



Facultad de Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas

Análisis de la formación de los docentes de Lengua Castellana y Literatura acerca del clima del aula.

Ainhoa Hernández Pérez

Tutor: Antonio Jesús Sosa Alonso

San Cristobal de La Laguna.

Curso 2023/2024.

Resumen.

La presente investigación académica tiene como objetivo indagar en los conocimientos y formaciones que tienen los docentes de Lengua Castellana y Literatura acerca del clima del aula y su aplicación en la asignatura correspondientes. Tras un vaciado teórico, se ha elaborado un cuestionario cuantitativo para resolver las diferentes incógnitas sobre la formación de los profesores sobre las diferentes dimensiones del clima del aula. Los resultados muestran que queda mucho camino por recorrer para tener un profesorado plenamente formado en la gestión del clima social del aula.

Palabras clave: Lengua y Literatura, clima del aula, estudio cuantitativo, profesorado.

Summary.

The objective of this academic research is to investigate the knowledge and training that Spanish Language and Literature teachers have about the classroom climate and its application in the corresponding subject. After a theoretical analysis, a quantitative questionnaire has been developed to resolve the different unknowns regarding the training of teachers on the different dimensions of the classroom climate. The results show that there is still a long way to go to have teachers fully trained in managing the social climate of the classroom.

Keywords: Language and Literature, classroom climate, quantitative study, teachers.

Índice

1. Introducción.....	3
2. Planteamiento del problema de investigación.....	4
<u>2.1. Los beneficios de la gestión de aula y el reconocimiento emocional.....</u>	4
2.1.1. Definición y características del clima del aula.....	4
2.1.2. La mejora del clima del aula: una realidad estudiada.....	7
2.1.3. La implicación del profesor: una necesidad.....	11
2.1.4. ¿Cuáles son los beneficios a largo plazo para los alumnos?.....	13
2.1.5. El mundo educativo canario en datos y las conductas disruptivas como indicador del clima del aula.....	15
<u>2.2. Estrategias pedagógicas y aplicaciones en la asignatura de lengua y literatura para la mejora del clima del aula.....</u>	21
<u>2.3. ¿Qué dice la ley?.....</u>	33
3. Antecedentes.....	35
4. Objetivos.....	35
5. Método y procedimiento.....	36
6. Resultados.....	37
7. Conclusiones.....	56
8. Referencias bibliográficas.....	59

1. Introducción.

“Estamos volviendo a recuperar el ángulo personal del oficio de maestro, desde el cual el asunto se juega más en el compromiso personal, la vocación y la entrega por realzar educativamente la vida de los alumnos. La enseñanza, más que mera instrucción, es interrelación de personas” (Cora Mercadal, 2018, p. 14). La cita inaugural sirve como prelude para el tema central de esta investigación educativa. Como docentes somos conscientes de que el aula es el santuario intelectual predilecto, sin embargo, el exceso de focalización en los contenidos de la materia puede hacernos olvidar la importancia de cuidar a nuestro alumnado. Por suerte, autores como Cora Mercadal anticipan un cambio conceptual en la concepción del trabajo docente. En el momento actual, se aprecia mayor interés por parte del profesorado en convertir las asignaturas en un componente transversal y funcional para la vida diaria.

Recordemos que nuestros alumnos se hallan en la etapa difusa y convulsa que representa la adolescencia donde las dinámicas de comportamiento y de pensamiento cambian y se desarrollan. Comienza su búsqueda de identidad y uno de los lugares perfectos para evolucionar como individuos es el aula. No obstante, para que las clases sean el componente que les permita progresar van a necesitar muchas dosis de motivación, organización y vitalidad. Y para que el aprendizaje se convierta en un componente valioso y motivador para la vida del alumnado, es fundamental que el educador cuente con los recursos necesarios para ejercer profesionalmente su labor. En esta exploración académica vamos a adentrarnos en un factor esencial para que la ocupación del docente resulte más sencilla y satisfactoria: el clima del aula. Pero ¿por qué indagar en esta cuestión? Pues algunos de los autores que han dado voz a esta realidad la han señalado como la variable más importante dentro de los factores que intervienen en el aprendizaje escolar (Casassus Gutiérrez, 2017).

Como medida para clarificar el contenido expuesto, el trabajo consta de varios apartados. Primeramente, se expondrá el contenido teórico necesario para comprender cuál es el problema de investigación que estamos examinando. Se expondrá las definiciones necesarias para entender el clima del aula y sus dimensiones, los beneficios comunitarios para docentes y alumnado y la realidad de su aplicación de la cuestión educativa en el mundo real. De este vaciado teórico brotará una hipótesis necesaria para establecer un cuestionario cuantitativo que indague sobre la cuestión del clima del aula en la realidad de la comunidad educativa de Canarias y, especialmente, en las clases de Lengua Castellana y Literatura.

2. Planteamiento del problema de investigación.

2.1. Los beneficios de la gestión de aula y el reconocimiento emocional.

En este apartado describiremos qué es el clima del aula, su importancia y su eficacia probada. Además, veremos los beneficios para los alumnos, la importancia del profesor como creador del clima del aula y la realidad y diversidad del clima educativo canario.

2.1.1. Definición y características del clima del aula.

Dentro de una clase existe un elemento integrador de todos los demás: las relaciones interpersonales. Un aula se convierte no solo en un espacio de aprendizaje, sino también en un lugar donde se comparten risas, gritos, miedos, inseguridades, valentías y tristezas. En este vasto universo educativo rodeado de interacción humana se genera un microcosmos conocido como Clima de Aula. Este concepto, evocador de atmósferas intangibles pero sentidas, es uno de los elementos esenciales para conseguir el objetivo principal de la educación: aprender. En esta parte de nuestra exploración académica, nos adentramos en los misteriosos rincones de esta dimensión educativa para desentrañar su definición y elementos característicos bajo la curiosa mirada del investigador.

Empezamos la indagación estableciendo una definición base a través de la recolección de las definiciones previas de otros autores que se han inmiscuido en esta cuestión. La primera que deseo mencionar ha sido extraída de un artículo escrito por Manota Sánchez y Melendro Estefanía (2015) y dice así:

El clima de aula se construye a partir de las normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales que emergen de las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando unas pautas socioafectivas determinadas. Y también a partir de la percepción del alumno sobre su acogida por los demás, su pertenencia a la institución, la relación con el profesor y con sus compañeros. (p. 56)

En este primer acercamiento del concepto apreciamos una premisa que se repetirá en estas definiciones: el clima de aula se genera mediante interacciones entre el profesor y sus alumnos. Y es fundamental para su definición cómo se perciben los elementos del entramado educativo.

Chaux Torres (2012) aborda también la cuestión y define el clima del aula como “atmósfera de trabajo y la calidad de la relación entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes, en el aula” (p. 83). Esta definición es significativa porque hace énfasis en la relación que se genera entre los propios alumnos con sus iguales. Además, pone hincapié en conceptos relevantes como ‘atmósfera’ y ‘calidad’.

Otra de las definiciones que han establecido autores preocupados por la mejora del clima del aula señalan la importancia de conocer a los alumnos con los que se trabaja con el objetivo de que todos los integrantes de un aula crezcan personalmente:

Propusimos entender clima como: “la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma”. Creemos que para poder trabajar el clima aula, debemos llegar a conocer lo que los integrantes del aula perciben al estar y relacionarse en ella. De este modo llegaremos a acuerdos intersubjetivos que nos hagan avanzar en la interpretación de factores que si son modificados, erradicados o potenciados—según el caso—, consigan mejorar el día a día en las aulas, y con ello el crecimiento de todos sus integrantes. (Pérez et al., 2010, p. 261)

En otras palabras, las diferentes variantes de definición tienen en común poner a los alumnos y los profesores como identificadores del clima de aula. Los sujetos que habitan el aula son los que determinan su percepción, la calidad de la atmósfera y su construcción basada en unas normas y convenciones sociales ya establecidas por el entramado social y educativo.

No obstante, antes de dotar a este texto de unas definiciones guías, es vital establecer una serie de aspectos de cómo crear un clima de aula positivo. Para ello, es interesante visualizar la propuesta de Chaux y Velásquez (2020) sobre tres dimensiones básicas que debe tener un clima positivo en el aula. La primera de ellas se resume en crear relaciones donde la base sea el cuidado mientras se desarrolla una preocupación por los demás, la cohesión grupal, la inclusión y la cooperación. La segunda dimensión trata sobre el manejo asertivo de la disciplina como trabajo del profesor implicado donde las normas serían acordadas por los alumnos para fomentar su responsabilidad y cumplimiento. Y la última corresponde a la importancia de implicar y enseñar a los estudiantes una participación democrática y crítica en el aula con el objetivo de transformar su contexto y construir una sociedad más pacífica y equitativa.

Indagando más en la cuestión de las dimensiones del clima del aula, tenemos la visión de Hernández (2006) que define estas dimensiones bajo tres nombres diferentes dotándolas de una perspectiva nueva: clima afectivo, clima efectivo y clima personalizante. La primera

dimensión, el clima afectivo, nos habla del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso afectivo y emocional que proviene de las relaciones inherentemente sociales de la educación. Este tipo de clima viene definido por la familiaridad y la distensión. La familiaridad trata el aspecto interpersonal, la empatía y la cordialidad. Y la distensión tiene que ver con el grado de tensión dentro del ambiente en el que deben predominar, para un clima positivo, los sentimientos de alegría y humor al realizar dinámicas lúdicas y satisfactorias para el alumnado.

El clima efectivo desarrolla la posibilidad de que los alumnos puedan centrarse y conseguir los objetivos de la sesión. Para lograrlo, se requiere que la clase cultive un lugar funcional y regulado. La funcionalidad hace referencia a las condiciones que benefician la ejecución de las actividades de forma satisfactoria. Por otro lado, la regulación alude al establecimiento de normas y pautas relacionadas con el comportamiento y el desempeño relacional del aula. Sobre este último aspecto es importante conocer que un exceso de aspectos regulativos puede ser contraproducente perdiendo su eficacia. En otras palabras, a veces el caos se vuelve un mal necesario.

La última dimensión del clima que considera Hernández (2006) trata del clima personalizante. Para originarla, el alumno debe ser un sujeto activo en el aprendizaje fomentando su desarrollo personal e intelectual de forma autónoma. Para esta dimensión se tienen en cuenta la formación personal (relación entre personas) y la formación intelectual (relación con el conocimiento). Para la primera cuestión es necesario fomentar las relaciones personalizadas para impulsar a los estudiantes al desarrollo personal de forma positiva, impulsando su autoestima y fomentando la empatía y el respeto. Por otro lado, la formación intelectual necesita promover la personalización intelectual que trata de generar un aprendizaje protagonista mediante actividades que fomenten el razonamiento, la elaboración de un producto propio y la investigación de nuevos elementos.

Tanto a las dimensiones de Hernández (2006) como a las de Chau y Velásquez (2020) se puede añadir otra conocida como el clima físico del aula (Traver et. al, 2002). Abarca el estado físico de la clase e incluye elementos como la distribución de los sitios, los materiales didácticos, la decoración o el estado de la clase, la comodidad o la iluminación. Al respecto de ella es necesario destacar la cita siguiente hecha por el ilustrador de este concepto donde pone el énfasis en el clima físico como enriquecedor del clima del aula:

En la organización del grupo-clase, la diversificación de los agrupamientos y su uso estratégico permiten una mejor gestión del clima y ambiente de aprendizaje. A través del tipo de espacio, de la ubicación del mobiliario y del alumnado (pequeños grupos para favorecer el trabajo, parejas de debate...) podemos deducir el tipo de comunicación que se establece en el aula (Traver et. al. 2002, p. 5).

Por esa misma razón es significativo que los docentes sean los que jueguen con el espacio físico. Por ejemplo, haciendo trabajos que puedan servir como decoraciones para el aula, generando distintas formas de agrupamiento para fomentar las relaciones o con el simple hecho de encender las luces o abrir las ventanas cuando el ambiente está cargado o poco iluminado.

Ahora que hemos establecido un acercamiento previo a la cuestión sobre qué es el clima del aula, es significativo reflexionar para engendrar unas definiciones propias. No obstante, primero hay que señalar que, para este trabajo, hay dos definiciones claves, y no únicamente una: el clima del aula y el clima del aula positivo. Entonces, el clima de aula es un medidor de las relaciones y la percepción personal que tienen tanto los alumnos como los docentes dentro de sus aulas. Puede ser tanto positiva como negativa (cuestión de calidad) y esta atmósfera se crea a través de las normas, hábitos y comportamientos sociales que se originan en el aula y que deben estar convenientemente consensuados. De esta manera, los estudiantes germinarán un sentimiento de pertenencia al grupo, consolidarán una cierta responsabilidad y, al contar con una participación activa en la instauración de las normas y las expectativas, favorece su involucración en el proceso educativo y en el ambiente del aula. De esta manera se fomenta que el alumnado se autorregule y autodiscipline. Este consenso, además, implica la comunicación, la colaboración y la resolución de conflictos, lo que permite al alumnado practicar y desarrollar habilidades sociales, lo que erige uno de los aprendizajes más importantes de la escolarización de nuestros jóvenes. Por otro lado, el clima del aula positivo es el medidor en el punto más alto del termómetro sobre la percepción de las personas del entramado educativo. Al ser positivo, transmite otras sensaciones al aula convirtiéndose en un espacio seguro donde se puede disfrutar aprendiendo. Para obtenerlo, es necesario trabajar sobre la base de las dimensiones creadas por Chau y Velásquez (2020): estableciendo relaciones de cuidados, aplicando el manejo asertivo de la disciplina e implicar a los alumnos en establecer una participación democrática y crítica con su realidad. O, de la misma manera, fijándonos en las dimensiones de Hernández (2006) y Traver et. al. (2002): clima afectivo, clima efectivo, clima personalizante y clima físico.

2.1.2. La mejora del clima del aula: una realidad estudiada.

Ahora que conocemos qué es el clima del aula, y conociendo que existe una versión positiva para el alumnado, debemos preguntar por qué es tan necesaria la formación de los profesores para saber cómo mejorar el clima del aula. Por eso, señalaremos los beneficios demostrados que genera un clima de aula positivo. El primer estudio relevante relaciona el clima de aula con el rendimiento académico y la competencia emocional entre alumnos de secundaria. Los resultados arrojaron las siguientes conclusiones:

Respecto a la posible función mediadora del CA [Clima del aula] y de la CE [Competencia emocional] sobre el RA [Rendimiento Académico], los resultados corroboran que las relaciones cálidas y afectuosas entre el alumnado entre sí y de éste con el profesorado desarrollan la CE del alumnado y favorece su RA. [...] Si el CA no es favorecedor, disminuye la influencia positiva de las CE del alumnado sobre su RA. Existen estudios que señalan la necesidad de considerar el CA para mejorar el aprendizaje y el RA (Reyes et al., 2012) [...] Estas necesidades quedan confirmadas con los resultados del presente estudio, así como la conveniencia de tener en cuenta la función mediadora de la CE en la predicción del RA por parte del CA. (López-González & Oriol, 2016, p. 151)

Es observable, por tanto, que el clima del aula y el aprendizaje de la competencia emocional mejora el rendimiento académico. De la misma forma, del estudio citado, destaca los resultados sobre el hecho de que si no se trabaja en la competencia emocional y en el clima del aula positivo, los resultados académicos bajan. Además, en otros estudios se analizó el clima del aula teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos. Los datos arrojaron las siguientes conclusiones:

En general, el clima emocional de aula es mejor en escuelas de más alto nivel sociocultural. Esto es congruente con que los niños y niñas de estos sectores tienen más desarrolladas las competencias socioemocionales que los alumnos de escuelas en riesgo (Casassus, 2005). Pero los alumnos de niveles socioculturales bajos que están en escuelas con un buen clima emocional tienen mejores puntajes que sus equivalentes en escuelas donde no hay un buen clima. (Casassus Gutierrez, 2017, p. 90)

Por tanto, es una cuestión de profesionalidad docente implicarse en generar un clima de aula positivo. Son muchos los profesores que se sienten abrumados al tratar con alumnado en situaciones de riesgo, sin embargo, hay estudios que demuestran que, a pesar de no poder cambiar la realidad social de los alumnos, pueden generar un espacio seguro en clase. Por ejemplo:

En relación con la población más vulnerable, aunque resulte difícil contrarrestar los factores de riesgo socioeconómico o familiar de los alumnos, sí es posible abrir espacios relacionales que ayuden a construir y/o afianzar sus identidades, rompiendo la cadena que les mantiene atrapados en su situación de partida. El sentido de pertenencia al grupo que se logra con estos procesos resulta fundamental para la prevención de la violencia y para el éxito educativo [...], así como para ofrecer a los alumnos más vulnerables la oportunidad de compensar las dificultades sociales existentes y aproximarle a una realidad más inclusiva. (Manota Sánchez y Melendro Estefanía, 2015, p. 58)

Sabiendo ahora que la situación de los alumnos puede mejorar con el esfuerzo de los profesores en mejorar el clima de aula positivo, hay que pensar en la diversidad de profesores existentes. Algunas corrientes conservadoras de la educación opinan que el trabajo docente debe centrarse en la enseñanza de los contenidos de la asignatura que se está impartiendo. Sin embargo, el estudio citado anteriormente de Casassus Gutierrez (2017) sugiere lo contrario:

Que los alumnos desarrollen competencias emocionales en sus interacciones, no se opone al logro académico. Por el contrario, el desarrollo de estas competencias desarrolla la capacidad de resolver problemas cognitivos [...] Varios estudios recientes han mostrado que en el momento crucial de la pre-adolescencia, [...] la competencia de interesarse e interrogarse acerca de lo que el otro está pensando y sintiendo [...] predice mejor el éxito académico que lo que pueden hacer los puntajes de pruebas estándares. Dicho de otra manera, una educación focalizada en lo emocional es una ganancia: sirve a la vez para el desarrollo de competencias sociales y para el éxito académico. (p. 93-94)

Con todos estos estudios se aprecia que el clima del aula puede entorpecer o favorecer algunos aspectos como el rendimiento escolar y la calidad de las relaciones de los alumnos con su entorno. En otras palabras, el clima del aula puede suponer el enriquecimiento de estar en el aula, mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso evitar o propiciar los elementos disruptivos del aula.

Además, de lo expuesto por los estudios, también hay teorías y planteamientos ideados por autores que afirman que elementos presentes en las dimensiones del clima del aula son necesarias para el completo desarrollo del alumnado más joven. Por ejemplo, Piaget y Erikson encontraron puntos comunes al focalizar al niño como elemento central y autónomo de su aprendizaje:

Tanto Erikson como Piaget afirman que el niño en edad escolar está en continuo progreso y se plantea nuevos horizontes de habilidades, conocimientos y madurez emocional. Reconocen al niño como el agente activo responsable de su progreso, pues tras adquirir espacios personales en la vida se le permite operar con relativa libertad

en la cual el adulto puede favorecer u obstaculizar dicho progreso (Terán Villegas, 2014, p. 70)

Al poner en el foco la importancia de la autonomía, la responsabilidad y la socialización en el proceso de crecimiento y aprendizaje de los niños respaldan la idea de involucrar a los estudiantes en la formulación de normas y comportamientos en el aula. Además, otra teoría que alienta al alumnado a ser el protagonista de su propio aprendizaje es la teoría constructivista:

Desde la concepción constructivista [...], el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. Al mismo tiempo, [...] se desprende de manera constante la idea de que, debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los alumnos deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum (I Salvador, et al., 1993, p.101).

