



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras | *Maestría en Educación Superior*



La asamblea de clase como estrategia para mejorar el clima de aula en la Licenciatura en Procesos Educativos

Tesis para obtener el grado de **Maestra En Educación Superior**

Presenta: Lic. Kimberly Rosalía García Ramírez

Directora: Dra. Karla Monserrat Villaseñor Palma

Noviembre 2020

Agradecimientos

Quiero agradecer al CONACYT por la beca recibida durante la maestría, así como para mi estancia de investigación. Por todo el apoyo y facilidades durante el posgrado.

A la Maestría en Educación Superior, por colaboración, sus enseñanzas en mi profesionalización y el desarrollo de esta investigación.

Muchas gracias a la Licenciatura en Procesos Educativos, por recibirme ahora como egresada. Gracias por enseñarme tanto y abrirme las puertas para realizar esta investigación. A todo el equipo que conforma y da vida a ese programa.

A mi familia Freinet, el Prome, una escuela para la vida. Que germino en mi la semilla de amar esta pedagogía moderna. Una familia de extraordinarias personas que “buscaron mi fuente”, acompañaron mi corriente y la dejaron circular por las piedras rústicas.

Agradezco a mi asesora y guía en esta travesía, la Dra. Karla Villaseñor Palma. Que además de ser mi maestra, me brindo su amistad y escucha en todo momento. Sin duda, este trabajo no sería lo mismo sin su visión y apoyo incondicional.

Al Dr. José Gabriel Montes Sosa y Mtro. Rodrigo García Díaz por sus consejos, su tiempo y su dedicación como miembros del jurado.

Le agradezco a mi mamá Rosalía, y a mi papá, Archibaldo. Por ser mi soporte y techo. Por darme apoyo incondicional y tanto amor. A mi hermano Vladimir, por iluminarnos y hacernos reír. Les amo.

Gracias a mi pareja, Héctor, por acompañarme y gozar conmigo este proceso. Gracias por ser equipo y amor. Contigo el mundo brilla un poco más.

A las amistades que son familia y a la familia que está presente.

Agradezco a todas y todos los que luchan y creen que en la educación está el camino. Que abren camino contra el pesimismo y a pesar de la violencia, que retiran el musgo y el fango, construyen y caminan con esperanza y amor, demostrando que la educación siempre es el camino.

Educar es combatir.

Índice

I. Introducción	6
Antecedentes.....	7
Planteamiento del problema.....	10
Preguntas de investigación	13
Objetivos.....	14
Justificación.....	14
Alcances y limitaciones	17
Objeto y Sujetos de la investigación	17
II. Revisión de la literatura	18
Marco contextual internacional	18
<i>Organización de las Naciones Unidas (ONU)</i>	18
<i>La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)</i>	19
Marco contextual nacional.....	23
<i>Programa Sectorial de Educación</i>	23
<i>Ley de Educación del Estado de Puebla</i>	24
Marco contextual institucional	25
<i>Modelo Universitario Minerva (MUM)</i>	25
<i>Licenciatura de Procesos Educativos</i>	27
Marco teórico	30
2. 1 <i>Clima de aula en educación superior</i>	30
2. 1. 1 <i>Apuntes generales del clima de aula</i>	30
2. 1. 2 <i>El clima de aula, un factor necesario para el desarrollo integral</i>	35
2. 1. 3 <i>Resolución de conflictos en el aula</i>	40

2. 2 <i>La asamblea de clase como herramienta para favorecer el clima de aula..</i>	44
2. 2. 1 <i>La técnica Freinet, la asamblea de clase, sus antecedentes y contexto.</i>	44
2. 2. 2 <i>La asamblea de clase y resolución dialógica de conflictos.....</i>	46
III. Metodología	52
3. 1 Tipo de diseño	52
3. 2 Instrumentos y técnicas de investigación	55
3. 3 Población	59
3. 4 Trabajo de campo.....	59
IV. Resultados	61
V. Conclusiones	119
VI. Referencias.....	124
VII. Anexos	135

I. Introducción

Como resultado de las interacciones diarias, se generan conflictos naturales en el espacio educativo. Nos interesó hacer visible las relaciones, en concreto, los conflictos que se dieron específicamente en el aula de un grupo de la Licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP, y como se ve traducido en su clima de aula.

El clima de aula es importante pues tiene efecto directo sobre el aprendizaje de las y los alumnos, en la convivencia pacífica, al igual que en la motivación y rendimiento de las y los estudiantes y docentes.

Si bien los conflictos, no podrán eliminarse completamente, si se pueden ir construyendo espacios que busquen la solución de los mismos, para crear así en el aula, condiciones óptimas para el desarrollo de las y los estudiantes. Además que, así como la formación, también las interacciones que se dan en el aula son asimiladas en los estudiantes, y podrán ser replicadas fuera del aula. Por eso es de vital importancia, generar espacios armoniosos, donde se desarrollen valores, principios y habilidades para la convivencia de paz, tan vital para una sociedad como la actual, donde crece la violencia.

Es entonces que es significativa, la técnica propuesta por el pedagogo francés, Célestin Freinet, llamada por él “la asamblea de clase”, y que como veremos más adelante puede ayudó a mejorar el clima de aula.

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar un proceso de intervención para mejorar el clima de aula en la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, basado en la técnica, la asamblea de clase. Técnica democratizadora que tienen como principio incentivar el diálogo, la escucha, por ende, la solución de conflictos.

Antecedentes

El análisis del estado de la cuestión, nos ha permitido identificar los primeros estudios sobre el clima del aula a partir de la década de los sesenta (Tagiuri y Litwin, 1968; Schinder, 1975), en el cual el concepto que más aparece es, clima escolar.

Existe una diferencia importante entre el clima escolar y el clima de aula. El primero tiene como unidad de análisis a la institución educativa, mientras que en el segundo, el clima de aula, la unidad de análisis es el aula.

Conforme comienza el siglo XXI, se han desarrollado más y diversas investigaciones que plantean la importancia de conformar un clima de aula favorable, pues advierten la incidencia que tiene en el aprendizaje, la satisfacción y el rendimiento académico (Bosco, 2009; Biggs, 2005; Garbanzo, 2007; Gutiérrez y Tomás, 2019; Sandoval, 2014); otros enmarcan la relación entre el clima social de aula y clima general de la sociedad (Caballero y Romero, 2008); están los que definen los factores que inciden en el clima de aula universitario (Bozzo et al., 2010); los estudios de caso sobre la percepción del clima de aula en contextos específicos, en educación superior (Cárdaba et al., 2019) y en educación básica (Castro y Morales, 2015); otros enfatizan la importancia de la y el docente como promotores del clima de aula (Barreda, 2012; Díez et al., 2010; Fragoso, 2019); algunos categorizan elementos que describen un clima de aula que fomenta el crecimiento de las y los estudiantes y lo que lo frena, lo cual introduce una terminología, clima sociales tóxicos y nutritivos (Arón y Milicic, 2000); otros más expone el estado del

arte de la literatura sobre clima escolar (García y Jiménez, 2018) así como del estudio del clima de aula (Bakker et al., 2018).

En mi experiencia, como egresada de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), pude observar y ser partícipe de conflictos generados por las interacciones diarias en el marco del aula. En la resolución de los conflictos nunca participaron otros agentes distintos a los propios estudiantes, lo que en algunas ocasiones generó que los conflictos se complicarían o se convirtieran en verdaderos obstáculos para algunos de las y los estudiantes.

De acuerdo con la revisión teórica, el clima en el aula es importante porque motiva a los estudiantes, les da confianza en ellos mismos y crea una comunicación respetuosa, tal como lo mencionan Bozzo et al. (2010) un impacto que se refleja no solo en los logros cognitivos sino también en el desarrollo afectivo y en su desarrollo integral, es por eso que consideramos pertinente cuestionarnos sobre la importancia de hablar del clima de aula en educación superior.

Sin duda alguna, mi paso por la universidad se vio afectado por el clima del aula. En este sentido, para mí ha resultado evidente que el clima de aula puede promover u obstaculizar la trayectoria de las y los estudiantes. De igual manera, los conflictos en el aula afectan el desempeño de las y los docentes, pues en algunos grupos el ambiente es tan nocivo que el ánimo y las habilidades docentes se ven afectadas.

La convivencia escolar incluye no solo la relación interpersonal sino las formas de interacción social, lo que para Sandoval (2014), desde el punto de vista formativo, es la base de la formación ciudadana y conforma un elemento de la formación integral de los estudiantes. El autor apuesta a que las y los estudiantes construyan en espacio educativo una serie de conocimientos, habilidades, valores y principios que propicien el vivir en paz y en armonía con los otros, contribuyendo a la prevención de la violencia escolar. La convivencia escolar no violenta incide no solo en las y los estudiantes sino en todas y todos los miembros de la comunidad universitaria, por eso es compromiso de todos las y los involucrados en la comunidad educativa ser responsables de las relaciones que se generan y las formas de interacción (Sandoval, 2014).

Además, existe un argumento que, desde mi perspectiva, podría ser invisible a los ojos de algunos investigadores y es que el clima de aula es el reflejo de la vida en sociedad, percibiendo el aula como una microsociedad. Las aulas son un “ensayo activo de preparación óptima para la construcción de sociedades democráticas donde la relación humana nos sirva para ponernos en el lugar del otro, cuestionarnos sobre lo que nos sucede” (Caballero y Romero, 2008, p. 6). Es por eso que los espacios educativos formales e informales, deben proporcionar herramientas que ayuden a resolver conflictos en las aulas y la vida misma, una necesidad visible y urgente en nuestra sociedad.

Desde la aparición del Informe Delors (1996) “aprender a convivir” ha sido uno de los retos más importantes para la escuela. Las últimas reformas educativas han incorporado al currículo escolar esta dimensión por lo cual, a lo largo de toda la

educación básica, las y los alumnos deberían aprender a favorecer relaciones sociales favorables y positivas en las cuales el conflicto, más que evitado, pueda ser resuelto, favoreciendo así, el clima del aula.

En este sentido, la universidad no está exenta de esta obligación, sobre todo si pensamos en la función social de la universidad, ya que debe favorecer la “participación activa en la construcción de sociedades más integradas, en la profundización de la democrática” (Chiroleau, 2011, p. 647), y esa participación comienza justo en las aulas. El aula es el espacio en donde es posible formar seres conscientes de sí y del “otro”, capaces solucionar conflictos para convivir con dignidad y respeto, lo cual se refleja en el clima del aula, de ahí el valor pedagógico de aprender a vivir y resolver los conflictos.

Planteamiento del problema

La licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP es un programa educativo del Área de Educación y Humanidades que nace en 2010 adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras.

El programa fue diseñado por expertos de tres dependencias: la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Psicología y la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE), lo que la convierte en una carrera multidisciplinaria.