En esta cita se aprecia como, desde la propuesta constructivista, se considera al estudiante creador de su propio conocimiento y esa participación activa, incluyendo la colaboración en la creación de normas y expectativas en el aula. Pues, el docente se reduce a la guía y planificación del aprendizaje dejando para el alumno toda la naturaleza social y cultural que otorga el aprendizaje. Además, dentro del docente como guía es muy importante que el docente ejerza un papel profesional puesto que muchos autores, como Bandura, afirman que el aprendizaje por imitación favorece la adquisición de los conocimientos. Para ilustrar esta declaración contaremos con la información brindada por Nabavi (2012):

Bandura's stated second and third stages of social learning, imitation and behavior modeling, will occur if a person observes positive, desired outcomes in the first stage. If, for example, an instructor attends and observes a course in-world and is entertained, informed, and approves of the way students act, they are more likely to want to teach a course in-world themselves (p. 7).

Como se aprecia en esta cita, Bandura habla de la importancia de la observación, la imitación y la interacción social en el aprendizaje humano. Según este planteamiento, los estudiantes aprenden normas y comportamientos observando a otros y participando en interacciones sociales significativas. Por eso es importante que colaboren y se impliquen en la confección de las normas y establezcan hábitos consensuados de convivencia en el aula. Todo este proceso hace que el alumnado se sienta más responsable y comprometido con su propio

aprendizaje tanto académico como social, ya que se desarrollará dentro de los cauces sociales y de convivencia que ellos mismos han establecido y esto, a su vez, reforzará su motivación.

En definitiva, en este apartado de la investigación educativa hemos respaldado el clima del aula como un eficiente método de convertir las clases en un dinamizador del aprendizaje. Al emplazar al alumno como el foco principal e integrarlo en su propia regulación personal y emocional, el estudiante podrá mejorar de forma más eficaz y adecuada.

2.1.3. La implicación del profesor: una necesidad.

Quedando evidenciado la efectividad de mejorar el clima del aula hacia algo más positivo debemos plantear la siguiente cuestión: ¿quién es el sujeto a cargo de llevar a cabo este cambio? Por supuesto, el profesor. Un docente del siglo XXI debe haber entendido que sus tareas se han extendido más allá del mero dominio del contenido de las asignaturas y ahora tiene que encargarse de ser un docente emocionalmente competente. Siguiendo la línea de probar lo expuesto, un estudio realizado por Curby, Brock y Hamre (2013) llegó a la conclusión de que, si el profesor produce un clima de aula positivo, se genera una reacción adecuada en los estudiantes, en su capacidad de aprender y en relacionarse con sus compañeros con mayor libertad y de forma más provechosa. Además, otros estudios como los de Howes et al. (2008) y Little y Cohen-Vogel (2016) determinaron que los profesores que habían adquirido conocimientos sobre inteligencia emocional presentaban una eficacia mayor en la manera de dirigir y respaldar el clima emocional de sus alumnos. Suponía, por ello, una mejora en las relaciones dentro de las clases y se favorecía el desarrollo académico, emocional y cognitivo de los estudiantes.

Asimismo, los profesores tienden a tener una visión más positiva del clima que hay en el aula en contraposición con sus alumnos. En un estudio realizado en la Educación Secundaria Obligatoria, donde se analizaron las diferencias entre la percepción del clima real (el existente) y el ideal (aquel que nos gustaría tener) entre profesores y estudiantes, los resultados mostraron una gran divergencia. Los docentes sostienen una visión más positiva tanto en el real como el ideal, aunque en el ideal hay mayor acuerdo entre alumnos y el profesorado. Por esta cuestión, aprovechando esa visión más vitalista del entramado educativo, el docente posee la capacidad de motivar hacia el aprendizaje en contraposición

con la visión negativista y desmotivada del alumnado de secundaria (Muñoz de Bustillo, Díaz, y Suárez, 2004).

Sin embargo, antes de llegar al cómo se puede propiciar el clima del aula positivo, es importante definir las características en las que debe incurrir un buen docente para propagarlo. Rescatando el estudio de Manota Sánchez y Melendro Estefanía (2015), desplegaremos las conclusiones que extraen sobre las buenas prácticas que deben tener los docentes con los adolescentes vulnerables relacionándolas con las dimensiones del clima de aula mencionadas anteriormente. Primeramente, se pone el foco en la gestión emocional de los docentes para que puedan ser utilizadas como un recurso más en la clase. Si un docente pierde los nervios porque el alumnado está alborotando, los alumnos normalizarán esa reacción emocional que brotó de forma desmesurada. En cambio, si el docente emplea una visión tranquila y democrática de la disciplina, los estudiantes copiarán ese modelo. En otras palabras, el modelo de la *imitatio* sigue siendo un elemento prolífico y útil para la enseñanza educativa y emocional. Por otro lado, el educador debe cumplir con las normas destinadas a su comunidad educativa para servir de ejemplo a sus pupilos. Por ejemplo, si comer en clase está prohibido, el docente no deberá realizarlo tampoco. De existir una excepción, el docente debe tomarse el tiempo de explicar el por qué se está dando. Además, Manota Sánchez y Melendro Estefanía destacan la escucha activa como una actitud inherente que debe tener el profesor para establecer mejores relaciones con el alumnado. De igual forma, es importante no suscitar estereotipos sobre los estudiantes puesto que afecta a la visión que los alumnos tienen de sí mismos. Además, aunque esto tiene cierto recorrido ya en el mundo educativo, es relevante la necesidad de apoyo público y explícito para sentirse valorados. El mítico refuerzo positivo sigue siendo un indicador favorable para ganar el interés del alumnado. Y, por último, un profesor debe tener facultades para promocionar las habilidades sociales (saber cuándo y cómo comunicarse) y el comportamiento dentro del aula. En otras palabras, un docente debe ser profesionalmente consciente de lo que ocurre dentro de un aula y saber cómo gestionar las diferentes y diversas situaciones que encontramos en el mundo educativo.

En definitiva, los docentes son los propiciadores y creadores de un ambiente positivo y adecuado para que los alumnos aprendan y comprendan que las relaciones favorecen el aprendizaje. Por eso es sustancial que el educador interiorice elementos como el refuerzo positivo, la imitación como forma sencilla de interiorizar una cuestión, la escucha activa y el

desarrollo de habilidades sociales. Pues son los que prueban y definen el clima del aula en grado positivo.

2.1.4. ¿Cuáles son los beneficios a largo plazo para los alumnos?

Anteriormente establecimos que un clima del aula positivo mejora el rendimiento académico y puede ser útil para que los alumnos en situaciones vulnerables mejoren su situación o por lo menos encuentren un lugar seguro al que acudir. Sin embargo, existen otros motivos de cara al aprendizaje vital de los alumnos para evidenciar la importancia de que el clima del aula mejore. Una de ellas es la mejora de las *soft skills*, cuyo desarrollo está demostrado que mejora la empleabilidad de los estudiantes que las aprenden y aplican al ser elementos que las empresas buscan en los nuevos empleados:

The importance of soft skills identified amongst employers confirms that globalization and the shift to a knowledge economy led to a higher emphasis on graduates' ability to communicate effectively throughout different channels, on being self-effective and committed to results, on their capacity to build relationships in multiple teams, and on their ability to adapt to the external context (Succi & Canovi, 2020).

Al respecto, antes de relacionarlas directamente con el concepto del clima del aula es importante aclarar qué son estas herramientas útiles para el mundo laboral. Las *soft skills* o habilidades blandas son las capacidades de interrelación personal que se desarrolla tanto en los entornos educativos como en los laborales. Es decir, el conocimiento de las habilidades comunicativas adecuadas a los contextos y la aplicación del buen desarrollo emocional con el entorno. Podemos distinguirlas de las *hard skills* o habilidades duras, que son las que se aprende típicamente en las escuelas: aprender a programar, a analizar un texto, a derivar, etc. Esta diferencia ya la señalaba Devedzic et al. (2018) en su estudio titulado *Metrics for students soft skills* donde menciona también algunas de las *soft skills* más características:

They include skilled and comfortable communication, collaboration and teamwork, critical thinking, problem-solving abilities, leadership and responsibility, decision making, flexibility and adaptability, time management, initiative and self-direction, social and civic competences, entrepreneurship, and so on. These skills complement hard skills, which are about a person's skill set and ability to perform a certain type of domain specific task or activity, such as machine operation, computer programming, or statistical analyses. Hard skills are more cognitive, more easily teachable, and

easier to assess, as opposed to soft skills that are more related to emotional and social intelligence and are more difficult to teach and assess. (p. 283)

En esta cita, se aprecia como los diversos autores hablan de que unas, las *soft skills*, consiguen la correcta ejecución de las *hard skills* cuando se trata de ajustarse a un contexto de trabajo y a unas circunstancias determinadas que condicionan el entorno social. Pues, ahora bien, continuando con las *soft skills*, sabemos que la educación se suele encapsular a la mera intención de que los alumnos aprendan los contenidos o las *hard skills* y, por ello, la formación sobre cómo establecer y manejar las relaciones interpersonales no es un tema fundamental o principal. Sin embargo, hay estudios que prueban que poner el énfasis en desarrollarlas cambia el ambiente del aula mejorándolo. Por ejemplo, el artículo de Razaq Ahmad et al. (2019) prueba de forma cuantitativa la mejora del clima del aula a través del perfeccionamiento de las *softs skills*:

Schools play an important role in instilling and improving soft skills amongst the students. Soft skills are very important to enable students to venture into the job market after graduating from their schools as the present line of work is very particular on the soft skills such as leadership, communication, thinking skills, and information technology management, interpersonal and collaboration skills. This study showed distinctions between the school culture and classroom environment in relation with the students' soft skills based on the gender and type of schools. SEM analysis also showed that there were significant contributions of the school culture and classroom environment towards the development of the soft skills. (p. 271-272)

En otras palabras, dotar a los alumnos de *softs skills* mejora sustancialmente el clima del aula y los prepara para el mundo laboral y social en el que vivirán una vez finalizado su periodo escolar. Sobre esto, además, podemos añadir la importancia de la escuela como motor motivador y creativo del alumno. Ya hace tiempo que algunos autores como Robinson (2012) apuntaban que una mala ejecución de los planteamientos de la educación puede matar los impulsores educativos de los alumnos como puede ser la creatividad:

Los actuales planteamientos de la educación y la formación renquean por culpa de unos supuestos acerca de la inteligencia y la creatividad que han dilapidado la confianza creativa de muchísimas personas. Este desperdicio nace en parte de la obsesión por determinados tipos de capacidad académica y de la preocupación por las pruebas estandarizadas. El despilfarro de tanto talento no es deliberado. La mayoría de los educadores ponen todo su empeño en ayudar a los alumnos a dar de sí cuanto puedan. También los políticos hablan en sus apasionados discursos de sacar el mejor provecho de las aptitudes de cada alumno. Es posible que no se desperdicie el talento de forma deliberada, pero es un derroche sistémico. (p.12)

En definitiva, las escuelas deben tomar seriamente la intención de reconducir la actividad educativa hacia formas más dinámicas, donde el alumno pueda desarrollar las *soft skills* sin perder de vista las *hard skills* y sin matar la creatividad de los estudiantes por el camino.

2.1.5. El mundo educativo canario en datos y las conductas disruptivas como indicador del clima del aula.

Pues ahora que hemos establecido el objeto de estudio, sus beneficios para todo los niveles educativos y los elementos probados que debe hacer y fomentar el docente para hacer que funcione, debemos plantearnos dónde reside la incógnita para que estas circunstancias se vuelvan una realidad de nuestras aulas. Si está demostrado su eficacia, ¿se está aplicando realmente en el aula? ¿Los profesores son conscientes y conocen estas herramientas?

Los datos hablan de una realidad diferente. El clima del aula positivo no es el único elemento probado que mejora la efectividad del aprendizaje, sin embargo, las innovaciones tardan en llegar a los centros dejando desamparados a la gran diversidad de alumnado que sufren las consecuencias en la gestión organizativa de las clases. Por ello, para que la mejora del clima del aula sea efectiva, es importante conocer la realidad educativa de Canarias. No obstante, antes es fundamental señalar que los datos siguientes fueron extraídos del Informe sobre la realidad educativa de Canarias elaborado por el Consejo Escolar de Canarias (2022).

Para empezar, la realidad del aula tiene que ver con la diversidad y la inclusión donde el modelo educativo parece querer crecer hacia una tutorización de las necesidades específicas de cada alumno. Por ello, cabe destacar que alrededor del 10% de los alumnos canarios presenta algún tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Y, en los últimos tiempos, ha habido un incremento de aproximadamente el 15 % del alumnado escolarizado en aula enclave. Además, la cantidad de alumnado con TDAH en concreto en los centros públicos ha aumentado un 66,1% desde el curso escolar 2013-14 a 2018-19.

Asimismo, dentro de los centros hay otros tipos de diversidad que los docentes deben tener en cuenta a la hora de generar un clima de aula positivo. Pues, cuarenta y ocho centros tenían concedido el apoyo idiomático en el año 2020-2021 siendo Tenerife la isla que presenta más número de alumnado con lengua materna distinta del español. La probabilidad de encontrarse

con un alumno que no conoce nada de nuestro idioma es bastante alta debido a la diversidad cultural de Canarias.

Además, dentro de un centro existen alumnos que se derivan de las clases básicas a unas específicas con menos alumnos para poder solventar los problemas de bases que han arrastrado los primeros años de la secundaria. Por ello, es relevante conocer el dato que de entre el 11 % y el 14% del alumnado de tercero de la ESO en Canarias cursó PMAR (Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento) durante el período estudiado. Y, que del alumnado que termina el curso PMAR, el 64% de los continúan los estudios en post-PMAR. De la misma manera en el programa ProMeCo (Programas para la mejora de la convivencia) participa en torno al 1,47% del alumnado canario. También dentro de las aulas existe alumnado sometido a correcciones educativas para menores con medidas judiciales. El número más grande de este grupo corresponde a 542 alumnos en libertad vigilada durante el 2020.

Estos datos son un reflejo social de nuestras aulas llenas de pluralidad. Para generar un clima de aula positivo es vital que toda la variedad de alumnos se encuentre representado y cuidado. Para ello existe el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Como su propio nombre indica, la premisa de este marco educativo busca proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o características individuales, igualdad de oportunidades para aprender. No es una forma de enseñar basada en adaptar los contenidos una vez ya nos encontremos en el aula sino crear una programación desde el principio basada en atender todas las posibilidades. En este sentido convengo necesario las aportaciones realizadas por Sánchez Fuentes y Echeita Sarrionandia (2023)

“Los principios y prácticas que sostienen y promueven el DUA son simples y sencillas (y por eso tan potentes) y se basan en la idea de pensar y construir más opciones desde el inicio del proceso de diseño (en este caso del diseño o programación de la enseñanza) para que todos puedan aprender sin sentirse excluidos o marginados en algún sentido. Es justo lo contrario de la lógica de las adaptaciones curriculares que imperan en la gramática escolar al uso en materia de atención a la diversidad en las aulas; se programa para la mayoría y si dicha programación no es adecuada para algunos (¡obvio que no servirá!), entonces, a posteriori, se hacen adaptaciones curriculares solo para ese alumnado especial. Resultado final: el *statu quo* de lo fundamental de las formas de enseñar y evaluar al uso no se modifica.” (p. 23)

Cuando la inclusión de la diversidad del alumnado se encuentra bajo el yugo de las adaptaciones curriculares perdemos la oportunidad de romper el molde de lo establecido.

Sabemos que la educación española necesita una actualización hacia los nuevos pensamientos críticos que se han generado en los últimos tiempos en torno al mundo educativo. En este sentido, España se encuentra lejos de la inclusión educativa especialmente con el alumnado de personas con discapacidad. A cerca de esto es provechoso conocer lo que estableció el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la UNESCO:

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la UNESCO encontró que existían en el sistema educativo español insuficiencias en la inclusividad de la educación, más concretamente violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad principalmente vinculadas a la perpetuación, pese a las reformas desarrolladas, de las características de un sistema educativo que continúa excluyendo de la educación general, particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples, con base en una evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general. (Consejo Escolar de Canarias, 2022, p. 35-36)

Las deficiencias del sistema educativo español recaen directamente sobre los alumnos y profesores que se ven perdidos y abrumados por el sistema. De ahí la vital importancia de conocer y aplicar el DUA en nuestras aulas. Puede que no podamos cambiar el sistema, pero podemos mejorar el aprendizaje que le llega a nuestros alumnos y crear una escuela inclusiva para todos.

Para implementar el DUA en las escuelas¹ es importante conocer sus tres principios básicos. El primero nos habla de proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información. El segundo principio nos alienta a proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. Y el tercer principio nos impulsa a proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2014, p. 19).

Entrando en otro terreno, como vimos anteriormente en las dimensiones del clima de aula, hay una parte fundamental que el docente debe dominar: la gestión de conflictos y la creación de una convivencia positiva. Para eso es relevante conocer el tratamiento democrático de las normas, la gestión de comportamientos disruptivos y la detección temprana del *bullying*.

¹ Al lector docente y curioso, si desea conocer más información sobre el DUA, véase esta guía práctica: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Sobre el acoso escolar, hay un dato relevante pues, del total de expedientes de acoso escolar comunicados en Canarias, alrededor del 40 % se han confirmado posteriormente (Consejo Escolar de Canarias, 2022). Es decir, de todos los protocolos contra el acoso escolar, solo un 40% son comprobados como ciertos. Un caso de acoso escolar en un aula es una de las señales más potentes de que el clima del aula se ha dejado desatendido. La respuesta de los docentes frente a un posible caso de *bullying* es fundamental para su detección temprana puesto que es la mejor forma de poner fin al acoso escolar. Desde esta óptica, es sustancial conocer la opinión de los alumnos sobre la actuación de su centro escolar ante casos que ellos hayan visto o presenciado. Según el IV informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos el 53,1 % del alumnado afirma que el profesor ha intervenido ante el acoso escolar y el 61,7 % dictamina que el centro escolar no ha mediado ni actuado frente a esta clase de conflictos (Fundación Mutua Madrileña & ANAR, 2022). Por estos motivos, es necesario que tanto docentes como el centro educativo se impliquen de forma consciente en una mejora de la convivencia efectiva.

En otro orden de cosas, uno de los elementos que más influye en el clima de aula son los comportamientos disruptivos. Para que las dimensiones del clima del aula trabajen en armonía es fundamental saber actuar ante los comportamientos disruptivos. Antes de desarrollar la cuestión es vital definir qué son. Una de las autoras que ha manejado este concepto entiende por conducta disruptiva “aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar” (García Correa, 2008, p. 37). Para proporcionarnos una visión más amplia de este concepto tenemos la definición de Uruñuela (2006) que define el término como “las conductas que llevan a cabo aquellos alumnos dentro de las clases que pueden tener diferentes objetivos como llamar la atención pero que tienen como consecuencia que el docente no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional” (p. 5). Es decir, es una interrupción que rompe la adecuada progresión de la clase.

Orellana Roman et. al. (2022) realizaron un estudio sobre la percepción de los docentes al respecto de las conductas disruptivas en las aulas de secundaria. Debido a la pertinencia del tema con el clima del aula expondremos las conclusiones más significativas. Antes de comenzar hay que señalar que los autores dividieron estas conductas en siete factores. Uno de estos factores, el cuatro, indica que la conducta que se encuentra con más frecuencia son las conductas de falta de respeto entre las que se destacan hablar sin permiso, no respetar los

turnos de palabra o hacer comentarios inadecuados. Su frecuencia rompe con el ritmo de la clase y dificulta el esquema de enseñanza-aprendizaje. El factor uno trata las conductas que desafía a la autoridad tales como mostrar actitud chulesca, engañar al profesor o el uso del móvil y se llega a la conclusión de que afectan a la creación de un buen clima y limitan la calidad de la enseñanza. El segundo factor trata la violencia física y verbal contra el profesorado. Aunque presentan un resultado bajo, el 50% de los docentes afirman vivirlo con cierta asiduidad suponiendo un atentado grave contra la convivencia según la percepción de los docentes. El factor tres es similar al segundo, pero referido a la violencia física y verbal contra los iguales donde en el puntaje más alto se encuentra los insultos a los compañeros y hablar sin respeto a un compañero. Para estas conductas es necesario la atenta observación puesto que pueden incurrir en un caso de acoso escolar creando un clima de aula negativo. Sobre el factor cinco se comentan los atentados contra la propiedad privada son conductas que se suele encontrar con frecuencia en las aulas y son consideradas como graves por atentar contra la convivencia y las normas del centro. El sexto factor está relacionado con el tercero al referirse a las formas de hablar ofensivas hacia las personas donde los profesores encuentran con mayor frecuencia las acciones de reírse de un compañero, del profesorado o utilizar motes. El último factor alude a las conductas relacionadas con la resistencia a la tarea escolar. Esta problemática es un indicador de la falta de motivación del alumnado y que desemboca en una falta de interés por la realización de las tareas y que puede finalizar su camino en un pronunciado absentismo escolar. Con estos siete factores podemos determinar que los docentes señalan que la mayoría de las conductas disruptivas se concentran en los comportamientos verbales, conductas para llamar la atención y comportamientos asociados a la hiperactividad. Para solventar estas situaciones encontramos que la variable más sencilla es trabajar las dimensiones del clima del aula de forma profunda aplicando metodologías que favorezcan su mejora y que desarrollaremos más adelante.

Además, hay otra cuestión que varios estudios como el anteriormente mencionado Orellana Roman et. al. (2022) que mencionan las profesoras perciben más problemas conductuales que sus compañeros de trabajo. Hay indicativos para afirmar la existencia de una brecha de género para que los alumnos eviten ver a las mujeres como figuras de autoridad en las aulas de secundaria. De la misma forma, los docentes con menos formación y menos experiencia tienden a ver un mayor número de conductas disruptivas y mayor percepción de conflicto en el aula.

Las causas que llevan a las conductas disruptivas son complejas y no están marcadas por una única razón. Se suele achacar a cosas básicas como inmadurez o a la educación familiar lo que legitima al docente a quedarse en la superficie del problema y no indagar en la materia que se investiga. Por eso es primordial considerar los factores internos que podemos modificar y atender como profesores de secundaria en el centro educativo en el que nos encontremos. Gómez y Cuña (2017) atienden estos factores internos y modificables de las aulas en su artículo sobre estrategias de intervención en conductas disruptivas. Señalan la importancia de la organización de las aulas (mobiliario) y del centro, puesto que los grupos rígidos e inflexibles favorecen la aparición de las conductas disruptivas. También es fundamental que las metodologías que aplican los docentes no sean meras clases expositivas, sino que el alumno debe convertirse en el centro del aprendizaje. Además, la falta de interacción entre profesor-alumno puede incrementar su aparición por lo que es esencial interrogar al alumno sobre su bienestar y sobre el correcto seguimiento de la clase.

Entonces, cabe preguntarnos, ¿cómo debe ser la visión del docente ante las conductas disruptivas? Como se mencionó anteriormente las conductas disruptivas no provienen de una única causa y muchas veces es multifactorial. Las conductas disruptivas pueden ser un indicador de que algo no está bien ajustado en el contexto educativo o relacional del alumno. Por ello, para responder a la cuestión es importante lo que establecieron Jurado de los santos, Lafuente Carrasco y Justiniano Domínguez (2020):

Si los profesionales de la educación que intervienen en el centro saben apreciar los síntomas, deben analizarlos como evidencias de fenómenos que pudieran ser conflictivos, para poner en marcha mejoras en el proceso E-A y adecuar su práctica. El comportamiento perturbador en la escuela, especialmente en los alumnos más problemáticos, enmascara a menudo las dificultades subyacentes de procesamiento y aprendizaje [...] y bajos niveles de rendimiento [...].

La visión que tienen los docentes de los discentes es maleable [...], por lo que se requiere poner en marcha mecanismos de cambio en sus percepciones., para que las proyecciones que realizan sobre las CD incidan sobre la positividad de sus acciones (p. 233).

En otras palabras, las conductas disruptivas enmascaran las dificultades que no se ven a primera vista y por ello es necesario que los docentes analicen y modifiquen sus percepciones sobre ellas. Con el objetivo último de que la visión sobre las conductas disruptivas se vea modificada, es sustancial incidir de forma positiva en las acciones del docente. Para ello también es necesario afianzar una ‘sensibilidad receptiva’ puesto que la coerción basada en la

autoridad puede incrementar el desafío del alumnado. Además, los estudios prueban que un clima negativo afecta negativamente a la salud mental de los participantes del clima del aula:

Cuando hablamos de clima social escolar negativo, la evidencia sostiene que éste se encuentra relacionado con un aumento de casos de sintomatología depresiva y una disminución de la autoestima, y con el aumento de la violencia escolar, especialmente la violencia en la primera infancia, donde genera problemas de salud mental, salud física, riesgo de vida, etc. Otros efectos de un clima social negativo están asociados con conductas de riesgo en la relación entre pares, con impacto negativo en la salud y bienestar de los adolescentes (Bravo-Sanzana, Salvo & Mieres-Chacaltana, 2016, p. 598)

En este sentido, el impacto sobre la salud mental no se encuentra solo en los alumnos, sino que afecta también a los docentes. Al respecto, la Universidad a Distancia de Madrid en colaboración con las asociaciones Educar es Todo y Éxito Educativo realizaron un estudio sobre el estado anímico de los docentes no universitarios donde se arrojaron datos profundamente alarmantes. El 38,4 % de los docentes se autopercibe en un estado emocional que podría asociarse a depresión. El 20,9 % se corresponde con una moderada, el 10,9 % con una moderadamente severa y el 6,6 % con una depresión severa (UDIMA MEDIA, 2023). Por eso es vital que los docentes atiendan el clima del aula. Si se sienten cómodos en clase y se respira un aura de trabajo adecuado, los profesores con problemas de salud mental también disminuirán.

En definitiva, los datos sobre la realidad canaria del aula indican que todavía hay mucho trabajo por realizar en materia de la mejora del clima del aula. Atender las necesidades de un alumno que cada vez reconocemos más como diverso a través del DUA, prevenir el acoso escolar y cambiar la percepción sobre las conductas disruptivas pueden ayudar a mejorar de forma sustancial el clima del aula. Se solventará y se prevendrán así muchos de los factores negativos del clima del aula asociados a la salud mental de los alumnos y los docentes.

2.2. Estrategias pedagógicas y aplicaciones en la asignatura de lengua y literatura para la mejora del clima del aula.

Para desarrollar este apartado hay que rescatar las dimensiones del clima del aula. Según Chau y Velásquez (2020) existían tres: relaciones donde la base sea el cuidado, el manejo asertivo de la disciplina junto a la organización y la importancia de implicar a los estudiantes

una participación democrática y crítica para cambiar su realidad y contexto. Otra visión proviene de Hernández (2006) dividiéndolas de forma similar: clima afectivo, clima efectivo y clima personalizante. Y a estas dimensiones se le incluyó el clima físico del aula de Traver et. al, (2002). Las dos visiones de las dimensiones tienen unas nociones similares. Hay una preocupación por las relaciones interpersonales, por el desarrollo intelectual de los alumnos, pero sin dejar de lado la autoridad asertiva del docente. Además, el clima físico cierra el ciclo de consideraciones del clima del aula de forma perfecta para entender todo el entramado que hace que una clase sea funcional. En este apartado de la investigación nos centraremos en cómo podemos mejorar cada una de estas dimensiones y cómo podemos aplicarlas en las clases de lengua castellana y literatura.

Primero solventaremos la pesadilla de los docentes más inexpertos: las interacciones en el aula o el clima afectivo. Entrar a un aula de alumnos desconocidos puede parecer una experiencia angustiosa al no saber a lo que nos vamos a enfrentar durante todo el curso. Por eso es fundamental tomarse unas sesiones iniciales para conocer al alumnado:

El conocimiento construido sobre los alumnos a lo largo de un periodo -un ciclo escolar, por ejemplo- juega un papel muy importante en el reconocimiento y aprecio de la singularidad de los adolescentes. Las primeras experiencias vividas con ellos en un contexto local constituyen la base de un saber docente que permite a los principiantes relacionarse y tratar a sus alumnos, individual y colectivamente, con un tacto pedagógico que comienza a germinar (Espino Rosendo, Galván Mora & Blanco García, 2019).

En los tiempos que corren es fundamental reconocer a los adolescentes como individuos diversos y no encasillarlos en los prejuicios iniciales. Más bien debemos tomarnos el tiempo de conocer sus motivaciones y sus gustos, y utilizarlos en el aula como recursos didácticos. Cuando un adolescente aprende con actividades dinámicas y que tengan cierta relación con sus gustos fuera del centro, tiene más probabilidades de que el aprendizaje sea significativo y le perdure en el tiempo. Además, su utilidad se acrecienta para los profesores más novatos:

La responsabilidad pedagógica que sienten los principiantes al conocer a sus alumnos y la necesidad de trabajar con ellos son parte fundamental de su interés por seguir reuniendo información, especialmente ante casos difíciles o cuando ignoran cómo proceder en una situación concreta [...] Lo que descubren, les ayuda a reflexionar sobre sus necesidades, a comprenderlos y a intentar relacionarse pedagógicamente de acuerdo con sus circunstancias particulares (Espino Rosendo, Galván Mora & Blanco García, 2019).

Los alumnos atenderán más a las cuestiones de las materias si observan que el docente utiliza elementos actuales y adecuados a sus intereses personales. Además, sirve de enseñanza empática para los profesores que comienzan su etapa laboral en el mundo educativo pues las relaciones se afianzan y sabremos mejor cómo manejar la disciplina dependiendo del alumnado.

Anteriormente abrimos la cuestión de las conductas disruptivas y su gestión en el aula. Ahora vamos a resolverla ¿Cómo debemos actuar? ¿Cómo erigirse a uno mismo como una figura de autoridad? Pues el primer paso es reconocer los fallos conceptuales que llevamos inmersos en nuestra cabeza. Tendemos a asociar la disciplina con acatar las normas con seriedad y sin cuestionarlas de ninguna forma. Sin embargo, es bien sabido que el adolescente es un ácrata rebelde por naturaleza. Por eso necesitamos tener una perspectiva más abierta de las normas que rigen nuestras aulas, para dejar de lado esa visión estricta del silencio y el buen comportamiento y utilizar las normas para potenciar su capacidad de socializar mientras se favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para encontrar este equilibrio lo primero que hay que hacer es modificar el concepto de disciplina en nuestra mente. Por ejemplo, Curwin y Mendler, citados por De la Mora (2003), exponen que la disciplina es: "La habilidad que tiene la persona para plantearse una meta y persistir hasta alcanzar y tener control de sus impulsos, para dirigir conscientemente su conducta, cuidando de no afectar los derechos de los demás" (p. 15). En otras palabras, estos autores transforman el concepto de la disciplina para convertirla en una habilidad que se puede trabajar y mejorar. Y esta cuestión no aplica solo a los docentes, sino que los alumnos también son capaces de aprenderlas. Convirtiendo la disciplina en una habilidad podemos desarrollar una competencia que está fuera del currículo, pero que le servirá al alumnado toda la vida.

“La gestión de aula, por tanto, en cuanto al ámbito comportamental se refiere, se ve mediatizada por las habilidades y competencias del profesorado para gestionar la gran cantidad de interrelaciones de distinta naturaleza que surgen en un espacio tan complejo” (Uruñuela 2016). Para gestionar el aula es necesario que el docente se tome el tiempo para negociar con sus alumnos las normas que deben regir el aula. Siguiendo la visión de Uruñuela (2016), tendemos a imponer las normas que se han determinado por el centro previamente y que presentamos al alumnado sin más. Son normas establecidas por el centro y por el profesorado, pero que no han sido elegidas por los estudiantes. Por ello, hay que proporcionar

la oportunidad de que los más jóvenes se vean envueltos en el establecimiento de normas de forma que se favorezca su implicación². Al implicarlos y negociarlas con ellos, son conscientes de lo que supone incumplirlas por lo que aceptarán las consecuencias lógicas con una mayor comprensión y entendimiento³.

En otro orden de cosas, para desarrollar los climas efectivos y personalizantes vamos a unificarlos en un solo conjunto puesto que ambos se enfocan en la parte del aprendizaje y el desarrollo eficaz del alumno. En esta parte de la investigación académica también centraremos nuestra atención en la asignatura que nos ocupa: lengua castellana y literatura. Por ello desenvolveremos distintos métodos de aprendizaje que han sido probado que mejoran el clima del aula y los relacionaremos en su aplicación lingüística y literaria

Pero antes es vital posicionar al alumnado como elemento central del aprendizaje. Huelga decir que las investigaciones metodológicas actuales han desechado con frecuencia las clases meramente expositivas. Pues, debemos enfocar el tiempo expositivo en la motivación por el aprendizaje hacia el alumnado. Para esto existen varias formas, una de ellas es hacer que “el alumno establezca sus propias conexiones con el mundo. Hacer que el alumno sienta que los contenidos que se enseñan le conciernen a él personalmente” (Casassus Gutiérrez, 2017, p. 92). Al igual que con las normas, es fundamental traspasar los contenidos teóricos a su realidad más próxima para que el alumno se integre y forme parte del aprendizaje.

Con la literatura puede resultar más sencillo relacionar los contenidos con la vida diaria puesto que muchas de nuestras obras tienen potentes cargas sociales que se pueden utilizar como medio para hacer reflexionar y generar capacidad crítica. Y, aunque pueda parecer más difícil, la lingüística tampoco es ajena a su realidad, puesto que el mundo avanza gracias a la comunicación. Por esto mismo es fundamental que antes de iniciar una situación de aprendizaje se explique al alumnado su utilidad y para qué sirve en su formación para la vida.

Además, no solo debemos hacer ver las utilidades de la materia sino también promover la participación del alumnado en el esquema de la enseñanza-aprendizaje. Para ello es muy interesante el estudio de Pietro (2005) cuyo objetivo principal era problematizar la poca

² He aquí alguna propuesta para el manejo de la convivencia en el aula: <https://elibro-net.accedys2.bbt.ull.es/es/ereader/bull/46069> . Está enfocado hacia el alumnado de primaria, pero es un recurso útil y transformable para adaptarse a cursos más grandes. Se titula *El aula de convivencia* y está escrito por Manuel Segura, María del Mar Gil y Ángel Muñoz.

³ Por si quieres profundizar en la materia de las conductas disruptivas y la falta de motivación, puede resultar útil el libro *Cómo dar clase a los que no quieren*, por Joan Vaello Orts.

participación del estudiante en los espacios educativos debido a las prácticas docentes que pueden no propiciar que los estudiantes se involucren en sus procesos de aprendizaje. Dentro de sus resultados se encuentra que esta participación restringida surge de un proceso formativo excesivamente rutinario, con extensas exposiciones que no generan posibilidades participativas y de reflexión en los estudiantes. Para implicar al alumnado tenemos numerosas opciones. Por ejemplo, uno de los que más resuena en los últimos tiempos es el aprendizaje cooperativo. Y no es para menos, puesto que, según Escobar Murillo, Basante Arias y Rodríguez Arellano (2020), el aprendizaje cooperativo tiene una incidencia muy favorable en el clima del aula:

Se pudo determinar que las relaciones interpersonales entre los estudiantes se tornan más estables, comprometidas y profundas durante el aprendizaje cooperativo, lo que conduce a relaciones interpersonales más positivas que generan salud mental en cada uno de los miembros del grupo, logrando un clima afectivo idóneo para la consecución de las tareas asignadas (p. 37)

La socialización es una parte necesaria y esencial de nuestros alumnos. Por eso invitarlos a aprender conjuntamente mientras trabajan en equipo es imprescindible para su formación. El método más conocido sobre el aprendizaje cooperativo es el establecido por Johnson y Johnson en 1994. Según nos explican Goikoetxea y Pascual (2002), el método de estos pedagogos es aplicable a una gran variedad de materias y se caracteriza por el trabajo en grupos heterogéneos de 4-6 miembros. El objetivo es que todos los miembros dominen la tarea y ayuden a sus compañeros en el aprendizaje donde todos trabajan para un único trabajo. La recompensa es grupal en base a la calidad del material presentado. Es uno de los métodos menos complejos, y no contiene elementos individualistas o competitivos. Sin embargo, su principal inconveniente es que no permite conocer la contribución de cada miembro al grupo. De ahí que la teoría del aprendizaje cooperativo se haya extendido hacia nuevos marcos de investigación donde se empiezan a modificar el modo de agrupamiento, dan roles a los alumnos o hacen que se evalúen entre sí. El trabajo cooperativo es sencillo de integrar en un aula de lengua y literatura y se puede amoldar a cualquier contenido que requiera. Es una forma dinámica y activa de trabajar la materia para dejar las clases excesivamente expositivas.

Algunos autores ya han apostado por esta metodología en las clases de Lengua Castellana y Literatura. Por ejemplo, Del Brío-Nieto (2022) elabora una propuesta de intervención utilizando el aprendizaje cooperativo en 1º ESO para mejorar las relaciones entre el

alumnado y facilitarles el paso de sexto de primaria al instituto. Además, otros docentes proponen mezclar el aprendizaje cooperativo con las TICS y la literatura. Es el caso de Sevilla-Vallejo (2020) que hace una propuesta para mejorar la educación literaria de los alumnos a través de un aprendizaje cooperativo donde elaboren un vídeo pretendiendo ser *youtubers* que hacen críticas de libros actuales.

Otro de las metodologías que se puede aplicar en aula y, además está intrínsecamente relacionada con la asignatura de lengua castellana y literatura para mejorar el clima del aula es la escritura creativa. Es especialmente importante para la dimensión personalizante del clima del aula, puesto que no solo desarrolla competencias textuales, sino que sirve para el desarrollo intelectual. Además, es un método de enseñanza muy versátil al poder generar numerosas situaciones de aprendizaje como el cadáver exquisito o la clásica actividad de cambiarle el final al cuento. Al respecto de la escritura creativa es sustancial leer las reflexiones de Montilla Narváez (2021):

Aunque es un proceso autónomo el que activa la creación, puede implicar un trabajo grupal; el docente invita a observar la realidad desde una perspectiva poética, fomenta la oralidad, genera procesos de escritura y otorga gran valor a la lectura [...] Su enseñanza debe inclinarse hacia el desarrollo del pensamiento como cualquier proceso creativo, no solo estar encaminada al fortalecimiento de las competencias comunicativas y textuales. Debe preocuparse por la subjetividad, promoviendo la imaginación y la autonomía [...] Así, el enseñante juega un papel fundamental en guiar y contagiar este placer al aprendiz, generando hábitos tanto de lectura como de escritura literaria, permitiendo que este explore y encuentre su propia voz y representación del mundo que lo rodea (p.88-89).

Como se aprecia es una disciplina que puede ser utilizada en muchos ámbitos y que sirve para desarrollar destrezas más allá de los contenidos académicos. El docente vuelve a ser eje ejecutor que introduce los elementos activos para un aprendizaje más eficaz, desarrollando así el clima personalizante del aula. Además, también se demuestra su utilidad para funcionar en trabajos de grupos lo que fomenta las relaciones interpersonales, en otras palabras, el clima afectivo.