Desde su apertura hasta el 2015, el programa admitía alumnas y alumnos solo en el periodo de Otoño. A partir del 2016 ingresan en dos etapas, Otoño y Primavera, con un promedio de admisión de 40 estudiantes por etapa.

Una característica de este programa es que, debido al reducido número de estudiantes y de docentes, las generaciones avanzan en bloque, es decir, que los grupos que ingresan en un periodo comparten las mismas clases, los mismos salones, mismos profesores y profesoras, y compañeros y compañeras a lo largo de toda la carrera.

En mi experiencia, como egresada de esta licenciatura, pude observar y experimentar que existen conflictos naturales en la convivencia ya que, como se señala son las mismas compañeras y compañeros que nos acompañamos en nuestra trayectoria escolar, por consiguiente, a la semana pasábamos en promedio 24 horas en las que de manera obligada teníamos convivir.

Además, es natural que, como estudiantes con distintas creencias, hábitos, valores, modos de aprender, de relacionarnos y convivir existan fricciones diarias en el aula. Entre los conflictos que observé, buena parte de ellos eran generados por falta de comunicación, lo que muchas veces ocasionaba falta de consenso y faltas de respeto hacia los otros.

En definitiva, el problema del que partimos, es que, a lo largo de la trayectoria de la y el estudiante en la educación formal, es decir, en todos los niveles e instituciones, se presentan conflictos naturales consecuencia de las interacciones escolares diarias. Es importante recalcar que esto es natural y no importa el nivel o espacio, siempre existirán conflictos y divergencias de distinta índole, lo importante es construir soluciones, como señalan Gutiérrez y Pérez (2016) “no se trata de

negar las diferencias y los conflictos sino de afrontarlos de forma positiva, es decir, de forma no violenta” (p. 172).

Como hemos visto, los conflictos, aunque son parte natural de las relaciones sociales, si no se resuelven de forma pacífica y positiva traerán consecuencias no solo en la convivencia entre las y los estudiantes sino en el clima del aula en general, lo cual afectará también la trayectoria escolar de las y los alumnos en términos de aprendizaje, motivación y, en definitiva, en el desarrollo integral de las y los alumnos.

En el caso de Procesos Educativos, cuando se presentan conflictos, por lo general estos se abordan desde la tutoría de manera individual. En este sentido, la tutoría es considerada como un pilar del buen funcionamiento del programa, ya que existe una buena relación entre las y los tutores/docentes y estudiantes, y como se expone en su plan de estudios, producto de la evaluación del programa en 2016, en la mayoría de los casos los tutores les han permitido a las y los estudiantes sentirse orientados y escuchados (Facultad de Filosofía y Letras, 2016).

En general, las y los docentes de Procesos Educativos se han caracterizado por tener un genuino interés en acompañar y apoyar a las y los estudiantes en la resolución de aquellos problemas o dificultades que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar, sin embargo, los problemas relacionados con los conflictos entre alumnas y alumnos no siempre son temas que se aborden desde la tutoría. Es por eso que, en nuestra opinión, es importante contar con espacio que favorezca la resolución de este tipo de conflictos entre estudiantes y que, preferentemente, sea

impulsado por las y los mismos estudiantes. Es allí en donde entra nuestra propuesta la cual consiste, *grosso modo*, en incorporar la asamblea como una estrategia pedagógica para la resolución de conflictos entre estudiantes.

La asamblea de clase es una técnica democratizadora en sí misma, y esencial en un espacio democrático, al ser un momento que la institución destina para promover la participación por medio de la palabra. Y por consiguiente como un medio para mejorar las relaciones que se generan dentro del aula, y que se traducen en el clima de aula.

En suma, consideramos importante mejorar el clima de aula pues tiene efecto positivo directos sobre los aprendizajes (Bosco, 2009), en la convivencia armónica y pacífica (Sandoval, 2014), así como en la motivación y rendimiento de docentes y estudiantes (Garbanzo, 2007). Y percibiendo el aula como producto de las interacciones sociales que se dan fuera de ella, y lo que se aprenda podrá ser replicado en beneficio social (Caballero y Romero, 2008).

Preguntas de investigación

Las siguientes son las preguntas que han motivado este trabajo y a las cuales buscamos dar respuesta a través de nuestra investigación.

1. ¿Cómo es el clima de aula en la Licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP y qué impacto tiene en la formación integral de las alumnas y los alumnos?

2. ¿Qué hacen las alumnas y alumnos cuando se presentan conflictos que afectan el clima de aula en la Licenciatura en Procesos Educativos?
3. ¿Es posible favorecer el clima de aula en la Licenciatura en Procesos Educativos BUAP a través de la asamblea de clase propuesta por Freinet?

Objetivos

Objetivo general

Favorecer el clima de aula en la Licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP a través de la incorporación de la asamblea de clase como estrategia pedagógica.

Objetivos específicos

1. Evaluar el clima de aula en un grupo de la Licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP.
2. Desarrollar un proceso de intervención para mejorar el clima de aula en la Licenciatura en Procesos Educativos BUAP basado en la técnica de la asamblea de clase propuesta por Freinet.
3. Evaluar los cambios ocurridos en el clima del aula del grupo participante en el proceso de intervención.

Justificación

Debemos ser conscientes de los retos y problemas que enfrentamos actualmente como sociedad, una sociedad globalizada que permanece ligada a conflictos como la pobreza, la violencia, la desigualdad. Las instituciones y espacios educativos no

quedan exentos de estas problemáticas, ya que como lo señala Andere (2017) los sistemas, las escuelas y las y los educandos son producto de su época y de su entorno. Si asumimos eso, entonces las instituciones educativas están obligadas a generar espacios que contrarresten los efectos de dichos conflictos y que, en su lugar, favorezcan las relaciones pacíficas, el desarrollo y la equidad.

Este trabajo de investigación pretende aportar, de manera modesta, un recurso pedagógico que pueda apoyar a que las y los estudiantes desarrollen habilidades para la resolución pacífica y democrática de los conflictos y, en consecuencia, a mejorar el clima del aula. Este interés va en dirección de lo que el Modelo Universitaria Minerva (MUM) de la BUAP pretende que la y el alumno sea formado “en un ambiente de respeto, diálogo, pluralidad, diversidad cultural, equidad, justicia, sustentabilidad y democracia” (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], 2007, p. 42).

Algunas investigaciones sostienen que el clima de aula es un área de oportunidad en la trayectoria escolar, pues el ambiente sea favorable o no, se relaciona a la satisfacción académica, que abarca no solo relaciones entre estudiantes en el aula, sino también la relación del estudiante con la y el docente, que a su vez interviene en el rendimiento académico y en la deserción escolar (Garbanzo, 2007; Gutiérrez y Tomás, 2019). En este sentido, esta investigación resulta pertinente ya que, si bien en la Lic. en Procesos Educativos sí se han realizado ocasionalmente algunas dinámicas y estrategias didácticas dirigidas a solucionar algunos conflictos que surgen entre estudiantes e incidir en el clima de

aula, hasta ahora no se ha realizado ninguna intervención de manera sistemática ni tampoco han sido evaluadas ni documentadas.

Consideramos que esta investigación es innovadora porque incorpora la asamblea de Freinet en el contexto universitario, y a la fecha en la revisión realizada no hemos encontrado una investigación similar. La técnica es ideal para desarrollar la autonomía de las alumnas y alumnos a fin de solucionar sus conflictos y así mejorar las relaciones que se generan en el aula. Asimismo, la ONU (1989) asegura que la asamblea propicia la organización de la cooperación en la clase y contribuye a la puesta en práctica de una democracia directa en la escuela.

Finalmente, consideramos importante subrayar que el desarrollo de esta investigación puede favorecer al desarrollo de las habilidades definidas en el perfil de egreso entre las cuales se encuentra que la y el egresado sea capaz de (1) utilizar la información que el propio contexto le provee para resolver problemas a través de estrategias colaborativas; (2) aplicar metodologías, estrategias y técnicas de intervención participativa para favorecer procesos de desarrollo social y comunitario en contextos formales y no formales; así como también debe desarrollar actitudes y valores tales como (3) trabajar de manera colaborativa para analizar y solucionar problemas diversos basado en principios éticos (Facultad de Filosofía y Letras, 2016). En este sentido, consideramos importante el que nuestra investigación pueda enriquecer también curricularmente el programa.

Alcances y limitaciones

El tiempo fue una limitante, ya que fueron solo 5 sesiones en las que se trabajó la asamblea de clase con las y los estudiantes de procesos educativos. Sin embargo, consideramos que la experiencia fue enriquecedora ya que, como demostraremos adelante, sí se notaron cambios significativos en el clima de aula. No obstante, estamos conscientes de que, para poder tener más elementos con los cuales demostrar el valor de la asamblea, sería necesario llevarlas a cabo a lo largo de todo el curso, pues el clima de aula se mantiene y se refuerza diariamente.

Referido a los alcances metodológicos la población con la que se trabajó, un total de 22 estudiantes, aportó a que las asambleas de clase fueran fluidas y se logró la participación activa de todas y todos los estudiantes. Lo que favoreció, además, que la investigación se diera en su contexto natural, el salón de clases. Pero, el tamaño de la muestra resultó a su vez ser una limitante, ya que al haber trabajado solo con un grupo conformado por 22 estudiantes reconocemos que es una población reducida.

Objeto y Sujetos de la investigación

Objeto: **El clima del aula en la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.**

Sujetos: alumnos de la Licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP, de la generación 2016 B.

II. Revisión de la literatura

Marco contextual internacional

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su declaración titulada “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” en el año 2005, plantea una agenda con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales dan continuidad a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que se orientaron del 2000 al 2015 (Sustainable Development Solutions Network [SDSN], 2017).

Los ODS funcionan de guía para abordar los desafíos mundiales, como la paz, el buen gobierno, educación, sustentabilidad medioambiental, la prosperidad económica, dar fin a la pobreza, inclusión social, etc. Las universidades juegan un papel importante para el cumplimiento de dichos objetivos, debido a su generación y difusión del conocimiento y su gran valor dentro de la sociedad (SDSN, 2017).

El objetivo 4 refiere a la educación, al buscar “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”. La educación de calidad que se busca, brindará resultados en el desarrollo de las personas y por tanto de las comunidades (SDSN, 2017), por lo que un ambiente óptimo y una buena convivencia escolar aportan al cumplimiento de la meta.

Asimismo, el objetivo 16 “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas”, visibiliza la necesidad de promover espacios pacíficos, donde las y los involucrados resuelvan los conflictos que se generan (SDSN, 2017), he aquí la importancia que desde el espacio educativo se mejore la convivencia diaria, fomentar el diálogo y aprender a resolver conflictos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tiene como objetivo construir la paz a través de la cooperación internacional en Educación, Ciencias y Cultura. Es fundada en noviembre de 1945, al término de la Segunda Guerra Mundial, al celebrarse una conferencia de las Naciones Unidas para instituir una organización educativa y cultural (UNESCO, 2019).

En 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentó el informe “La educación encierra un tesoro”, en el cual se proponen cuatro pilares para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Define que aprender a convivir o vivir juntos, desarrollando un entendimiento del otro, en un clima de respeto a los valores de diversidad, entendimiento recíproco y paz. A partir de dos orientaciones: el descubrimiento gradual del otro, y la participación en proyectos

comunes. El descubrimiento del otro pasa primero por el descubrimiento de uno mismo, para así ponerse en el lugar del otro, es decir, tener actitud empática. En la participación en proyectos comunes motivadores se reduce y pueden eliminar las diferencias o conflictos, pues el trabajo colaborativo ayuda a valorar los puntos de convergencia (Delors, 1996). Desarrollando así la capacidad para comprender el otro, resolver de conflictos y promover valores como la paz.

Por otro lado, la UNESCO celebró en 2014 la “Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible”, que planteó como fin aumentar la inclusión y un desarrollo más equitativo y sostenible en educación superior (UNESCO, 2014).

El clima escolar es un factor que ha sido estrechamente relacionado con los aprendizajes de las y los estudiantes tal y como lo demuestran algunas investigaciones llevadas a cabo por la UNESCO (Casassus et al. 2001; López, 2014; Treviño et al. 2013).

López (2014) apunta

encontramos una asociación entre los ambientes de aprendizaje de la sala de clases (clima de aula) y los niveles de agresión escolar, entonces podemos suponer que, actuando sobre los climas de aula, podemos disminuir los niveles de agresión escolar y a la vez mejorar las condiciones para el aprendizaje. (p. 6)

Ya que el clima de aula es una variable que incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en relaciones entre estudiantes y docentes.

Asimismo, en algunos países de América Latina, entre ellos México, la participación en temas de convivencia escolar es poca y se relaciona mayoritariamente con mejoramiento de la infraestructura escolar. También se orienta hacia la elaboración de reglamentos más que a fomentar el clima en la comunidad escolar, pues solo focalizan sanciones a hacia las personas que transgreden (López, 2014). Esta situación se traduce a “soluciones” punitivas, en lugar de buscar soluciones que aporten al desarrollo de las y los individuos, así como a buscar el origen de los conflictos y en estrategias para mejorar la convivencia.

De igual modo persiste una brecha profunda entre el nivel de desarrollo de la investigación sobre clima escolar y el desarrollo de políticas públicas y programas de prevención de violencia escolar que aborden los efectos del clima escolar (López, 2014). Enfatizar que es urgente mejorar la convivencia como lo menciona el autor, para así disminuir las violencias en la escuela y sociedad, lo cual además traerá consecuencias en el rendimiento académico.

A su vez señala que “todos los países de la región necesitamos fortalecer nuestros procesos democráticos y formar ciudadanos críticos y capaces de dialogar y vivir juntos en un mundo cada vez más cambiante” (López, 2014, p. 11). Y concebir que, para conocer y entender el bienestar y el malestar de una comunidad escolar, se deben mirar las relaciones generadas entre las y los integrantes del aula.

Finalmente percibir el peso del contexto pues comprender “en sociedades donde la violencia política y los regímenes autoritarios, a nivel de la macropolítica,

son parte de la historia reciente, el autoritarismo es una forma de relación social legitimada” (López, 2014, p. 13), y que se ve reflejado en el aula.

Y, al contrario, un contexto escolar participativo y democrático donde las y los integrantes tienen oportunidad de ejercer sus derechos en consecuencia con sus responsabilidades “posibilita el aprender en convivencia con otros, el respeto al otro y la corresponsabilidad en la construcción del clima cooperativo, necesario para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender hacer y aprender a aprender” (Ministerio de Educación, 2005, p. 189).

Las instituciones como espacios de formación “permiten vivenciar el ejercicio de la vida democrática, preparando a los/las estudiantes para el diálogo social, cultural y político que se requiere en el mundo actual” (Ministerio de Educación, 2011, p. 15).

En América Latina las instituciones tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, pero no tienen información de como lo están realizando y que pueden mejorar, ya que muchas políticas definen que no deben hacer las y los estudiantes y docentes, pero ofrecen pocas orientaciones de qué y cómo hacerlo. Destacando que las tareas de la convivencia y resolución de conflictos no deben recaer solo en las y los individuos ni en equipos psicosociales sino en todas y todos los involucrados como docentes, estudiantes, pero también directivos (López, 2014).

Marco contextual nacional

Programa Sectorial de Educación

En el panorama nacional el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, plantea seis Objetivos Prioritarios para transformar el Sistema Educativo Nacional (SNE). Los seis objetivos supeditan a un objetivo general que es “garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas y todos, lo cual implica brindar una educación de excelencia en todos los tipos, niveles y modalidades” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020, p. 202).

El Objetivo Prioritario 4, alude a la importancia del clima escolar, pues propone “generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2020, p. 208). Definiendo como entornos favorables para la enseñanza y el aprendizaje a

Serie de características que un plantel educativo debe reunir para generar un ambiente propicio para la reproducción y apropiación del conocimiento. Ello se traduce en aspectos tangibles e intangibles, que van desde contar con planteles con infraestructura completa, debidamente equipados, seguros y limpios, así como aulas iluminadas y ventiladas, hasta aquellos más complejos relativos a garantizar la interacción humana en ambientes basados en el respeto, la colaboración, la sana convivencia y la disciplina. (SEP, 2020, p. 208).

Esta definición visibiliza la importancia de garantizar un ambiente educativo con una serie de atributos que mejoren la convivencia escolar, y por ende el desarrollo de las y los estudiantes.

Otro documento reciente es el Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, publicado en el Diario Oficial (DOF, 19 de junio de 2020) en este se propone que el SEN realice “estudios e investigaciones sobre la participación de los estudiantes en la escuela, los retos de aprendizaje para personas que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, el clima y la convivencia escolar” (DOF, 19 de junio de 2020, p.10). También se propone llevar a cabo estudios diagnósticos cualitativos que generen conocimiento sobre las prácticas democráticas en las escuelas con el fin de fortalecer su desarrollo y dar herramientas de mejora a las y los docentes en sus diversos contextos.

Ley de Educación del Estado de Puebla

La Ley de Educación del Estado de Puebla, con su última reforma publicada el 18 de mayo de 2020, destaca en algunos de sus artículos la importancia de la convivencia escolar basada en el respeto, diálogo y resolución no violenta de conflictos: (1) Artículo 11; I. “promueva la convivencia armónica entre personas (...) para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (p. 14). (2) Artículo 13: II. “convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas” (p. 16). (3) V. “Formar a las y los educandos en la cultura de paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (p. 16). (4) Artículo 91: “las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias promoverán la cultura de la paz y no violencia para

generar una convivencia democráticas basada en el respeto de la dignidad de las personas” (p. 52). (5) I. “diseñar y aplicar estrategias educativas que generen ambientes basados en una cultura de la paz para fortalecer la cohesión comunitaria y una convivencia democrática” (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2020, p. 53).

Llama la atención que se señale la importancia del ambiente escolar y las relaciones que se tejen en el aula, pero no se presentan propuestas concretas para su mejora en el Estado de Puebla. El único antecedente es un manual publicado en 2016 y un documento marco, diseñados por la Secretaría de Educación Pública orientados a educación básica.

Marco contextual institucional

Modelo Universitario Minerva (MUM)

El Modelo Universitario Minerva (MUM) es el documento rector de la vida académica, cultural y administrativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Fue aprobado a finales de 2006, incorpora a su propuesta curricular los Ejes Transversales y la Formación General Universitaria. El Proyecto Fénix, que le precedió, se caracterizó por el Sistema de Créditos.

El MUM enmarca en su misión

Somos una institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad. La educación es considerada como un bien público y promovemos que esta sea generalizada y para toda la vida. Estamos comprometidos con la formación de una

comunidad universitaria integrada a la sociedad por lo que generamos espacios de aprendizaje que posibilitan la justicia, la equidad, un mayor equilibrio social y un desarrollo humano, endógeno, y sustentable. Promovemos el diálogo, y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en la comunidad universitaria. Formamos ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera crítica y libre. (BUAP, 2007, p. 48)

Resaltando la participación democrática en la formación de sus estudiantes, la cual se fortalece y desarrolla a lo largo de paso en la universidad, y distingue a las y los egresados como ciudadanos activos de la sociedad.

La universidad reconoce como agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje a las y los estudiantes. Definiendo que el modelo se orienta a “la formación integral humanista centrada en el aprender a aprender, se base en la teoría constructivista social participativa” (BUAP, 2007, p. 102) argumentando que da solución a las necesidades educativas de hoy.

Aportando a la construcción de una nueva ciudadanía, propiciando la participación de la y el estudiante en espacios de reflexión, en el cual la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico contribuyan a la formación integral de la y el estudiante, al igual que al progreso social. Por lo que la universidad asume la misión de educar para toda la vida, fomentado las estructuras horizontales y participativas, y la convivencia pacífica (BUAP, 2007).

Licenciatura de Procesos Educativos

La Licenciatura de Procesos Educativos es una de las cinco licenciaturas que conforman la Facultad de Filosofía y Letras, de la BUAP.

La BUAP es una Institución de Educación Superior (IES) fundada como institución educativa en 1578 y en 1956 adquiere su autonomía. Es una universidad pública que pertenece al subsistema de universidades estatales.

Procesos Educativos pertenece al Área de Educación y Humanidades, su modalidad de enseñanza es presencial, y define un tiempo mínimo de 3.5 años y máximo de 6.5 en curso del Plan de Estudios.

El programa nace en 2010, como producto de un trabajo multidisciplinario de la Facultad de Psicología, la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), así como de la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE).

Desde su creación hasta 2015 se admitían a estudiantes en un solo periodo anual, pero en enero de 2015 se reciben estudiantes de nuevo ingreso en dos periodos, otoño y primavera, con un promedio de 40 alumnas y alumnos por periodo. Estas alumnas y alumnos son generalmente jóvenes que ingresaron a la universidad después de concluir sus estudios de nivel medio superior, es decir, en promedio menores de 20 años.

En 2016 comenzó un proceso de evaluación y actualización del Plan de Estudios 2010. El vigente Plan de Estudios consta de cincuenta y un materias, entre su nivel básico y formativo. Define como su actual objetivo:

Formar profesionales de los procesos educativos con sólidas bases teóricas, científicas y éticas que a partir de la investigación y la innovación educativa contribuyan al desarrollo de las capacidades humanas, formar a formadores, desarrollar y asesorar planes, programas y proyectos educativos y culturales en organizaciones públicas, privadas y del sector social, con una visión sustentable que promueva el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural en contextos locales y globales. (Facultad de Filosofía y Letras, 2016, p.10)

Comparada con otros programas que existen en el Estado de Puebla, tiene como fortaleza y característica ser ofertada en una de las pocas universidades públicas, y orientarse no solo en formar egresadas y egresados competentes para trabajar en educación formal y perfiles tradicionales como formar a formadores. Por lo que una de sus atributos es enfocarse en el ámbito no formal, incidir en programas y proyectos sociales y el vincularse con otros sectores de la sociedad como organizaciones de la sociedad civil y grupos vulnerables (Facultad de Filosofía y Letras, 2016).