Otra forma para desarrollar las dimensiones efectiva y personalizante puede ser la utilización del método de aprendizaje basado en proyectos. Es una estrategia basada en retos útiles y aplicables en la vida real con el fin de garantizar aprendizajes que culminen en la creación de un producto. Para ello debe seguir un proceso: investigar, compartir e interactuar con el resto de su grupo, planificar y tomar decisiones y, por último, el alumno debe evaluar su trabajo y

el de los demás. Es un aprendizaje útil para la vida pues los ayuda a resolver problemas y organizarse de manera autónoma. Además, está centrado en el alumnado, es un método activo que favorece la socialización a través de un diseño flexible, inclusivo e interdisciplinario. Por tanto, tiene los indicativos para favorecer el clima del aula para esto es interesante la siguiente reflexión sobre este método:

[Sobre el aprendizaje basado en proyectos] Constituye una alternativa didáctica que puede estimular el dinamismo e interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad educativa. El docente debe crear las condiciones pedagógicas para que el estudiante elabore nuevas ideas, hipótesis, desde sus expectativas, experiencias y vivencias, provocando así una implicación afectiva y responsable del estudiante en la conformación de sus conocimientos, valores y modos de comportamientos. [...]La identificación de sus propias problemáticas a resolver, el trabajo en equipo, el acompañamiento, guía y orientación del docente, lo estimulan a reflexionar conscientemente sobre sus nuevos contenidos objeto de aprendizaje, lo que favorece su motivación y desarrollo integral (Zambrano Briones, Hernández Díaz & Mendoza Bravo, 2022).

Es decir, al favorecer la motivación, el desarrollo integral y ser una forma dinámica de aprender, consigue la mejora de las dimensiones personalizante y efectiva del clima del aula. Es otro de los métodos que está cogiendo cierta relevancia en el panorama educativo y que puede resultar útil como método de aprendizaje.

Para su aplicación práctica tenemos varios ejemplos. Uno de ellos, propuesto por Arboleya Vallina (2022), plantea el uso del aprendizaje basado en proyectos como metodología para la adquisición de competencias claves como la Competencia en Comunicación Lingüística o la Competencia Digital a través de la creación de un podcast literario-histórico. Otro ejemplo de la utilización del aprendizaje basado en proyectos es el de Rodríguez Freixas (2023) que mezcla este tipo de aprendizaje con el que expondremos a continuación, el Aprendizaje Servicio. La propuesta se encamina a utilizar la literatura, en concreto el libro titulado *Nada* de Carmen Laforet, como herramienta para la creación de un diario intergeneracional con la participación del alumnado y las mujeres nacidas en los años cuarenta y que se encuentran en residencias de la zona.

También es posible trabajar el clima afectivo mientras mejoramos el efectivo y el personalizante. Un ejemplo de ello es el método de Aprendizaje-Servicio. “El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Batlle,

2011, p. 51). En otras palabras, es una metodología que se preocupa porque el alumnado se enfoque en la educación para la ciudadanía siendo el centro activo del aprendizaje. Aunque este enfoque ya se utilizaba desde hace mucho tiempo, es ahora cuando se le ha puesto un nombre y se le ha dado un vínculo curricular. Aunque es evidente, podemos relacionar sus beneficios con la mejora del clima del aula. Lo primero a señalar es que da sentido a lo que se está estudiando y trabajando en clase lo que fomenta su interés y genera que el aprendizaje se vuelva significativo. Además, el clima afectivo mejora al intercambiar relaciones entre ellos durante la organización de las actividades y con la comunidad donde se trabaje. La dimensión personalizante se ve totalmente potenciada pues es un método que prepara al alumnado para convivir en un espacio democrático y en comunidad (Batlle, 2011). Es decir, el Aprendizaje-Servicio ayuda a los alumnos a ser competentes mejorando la vida de su comunidad.

Además del ejemplo que mezclaba el Aprendizaje-Servicio con el aprendizaje basado en proyectos, hay otras propuestas que buscan integrar a alumnos de español como segunda lengua con los alumnos españoles para una mejora del idioma de los primeros. Esta es la intención de Torronteras (2022) que propone un acercamiento intercultural entre alumnos de diferentes idiomas para la mejora del aprendizaje de segundas lenguas con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural.

Aunque pueda parecer similar al aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas es otro procedimiento diferente que se puede aplicar para favorecer el clima del aula. Su objetivo es que el alumnado aprenda y desarrolle las competencias correspondientes a través de la solvencia de problemas abiertos, importantes y usualmente ficticios. Se diferencia del aprendizaje basado en proyectos en que el resultado no es un producto tangible. Es una metodología activa y motivadora que potencia la autonomía del aprendizaje del alumno mientras coopera con el resto de sus compañeros. Además, la solución al problema puede darse de forma transversal (Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes, s. f.). Esta metodología es perfecta para desarrollar el clima personalizante, sin embargo, algunas pruebas de su puesta en práctica en la vida real apuntan a que, para que el clima efectivo mejore, es necesario que el docente esté fortalecido y bien formado:

Sin embargo, debe existir la claridad para saber utilizar la metodología, así como la coordinación docente, los anteriores aspectos se convierten en pilares fundamentales

para que la estrategia tenga éxito. En tal sentido se requiere fortalecer la función que realiza el profesor, la cual no tiene que limitarse a capacitar en la metodología, sino también en permitir espacios de reflexión y análisis, que propicien compartir experiencias entre docentes y estudiantes [...]. Finalmente, el docente es una pieza fundamental para que los estudiantes aprendan a identificar eficientemente lo que se necesitan saber, para resolver un problema. (Sanabria, Valderrama & Castaño, 2017, p. 1917).

Al igual que las metodologías anteriores, el profesor tiene un papel fundamental en la organización del aula para un correcto funcionamiento de las diferentes dinámicas. Por ello, para que el clima del aula mejore es imprescindible que los docentes tengan una formación específica y adecuada.

Al igual que en las metodologías anteriores, ya existen propuestas para su aplicación práctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura. En el caso del aprendizaje basado en problemas encontramos la propuesta de Guzmán Morales (2021) que desarrolla tres unidades didácticas para trabajar el aprendizaje basado en problemas en el curso de 2º de la ESO. Además, esta metodología fue probada en un aula real con resultados satisfactorios, especialmente para sobre el apartado de generar interés sobre lo que se está enseñando.

Otra de las estrategias que se puede utilizar en el aula de Lengua Castellana y Literatura es la llamada cognición situada. Para definirla rápidamente utilizaremos lo establecido por García Herrera (2020):

La cognición situada es un procesamiento activo de información que cada persona construye y organiza dentro de un contexto social, es decir, la cognición situada es el enlace entre institución educativa y la vida. En ese sentido, para valorar esta relación [...]: 1) Los estudiantes realizan un proceso de investigación, creación que culmina con la solución a una interrogante. 2) Se propone un aprendizaje basado en el planteamiento de casos y finalmente se propone un aprendizaje basado en proyectos de la vida real (p. 1).

Se aprecia, por tanto, que la cognición situada aúna las similitudes del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas. Sin embargo, la cognición situada va más allá y enseña a través del contexto en el que se plantea la situación de aprendizaje con el objetivo de que les resulte más sencillo integrarse posteriormente en la comunidad. Esto lo explica Díaz Barriga Arceo (2003) de la siguiente forma:

Esta visión, [...] reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que

aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. (p. 2-3)

Es decir, para sintetizar esta idea, el aprendizaje de la cognición situada son los cambios de percepción y participación de los alumnos que participan en una actividad conjunta en un contexto concreto para el que se los quiere preparar. Este proceso involucra un cambio en el pensamiento, en las acciones y también en la afectividad. Por eso el clima personalizante, el efectivo y el afectivo se ven mejorados aplicando este enfoque educativo.

También existen propuestas para implementar la cognición situada en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por ejemplo, Mas-Font (2023) genera una propuesta de intervención sobre el texto periodístico como medio para el desarrollo de la competencia ciudadana utilizando como base la cognición situada. Fue elaborada para el aula de 4º de ESO y presenta resultados favorables.

También podemos mejorar el clima del aula aplicando la metodología de Aprendizaje basada en Juegos. Consiste en utilizar un juego original, conocido o adaptado, analógico o digital, para favorecer la adquisición de las diferentes competencias. La clave de este aprendizaje es aprender mientras se fomenta el divertimento, la interacción social, la participación activa y la motivación. El alumno se verá inmerso en un aprendizaje activo, motivador, integrador de los conocimientos y de las TICs mientras socializa con el resto de sus compañeros (Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes, s. f.). Se conseguirá, de forma distinta, implicar al alumnado en el aprendizaje. Además, esta metodología es proclive a adherirse a la escritura creativa para dinamizar las clases de lengua castellana y literatura. De igual forma, hay antecedentes de su puesta en práctica en el aula de la asignatura en la que estamos enfocando esta investigación académica. Perearnau Giménez y Jiménez Fernández (2023) elaboraron una propuesta didáctica para secundaria sobre el aprendizaje basado en juegos como estrategia para la enseñanza dinamizada de la gramática. El resultado evaluativo de la propuesta ha sido positivo de forma generalizada.

Otra de las metodologías relacionada altamente con las anteriores, pudiendo fusionarse para crear una nueva, tenemos el design thinking. Es una metodología que se plantea a través de las soluciones creativas que el alumno promueve hacia problemas reales. Las soluciones provienen desde la empatía, la intuición, la creatividad y la generación de ideas innovadoras. El alumno favorecerá esas cualidades al ‘aprender haciendo’ aplicando diferentes formas de

pensamiento mientras se integran metodologías como las anteriores (Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes, s. f.). En otras palabras, el design thinking está relacionado con el desarrollo del pensamiento de manera que se forme para la resolución de problemas mediante la cooperación, la empatía y de forma creativa. Además, se realiza combinando momentos de divergencia, convergencia y síntesis y a través de apoyos visuales. Ramírez (2022) es el encargado de traernos un ejemplo de aplicación del pensamiento de diseño en Lengua Castellana y Literatura. Su propuesta está enfocada a 3º de la ESO y buscaba motivar al alumnado en el aprendizaje de una obra como *La Celestina* a través del uso del pensamiento de diseño. Los resultados fueron satisfactorios.

Como hemos observado, todas las metodologías expuestas son fácilmente aplicables a la clase Lengua Castellana y Literatura. Además de las propuestas ya vistas, se podría crear otras como, por ejemplo, un proyecto cuyo resultado final sea la realización de un periódico escolar, plantearles a los alumnos un problema de un cuento y pedir que propongan soluciones, modificar un juego que conocen para atraer su atención hacia los conocimientos y un largo etcétera. Realmente el único freno que se encuentra para diversificar en el aula es la creatividad y la profesionalidad del docente a cargo.

La última dimensión sobre la que desarrollaremos es el clima físico. Lo primero que hay que señalar es la menor preocupación que se aprecia de esta dimensión por parte de los docentes. Sin embargo, su buena puesta a punto es fundamental para que el clima del aula sea adecuado y eficaz para el aprendizaje. Comenzaremos desarrollando la cuestión de la disposición de los alumnos en las aulas. Como se mencionó anteriormente y ahora de nuevo de la mano de Vaello Orts (2011), es primordial que los alumnos vayan moviéndose de sitio cada cierto tiempo. Pues el inmovilismo favorece la formación de subgrupos, algunos de ellos disruptores y negativos para las situaciones de aprendizaje. Además, si detectamos estas conductas disruptivas, es fundamental realizar un cambio estratégico de los alumnos disruptores a una posición más cercana al profesor o uniéndose a un compañero que sea una influencia positiva.

A parte de los cambios con cierta frecuencia, es positivo variar las formas de agrupamiento de acuerdo con la metodología que se vaya a utilizar. Entre los muchos ejemplos que hay, encontramos varias que merece la pena mencionar como la disposición en U donde la atención se disminuye equitativamente y se facilita la comunicación entre todos los alumnos, adecuada para actividades de gran grupo como debates. Además, en esta disposición, todo el

alumnado se encuentra en la primera fila y, a la vez, le brinda al docente (u otro actor) la oportunidad de ocupar un espacio en el que todos los ojos convergen, como el punto central en el que confluyen los radios de una rueda. También encontramos la disposición en pareja para actividades entre dos compañeros o individuales, de manera que pueda generarse ayuda entre compañeros; disposición circular para las actividades donde no se requiere una participación necesaria del profesor; o la disposición en grupos cooperativos, útil para las actividades de pequeños grupos, normalmente de cuatro o cinco personas.

Sobre el grupo de alumnado no es solo indispensable su ubicación espacial sino también es elemental la cantidad de alumnado que tenemos en un aula. Una alta densidad de alumnado aumenta las probabilidades de hostilidades, mayor agresividad, distracciones y menor rendimiento académico. Los jóvenes en clases con baja densidad reportan mayor participación, actitudes más positivas, mayor rendimiento y mejores interrelaciones personales (Lozano Castro & Palomera, 2010). En el caso de España, esta densidad viene regulada por ley en el Real Decreto 132/2010, concretamente, en artículo 14 que determina lo siguiente: “Los centros en los que se imparta educación secundaria obligatoria dispondrán, como mínimo, de las siguientes instalaciones: a) Un aula por cada unidad con una superficie adecuada al número de alumnos escolarizados autorizados y en todo caso, con un mínimo de 1,5 metros cuadrados por puesto escolar” (p. 8). Por ello, el ratio de las clases viene determinado por el espacio disponible del centro, aunque esto no implica que los docentes no puedan exigir una reducción del mismo para una mejora efectiva del aprendizaje.

Además, el mobiliario tiene una serie de recomendaciones que favorecen las diferentes formas de organización antes mencionadas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, debe reducir el cansancio muscular a través de un diseño cómodo y funcional, así como ser versátil y ligero para un mejor transporte organizativo (Ministerio de Educación de Chile, 2001).

Asimismo, el docente deberá tener en cuenta la temperatura del aula y la iluminación alrededor de la misma para saber cómo mejorar el ambiente físico del aula. En cuanto a la iluminación, la luz fría es similar al aire libre y ayuda a evitar la sensación de cansancio tras varias horas en el mismo recinto. Y las luces cálidas son mejores para ambientes más sociables y relajados (Chimborazo, 2015). Además, es fundamental encender las luces al entrar al aula y apagarlas para el visionado de materiales audiovisuales. Sobre los ruidos y la temperatura, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (2004) conviene que los

lugares donde se realicen trabajos sedentarios deben comprender una temperatura entre 17 y 27°C, por lo que los centros deberían contar con ventilación adecuada, especialmente con el cambio climático cercando nuestro futuro próximo.

Para cerrar este apartado, hay que señalar la importancia que tiene el docente para implementar las diferentes dimensiones del clima del aula. Todas ellas se generan y se favorecen bajo la mirada y las acciones atentas del profesor a cargo del aula. La dimensión afectiva a través de la gestión de las conductas disruptivas y la indagación en las motivaciones del alumnado. La dimensión efectiva y personalizante por medio de los diferentes métodos educativos que podemos implementar en el aula para que el alumno se convierta en el centro del aprendizaje y entienda la importancia que tiene para su futuro. Y el clima físico, aunque muchas de sus ramas son competencias del centro, el docente tiene cierto margen para jugar con ellas dentro del aula y mejorar el bienestar de los convivientes. En otras palabras, el docente vuelve a ser el eje central para generar un clima del aula positivo.

2.3. ¿Qué dice la ley?

Antes de finalizar el apartado de desarrollo del problema de aprendizaje debemos tener en cuenta el marco legal donde se mueve el profesorado de secundaria y lo que se establece referente al asunto a tratar. Pues, si bien es cierto que no se menciona el clima del aula en ninguna de las modificaciones de la nueva ley orgánica de educación. Si apreciamos ciertos elementos que se encuentran dentro de las dimensiones del clima en el apartado referido a las funciones del profesorado. Se trata del artículo 91 donde hallamos desarrolladas el cometido que deben cumplir por normativa los docentes y que, sin pretenderlo, nos hablan de la importancia de cuidar el clima del aula. Por ejemplo, el apartado a y b del mencionado artículo se mencionan elementos de carácter organizativo y evaluativo que se corresponden directamente con la dimensión efectiva: “La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados. [...] La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza” (LOMLOE, 2020). Pues recordemos que la dimensión efectiva trata la eficacia del aprendizaje para lo que es fundamental la correcta organización del docente y sus actividades, así como la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la dimensión afectiva y la personalizante las localizamos en los apartados siguientes:

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. [...] g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz (LOMLOE, 2020, art. 91).

Puesto que, a través de la preocupación y la atención a las necesidades del alumno, el docente será capaz de mejorar el clima afectivo del aula. De esta manera, al sentirse los estudiantes en un clima de cuidado, su rendimiento académico mejorará cuantitativamente. El clima personalizante aparece también en estos apartados, pues la insistencia del profesorado en su formación genera un impulso de aprendizaje necesario para la formación intelectual del alumno. El clima físico queda desatendido en las funciones del docente y solo se encuentra como una responsabilidad del centro para su mantenimiento y no como un elemento pedagógico aprovechable.

Estas funciones del profesorado inciden directamente en lo que se espera de los alumnos, los cuales también portan sus responsabilidades legales de cara a su aprendizaje. En este sentido es una relación de interdependencia como nos aclara Casassus Gutiérrez (2017):

Es el alumno el que tiene la responsabilidad, pues el trabajo de aprender ocurre en él, de acuerdo a cómo él es. El locus del proceso de aprendizaje no ocurre en el contexto, ocurre en el alumno. La responsabilidad del docente es de generar todas las condiciones posibles para que el trabajo de aprendizaje pueda ocurrir en el alumno (p. 92)

Por esto mismo, el docente es mayormente el responsable de crear el clima de aula adecuado, para que el alumno pueda cumplir con mayor motivación y entusiasmo con sus deberes y quehaceres. Así como para que sus derechos educativos sean respetados y reconocidos a través de la profesionalidad del docente. Para que eso suceda, es necesario una formación en la gestión del clima de aula.

3. Antecedentes.

Al realizar búsquedas sobre investigaciones sobre el clima del aula y su relación con el profesorado de lengua castellana y literatura no se encuentra un estudio concreto donde se aprecie la necesidad de implementar la formación del clima del aula a los docentes especializados en filología hispánica. Es decir, hay estudios sobre el clima del aula, como se

señaló en el apartado anterior, que prueban sus beneficios generales a todas las aulas y hay artículos que prueban que ciertas metodologías y contenidos del aula mejoran el clima del aula de las clases de lengua castellana y literatura. Sin embargo, no se han encontrado estudios sobre la formación que tienen los docentes filológicos sobre el clima de aula. En el ámbito académico, se ha hecho un esfuerzo para probar diferentes metodologías y elementos que mejoren el ambiente al estar en clase. Pero hay ciertas carencias a la hora de investigar si esa información llega a los nuevos docentes y a los más experimentados.

De la misma forma, no se ha encontrado un estudio que analice esta cuestión formativa del clima del aula en concreto sobre la realidad canaria. Como se afirmó antes, Canarias es un entorno diverso y multicultural y es necesario que el docente conozca cómo gestionar de forma efectiva las cuestiones ya señaladas.

4. Objetivos.

Por todo lo expuesto anteriormente se señala que el objetivo de este trabajo tiene una vertiente claramente definida: indagar si los docentes que habitan las aulas canarias de lengua castellana y literatura y los nuevos docentes que han terminado su periodo formativo tienen la formación necesaria para gestionar el clima de aula y si consideran que la gestión del clima en el aula como algo que puede decidir y definir el rendimiento o la calidad. Es decir, qué importancia le dan a este aspecto en el desempeño de su función docente dentro del área en la que trabajan.

Por debajo de este objetivo principal, quiero observar las diferencias formativas que tienen los docentes más experimentados y los nuevos profesores con relación al clima del aula. En otras palabras, rastrear la instrucción educativa que tienen las diversas generaciones del profesorado para así también conocer dónde es primordial poner el foco para paliar las carencias formativas.

5. Método y procedimiento.

Para disipar los interrogantes que ocasionan nuestros objetivos, se ha seguido el siguiente procedimiento. Primeramente se ha indagado en la cuestión a través de bibliografía ya existente. Al no encontrar un estudio previo que solventara la cuestión sobre si los docentes

de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad Autónoma de Canarias están formados en este aspecto, se procedió a elaborar un cuestionario para recabar información. Por tanto la metodología empleada en esta indagación académica está basada en la cuantificación de los datos extraídos de una encuesta de carácter cuantitativo. Para la gran mayoría de preguntas se utiliza la escala Likert con valores del uno al cuatro para evitar la neutralidad del contestante obligándolo a posicionarse.