Dentro del perfil de egreso, destacamos que la y el egresado será capaz de (1) utilizar la información que el propio contexto le provee para resolver problemas a través de estrategias colaborativas; (2) aplicar metodologías, estrategias y técnicas de intervención participativa para favorecer procesos de desarrollo social y comunitario en contextos formales y no formales; desarrollar actitudes y valores tales como (3) trabajar de manera colaborativa para analizar y solucionar problemas diversos basado en principios éticos (Facultad de Filosofía y Letras, 2016). Por lo que el desarrollo de esta investigación puede favorecer el perfil mencionado.

Una particularidad de este programa es que, debido al número reducido de estudiantes y de docentes, las generaciones avanzan en bloque, esto es, que los grupos comparten las mismas asignaturas, salones, docentes, compañeras y compañeros durante toda su carrera, lo que puede ser percibida como una debilidad para la convivencia y relaciones sociales cuando no existe un clima de aula óptimo, reflejado en la ausencia de resolución de conflictos.

Otra característica es la atención personalizada a las y los alumnos por medio del Plan de Acción Tutorial (PAT), considerada un pilar del buen funcionamiento del programa, ya que existe una buena relación entre los tutores/docentes, alumnas y alumnos. Además, como se expone en el Plan de Estudios del 2016, la mayoría de las y los alumnos han manifestado sentirse orientados y escuchados por sus tutores, pues destacan en los tutores el interés en acompañar y apoyarles en los problemas que presentan (Facultad de Filosofía y Letras, 2016).

El PAT se configura cada periodo, se integra de una serie de reuniones coordinadas por las y los tutores para dar seguimiento a la trayectoria escolar de las y los alumnos. Así como de eventos, cursos y talleres que fortalecen y desarrollan conocimientos y habilidades en la formación del alumno y alumna, a su vez que compensa algunas deficiencias del plan de estudios (Facultad de Filosofía y Letras, 2016).

Marco teórico

2. 1 Clima de aula en educación superior

2. 1. 1 Apuntes generales del clima de aula

Autores como Ballesteros y Mendoza (2014), Claro (2013), García y Jiménez (2018) mencionan que el concepto “clima”, empezó a utilizarse en la segunda mitad del siglo XX, para hacer alusión a un fenómeno que se da en los grupos humanos. Es estudiado inicialmente como “clima organizacional”, esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas.

A finales de los años setenta, el término clima del aula es acuñado por Moos en 1974, para aludir a fenómenos en espacios escolares. Por lo que definirlo es complejo y polisémico. Moos (1974) declara que el contexto en el que las y los estudiantes aprenden puede afectar sus actitudes y estados de ánimo, su comportamiento y desempeño, su autoconcepto y su sentido general de bienestar (Bakker et al., 2018, Claro, 2013).

Autores como Bakker et al. (2018), Castro y Morales (2015) exponen que las variables físicas influyen en el clima de aula que se genera, y las clasifican en dos grupos. El primero al aspecto del aula, el orden y la distribución del mobiliario dentro del aula. El segundo referido a estímulos ambientales, como son los sonidos, la temperatura, la luz y el flujo de aire. Y factores externos como la zona geográfica, repercuten en el clima que perciben las y los estudiantes (Montoya et al., 2019).

Bozzo et al. (2010) señalan que el clima de aula es un término complejo y multidimensional, ya que involucra factores materiales (como el mobiliario y la infraestructura) e inmateriales (como las personas involucradas, sus características y las relaciones que tejen); en este último es en el que nos enfocamos en la investigación.

Hay dos acepciones en la comunidad educativa sobre el clima o dos micro climas. El primero es el clima escolar o clima laboral que se centra en las representaciones de las y los docentes y directivas y directivos de la institución, su grado de satisfacción y la manera en la que se relacionan las y los docentes entre ellos, con la institución y con las y los directivos, por lo que su unidad de análisis es la institución. Y el segundo es el clima de aula, que tiene objeto en esta investigación y se centra en los significados de las y los estudiantes, la y el docente, su nivel de análisis es el aula y las relaciones que se generan dentro de ella (Bosco, 2009; Sandoval, 2014).

El clima de aula se refiere a “las percepciones que los integrantes de un aula tienen sobre todo lo que en ella ocurre” (López et al., 2010, p. 260), esto es la impresión que cada miembro del aula tiene acerca de la vida diaria e interna de la misma. Por su parte, Montoya et al. (2019) lo definen como un “espacio de convivencia, trabajo en equipo y escenario de las relaciones interpersonales alumno-alumno y profesor-alumno” (p. 153).

En educación superior, Biggs (2005) define el clima del aula como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus

interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (p.87), es decir, la apreciación que tienen estudiantes y docentes resultado de sus interacciones, y que tendrá resultados en el aprendizaje de las y los estudiantes. El aprendizaje es un fenómeno multifactorial y complejo, que está condicionado, en buena medida, por las condiciones ambientales, según Castro y Morales (2015) razón por la cual resulta sumamente importante prestarle atención.

Para Castro y Morales (2015) para conseguir que las y los estudiantes logren aprendizajes significativos es indispensable crear un clima tranquilo y de confianza, esto significa crear un clima caracterizado por el buen trato, ya sean personas adultas o menores de edad, donde prevalezca el respeto por las individualidades (ritmo de aprendizaje, necesidades educativas especiales, valores culturales y personales).

Por lo que, es importante conocer lo que las y los integrantes del aula (estudiantes y docentes) perciben de las relaciones que generan entre ellos, así como de la vida interna y diaria de aula, para que así eliminen, potencialicen o creen acuerdos que mejoren la convivencia en el aula, y con ello el crecimiento de sus integrantes (López et al., 2010).

Asimismo, la comunidad en la que se sitúa el aula, pues el entorno en el que se desarrolla tiene mucho peso para el clima de aula que se produce, es decir, el clima está condicionado por la estructura social de cada comunidad. Y quienes le conforman influirán en lo que ocurra en otros espacios de quien forme parte la

comunidad escolar (Claro, 2013; Bosco, 2009). Citando a Caballero (2007) “si tuviéramos que elegir un contexto en el que se reflejen como un crisol las diferentes características de una sociedad, probablemente éste sería la escuela” (p. 7), porque las aulas no están aisladas del contexto, más bien lo conforman.

Es por eso, que la situación de violencia del país y la ciudad en general, tiene repercusiones de alguna manera en el comportamiento de las y los estudiantes e individuos y socialmente aprenden como resolver sus conflictos lo cual influyen poderosamente como se relaciona (Ballesteros y Mendoza, 2014; Caballero y Romero, 2008). Por tanto, las y los estudiantes no son totalmente responsables de las conductas que manifiestan dentro de las aulas, y es importante brindar en los espacios educativos herramientas y estrategias que propicien el diálogo y den cabida a la resolución de conflictos, que serán replicadas por las y los estudiantes fuera del espacio educativo.

Arón y Milicic (2000) diferencian dos tipos de clima de aula: el clima tóxico y el clima nutritivo. En el primero existe una percepción de injusticia, predomina la crítica, la sensación de ser invisible, de no sentirse respetada y respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias, interfiere el crecimiento personal, no afronta los conflictos o los hace autoritariamente y existe impedimento para la creatividad. Y en el segundo, en el clima nutritivo, se percibe un clima de justicia, predomina la valoración positiva, sensación de ser alguien valiosa y valioso, sentirse respetada y respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias, favorece el crecimiento personal, permite el enfrentamiento constructivo de conflictos y favorece la creatividad. Como podemos ver, no desarrollar un clima

escolar nutritivo puede tener repercusiones en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes.

El clima del aula debe favorecer un ambiente tranquilo, participativo, acogedor, respetuoso y ordenado; lo que propicia tanto en estudiantes, como docentes la concentración, atención, interés, disposición y seguridad, y favorece el rendimiento académico de las y los estudiantes (Bakker et al., 2018; Castro y Morales, 2015). Esta idea es sustentada por Fragoso (2019), quien considera que fomentar sentimientos agradables en el aula por medio de relaciones socioafectivas de docentes y estudiantes, da una percepción placentera sobre las actividades de clase, y refuerza el autoestima y seguridad en las y los estudiantes, al sentirse valorados.

Un clima de aula nutritivo habitualmente se asocia a la inteligencia emocional que tienen las y los miembros que conforman la comunidad para resolver sus conflictos, reconocer y regular sus emociones (Armijo et al., 2012; Fragoso, 2019). Por el contrario, una experiencia poco positiva en el aula genera estrés en las y los estudiantes y los distrae de los recursos que se ofrecen en su ambiente lo que tiene origen en las relaciones agresivas y el maltrato entre compañeras y compañeros (Armijo et al., 2012; Cárdbaba et al., 2019).

El estrés afecta el desempeño académico ya que interfiere en la habilidad para controlar emociones y pensamientos, lo que obstaculiza la operatividad de las funciones ejecutivas del cerebro. De tal modo que regular los estados de estrés

tiene como consecuencia la mejora del aprovechamiento académico de las y los estudiantes y la habilidad para convivir de manera pacífica (SEP, 2016).

Ante este panorama nace las preguntas ¿cómo están actuando las instituciones de educación superior y las y los involucrados en el clima de aula?, ¿perciben la importancia de mejorar el clima de aula?, ¿qué podría favorecer al clima de aula y por tanto las relaciones que se generan fuera de las instituciones?

2. 1. 2 El clima de aula, un factor necesario para el desarrollo integral

Bozzo et al. (2010) consideran que vivir en un entorno inmerso en la globalización y lo posmoderno, con sus características propias como la adaptabilidad al cambio, la aceptación de la incertidumbre y el contar con un mejor manejo de los flujos de información, exigirá a las instituciones repensar la manera en la que están realizando su labor, y por consiguiente el ambiente en el que se desarrollan las y los alumnos. Para Arón y Milicic (2000),

la escuela es un micro-sistema social, en que los estudiantes están insertos en una estructura social y política, el funcionamiento de la sala de clases, su sistema de justicia, sus convenciones sociales y los patrones de funcionamiento, son experiencias que favorecen o inhiben el desarrollo de la responsabilidad social en los estudiantes. (p. 119)

Como se mencionó anteriormente, lo que las y los estudiantes aprendan fuera del salón de clases, se manifestará en las relaciones que se generen dentro del aula, al mismo tiempo lo que aprendan en el espacio educativo, incidirá fuera del mismo espacio. He aquí la importancia de generar un clima de aula óptimo.