La encuesta ha sido enviada a través de correo electrónico a todos los centros de enseñanza obligatoria de la comunidad autónoma de Canarias. Se ha buscado procurar que la muestra seleccionada sea representativa de docentes de isla capitalina y no capitalinas. Sin embargo, los resultados que se obtuvieron no reflejan esta intención. Pues han respondido casi en su totalidad centros de islas capitalinas. Para acceder elaborar el cuestionario y para que los docentes participantes pudieran acceder se ha utilizado la aplicación de Google Formularios. Ha sido respondida por 56 docentes diferentes, una muestra un tanto reducida, pero útil para establecer un diagnóstico que sirva de precedente para futuras indagaciones.

El cuestionario contiene 32 preguntas diferentes y está dividido en tres secciones. La primera es el apartado de identificación del docente que elabora la encuesta. Se pregunta sobre su edad, institución donde imparte la docencia, si el centro es rural o urbano, si tiene titularidad pública o privada, el nivel educativo en el que se encuentra impartiendo la docencia y su tiempo de experiencia como profesor. El segundo apartado trata específicamente del clima del aula y sus dimensiones en relación con la Lengua Castellana y literatura. Se indaga sobre el grado de satisfacción sobre las clases que imparten, el comportamiento de los alumnos y sobre el rendimiento académico; la frecuencia con la que se experimentan conflictos disciplinarios en el aula; si han recibido formación específica sobre el clima del aula; sobre las conductas disruptivas y sobre si están satisfechos sobre la forma de reconducir las conductas disruptivas; el grado de importancia que otorga a las relaciones afectivas o a conocer al alumnado para la creación de un espacio positivo; si ha recibido formación sobre el clima físico y, en relación a esto si abren las ventanas y encienden las luces al entrar al aula. En este apartado también se le pregunta por el grado de creencia o de importancia que otorga a cuestiones tales como si considera que el desarrollo de habilidades literarias y el clima del aula pueden trabajar juntos; si es importante que el alumnado desarrolle una postura democrática y crítica; si la literatura puede servir para tratar temas de origen social y cultural relevantes; si es importante la relación entre la enseñanza de la literatura y la formación de ciudadanos críticos y participativos; y por último, si es relevante la incorporación de diferentes perspectivas para promover la diversidad y la inclusión el aula.

El tercer apartado del cuestionario contiene preguntas relativas a la formación que tienen el docente en las metodologías que se han probado su eficiencia para mejorar el clima del aula y que son fácilmente utilizables en un aula de Lengua Castellana y Literatura. Se consulta por los conocimientos sobre el DUA, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, en la didáctica de la escritura creativa, el aprendizaje servicio, la cognición situada, el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje basado en problemas y el *Design Thinking*.

Una vez finalizado un periodo prudencial para que el mayor número posible de profesores respondieran, procederemos al análisis de resultados.

6. Resultados.

Para comenzar a desgranar este apartado lo haremos dividiéndolo en las tres secciones mencionadas anteriormente. Primeramente, por ello, empezaremos por el apartado de carácter identificativo de los encuestados.

En la primera pregunta de la encuesta se solicitó que indicaran su edad. El porcentaje mayoritario de los encuestados se encuentran entre los 50-59 años de edad, es decir, un 46,61 % (véase figura 1). Los otros porcentajes se corresponden con el 1,79 % los mayores de sesenta, un 12,9 % los que se encuentran entre los 20 y 29, un 16,07 % los que se encuentran entre 30 y 39 y un 23,21 % los del rango entre 40 y 49 años. Esta cuestión nos servirá de cara analizar en mayor profundidad qué opinan las diferentes generaciones sobre el clima del aula y la formación que tienen como docentes.

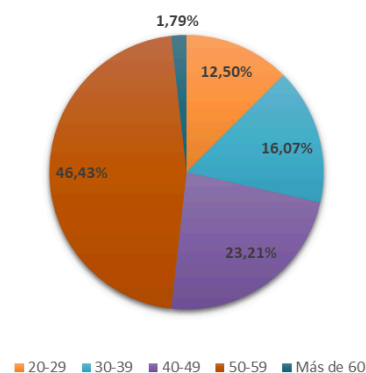


Figura 1. Gráfico circular. Rango de edad de los encuestados.

La segunda pregunta fue esclarecer en qué centro había impartido la docencia para determinar si la muestra era representativa de toda la comunidad educativa de Canarias. Sin embargo, todos los centros presentados proceden de Tenerife (71,42 %) y Gran Canaria (26,78 %), excepto uno que proviene de El Hierro. Probablemente, por eso, la tercera pregunta, que cuestionaba si el centro se encontraba en un entorno rural o urbano, tiene un porcentaje mayoritario de centros en entornos urbanos (véase figura 2).

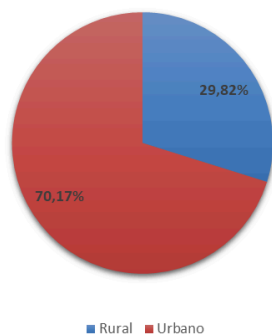


Figura 2. Gráfico circular. Divergencia entre centros urbanos o rurales.

La cuarta pregunta cuestiona sobre la titularidad del centro. De los 56 encuestados, el 98,21 % se encuentran trabajando en el ámbito público y solo uno, el 1,78 % restante, lo hace en un centro privado. Así que las respuestas del estudio provienen de docentes que conocen los entresijos de la educación pública.

Además, en la quinta pregunta, se les pregunta a los docentes por el nivel educativo en el que imparten las clases (véase figura 3). El encuestado podía seleccionar varias opciones así que, de los votos totales por cada casilla, se extrajeron los porcentajes sobre cien. El curso que más docentes imparten es cuarto de la ESO (21 %), seguido por segundo de Bachillerato con 16,67 %. Los profesores que imparten Formación Profesional Básica son los que menos presencia tienen con tan solo un 4,35 % del total.

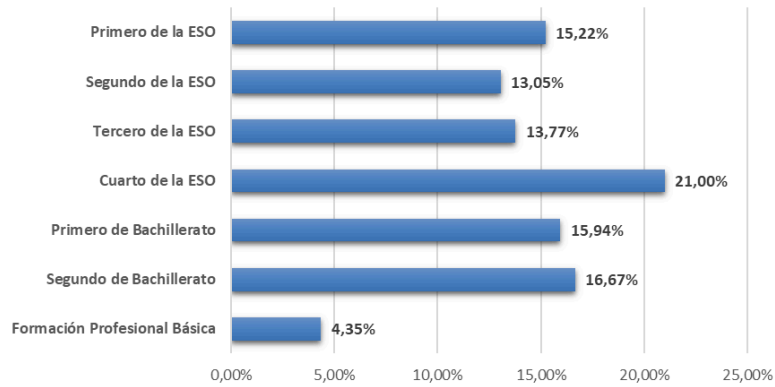


Figura 3. Gráfico de barras. Nivel educativo impartido por los encuestados.

La última pregunta del apartado de identificación analiza la cuestión de los años de experiencia. Es llamativo para el estudio que, a pesar de que la mayoría de los encuestados se hallen entre las edades de 50 y 59, los años de experiencia están más repartidos. El 30,36 % es el porcentaje más grande y corresponde a los docentes con menos de cinco años de experiencia (véase la figura 4). Sin embargo, se debe a la división que se ha establecido posteriormente por rangos. Pues, el segundo grupo son los comprendidos entre los 16 y 25 años de experiencia con 26,79 % y el tercer grupo corresponde a los que tienen entre 26 y 35 años de experiencia con un 23,21 %. En otras palabras, los docentes con más de 16 años de experiencia corresponden al 50 % de los encuestados. Y la otra mitad a los profesores que llevan menos de 16 años de experiencia.

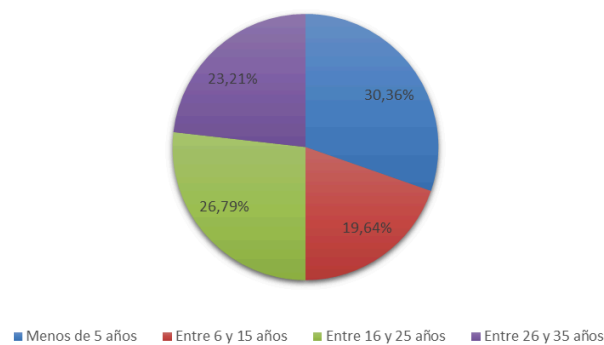


Figura 4. Gráfico circular. Años de experiencia de los docentes encuestados dividido por rangos.

Ahora que hemos terminado el apartado identificativo, comenzaremos a desgranar la segunda sección de la encuesta. Los datos que se recogen a partir de este momento nos aportarán una información sobre la realidad educativa de Canarias para posteriormente determinar una serie de conclusiones que den pie a unas propuestas de mejora o como piedra angular para estructurar un posible proyecto de innovación dirigido a solventar las carencias que se

detecten. En este apartado, entramos en materia específica relativa al clima de aula en general y a la dimensión afectiva y del clima físico del aula. La primera pregunta pedía al encuestado indicar el grado de satisfacción que tiene sobre las clases que imparte como docente con el objetivo de compararlo con otras cuestionas más adelante (véase figura 5). El porcentaje mayoritario de encuestados se siente bastante satisfecho con sus clases (60,70 %). Solo el 26,8 % de ellos se sienten plenamente satisfechos con las clases que imparten, de los cuales la mayoría de ellos están por encima de los cuarenta años. Solo hay un docente que afirme no sentirse nada satisfecho, siendo un docente de 57 años, en un entorno urbano y con 29 años de experiencia. El porcentaje para los que se sienten únicamente algo satisfechos es del 10,7 %, todos con edades por encima de los cuarenta (excepto uno); tres de ellos con más de 16 años de experiencia y tres con menos.

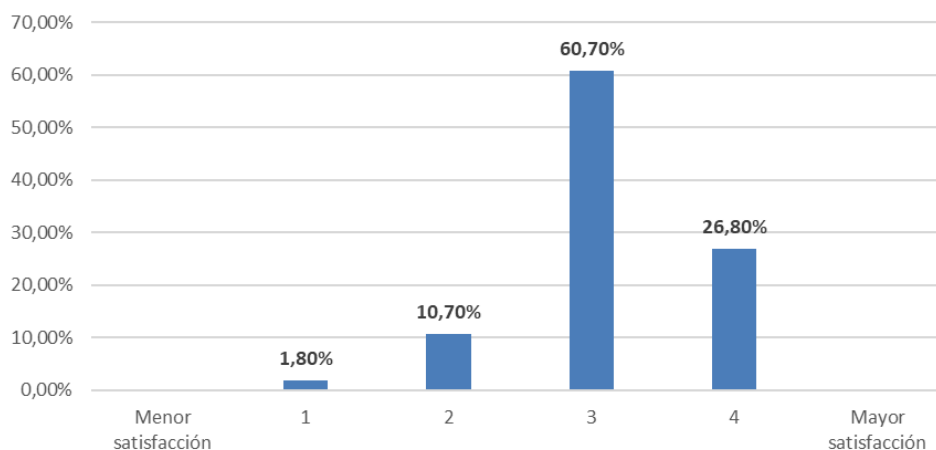


Figura 5. Gráfico de columnas. Grado de satisfacción sobre las clases que imparten los encuestados.

La pregunta ocho indaga sobre el grado de satisfacción que tienen los docentes sobre la actitud de los alumnos en las clases que imparten. A diferencia de la pregunta anterior hay menos docentes plenamente satisfechos con la actitud de los alumnos, pues el número baja al 12,5 % de los docentes. Solo uno de los docentes tiene menos de 40 años y solo dos tienen más de 16 años de experiencia. Hay, asimismo, más docentes nada satisfechos elevando el número al 5,4 % Todos por encima de cuarenta años y solo dos con menos de 16 años de experiencia. No obstante, los docentes se inclinan ligeramente a favorecer la actitud de los alumnos con un 55,4% de satisfacción positiva.

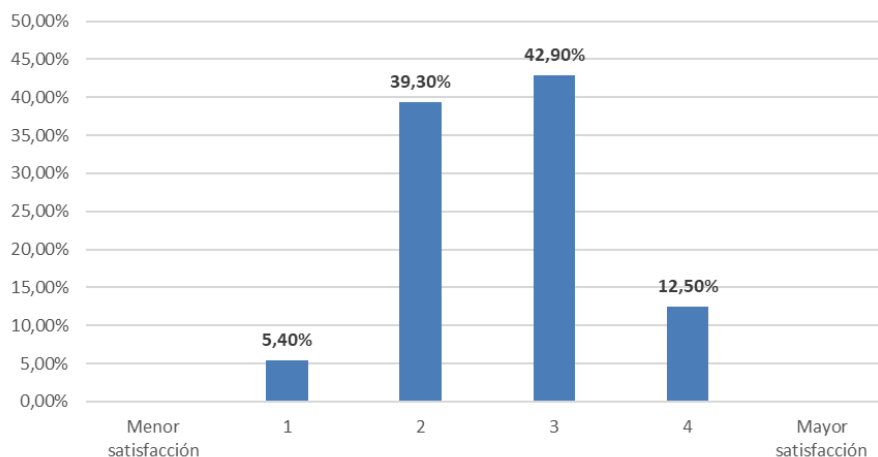


Figura 6. Gráfico de columnas. Grado de satisfacción sobre la actitud de los alumnos.

En la pregunta nueve, que recoge datos sobre el grado de satisfacción que tienen sobre el rendimiento de los alumnos en las clases que imparten, los porcentajes más elevados se concentran en los puntos más centrales: un 44,6 % tanto para los poco satisfechos como para los docentes bastante satisfechos (véase figura siete). El número de docentes plenamente satisfechos baja hasta uno, siendo un docente de 53 años en un entorno rural y con 20 años de experiencia. Además, el número de docentes nada satisfechos se eleva hasta cinco, estando todos los encuestados por encima de los 40 años; tres de ellos con más de 16 años de experiencia y dos con menos. En esta cuestión, los docentes se inclinan ligeramente hacia el descontento con un 53,5 % poco o nada satisfecho.

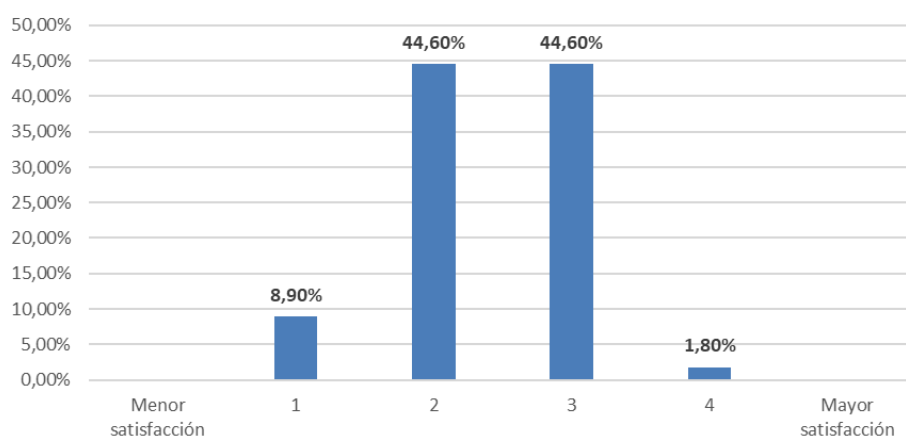


Figura 7. Gráfico de barras. Grado de satisfacción sobre el rendimiento de los alumnos.

Los docentes se sienten más satisfechos con el modo de impartir sus clases, pero el grado de satisfacción baja en lo referido a la actitud que brotan los alumnos y descienden aún más los porcentajes sobre el rendimiento académico. El número de docentes plenamente satisfechos (variable cuatro) con las clases que imparten decae un 14,3 % respecto de su plena

satisfacción sobre la actitud del alumnado. Y si hablamos del rendimiento el descenso frente a la satisfacción del docente sobre las clases (variables cuatro), los resultados se hunden un 25 %.

La pregunta diez rastrea la frecuencia con la que los docentes experimentan conflictos disciplinarios en el aula. Más de la mitad de los encuestados indicaron que sucedía alguna vez (51,80 %) pero no con frecuencia (véase figura ocho). Únicamente el 14,30 % de los docentes afirman vivirlas de forma diaria, de los cuales la mayoría de ellos tienen más de cuarenta años y menos de 16 años de experiencia.

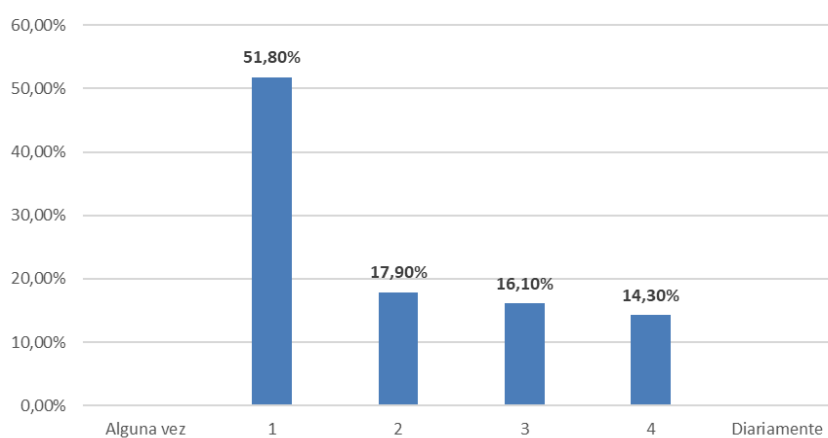


Figura 8. Gráfico de columnas. Frecuencia de conflictos disciplinarios.

La pregunta once cuestiona sobre la formación específica que tienen los docentes sobre el clima del aula. El gran grueso del grupo de encuestados, un 64,3 %, ha recibido nada o poca formación (véase figura nueve). Entre el grupo que no ha recibido ninguna formación, el 26,8 %, la mayoría pertenecen al grupo mayor de cuarenta años y llevan más de 16 años impartiendo la docencia. Por otro lado, el grupo que más formación tiene, un 14,3 % también se encuentra una mayoría de personas por encima de los cuarenta años, exceptuando uno de los encuestados y todos ejercen la docencia en un ambiente urbano. No obstante, la experiencia de este último grupo está más dividida con la mitad de los docentes por debajo de los 16 años de experiencia, aunque ninguno por debajo de los cinco, y la otra mitad por encima de los 16. A pesar de que el cómputo total de los encuestados se inclina hacia el desconocimiento del clima del aula, los docentes no presentan una excesiva frecuencia de conflictos disciplinarios en el aula, como se observó en la pregunta anterior. Pues, el 69,7 % se posiciona a una frecuencia minoritaria o bastante minoritaria de los conflictos disciplinarios.

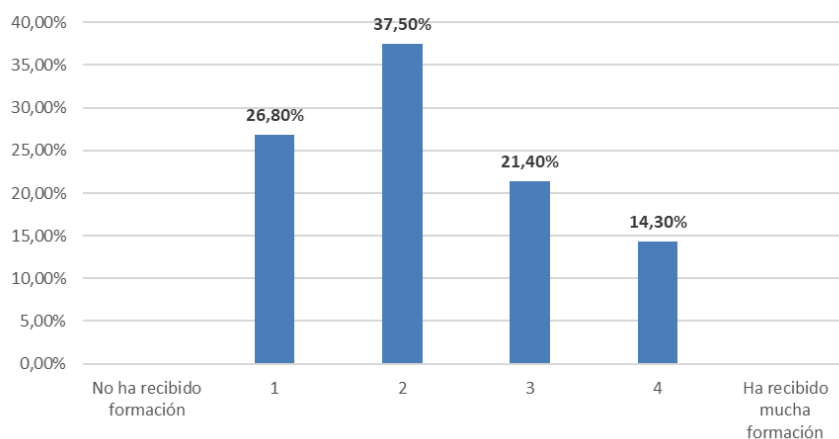


Figura 9. Gráfico de columnas. Grado de formación específica sobre el clima del aula.

La pregunta doce trata de averiguar sobre si ha recibido formación específica sobre cómo utilizar la literatura para promover un clima de aula positivo. El porcentaje que afirma no haber recibido formación al respecto es aún mayor al de la pregunta anterior elevándose al 58,9 % (véase figura 10). Solo el 5,4% de las personas afirman haber recibido mucha formación, todos por encima de los cuarenta años y por encima de los seis años de experiencia. En otras palabras, el número de los que han recibido mucha formación (variable 4) específica de cómo usar la literatura para promover un clima de aula positivo disminuye un 8,9% respecto a los que han recibido mucha formación sobre el clima de aula. Además, si ya el porcentaje de docentes que tenían formación sobre el clima del aula tendía hacia el desconocimiento, al juntarlo con la asignatura que nos compete, el porcentaje se eleva al 76,8 %.

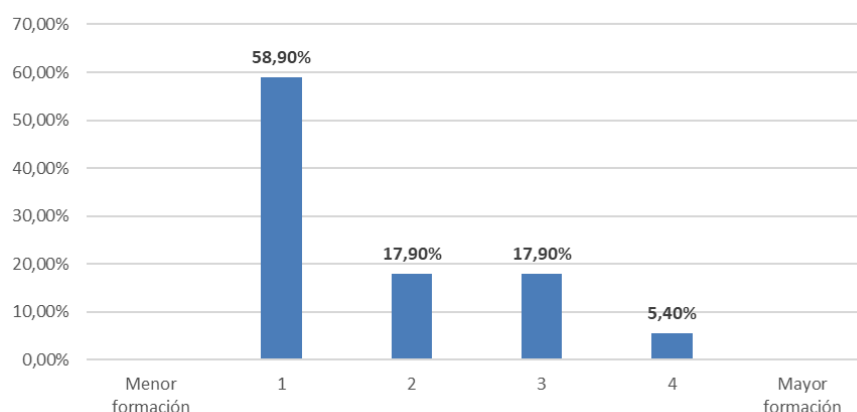


Figura 10. Gráfico de columnas. Grado de formación específica sobre el uso de la literatura para promover un clima de aula positivo.

La pregunta trece indaga sobre el clima afectivo del aula, concretamente sobre el grado de formación que han recibido los docentes encuestados sobre las conductas disruptivas y cómo gestionarlas. El porcentaje mayoritario, 37,5 % afirma haber recibido algo de formación (véase figura once). El número de personas que no han recibido ningún tipo de formación es de 16,1 % de los participantes: una minoría de ellos por debajo de los 40 años y un pequeño grupo con más de 16 años de experiencia. En el otro extremo, los que han recibido mucha formación son el 16,1 % de los contestantes de los cuales la mayoría es mayor de cuarenta años y todos tienen más de seis años de experiencia. Esta pregunta se inclina por una respuesta positiva hacia la tenencia de formación sobre las conductas disruptivas con 53,6 %. Porcentaje similar a la respuesta ligeramente positiva de la visión de los docentes sobre la actitud de los alumnos con un 55,4 % y más pequeño respecto a la frecuencia con la que los docentes experimentan conflictos disciplinarios (69,7 %).

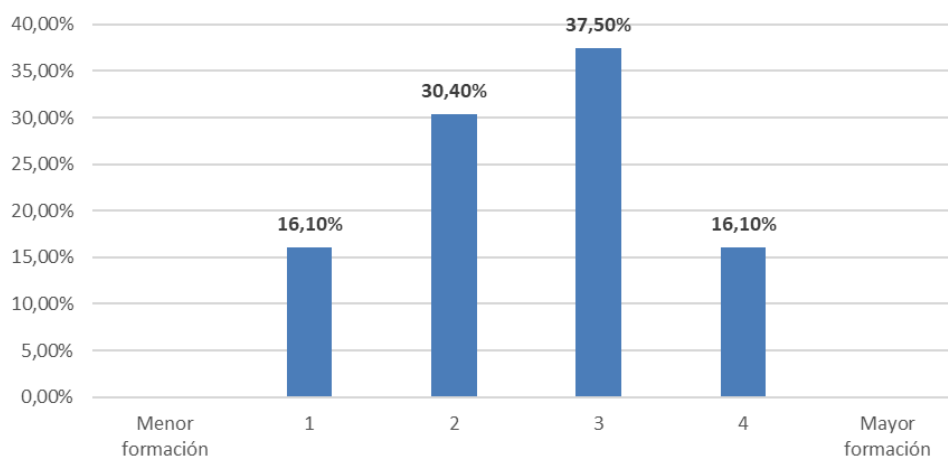


Figura once. Gráfico de columnas. Grado de formación sobre las conductas disruptivas.

La respuesta a la pregunta catorce sondea la satisfacción sobre la manera en que la que el docente reconduce las conductas disruptivas aumenta hasta un 58,9 % para los que están bastante satisfechos y a un 23,2 % para los que están muy satisfechos, un 82,1 % del total (véase figura doce). Sobre los que se sienten muy satisfechos (variable 4) solo uno es menor de cuarenta años y solo uno tiene menos de seis años de experiencia. Por otro lado, el 7,1% de los profesores no están nada satisfechos con su forma de reconducir las conductas disruptivas: la mayoría mayores de cuarenta años con más de 16 años de experiencia. Es llamativo un porcentaje tan elevado sobre la satisfacción en la reconducción de las conductas disruptivas frente a un porcentaje tan solo ligeramente positivo, 55,4 % sobre la visión docente sobre la actitud de los alumnos.

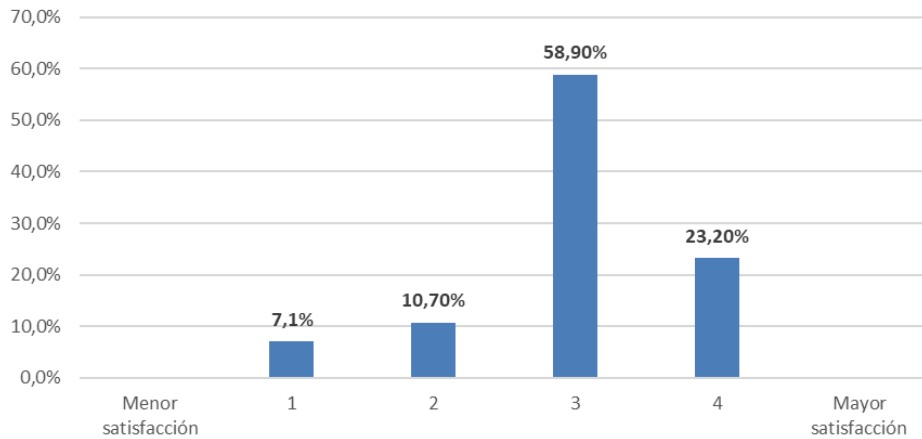


Figura doce. Gráfico de columnas. Grado de satisfacción sobre la manera de reconducir las conductas disruptivas.

La pregunta quince pregunta sobre la creencia que tiene el profesorado encuestado sobre si las relaciones afectivas positivas entre los estudiantes son necesarias para un ambiente de aprendizaje eficiente. El 75 % considera que son muy necesarias (véase figura 13). Solo el 1,8% de los profesores se posiciona en el escalafón más bajo, teniendo menos de cuarenta años y con menos de seis años de experiencia. Le sigue de cerca, en la segunda variable, otro 1,8% de los docentes que considera que es poco necesario, teniendo más de cuarenta años y con más de 26 años de experiencia. Se posicionan neutralmente el 8,9%. No obstante, la gran mayoría de encuestados, un 87,5 % considera relevante las relaciones afectivas para un aprendizaje eficaz.

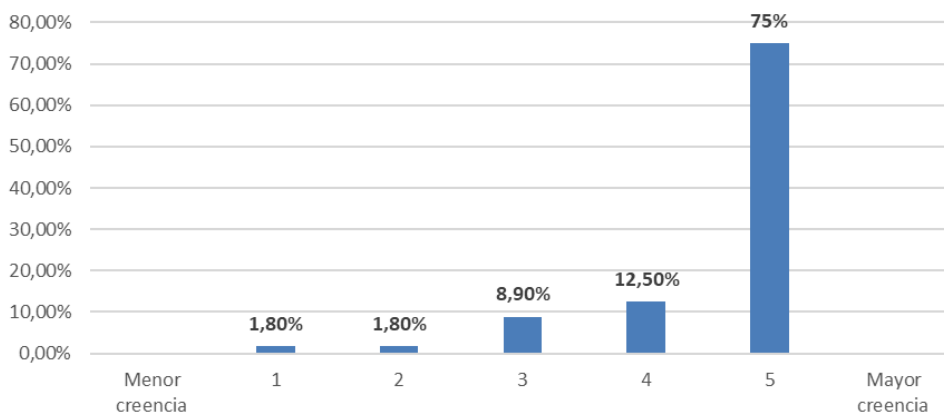


Figura 13. Gráfico de columnas. Grado de creencia sobre la necesidad de relaciones afectivas positivas entre los estudiantes para un aprendizaje eficiente.

Sobre la pregunta dieciséis se busca analizar la creencia sobre la necesidad de conocer al alumnado para un ambiente de aprendizaje positivo, la respuesta fue casi unánime, 83,9 % de los encuestados (véase la figura 14). No hubo ningún voto en los apartados de ‘totalmente en desacuerdo’ y ‘algo en desacuerdo’. Y solo el 16,1 % de los docentes seleccionaron el punto de ‘bastante de acuerdo’. El 100% de los participantes se inclina favorablemente a conocer al alumnado para establecer un ambiente de aprendizaje positivo.

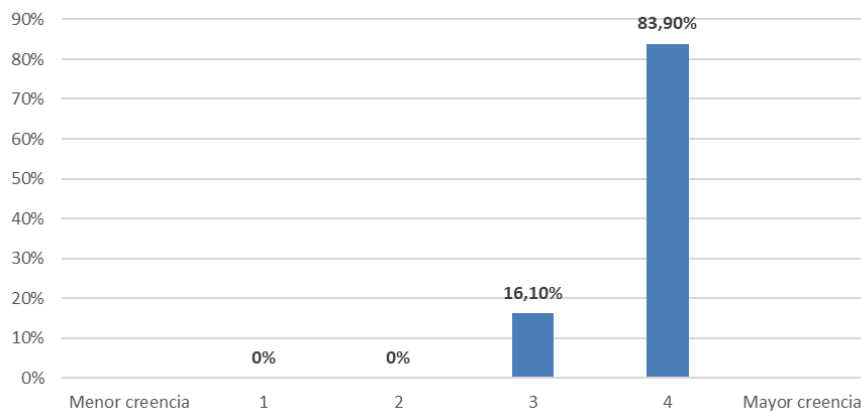


Figura 14. Gráfico de columnas. Grado de creencia sobre la necesidad de conocer al alumnado para un ambiente de aprendizaje positivo.

La pregunta diecisiete y dieciocho son relativas al clima físico del aula. Sobre el grado de formación específica del clima físico del aula, el 46,4 % no ha recibido ningún tipo de formación al respecto. Le sigue de cerca el 30,4 % que ha recibido poca formación. Únicamente el 3,6% de los docentes han recibido mucha formación al respecto, todos mayores de cuarenta años y con más de dieciséis años de experiencia. Sin embargo, es bastante evidente que la mayoría se inclina hacia el desconocimiento del clima del aula físico con un 76,8 %. Se contraponen este porcentaje al de la formación recibida sobre el clima del aula. En la cuarta variable de la formación sobre el clima de aula, el 14,3 %, habían recibido mucha formación. Sin embargo, en esta cuestión, dicha variable desciende al 3,6 %.

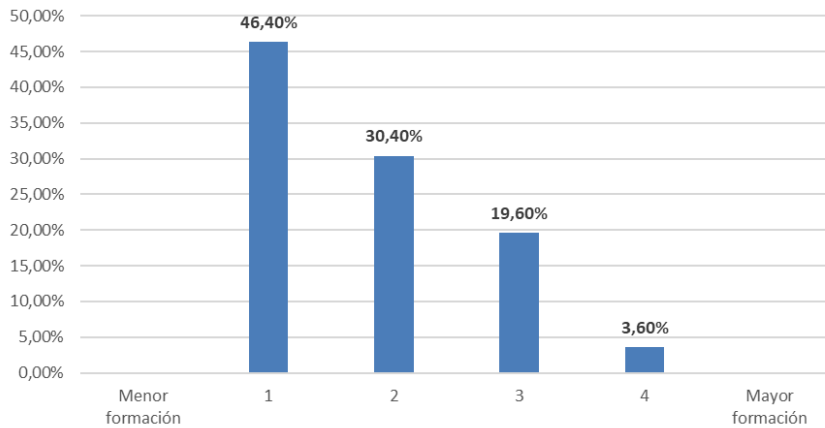


Figura 15. Gráfico de columnas. Grado de formación específica sobre el clima físico del aula.

En la pregunta dieciocho se inspecciona la frecuencia con la que el profesor se preocupa por encender las luces y abrir las ventanas cuando entra al aula. El porcentaje mayoritario un 64,3 % lo hace diariamente (véase figura 16). No hay ningún docente que no lo haga nunca. Únicamente el 10,7% de los profesores lo hacen con poca frecuencia, de los cuales todos excepto uno son mayores de cuarenta años y solo dos tienen menos de seis años de experiencia. Se puede establecer una contraposición entre el grado de formación entre el clima físico, un 76,8% se inclina hacia el desconocimiento, y la frecuencia con la que el docente actúa para evitar un clima cargante en el aula con un 89,3 % que lo hace diariamente o cerca.

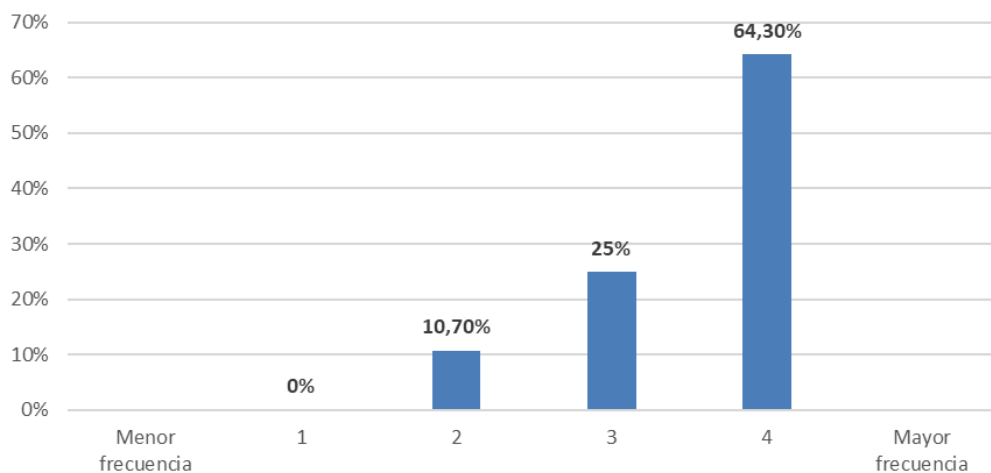


Figura 16. Gráfico de columnas. Frecuencia de apertura de ventanas y prendido de luces al entrar al aula.

La pregunta diecinueve pregunta la creencia que tienen los docentes sobre si el desarrollo de habilidades literarias y la promoción del clima del aula pueden ir de la mano. El 89,3 % de los docentes se han mostrado plenamente de acuerdo (46,9 %) o bastante de acuerdo (42,9 %)

ante tal creencia. Solo 8,9% se han mostrado poco de acuerdo, la mayoría por encima de los cuarenta años y con más de dieciséis años de experiencia (véase figura 17). Y únicamente el 1,8% se ha mostrado totalmente en desacuerdo con la pregunta. Es llamativo que a pesar de que el porcentaje mayoritario, casi unánime, esté conforme con la importancia de esta idea, no se vea reflejado en su formación. Pues recuerdo que el 76,8 % de los participantes habían recibido poca o ninguna formación que aúne el clima del aula con el desarrollo de las habilidades literarias.

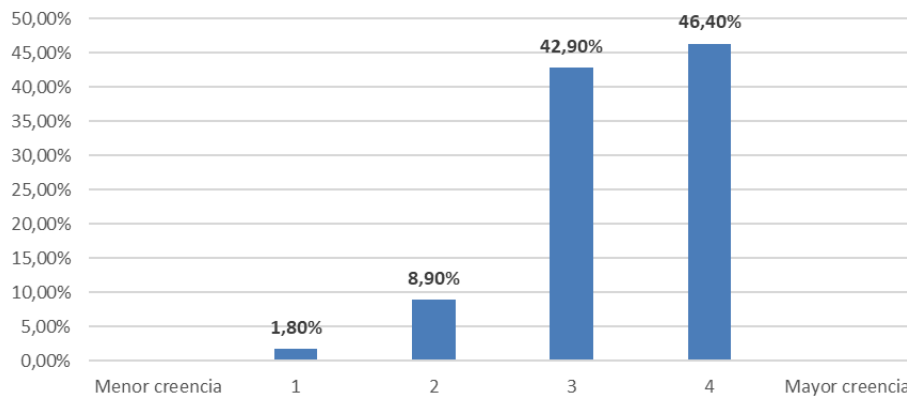


Figura 17. Gráfico de columnas. Grado de creencia sobre el desarrollo de habilidades literarias y el clima del aula actuando como conjunto.

La pregunta veinte examina la necesidad de implicar a los estudiantes en una postura democrática y crítica. El porcentaje de profesores que están plenamente de acuerdo con ello se eleva hasta el 85,7 % y ningún docente piensa que no es importante para la formación del alumnado (véase figura 18). Solo el 1,8 % de los profesores marcó la opción ‘poco de acuerdo’ siendo menor de cuarenta años y con menos de cinco años de experiencia laboral. Y únicamente el 12,5 % de los encuestados determinaron que estaban bastante de acuerdo. El 98,2 % se muestra favorable a implicar a los estudiantes en el desarrollo de una postura democrática y crítica.

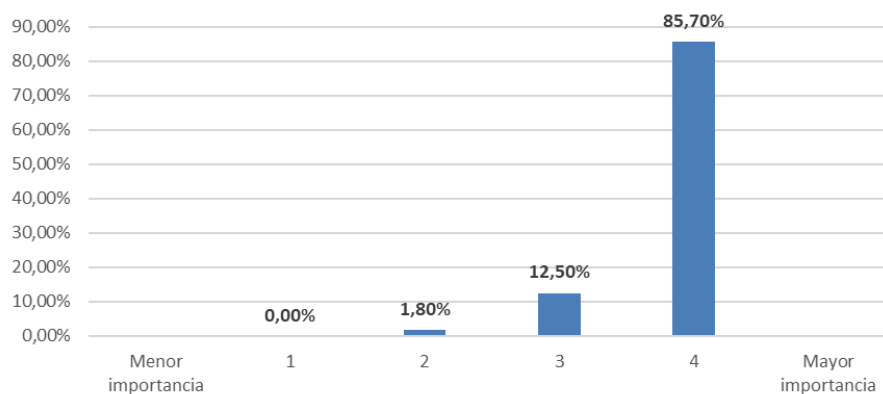


Figura 18. Gráfico de columnas. Grado de creencia de la necesidad de implicar a los estudiantes en una postura democrática y crítica.