La institución juega un papel primordial, pues las y los estudiantes aprenden sobre la vida y aprender a convivir, es decir, que lo que aprenden en el espacio escolar en relación a como se resuelven los conflictos, y el establecimiento de relaciones de respeto, es lo que como futuras ciudadanas y ciudadanos repetirán desde los espacios que ocupen cuando sean adultas y adultos (Arón y Milicic; Sandoval, 2014). Por otra parte, mucho se ha dicho y debatido de cuál es el papel de las Instituciones de Educación Superior, de cuáles son sus funciones y el papel que tiene socialmente.

Según Puig (2000)

Si el aprendizaje es la función básica de la escuela, la relación y la convivencia son también aspectos esenciales de la institución escolar. La escuela es un espacio donde viven adultos y jóvenes durante muchas horas al día. Este hecho supone una fuente de experiencias de socialización y de educación moral de gran alcance. (p. 65)

El aula, además de ser un espacio de instrucción, es un espacio de construcción de relaciones sociales, las cuales afectan los resultados del proceso educativo, y están condicionadas por una estructura más amplia de relaciones sociales, por lo que las vivencias del aula, los acuerdos y el consenso promueven o no la realización de los estudiantes (Bosco, 2009; Cora, 2007).

Consecuentemente Caballero y Romero (2008) definen la educación como la “práctica del pensamiento vivo, fundamentada en una concepción dinámica del conocimiento como un proceso de búsqueda de significados del que todos somos

participes y que requiere del encuentro de las conciencias para saber del mundo y de nosotros mismos (p. 30).

Entre los fines de la educación está el apoyar a la construcción de sociedades capaces de gestionar sus conflictos, capaces de establecer relaciones justas y equilibradas que se caractericen por el respeto y la empatía, regidas por normas democráticas. Esta tarea no es solo responsabilidad de la familia y la institución, pero tampoco le resta responsabilidad a la escuela, sino al contrario es un espacio importante en la socialización de las y los individuos, y lo que pasa y cómo pasa adquiere relevancia (Sánchez, 2012).

Por lo que es necesario describir el rol docente y de estudiante que podrá favorecer el clima de aula.

Algunas investigaciones refieren la importancia de la y el docente como promotor del clima de aula (Barreda, 2012; Colmenares y Maldonado, 2006; Díez et al., 2010; Fragoso, 2019). Señalan que la y el docente es el único encargado de lo que ocurre en el aula, y en consecuencia responsable del clima que se genera, argumentando que, son las y los gestores de la educación en el aula, y con su práctica pedagógica pueden crear un ambiente tranquilo y ordenado, o no (Barreda, 2012; Colmenares y Maldonado, 2006).

Sin embargo, como sugieren Arón y Milicic (2000) no debemos percibir al docente como único responsable de crear un clima social positivo y nutritivo, sino a los involucrados, estudiantes y docentes.

Las y los docentes no son los únicos responsables del clima que se propicia en las aulas de educación superior, pero sí juegan un rol importante en su configuración. Tanto docentes, como directivas y directivos deben de conocer e interpretar la percepción de las y los estudiantes del ambiente que generan, tomándolo como un reto importante al planificar su trabajo en el aula para llevar a cabo una educación moral, que considere el clima de aula y las relaciones humanas, y así, implementar mejoras (Cora, 2007; López et al., 2010).

Entre las herramientas que pueden usar las y los docentes universitarios para mejorar el clima de aula, está el generar emociones positivas, es decir, el fomentar interacciones positivas entre ellas y ellos y la y el estudiante, así como entre estudiantes y estudiantes; pues su ausencia repercute en poca tolerancia al error y agresividad. Los aspectos afectivos caracterizan una buena relación docente-estudiante, y si la y el docente no tiene sólidos conocimientos de su disciplina y habilidades emocionales, le será difícil instrumentar prácticas que mejoren la relaciones en el aula (Díez et al., 2010; Fragoso, 2019).

Asimismo, existen cualidades docentes que pueden favorecer el clima del aula y son, el humor y la congruencia. El humor influye ya que, si la y el docente es capaz de crear un clima relajado y con humor, consigue que las y los estudiantes se relajen y cooperen. La congruencia docente es fundamental pues las y los estudiantes que la perciben tendrán mayor confianza hacia la y el docente (Cora, 2007; Díez et al., 2010; Fragoso, 2019).

Ya mencionado el rol del docente ante el clima de aula, por otro lado, destacar el papel que juega la y el estudiante en el ambiente que se genera, y el cual es primordial para nuestra investigación. Si bien como declaran Caballero y Romero (2008) las relaciones y el rol estudiante-docente son subjetivos, porque no existe históricamente una manera de ser estudiante, pues es cambiante y subjetivo. Si podemos hacer un análisis, reflexión y apuntes de lo que en actualmente y situados en educación superior puede gestar un clima de aula óptimo para las y los involucrados.

Partimos por destacar que las y los estudiantes si son conscientes de lo relevante que es para su formación el convivir en un clima de aula óptimo. Son sensibles al clima de tensión o relajamiento que la y el docente puede propiciar en el aula, la cercanía o distancia emocional, a la actitud comprensiva o de desprecio a los errores o preguntas (Díez et al., 2010). Pero además, las y los estudiantes son conscientes y sensibles a las relaciones y conflictos que se generan entre sus pares.

Así que para configurar un clima de aula óptimo se requerirá por parte de las alumnas y los alumnos de un conjunto de habilidades y actitudes, basando el diálogo en el centro del sistema educativo, donde propicien la confianza para compartir y discutir en un ambiente seguro, con atención y respeto para el desarrollo de todas y todos (Caballero y Romero, 2008).

Una relación sustentada en diálogo y respeto es primordial para la resolución de los conflictos que se presentan en el aula. Donde alumnas y alumnos se conciban a sí mismos como responsables de solucionar los conflictos que se generen, y

participantes activos en su comunidad educativa para aportar a mejorar el clima de aula.

El vínculo que se genere entre pares (estudiantes) influye también en el clima, desfavorable si prevalece competencia, y favorable para la relación si existe compañerismo y respaldo (Garbanzo, 2007).

En definitiva, además el tiempo que dispone la institución para cubrir lo que marca el currículum configura el clima, pues la distribución del tiempo indicará la concepción de las tareas relevantes frente las segundas (Caballero y Romero, 2008). Por ende, es importante conocer la percepción del clima de aula que se configura y priorizar el tiempo que se dedica para mejorarlo y resolver los conflictos que se presentan.

2. 1. 3 Resolución de conflictos en el aula

“La escuela es una institución que educa para la vida y en la vida hay que saber convivir” Gutiérrez y Pérez.

A lo largo de la trayectoria de la y el estudiante en la educación formal, es decir, en todos los niveles e instituciones se presentan conflictos naturales consecuencia de las interacciones escolares diarias. Es importante recalcar que esto es natural y no importa el nivel o espacio, siempre existirán conflictos y divergencias de distinta índole, lo importante es reconocerlos y construir soluciones, como señalan Gutiérrez y Pérez (2016) “no se trata de negar las diferencias y los conflictos sino de afrontarlos de forma positiva, es decir, de forma no violenta” (p. 172). Pues podemos aprender de ellos si usamos estrategias adecuadas.

Los conflictos, aunque son propios de las relaciones sociales, deben de resolverse de manera positiva y pacífica, pues el no hacerlo tendrá consecuencias en la convivencia, en la trayectoria escolar en términos de aprendizaje, en la motivación de las y los involucrados y en el desarrollo integral de las y los estudiantes. El que no exista tranquilidad en el ambiente se traduce en un desequilibrio de las actividades de enseñanza-aprendizaje y en un proceso agradable (Montoya et al., 2019). Por el contrario, el enfrentarlos de manera abierta y constructiva implica habitualmente un crecimiento personal para las y los involucrados y promueve un clima social positivo (Arón y Milicic, 2017).

Es importante no minimizar las relaciones conflictivas y los problemas que se den en el aula, entendiendo que “la escuela es tan solo un reflejo de la sociedad. Es un microsistema dentro del microsistema social, en la que se reflejan como en un espejo todos sus comportamientos” (Amador et al., 2011, p. 100). El aula un espejo de la sociedad de la que también es parte.

En consecuencia, los comportamientos violentos que se manifiestan en el aula, y donde todas y todos los miembros de la comunidad participan en mayor o menor medida, no son más que el reflejo de lo aprendido por las y los individuos a lo largo de su vida y formación (Colmenares y Maldonado, 2006).

A la escuela como lugar de formación le corresponde apoyar y enseñar a las juventudes que pueden y deben elegir entre diversas maneras de responder ante los conflictos (UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia], 1999) aportando a las habilidades para la resolución de conflictos.

Se espera que las y los estudiantes desarrollen un conjunto de habilidades y competencias que les permiten convivir en un marco de respeto a los demás, entendiendo que los procesos afectivos, emocionales, sociales y cognoscitivos articulan las conductas, hábitos, actitudes y valores que integran su personalidad (Sandoval, 2014).

Dado que el clima de aula dicho por López et al. (2010) es una de las variables que más influyen en el crecimiento afectivo de las y los estudiantes pues en el grupo se genera un ambiente muy importante, en el que se prepara a las y los estudiantes para vivir en la sociedad. Un estudio realizado en el Estado de Sonora, en educación básica, por Montoya et al. (2019) muestra que las y los estudiantes que perciben un mayor nivel de conflictos y violencia, observan a su vez un ambiente escolar favorable menor.

Por lo que el deterioro del clima de convivencia en los espacios educativos se ve reflejado en el incremento de conductas agresivas y en el rendimiento académico de la alumna y alumno y estrés en la y el docente., es decir, que la convivencia y por consiguiente el clima que se genera tiene un papel importante en la gestión del conocimiento (Sánchez, 2012; Sandoval, 2014), y es fundamental para procesos agradables y provechosos, y en consecuencia en la calidad de la educación. Entonces, mejorar el clima de aula y en consecuencia la convivencia se convierte en una oportunidad y un reto a trabajar en las instituciones.

El clima se construye socialmente, y la convivencia social tiene su origen en las relaciones de las y los actores, con representaciones sociales diferentes y

emociones diversas frente a un mismo fenómeno. Por ello, el reconocimiento de la voz de las y los otros juega un rol fundamental en la creación de una convivencia que rescata la percepción de los distintos (Armijo et al., 2012).

El desarrollo de una sana convivencia, no solo es factor de bienestar individual, sino es base de la ciudadanía y por ende la calidad de un país. De modo que aprender a convivir, tiene un enfoque formativo, ya que es fundamento de la formación ciudadana, influye directamente en el combate y prevención de las relaciones violentas y construcción de una cultura para la paz (Montoya et al., 2019; Sandoval, 2014).