La pregunta veintiuna aborda la importancia que el docente otorga a la literatura como herramienta para abordar temas sociales y culturales relevantes para los estudiantes. Hay similitud de respuestas que en la pregunta anterior (véase figura 18 y 19). El 85,7 % están plenamente de acuerdo con la importancia de la cuestión y ningún docente estaba totalmente en desacuerdo. Solo un 1,8% está poco de acuerdo siendo mayor de cuarenta años con cinco años de experiencia. Solo el 12,5 % se colocaron en el apartado de bastante de acuerdo.

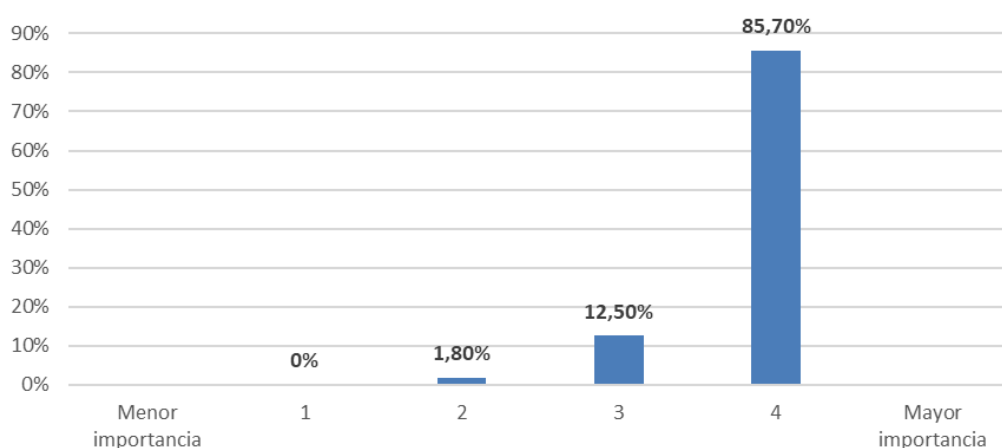


Figura 19. Gráfico de columnas. Grado de importancia que otorga a la literatura como herramienta para abordar temas sociales y culturales relevantes para los estudiantes.

En lo referente a la pregunta veintidós, sucede algo similar a las anteriores. En este caso se indaga sobre el grado de importancia que otorga a la relación entre la enseñanza de la literatura y la formación de ciudadanos críticos y participativos (véase figura 20). Al igual que en la anterior, el 85,7 % están plenamente de acuerdo con su importancia y no hay ningún docente que esté en contra. En esta pregunta hay variación en los que están poco de acuerdo aumentando el número al 5,4 % , siendo todos docentes de mayor de cuarenta años y la mayoría con más de cinco años de experiencia. Además, el grupo que se encuentra bastante de acuerdo, disminuye hasta el 8,9 %.

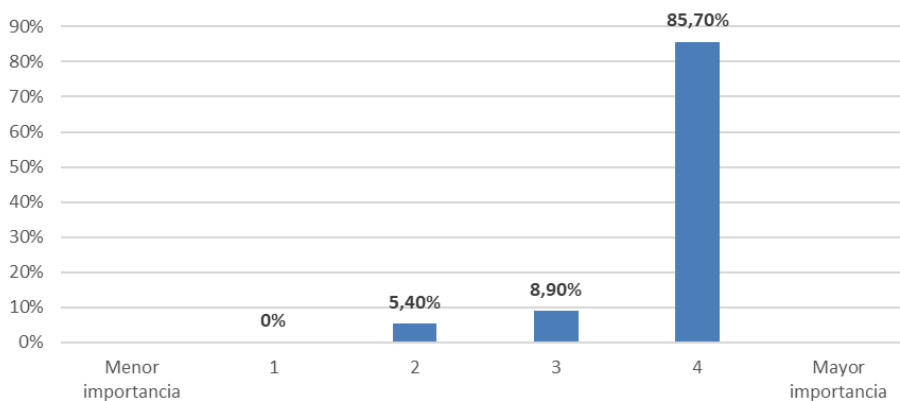


Figura 20. Gráfico de columnas. Grado de importancia sobre la relación entre la enseñanza de la literatura y la formación de ciudadanos críticos y participativos.

La última pregunta de la segunda sección aborda la creencia sobre la importancia de incorporar diferentes perspectivas y voces en la enseñanza de la literatura es importante para promover la diversidad y la inclusión en el aula. El porcentaje totalmente de acuerdo baja hasta un 80,4 % (véase figura 21). Y se incrementa los que docentes que están bastante de acuerdo hasta el 16,1 %. Únicamente el 3,6% está poco de acuerdo siendo dos docentes de más de cuarenta años y con más de dieciséis años de experiencia.

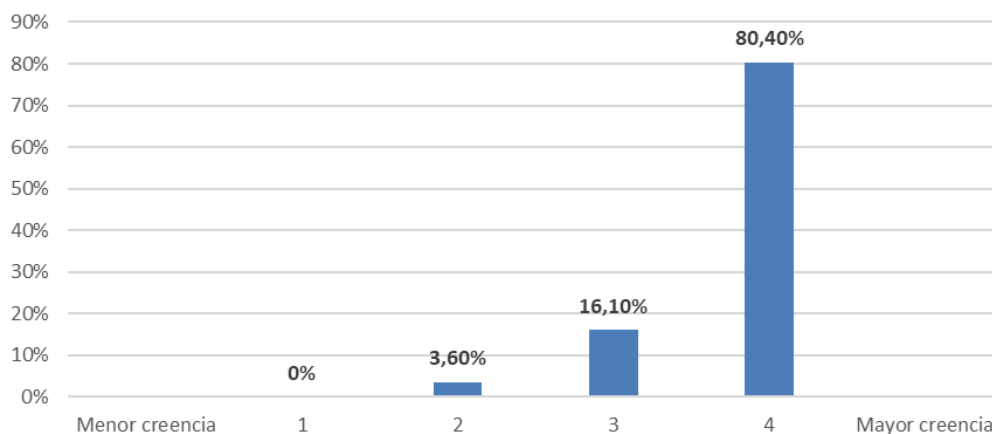


Figura 21. Gráfico de columnas. Creencia que otorga a la importancia de la incorporación de diferentes perspectivas y voces en la enseñanza de la lengua castellana y la literatura para promover la diversidad y la inclusión en el aula.

Las últimas cinco preguntas han analizado cuestiones sobre la importancia que los docentes otorgan al clima personalizante. Por sí solo, el 98,2 % está de acuerdo en formar a los jóvenes en una postura crítica y democrática y el 94,6 % está de acuerdo en utilizar la literatura como herramienta formativa del pensamiento crítico. Esto es concordante con que el 98,2 % vea la literatura como una herramienta para tratar temas sociales y el 96,5 % entiende como

importante la literatura como forma de ganar perspectiva para una mejor inclusión de toda la sociedad en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

Entramos ahora a la tercera y última sección de la encuesta que indaga sobre las dimensiones del clima personalizante y efectivo cuestionando a los docentes por la formación que tienen sobre metodologías que se ha probado que mejoran el clima del aula. La primera cuestión hace referencia a la formación específica que ha recibido el profesorado sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Un 48,2 % de los docentes encuestados ha recibido poca o ninguna formación sobre el DUA. Dentro del grupo que no ha recibido ninguna formación, el 28,6 %, la mayoría forman parte del grupo de los mayores de cuarenta años y más de la mitad de ellos tienen menos de 16 años de experiencia (véase figura 22). Del mismo modo, el grupo que más formación ha recibido, un 17,9 %, son profesores con mayoría de más de cuarenta años y la mitad de ellos con más de dieciséis años de experiencia. En este caso, la formación beneficia muy ligeramente a los docentes que han recibido bastante o mucha formación constituyendo el 51,8 % de los encuestados.

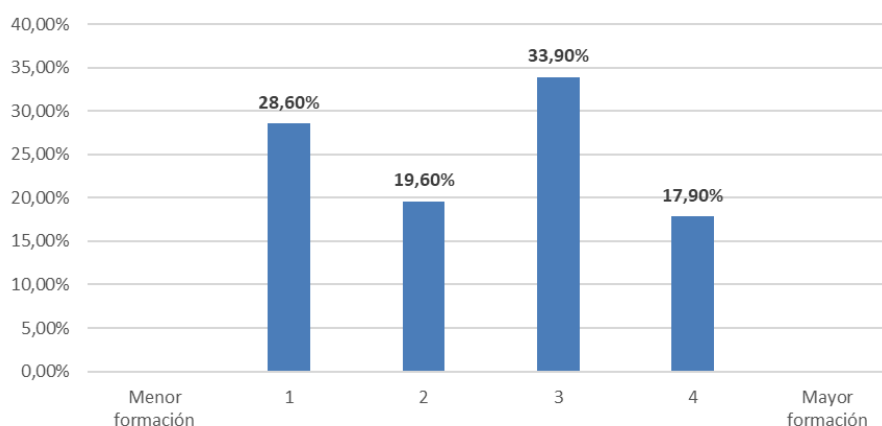


Figura 22. Gráfico de columnas. Formación específica en Diseño Universal del aprendizaje.

La siguiente metodología por la que consulta es el aprendizaje cooperativo. El 73,2 % de los docentes participantes tiene algo o mucha formación, siendo el grupo mayoritario el que tiene mucha formación (41,1 %). El porcentaje restante se divide en los que no han recibido nada de formación siendo un 7,1 % de los cuales la mayoría tiene más de cuarenta años y menos de seis años de experiencia (véase figura 23). Los docentes que han recibido poca formación (19,6 %), la mayoría se encuentra por encima de los cuarenta años y tienen más de seis años de experiencia.

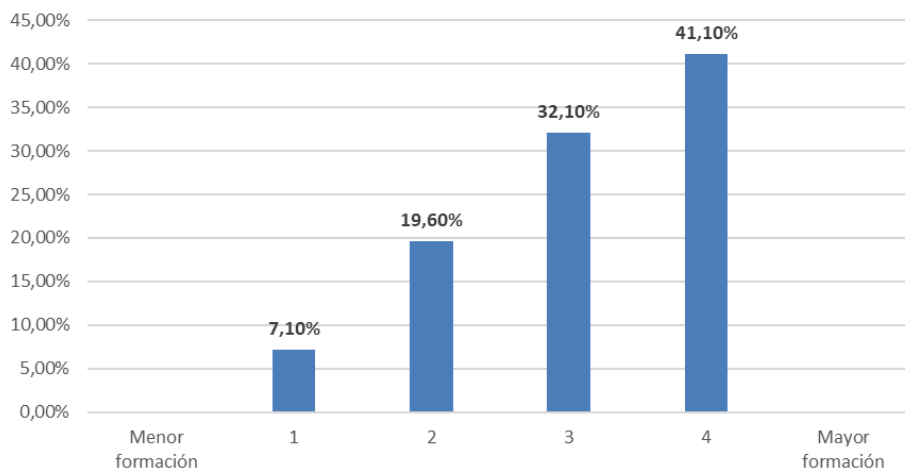


Figura 23. Gráfico de columnas. Formación docente sobre el aprendizaje cooperativo.

Siguiendo la estela anterior, se consulta la formación específica del docente sobre el aprendizaje basado en proyectos. El porcentaje docente que conoce bastante o mucho sobre esta metodología baja ligeramente sobre la cuestión anterior al 71,4 % (véase figura 25). Sobre el grupo con más conocimiento, el 37,5%, ninguno tiene menos de cuarenta años y solo uno tiene menos de cinco años de experiencia. El número de docentes que no ha recibido ninguna formación baja al 5,4 % siendo todos mayores de cuarenta años y la mayoría con menos de seis años de experiencia. Respecto a los que han recibido poca formación, el 23,2%, la mayoría tienen menos de cuarenta años y menos de seis años de experiencia.

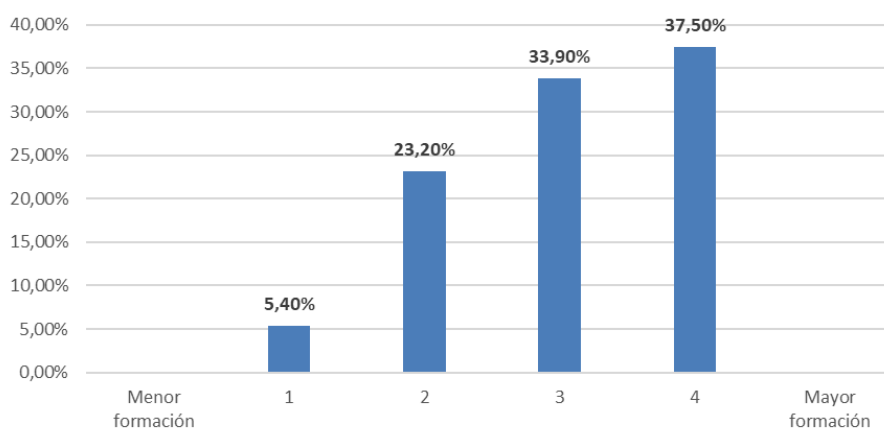


Figura 25. Gráfico de columnas. Formación docente sobre el aprendizaje basado en proyectos.

La pregunta veintisiete de este cuestionario indaga sobre si los docentes de Lengua Castellana y Literatura tienen conocimientos sobre la didáctica de la escritura creativa. Las respuestas quedan repartidas al 50 % tanto para los que han recibido mucha o bastante formación como para los que no (figura 26). Los extremos, no obstante, hay cierta divergencia. Los docentes que no han tenido nada de formación, mayoría con más de cuarenta años y con menos de seis

años de experiencia. En cambio, los que han obtenido mucha formación se encuentran todos por encima de los cuarenta años y solo dos tienen menos de 16 años de experiencia.

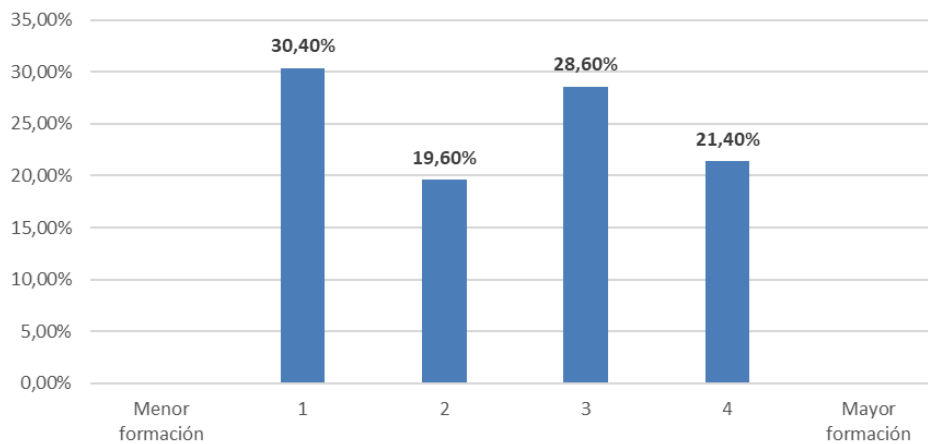


Figura 26. Gráfico de columnas. Formación docente sobre la didáctica de la escritura creativa.

La siguiente pregunta indaga sobre la formación del aprendizaje servicio de los docentes. El 60,7 % se inclina hacia el desconocimiento de esta metodología (véase figura 26). El grupo que más lo conoce, el 12,5 % son todos mayores de cuarenta años y solo uno tiene menos de cinco años de experiencia. El grupo que no ha recibido formación, el 28,6 %, tiene mayoría con más de cuarenta años y más de dieciséis años de experiencia.

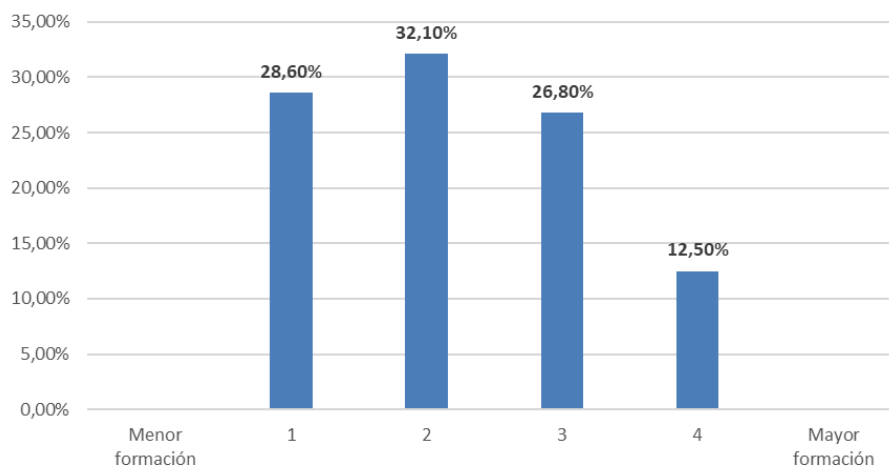


Figura 26. Gráfico de columnas. Formación sobre el Aprendizaje Servicio.

La pregunta veintinueve indaga en el método de enseñanza llamado Cognición Situada. A diferencia de las anteriores, los porcentajes están menos repartidos, el 64,3 % está ubicado en los docentes que no han recibido ninguna formación al respecto (véase figura 27). Le sigue de cerca el porcentaje del 25% que han recibido poca formación. Solo el 3,6 % tiene mucha formación al respecto siendo todos más de cuarenta años y uno de ellos con menos de seis años de experiencia. El último porcentaje corresponde al 7,1 % que ha recibido bastante

formación y donde todos son docentes de más de cincuenta años y con más de seis años de experiencia.

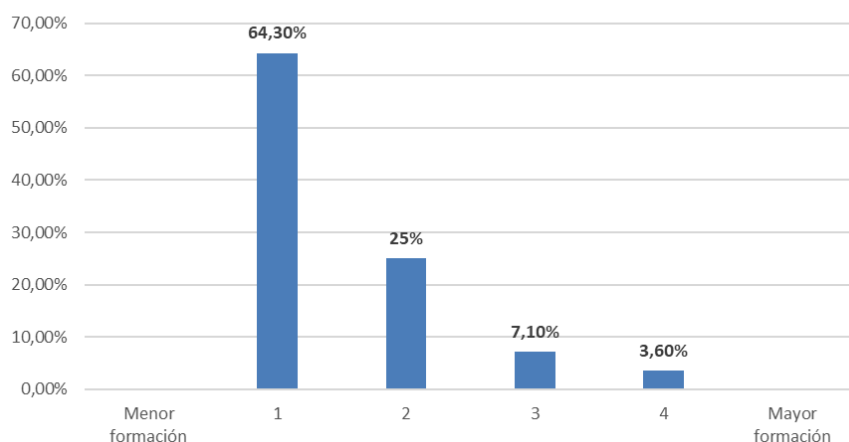


Figura 27. Gráfico de columnas. Formación docente sobre Cognición Situada.

La antepenúltima pregunta interroga sobre el grado de conocimiento que tienen los docentes encuestados sobre el aprendizaje basado en juegos. A diferencia de la pregunta anterior, el porcentaje mayoritario se desvía hacia el lado de los docentes con formación sobre el tema, correspondiendo al 57,1% del total. El 19,6 % refiere al porcentaje que tiene mucha formación siendo todos mayores de 40 años, excepto uno y teniendo todos más de seis años de experiencia, salvo dos (véase figura 29). Respecto al porcentaje de docentes que tiene poca formación al respecto, el 17,9 %, mayoría con más de cuarenta años y menos de dieciséis años de experiencia como profesores.

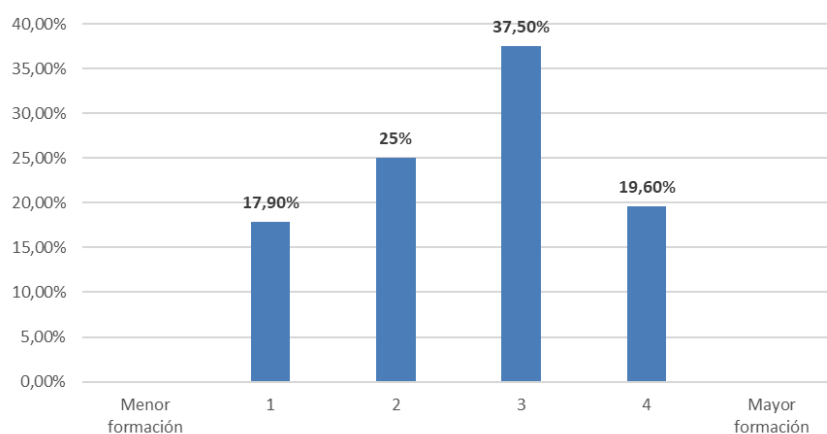


Figura 29. Gráfico de columnas. Formación docente sobre aprendizaje basado en juegos.

En otro orden de cosas también se interpela sobre el aprendizaje basado en problemas. El porcentaje para esta cuestión se encuentra más repartido (véase figura 30). El grupo minoritario corresponde a los docentes que tienen mucha formación (16,1 %). Entre los cuales, todos están por encima de cuarenta años, salvo dos, y todos con más de veinte años de

experiencia o menos. El resultado de esta cuestión se inclina ligeramente hacia el desconocimiento con un 53,6 % habiendo recibido nada o poca formación al respecto.

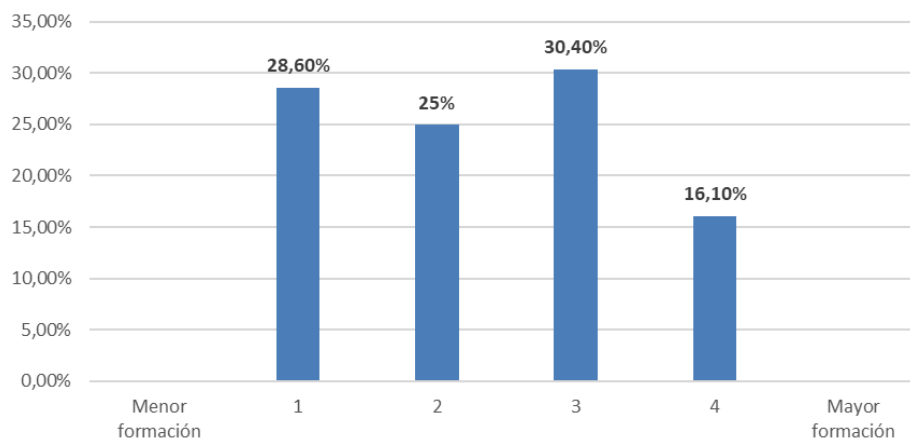


Figura 30. Gráfico de columnas. Formación docente sobre el aprendizaje basado en problemas.

La última pregunta de esta investigación académica se explora el grado de conocimiento de los profesores sobre el *Design Thinking* o el pensamiento de diseño. Al igual que con la Cognición Situada, los participantes tienden al desconocimiento de la materia. El 69,6 % de los encuestados reconoce no haber recibido nada o poca formación sobre el asunto (véase figura 31). Sobre el 12,5 % que ha recibido mucha formación todos salvo uno se encuentran por encima de los cuarenta años y todos tienen más de seis años de experiencia, excepto dos docentes.

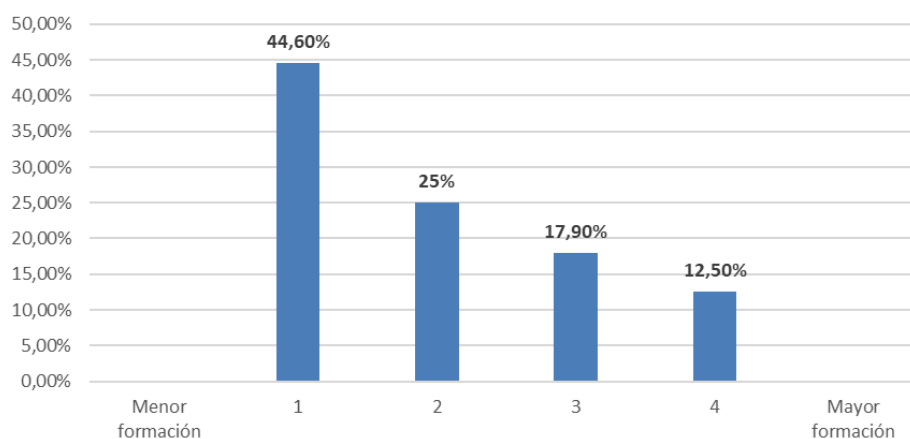


Figura 31. Gráfico de columnas. Formación docente sobre el pensamiento de diseño.

Las preguntas de la sección tres abordan los climas efectivos y personalizante y buscan determinar si, aunque los docentes no hayan recibido formación sobre el clima del aula, tienen formación sobre metodologías que lo favorezcan. De las nueve que preguntamos, tan solo en cuatro un buen porcentaje parecían tener conocimientos sobre algunos de los métodos

por los que se cuestiona. Además dentro de esas cuatro, los docentes que habían recibido nada o poca formación al respecto eran una mayoría de profesores con menos de 16 años de experiencia. En las cinco restantes, una de ellas quedó el porcentaje dividido al 50% (escritura creativa) y el resto inclinándose hacia haber recibido nada o poca formación.

7. Conclusiones.

Para ir cerrando esta investigación educativa estableceremos una serie de conclusiones basada en los resultados que acabamos de desplegar en el apartado anterior. La primera abarca el descenso de satisfacción de los docentes de las clases que imparten respecto a la actitud y rendimiento del alumnado. Si el docente percibe que sus clases son positivas, deberían verse reflejadas de la misma manera en los alumnos. Sin embargo, no sucede. Es probable que, sin pretenderlo, los docentes centren más su satisfacción en el éxito de su labor docente que en la manera sobre la que esta recae sobre su alumnado. Para revertir esta situación podría utilizarse el clima del aula como elemento regulador de la posición que ocupa el docente dentro del aula. No obstante, para que suceda debemos aumentar el número de profesorado que conoce y posee formación acerca del clima del aula. Recordemos que el 64,3% no gozaba de ella. Además es fundamental que esta formación vaya encaminada a su aplicación práctica de las asignaturas correspondientes. Los docentes deberían contar con ejemplos como guías para saber ejercer mejor su labor docente, puesto que se apreció un índice bajo de formación que relacione el clima del aula con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Desgranando las dimensiones del asunto que nos concierne, comenzaremos con las cuestiones relativas al clima afectivo. La mayoría de los encuestados ha atesorado formación relativa a la gestión de las conductas disruptivas y se ve reflejado en un porcentaje similar al grado de satisfacción de la actitud de los alumnos, así como en la escasez de conflictos disciplinarios de forma diaria. Sin embargo, a pesar de que los datos muestran aspectos positivos, hay una gran divergencia entre la satisfacción del docente sobre la actitud de los alumnos (55,4 % satisfechos) y sobre la satisfacción en la manera en que el profesor encuestado reconduce las conductas disruptivas (82,1 %). De nuevo, los docentes centran el éxito educativo en su labor docente por encima de los verdaderos resultados que ellos mismos perciben. Y todo a pesar de su creencia pronunciada, un 87,5%, sobre la importancia que posee unas buenas relaciones afectivas entre estudiantes para obtener un aprendizaje eficaz.

Debido a esto, además de la formación en el clima del aula, sería beneficioso una instrucción en aspecto emocionales para una mejora efectiva de la convivencia a través de la imitación del comportamiento de los docentes.

Respecto al clima físico, se demuestra que, como se apuntó en el apartado del planteamiento del problema de investigación, dentro de la formación del clima del aula es el gran olvidado. Un 23,2 % de docentes formados sobre ello frente al 35,7 % relativo a la formación sobre el clima del aula en general. A pesar de que muchas veces el docente actúa de forma positiva para la mejora del clima físico, por ejemplo, a través del porcentaje positivo de docentes que atienden a la iluminación y la ventilación de las aulas, no reciben la formación necesaria para saber a ciencia cierta el modo más adecuado de proceder.

Sobre la dimensión personalizante, la mayoría de docentes están comprometidos y reconocen su importancia a través de una serie de creencias tales como la necesidad de que los alumnos desarrollen una postura crítica y democrática o la trascendencia de la literatura como medio para acceder a temas de alcance social relevante para los estudiantes. Así como la conceptualización de la literatura como una herramienta que facilita una visión más inclusiva desde otras perspectivas y la formación crítica de los estudiantes. Puesto que en las preguntas sobre la importancia que otorgan a estas cuestiones todos los encuestados se inclinan hacia un 90 % favorable a estas creencias. Sin embargo, no se ve reflejado en el conocimiento de metodologías para llevarlas al terreno práctico. Pues, como se señaló anteriormente, los docentes únicamente tienen un porcentaje positivo de formación en cuatro de las propuestas. Para una mejora de los resultados sería conveniente que los profesores pusieran empeño en su continua formación docente con el objetivo de mejorar e implementar el clima del aula en las clases en las que imparten. Además, sería conveniente que se incidiera más en formar a los nuevos docentes en el clima del aula y las metodologías que lo favorecen, pues la mayoría de los participantes que no habían recibido formación en estos métodos educativos contaban con menos de 16 años de experiencia.

Sería conveniente, de cara al futuro, un estudio más pormenorizado del clima del aula en los docentes que contuviera un análisis más profundo de las dimensiones y con una muestra poblacional mayor. Además, sería conveniente inspeccionar acerca del grado formación que tienen los docentes en otras metodologías no recogidas en este cuestionario como Gamificación, Aprendizaje Experiencial o el Pensamiento Computacional. No obstante, podemos concluir que la formación sobre el clima del aula en relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura todavía tienen un largo camino por recorrer. Para solventar esta situación es necesario la formación en educación emocional de los docentes para que

sepan reconocer dónde se produce el éxito de su labor; en el clima físico del aula, para sacar mejor partido a sus sesiones de aprendizaje; y en metodologías que formen de forma eficaz a los profesores para obtener el máximo desarrollo intelectual y crítico de su alumnado.

Para finalizar, no puedo cerrar esta investigación sin señalar que no solo la continua formación docente es necesaria para que el docente sea un profesional. Un profesor puede ejercer su labor con tan solo una metodología que domine a la perfección, o incluso mezclando varias como apuntan autores como Alejandro Paniagua y David Istance (2018) con su *blended learning*. A fin de cuentas, un buen docente no se construye a través de conocer todas las metodologías posibles, sino gracias al aprendizaje que dejan reflejado en sus alumnos.

8. Referencias bibliográficas.

Arbolea Vallina, A. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos en el aula de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO: podcast literario-histórico, una actividad transversal* (TFM). <http://hdl.handle.net/10651/64237>

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Crítica*, 972(61), 49-54.

<https://roserbattle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>

Bravo-Sanzana, M., Salvo, S., & Mieres-Chacaltana, M. (2016). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Salud pública de México*, 58, 597-599.

https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/spm/v58n6/0036-3634-spm-58-06-00597.pdf

Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>

Chaux Torres, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar* (1.ª ed.).

<https://doi.org/10.7440/2012.62>

- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2020). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. *Pazatuidea* (ISBN 978-958-785-023-9). Recuperado 1 de marzo de 2024, <https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/orientaciones-generales-para-la-implementacion-de-la-catedra-de-la-paz-en-los-establecimientos-educativos-de-preescolar-basica-y-media-de-colombia/>
- Chimborazo Ch., J. L. (2015). Identificación de riesgos del nivel de iluminación de aulas, talleres y laboratorios de la facultad de Mecánica -Espoch bajo normas vigentes. *RIOBAMBA* <http://dspace.esPOCH.edu.ec/bitstream/123456789/4180/1/85T00366.pdf>
- Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. (s. f.). *Kit de pedagogía y TIC*. Recuperado 5 de mayo de 2024, de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/>
- Consejo Escolar de Canarias. (2022). Informe sobre la realidad educativa de Canarias: Políticas para la igualdad de oportunidades y la equidad educativa [Conjunto de datos]. Gobierno de Canarias. https://consejoescolardecanarias.org/wp-content/uploads/2023/06/IREC_2022_res_ejec.pdf
- Cora Mercadal, M. del R. (2018). El clima del aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), Cuadernos de investigación educativa, 2018-03, Vol.2 (14). <https://doi.org/10.18861/cied.2007.2.14.2737>
- Curby, T., Brock, L., & Hamre, B. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education y Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- De la Mora, Laura. (2003). *Disciplina en la escuela. Aula Nueva León*.
- Del Brío-Nieto, A. M. (2022). *El aprendizaje cooperativo como metodología inclusiva para 1º de la ESO en Lengua Castellana y Literatura* (TFM). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/13343>

- Devedzic, V., Tomic, B., Jovanovic, J., Kelly, M., Milikic, N., Dimitrijevic, S., Sevarac, Z. (2018). Metrics for students' soft skills. *Taylor & Francis Group*, 31(4), 283-296. <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212>
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Escobar Murillo, M. G., Basantes Arias, E. A., & Rodríguez Arellano, N. G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 5(3), 36–50. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1321>
- Espino Rosendo, H. M., Galván Mora, L. R., & Blanco García, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187053082019000200108&script=sci_arttext
- Fundación Mutua Madrileña & ANAR. (2022). *La opinión de los estudiantes: IV Informe de Prevención del acoso escolar en centros educativos* [Conjunto de datos]. [https://C:/Users/herna/Downloads/IV%20estudio%20acoso%20escolar%20La%20Opinion%20de%20los%20estudiantes_2021-22%20\(4\).pdf](https://C:/Users/herna/Downloads/IV%20estudio%20acoso%20escolar%20La%20Opinion%20de%20los%20estudiantes_2021-22%20(4).pdf)
- García, A (2008). *Disciplina escolar: Guía docente*: Universidad de Murcia.
- García Herrera, C. A. (2020). Cognición Situada. *Insta Magazine*, 1(1), 10 - 12. <http://revista.redinsta.com/index.php/instamagazine/article/view/3>
- Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, (5), 227–247. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Gómez, M. del C., & Cuña, A. da R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278–293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Guzmán Morales, R. (2021). Aprendizaje basado en problemas: una propuesta para trabajar la literatura en 2º de ESO. (TFM) <http://hdl.handle.net/2445/179319>

- Hernández, P (2006): Educación del Pensamiento y las Emociones. Psicología de la Educación. Ediciones Tafor-Narcea.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.001>
- I Salvador, C. C., Ortega, E. M., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., Gallart, I. S., & Vidiella, A. Z. (1993). *El constructivismo en el aula* (Vol. 111). Graó. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PA8&dq=constructivismo&ots=yRCHvnp9St&sig=E7Zu0I77jxAeZWkIhiWvMG5xtxA#v=onepage&q=constructivismo&f=false>
- Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Álvaro, & Justiniano Domínguez, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos*, (25), 219–236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020. Artículo 91. Funciones del profesorado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Little, M., & Cohen-Vogel, L. (2016). Too Much Too Soon? An Analysis of the Discourses Used by Policy Advocates in the Debate over Kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-35. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Lozano Castro, R., & Palomera, J. (2010). El ambiente de aprendizaje como área de oportunidad para la enseñanza del diseño. *En F. d. Palermo. (Ed.), Actas de Diseño*, 4, págs. 72 – 148. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/147_libro.pdf
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Taylor & Francis Online*, 28, 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>

- Manota Sánchez, M. A., & Melendro Estefanía., M. (2015). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista Educación*, 19, 55-74.
<https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Mas-Font, J. (2023). *El texto periodístico como medio para el desarrollo de la competencia ciudadana a partir de la cognición situada en el aula de 4º de ESO* (TFM).
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/15020>
- Ministerio de Educación de Chile. (2001). Guía de recomendaciones para el diseño de mobiliario escolar. *UNESCO Universitaria*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001586/158667s.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. (2004). Disposiciones mínimas de seguridad y salud en los lugares de trabajo. *Real Decreto 486/1997*, España.
<http://www.boe.es/buscar/pdf/1997/BOE-A-1997-8669-consolidado.pdf>
- Muñoz de Bustillo, C; Díaz, C y Suárez, V. (2004) ¿Qué climas de aprendizaje se prefieren en las aulas? *Anuario de Filosofía Psicología y Sociología* nº7, págs. 49-66.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1(1), 1-24.
https://www.researchgate.net/profile/Mohammad-Bijandi/publication/367203768_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory/links/63c6a10bd7e5841e0bd70276/Banduras-Social-Learning-Theory-Social-Cognitive-Learning-Theory.pdf
- Orellana Román, I., Alemany Arrebola, I., & Ruiz Garzón, F. (2022). La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: la percepción de los docentes. *Revista Fuentes*, 24(3), 345–357. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.20326>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The importance of innovative pedagogies* (1.ª ed.).
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), 5-7. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Perearnau Giménez, A., & Jiménez Fernández, R. (2023). El Aprendizaje Basado en Juegos para la enseñanza de la gramática: propuesta didáctica para secundaria. *Chamariz: Estudios En Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, (1). <https://doi.org/10.25267/Chamariz.2023.i1>
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22 (3), ISSN: 1135-6405. <https://doi.org/10.1174/113564010804932184>
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 27-36. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>
- Ramírez, E. (2022). Un ejemplo de aplicación del pensamiento de diseño en Lengua Castellana y Literatura. En D. Jiménez-Sánchez (Coord.), Buenas Prácticas de Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (vol. IX) (pp. 155-162). Ediciones de la Universidad San Jorge. <https://doi.org/10.54391/123456789/808>
- Razaq Ahmad, A., Peng Chew, F., Zulnaidi, H., Muhammad Sobri, K., & Alfitri. (2019). Influence of school culture and classroom environment in improving soft skills amongst secondary schoolers. *International Journal Of Instruction*, 12(2), 259-274. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12217a>
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 62, de 12 de marzo de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/02/12/132>
- Robinson, K. (2012). Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente. *Barcelona: Empresa Activa*. https://www.academia.edu/download/59184884/501_BUSCA_TU_ELEMENTO2019_0509-130822-17034m7.pdf
- Rodríguez Freixas, M. (2023). La mujer en la literatura de los años cuarenta: una propuesta de aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en proyectos. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7767>

- Sanabria, M. L. Valderrama R., & Castaño, G. A. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. *Revista Cuidarte*, 8(3), 1907-1918. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i3.456>
- Sánchez Fuentes, S., & Echeita Sarrionandia, G. (2023). El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado. *Narcea S.A. de Ediciones*.
<https://elibro-net.accedys2.bbt.kull.es/es/ereader/bull/231716>
- Sevilla-Vallejo, S. (2020). Aprendizaje cooperativo y redes sociales. Propuesta booktuber para la educación literaria. *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*, 188-200.
<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec19.pdf>
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 45(9), 1834–1847.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Terán Villegas, D. (2014). *Análisis comparativo de las teorías del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget en etapa preoperacional y del desarrollo psicossocial de Erik Erikson en iniciativa vs. culpa* (Doctoral dissertation,).
<http://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/757>
- Traver, J.A; Sales, A; Doménech, F y Moliner, O. (2002). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Ibero-americana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Torrónteras, A. V. (2022). El aprendizaje-servicio en aulas de ELE como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural. *Vertientes de lo internacional: desde la jurisprudencia*, 123.
https://www.academia.edu/download/103676992/Autonomia_Internacional_nro.4_curs_o_2022_2023_.pdf#page=125.

UDIMA MEDIA. (2023). I Estudio Nacional sobre el Estado de ánimo de los docentes no universitarios. *UDIMA Media*.

<https://www.udima.es/es/estudio-animos-profesores-no-universitarios.html>

Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual.

Disrupción en las aulas problemas y soluciones. MECD.

Uruñuela, P (2016): Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea.

Vaello Orts, J. (2011). Cómo dar clase a los que no quieren. Graó.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100172&script=sci_arttext