La convivencia entendida como aprender a convivir y a comunicarse, dicho por Sánchez (2012) como ciudadanía en respeto, paz, aceptación de lo diferente, diálogo, solidaridad y justicia social. Implica interacción entre las personas y diferentes grupos que integran la comunidad educativa y como menciona Sandoval (2014) constituye una construcción colectiva que es responsabilidad de todas y todos los que participan.

La diversidad debe ser una oportunidad para enriquecer el aula, reconocer y aceptar nuestras diferencias. De acuerdo con Balongo y Mérida (2016) concebirla como una condición natural de los seres humanos, lo que supondrá apostar por una visión amplia de las diferencias.

Las personas son el eje central de las relaciones, y sus comportamientos ante situaciones y conflictos, son los que podrán obstaculizar o favorecer las

relaciones (Colmenares y Maldonado, 2006), es por eso que es relevante analizar el clima de aula, y de no ser óptimo, mejorarlo.

Los conflictos pueden ser visto como una oportunidad de desarrollo y crecimiento personal, el propiciar habilidades para resolverlos de formas no violentas que opten por el diálogo, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Asimismo, es importante buscar mejorar las relaciones, las interacciones y dar solución a los conflictos que se presenten, mediante estrategias y técnicas, que aporten a la convivencia en el aula y por ende al clima de aula, técnicas como la asamblea de clase.

2. 2 La asamblea de clase como herramienta para favorecer el clima de aula

2. 2. 1 La técnica Freinet, la asamblea de clase, sus antecedentes y contexto

La Pedagogía Freinet, surge contrapropuesta de la Escuela Tradicional, pertenece al movimiento denominado Escuela Nueva o Escuela Moderna, que tiene su origen a finales del siglo XIX y principios del XX, un movimiento que incluye distintos modelos y pedagogías alternativas a la de la Escuela Tradicional, y que contemplan las distintas dimensiones del desarrollo humano (Fullat, 1992; Narváez, 2006; Palacios, 1984). Las pedagogías y propuestas enmarcan sus propios principios, métodos, técnicas, en este caso nos interesa indagar en la propuesta del pedagogo francés Célestin Freinet, el representante y fundador de la Pedagogía Freinet.

Célestin Freinet, nace el 15 de octubre de 1896 en Gars, Francia. Herido en un pulmón durante la Primera Guerra Mundial en 1914, nunca se curará

completamente motivo por el cual, en gran parte, se atribuye a su condición de salud la naturaleza de las innovaciones pedagógicas, que otorgan a las actividades de las y los alumnos el lugar que normalmente ocupaba la palabra de la y el maestro, es decir, su forma de trabajo no magistro-centrista (Peyronie, 2001), pues menciona Freinet,

Si yo hubiera tenido como mis colegas, el aliento sólido para dominar con la voz y el gesto de pasividad de mis alumnos, de que mi técnica era aceptable, habría seguido utilizando la saliva, instrumento número uno de la escuela tradicional. (2016, p. 11)

Fue así que encontró la necesidad de mejorar sus condiciones de trabajo y honrar el oficio que tanto le gustaba y que había elegido. De esta manera, podemos decir que sus innovaciones parten tanto de la necesidad física como psicológica, de Freinet y de la niñez, de salir del aula para buscar la vida en el rico entorno.

Las técnicas de trabajo son instrumentos y técnicas como: el texto libre, la clase paseo, la biblioteca de trabajo, la correspondencia escolar, el periódico escolar, etc. y la que nos concierne que es la asamblea de clase.

En su pedagogía se refiere a “técnicas Freinet” y no “método Freinet”, pues Célestin dice que el método es un conjunto formado completamente y solo por su iniciador, que debe retomarse tal como es sin modificaciones. En contraste, las técnicas no tienen exigencia de fijar rigidez, sino de facilitar el trabajo pedagógico y no serán inamovibles, pues “la escuela moderna no es ni capilla, ni club, sino una cantera de donde saldrá lo que todos construyamos juntos” (Freinet, 2016, p. 34).

Mencionado el panorama donde nace y se desarrolla la asamblea de clase, pasaremos a definirla.

2. 2. 2 La asamblea de clase y resolución dialógica de conflictos

La asamblea de clase es definida como la reunión semanal dirigida a analizar lo sucedido en la escuela, debatir los problemas y plantear soluciones, lo que permite vivir la organización democrática donde las y los alumnos asumen sus errores y festejan sus logros (Freinet, 2001).

La asamblea trabaja bajo el respeto, el diálogo y la escucha, se basa fundamentalmente en la resolución de conflictos y al mismo tiempo es una herramienta en la organización del aula de manera colaborativa (Santaella, 2016). Ya que en ella hay aprendizaje democrático directo, al ser espacio para expresar y solucionar lo que ocurre en el aula.

Además de ser una técnica para reconocer y resolver conflictos, y regular la convivencia de acuerdo con Puig (2000) también se establecen y consensuan normas para construir o mantener un clima óptimo, en el que las y los estudiantes y las y los docentes, se sientan corresponsables.

Ahora, mencionaremos como se desarrollan las asambleas, Freinet (2001) precisa que, a lo largo de la semana, en algún espacio o material del aula (como un tablero) o libreta se colocarán cuatro columnas que divididas en: críticas, felicitaciones, aspiraciones y realizaciones.

Las y los estudiantes pueden escribir libremente en cualquier de estas columnas algún comentario para alguna compañera y compañero, firmada con el nombre de quien escribe, no es válido borrar ni hacerlo anónimo. Podrán escribir problemas a los que se busquen soluciones, inquietudes, disgustos, pero también felicitaciones, tipificando su comentario en alguna de las cuatro columnas. Posteriormente, al finalizar la semana se realiza la reunión semanal de la cooperativa, la asamblea de clase, donde se retoma para la orden del día los puntos escritos por las y los estudiantes. De modo que, los temas a tratar deberán de ser propuestos por las y los mismos estudiantes, ya que son problemas a resolver, actividades a planear, felicitaciones por dar, etc. que les conciernen y afectan a ellas y ellos.

La asamblea es dirigida por ellas y ellos mismos, requiere de una moderadora o moderador, que dará la palabra a quien desee hablar, para así mantener un orden, y dará continuidad y guía a la asamblea. Requiere también de una secretaria o secretario que apunte todos los acuerdos y temas tratados a lo largo del diálogo, para recordarlos y tenerlos presentes en acuerdos posteriores. Se recomienda que todo el grupo, al menos una vez, funja con los roles de secretaria/secretario y moderadora/moderador, para hacerlos participes y evitar vicios en las asambleas.

Por lo tanto, la asamblea de clase, suaviza las debilidades, incrementa los ánimos caídos, es positiva y no negativa, pues le da peso a la parte constructivista del ser, y a la par que ayuda a progresar individual también colectivamente (Freinet, 2001).

La asamblea contribuye a planificar, construir y dialogar sobre soluciones a los problemas que se producen en el contexto educativo, puede ser a nivel del aula o de la escuela. La asamblea ayuda a organizar democráticamente la vida del aula, pues todas y todos los involucrados, estudiantes y docentes, tiene derecho a participar y decidir. La asamblea de clase es un espacio de confianza donde todas y todos pueden aportar ideas y en donde aprenden a reconocer las diferencias (Gertrúdx, 2016; Puig, 2000).

Para Caramés et al. (2010) la asamblea es un modelo democrático en el que las y los estudiantes aprenden, entre otras cosas, a “escuchar opiniones y comentarios de otras personas, ponerse en el lugar de la otra persona, favoreciendo el desarrollo moral y crítico, búsqueda de una solución o propuesta en común (..) favorece la implicación de todos y todas en la resolución del conflicto” (p. 56).

Para Freinet (2001), la asamblea de clase tiene como fin la educación moral de las y los estudiantes, lo que instituiría una educación verdaderamente humana, ya que se relaciona directamente a los valores, al “crear un medio humano, donde el niño se habituó a actuar como hombre y como ciudadano” (p. 17). Siendo una técnica primordial en y para espacios democráticos (Puig, 2000).

A través de las asambleas las y los estudiantes aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos que participan en su entorno social, según a valores y criterios morales. Primero, al adquirir un reconocimiento del valor de la colectividad y sentirse parte del grupo. Segundo, al aceptar y construir normar para mejorar la convivencia. Tercero, al desarrollar una autonomía de la voluntad que impulse a la participación.

Cuarto, al promover capacidades para el diálogo, una actitud crítica y reflexión de sí mismos y la comunidad. Por último, al comportarse acorde a valores como: responsabilidad, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y la búsqueda de acuerdos (Puig, 2000).

Otro rasgo, es el trabajo coeducativo en la asamblea de clase. Coeducar se define como “educar a cada persona fuera del modelo dominante según quien es, atendiendo a su diferencia” (Delgado, 2015, p.30). La asamblea apertura la escucha y la palabra tanto de hombres como de mujeres.

Marín (2010) define a la coeducación como

proporcionar la comunicación entre las personas de ambos sexos, basándose en el respeto mutuo, en el conocimiento acertado, en la aceptación en la convivencia y en el diálogo creativo, en la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino como categorías hegemónicas y autoexcluyentes. (p. 2)

Entender que la escuela es la vía ideal para llevar a cabo la coeducación de forma espontánea donde la “metodología ha de ser participativa, utilizando la asamblea como uno de los medios más adecuados” (Marín, 2010, p. 4), aprender a convivir en sintonía con la igualdad y respeto entre mujeres y hombres.

Se ha menciona además la necesidad de que exista una coherencia educativa y superar el currículum oculto, entendiendo que

Difícilmente puede enseñar tolerancia y respeto mutuo una escuela que no actúe de acuerdo con lo que pretende enseñar, porque tanto la violencia como su antítesis,

la tolerancia, la cooperación y el respeto mutuo, se aprenden con la práctica. (Díaz-Aguado, 2010, p. 8)

La técnica democratizadora, la asamblea de clase, minimiza carencias actuales, al fomentar el diálogo, el respeto, la democracia y la participación.

Tal como lo menciona Cruz (2010)

La práctica de la democracia en la escuela debe sustentarse en un proceso de instauración cuya base la constituyen las formas en que los sujetos se relacionan y toman acuerdos. El diálogo entre los sujetos es esencial. El diálogo como una forma de reconocer al otro, de interactuar en un ámbito de correspondencia, donde soy escuchado y tomado en cuenta porque escucho y tomo en cuenta al otro. (p. 47)

La asamblea de clase se apoya en el diálogo, en la palabra. Puig (2000) manifiesta que a través la palabra las y los interlocutores incrementan su comprensión mutua, gracias a la palabra se comprometen a ser coherentes con lo que han aseverado y propuesto. Ya que participar en un proceso de construcción mediante el lenguaje compromete a las y los participantes, pues se sienten ligado y motivado a llevar a cabo los acuerdos.

Sin embargo, las palabras permiten hacer cosas, pero no todas las cosas se pueden hacer con palabras. Las asambleas deben buscar la máxima coherencia entre la palabra y los comportamientos (Puig, 2000).

En resumen, el diálogo es fundamental al ser un medio para que las y los estudiantes manifiesten sus necesidades, diferencias e inquietudes, que conjuntamente permite la resolución de conflictos. Mediante un clima de respeto a

la diversidad de sus pares, tan importante dicho anteriormente, para la crisis social y violenta que actualmente permea.

Es primordial resolver los conflictos que se desarrollan en el aula. Visibilizar la importancia de las relaciones que se tejen y los problemas no resueltos, para así ocuparse de ellos incorporando técnicas que mejoren la convivencia, y por ende el clima de aula. Técnicas como la asamblea de clase.

III. Metodología

En este capítulo presentamos la metodología que llevamos a cabo para alcanzar nuestro objetivo de investigación, en un primer momento, para conocer el clima de aula en la licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP, y posteriormente, para favorecerlo a través de la incorporación de la asamblea de clase como estrategia pedagógica.

Dada la naturaleza del objetivo, nos valimos de un diseño cualitativo utilizando el enfoque basado en el diseño. La Investigación Basada en Diseño, como lo señala Benito y Salinas (2016) no propone un tipo de diseño de investigación, aunque tiene una tendencia a lo cualitativo.

En este apartado presentamos el proceso, la población y el diseño de la investigación.

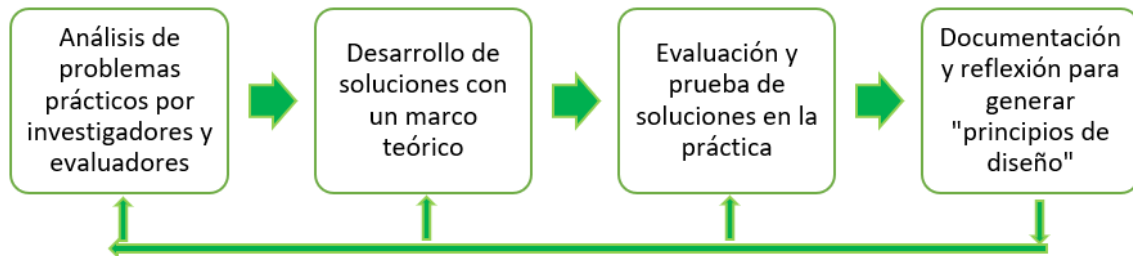
3. 1 Tipo de diseño

De acuerdo con la naturaleza del problema, optamos por utilizar la metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD) o *design-based research*, la cual se centra en el análisis y diseño de innovaciones educativas, a un nivel didáctico y sistematizado, que aporta al entendimiento del fenómeno y condiciones del aprendizaje. Es un paradigma de investigación esencialmente de naturaleza cualitativa impulsado dentro de las Ciencias del Aprendizaje (Castro et al., 2011; Gibelli, 2014).

El “paradigma emergente en la investigación educativa ayuda a explicar cómo, cuándo y por qué las innovaciones educativas funcionan en la práctica” (Gibelli, 2014, p. 5), es decir, que el IBD nos ayudó a conocer el clima de aula percibido por las y los estudiantes de la licenciatura de Procesos Educativos y a evidenciar la pertinencia de la asamblea de clase para mejorar el clima de aula.

La siguiente figura describe un proceso propio de la IBD:

Figura 1. *Pasos para la Investigación Basada en Diseño (IBD)*



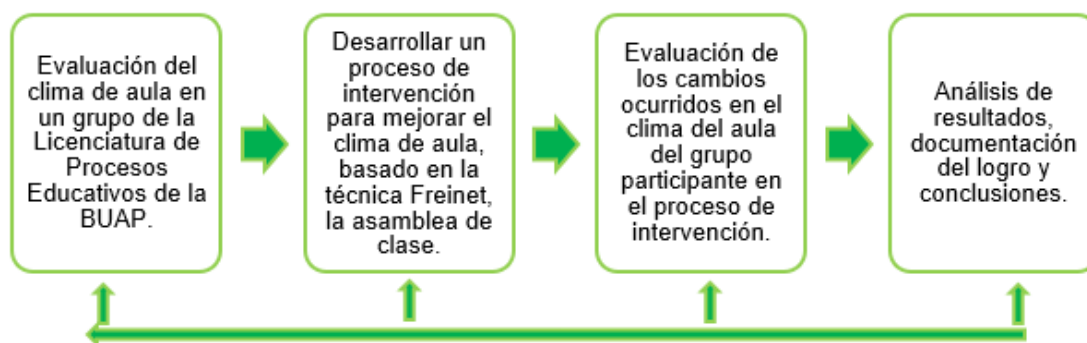
Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez y Villdeoriola (2009).

Donolo et al., (2010) atribuyen tres características a los estudios de diseño: (1) sitúa la investigación en el contexto natural en que ocurren los fenómenos estudiados, (2) su fin es generar cambios específicos en ese contexto, (3) tiene carácter cíclico.

García (2018) destaca el hecho de que este tipo de investigación sea situada e intervencionista, pues el diseño se da en un contexto real que es foco en problemas relevantes, y requiere la participación activa de las y los involucrados en las distintas etapas y actividades de la investigación; así como, orientada al proceso, ya que tiene como objetivo la comprensión y la mejora de las intervenciones.

Este fue el proceso para el desarrollo de la investigación, basado en la IBD

Figura 2. Pasos de nuestra Investigación Basada en Diseño (IBD)



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, mostramos el diseño de la investigación.

Tabla 1. Diseño de la investigación

Pasos de la IBD	Estrategias	Instrumentos y técnicas
<u>Diagnóstico</u> : evaluación del clima de aula en un grupo de la Licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP.	Asamblea de diagnóstica	Preguntas abiertas individuales y discusión grupal
<u>Intervención</u> : desarrollar un proceso de intervención para mejorar el clima de aula, basado en la técnica	Asamblea de clase	Observación participante Notas de campo
	Asamblea de clase	Observación participante Notas de campo

Freinet, la asamblea de clase.	Asamblea de clase	Observación participante Notas de campo
	Asamblea de clase	Observación participante Notas de campo
<u>Evaluación final:</u> evaluación de los cambios ocurridos en el clima del aula del grupo participante en el proceso de intervención.	Asamblea de cierre Instrumento de evaluación sumativa	Cuestionario con preguntas cerradas con escala Likert y preguntas abiertas

Fuente: Elaboración propia.

En seguida, mencionamos como desarrollamos los instrumentos y procedimientos que aportaron al diseño de la investigación: diagnóstico, intervención y evaluación final.

3. 2 Instrumentos y técnicas de investigación

El enfoque cualitativo, se encamina a obtener hallazgos a los que no se llega a través de procesos estadísticos u otros medios de cuantificación (Corbin y Strauss, 2002), es decir, que para comprender los fenómenos recaba la información haciendo uso de la exploración y observación, desde la perspectiva de las y los participantes en su contexto natural. Para desarrollar la investigación es importante contar de un sistema de registro variado para la recolección de datos, nosotras optamos en un primer momento por las preguntas individuales y la discusión grupal, así como en la observación participante, el registro anecdótico y el cuestionario.

a) Preguntas abiertas individuales y discusión grupal (diagnóstico)

Las preguntas abiertas, proporcionan información amplia y más detalla, ya que no limitan las alternativas de respuesta. Son útiles para profundizar en las opiniones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La discusión grupal, permite conocer e indagar en las impresiones, pensamientos y sentimientos de las y los participantes. Es una técnica de naturaleza cualitativa, que requiere de un ambiente relajado y agradable, en el cual los participantes discuten ideas y responden a preguntas surgidas en la misma discusión (Krueger, 1991).

En la primera sesión llevamos a cabo el diagnóstico, detonamos **preguntas abiertas** que respondieron los alumnos de manera individual. Lo que nos permitió conocer su opinión acerca de cómo perciben el clima de aula; si existen conflictos, cuáles; que nos compartieran qué les gusta del grupo, y por el contrario qué no les gusta. Posteriormente pegamos sus respuestas en el pizarrón y las categorizamos en: clima de aula óptimo y no óptimo. Dimos paso a la **discusión grupal**, al pedirles que nos platicaran más acerca de sus relaciones, por qué les parece importante, si, alguien más lo ha notado, y que nos contaran que conflictos tienen y como los resuelven.

b) Observación participante y notas de campo (intervención)

Se le llama observación participante u observación participativa, a la herramienta para recoger datos en estudios cualitativos. Se define como la observación del contexto desde la participación del propio investigador o investigadora para analizar el ambiente, proporciona descripciones de las personas, los acontecimientos y las relaciones (Díaz, 2011; Kawulich, 2005).

Las notas de campo, son anotaciones de los sucesos experimentados, se apoya de

la observación directa del entorno, y ayudan a conocer lo que sucede durante la observación. Las notas se escriben al término de cada periodo en el campo, y se guardan de manera separada por sesión (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Las notas de campo pueden ser de dos tipos: anotaciones de observación directa y anotaciones interpretativas.

Para el desarrollo de esta investigación, realizamos anotaciones de la observación directa, que son descripciones de lo que se está viviendo del contexto, son ordenadas cronológicamente, y permiten contar con una narración de los hechos acontecidos, al igual que conductas, incidentes y sentimientos de las y los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En las **notas de campo** describimos las situaciones observadas a lo largo de las 5 asambleas de clase que se llevaron a cabo en el salón de clase, registramos las fechas, como se desarrollaron las asambleas, las interacciones entre alumnas y alumnos, sus actitudes, comentarios y algunos incidentes. Para su redacción, nos apoyamos grabando en video todas las sesiones, y al término de cada sesión escribíamos las anotaciones, lo que nos ayudó a ser más detalladas en la observación. Para guardar la confidencialidad de las y los estudiantes les cambiamos los nombres.

Asimismo, nos apoyamos de la **observación participante** al integrarnos con las y los estudiantes a las asambleas, lo que facilitó que pudiéramos redactar las notas de campo, conocer sus relaciones directamente como alguien más en el salón de clases, y hacer preguntas dirigidas, si teníamos alguna duda.

c) Cuestionario con preguntas cerradas con escala Likert y preguntas abiertas (evaluación final)

Un cuestionario, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que medir. Es uno de los instrumentos más utilizados, y puede ser desarrollado con dos tipos de pregunta: abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas, no limitan las alternativas de respuesta, por lo que proporcionan una información más detallada y amplia. Por el contrario, las preguntas cerradas, contienen opciones de respuesta previamente delimitadas, esto es, que las y los participantes deben acotarse a estas, por ende, resulta más sencillo de codificar y analizar las respuestas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Las respuestas pueden ser acotadas en una Escala Likert, como fue nuestro caso. La Escala Likert, es uno de los instrumentos más comunes para la medición en las Ciencias Sociales Tiene origen en el nombre del Dr. Rensis Likert, un sociólogo de la Universidad de Michigan, quien propuso la técnica en 1932 (Bertram, 2008; Cañadas y Sánchez, 1998).

Definida como una escala de categoría, que es utilizada principalmente en cuestionarios con el fin de conocer las preferencias, o el grado de acuerdo con una aseveración (Bertram, 2008). La escala se conforma de cinco puntos: totalmente de acuerdo (5); de acuerdo (4); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); en desacuerdo (2); y totalmente en desacuerdo (1).

Sus ventajas son: existe poca ambigüedad de respuestas en comparación con otro tipo de cuestionarios; posibilita conseguir más información en menos tiempo; y son económicas (Cañadas y Sánchez, 1998).

En la investigación para la evaluación final, aplicamos un **cuestionario** a toda la población, es decir, a las y los 22 estudiantes que participaron en las sesiones. Instrumento conformado de 22 ítems, 15 **preguntas cerradas con escala Likert**, 2 preguntas cerradas y 5 **preguntas abiertas** (ver anexo A), este nos permitió conocer la opinión de las y los alumnos acerca de las asambleas de clase, como se sintieron, que mejorarían, si les

favoreció a expresarse y a solucionar problemas, que aportó al grupo, así como, si mejoró su convivencia en el aula, es decir, el clima de aula.

3. 3 Población

La población objetivo de nuestra investigación fueron las y los estudiantes de la licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La licenciatura en Procesos Educativos tiene una población de 250 alumnas y alumnos, en turnos: matutino y vespertino, ambos en modalidad escolarizada.

Para el desarrollo de la investigación trabajamos únicamente con uno de los 8 grupos que cursaban el programa al momento de desarrollar la investigación. Se trató pues de un muestreo intencional cuyo criterio de elección fue que se trataba de un grupo que ya tenía más de la mitad de la carrera cursada, es decir, llevaban al menos dos años conviviendo; además, se trataba de un grupo que según distintas profesoras y profesores tenían problemas de convivencia entre iguales. El grupo estaba conformado por 22 estudiantes, 18 mujeres y 4 hombres, de entre 21 y 22 años de edad.

3. 4 Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en ambiente natural de las y los participantes, es decir, el salón asignado para la generación en la Facultad de Filosofía y Letras. El permiso para llevar a cabo la investigación se gestionó con la coordinadora de la licenciatura, a través de un oficio de solicitud (ver anexo B), que fue otorgado por la Maestría en Educación Superior de la BUAP. Y se le pidió permiso a una profesora para ocupar el tiempo de sus clases.

El trabajo de campo consistió en una sesión para la evaluación de diagnóstica, cuatro asambleas de clase para la intervención, y una sesión para la evaluación final. Que

se realizaron en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019, con una duración de 2 horas por sesión en las fechas que mostramos a continuación.

Figura 3. *Fechas del trabajo de campo*



Fuente: Elaboración propia.

IV. Resultados

Primera sesión: Diagnóstico

La primera sesión fue el día 5 de septiembre de 2019, el objetivo fue realizar el diagnóstico, es decir, conocer el clima de aula de un grupo de la Lic. de Procesos Educativos, conformado por 22 estudiantes que cursaban un poco más de la mitad del programa.

Al llegar frente al grupo, les comentamos del proyecto, y les solicitamos su consentimiento para desarrollar el trabajo de campo. Posteriormente, hubo una pequeña dinámica de presentación para conocer a todas y todos los estudiantes. Desde ese momento les pedimos que acomodaran sus sillas en círculo, para así poder vernos entre todas y todos, comunicarnos horizontalmente y fomentar la participación del grupo completo.

Se observó disposición de todas y todos para participar. Pero no escucha y respeto de parte de todas ellas y ellos, pues hubo algunos comentarios burlescos y no prestaban atención a quien tomaba la palabra.

Después, describimos brevemente la importancia del clima de aula, así como la propuesta de favorecerlo a través de la asamblea de clase. Preguntamos al aire, si anteriormente habían escuchado algo sobre clima de aula, a lo que solo tres alumnos y alumnas respondieron.

Mencionamos las características de la asamblea de clase, cuáles son los roles para poder llevarla a cabo y a manera general la pertinencia de incorporar la técnica propuesta por Freinet.

Para comenzar con la primera asamblea diagnóstica, los estudiantes tuvieron que responder en una nota adhesiva de manera individual su opinión acerca de ¿cómo perciben

el clima de aula?, si ¿existen conflictos?, si la respuesta es sí ¿cuáles?, en su opinión ¿qué les gusta del grupo? y por el contrario ¿qué no les gusta? Para que tuvieran confianza de escribir su sentir, les dimos la libertad de responder de manera anónima, pero de manera respetuosa.

Pasaron 10 minutos aproximadamente, ya que nos habían entregado sus notas adhesivas. Así que pegamos en el pizarrón todas las respuestas, para que todas y todos pudieran verlas, y en conjunto ir leyéndolas y categorizarlas en lo que teóricamente se define como un clima de aula óptimo y no óptimo. Las respuestas se muestran en la siguiente tabla, y están ordenadas por frecuencia.

Tabla 2. *Atributos clasificados por los estudiantes Clima de aula*

	Clima de aula no óptimo	Frecuencia	Clima de aula nutritivo	Frecuencia
Atributos	Sin unidad/ Grupos marcados	15	Divertido y amigable	2
	Poca comunicación	3	Solidario	2
	Tenso	2	Tranquilo	1
	Desorganizado	2		
	Ruidoso	2		
	Faltas de respeto cuando las y los maestros explican	2		
	Apatía	1		

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, predomina el clima de aula no óptimo, con un total de 27 respuestas, repartidas en 7 atributos. Por el contrario, el clima de aula nutritivo u óptimo, con 5 respuestas que corresponden a 3 atributos. Lo que suma un total de 32 respuestas, entre

las y los 22 estudiantes, ya que les dimos opción de escribir en más de un papelito, más de una respuesta, para así tener un panorama más específico de su sentir en el aula.

Observamos en sus respuestas una diferencia en percepciones notoria, lo que nos hizo concluir que en general las y los estudiantes han vivido y sienten: falta de compañerismo y poca unión grupal; ausencia de comunicación; tensión; ruido; faltas de respeto; desorganización y apatía.

Ahora, con las respuestas visibles para todas y todos en el pizarrón, les pedimos que nos contaran más acerca de sus percepciones platicando ante el grupo, ¿por qué les parece importante?, si ¿alguien más lo ha notado o sentido?, y que explicaran ¿cómo se originó?. Les mencionamos que, en esta primera asamblea diagnóstica, no pretendíamos construir ni buscar soluciones, sino justamente propiciar el diálogo, la escucha activa, que nos contaran acerca de los conflictos, como se relacionan y los que les molesta, para que así pudiéramos conocer su clima del aula.

Hubo bastante participación, en general se mostraron atentos, aunque algunas veces riendo o murmurando con la y el de junto. Es importante mencionar que había 4 compañeras de otra generación, que en ese semestre se habían integrado al grupo, Mónica, Valeria, Eli y Jessica. A continuación, compartiremos algunos de los comentarios que hicieron las y los estudiantes:

Muy amables nos han incluido (...) la impresión ha sido buena. Han sido amables, pero no nos hemos o han integrado para trabajar en equipo. (Eli)

Los compañeros se han portado muy bien, te saludan, te hablan (...) la dinámica se presta bastante para conocerlos. (Jessica)

Me llevo una buena impresión, pero estamos en la fase de aceptación. En todos los grupos, hay como subgrupos, de distintas personas que se identifican más. (Vale)

No puedo hablar tanto aún, pero pienso que la comunicación, la cohesión y la convivencia en el aula son muy importantes, porque nos representa, y nos representa como generación y como compañeros, ya que lo que somos aquí se refleja afuera (...) es importante mantener una convivencia buena. Los problemas van a depender de la madurez que cada uno tenga para resolverlos, es mejor resolver las cosas y aprender a convivir bien. (Mónica)

El grupo está pasando por uno de sus mejores momentos, aunque todos somos evasivos con los problemas de los demás y cada quien tiene su grupo. Sin embargo, el grupo se quiebra en situaciones de estrés, mientras no nos metamos en una situación conflictiva vamos a seguir funcionando bien, evasivamente pero bien. Nos falta unidad y comunicación, el grupo no sale adelante. (Bruno)

A lo mejor no los saludos a todos, pero creo que me llevo bien con todos. En los trabajos en equipo hay que afrontar los errores que uno tiene. Debemos hablar las cosas claras, debemos tomar en serio esta dinámica, el clima de aula, y hagamos algo. (Denisse)

Considero que no somos un grupo unido, un poco apáticos y que nos hace falta comunicación. Tenemos que por lo menos saludarnos, y también intentar convivir con todos los compañeros y ser amables. (Kary)

Se le da mucha responsabilidad al jefe de grupo (...) todos debemos de tener presente nuestros compromisos para cambiar. (Paola)

Ni siquiera nos saludamos todos, por cortesía (...) siempre habrá problemas en el grupo, pero la clave es que haya disposición para resolverlos. (Perla)

Es normal que haya grupos de afinidad. El origen de los problemas son las discordancias en trabajos en equipos. (Cristina)

Hay momentos del día, que las clases parecen un desfile. Luego suena el celular y contestan a medio pasillo, y eso nos distrae. Aparte hay mucho ruido de que hablan, y bueno, también de la calle. (Alan)

Creo que somos empáticos con algunas situaciones, pero no en todas, ni con todos.
(Malena)

Al término de la sesión al haber externado sus molestias y sentir, se notó un poco más relajado el ambiente. Finalmente, les comentamos que en la siguiente asamblea se retomarían sus opiniones y los resultados arrojados, para así poder construir colectivamente a través de las asambleas, propuestas de soluciones, acuerdos para los conflictos que presentan, es decir, construir un espacio para la comunicación y escucha.

Podemos concluir, que al principio de la sesión hubo un poco de desconfianza de las y los estudiantes hacia mí, y hacia la actividad, que se vio reflejada en su poca participación.

La actividad diagnóstica nos permitió conocer las percepciones, los conflictos y las relaciones, el diálogo fue fluyendo, pues conforme avanzaba la sesión se animaban a participar más.

Conocimos que su relación estaba fragmentada a partir de conflictos que no habían solucionado, así como malentendidos consecuencia de la falta de comunicación y escucha entre ellas y ellos como, por ejemplo, disgustos y confusiones por trabajar en equipo y no comunicar, ni ser asertivos en lo que les gusta y quieren para el trabajo. Por lo que concluimos que a partir de esas discusiones y desencuentros fueron mermando su convivencia diaria llegando al grado de no saludarse, ni dirigirse la palabra como mencionan.

Queremos subrayar que la participación y honestidad de las y los estudiantes permitió que pudiéramos realizar el diagnóstico con éxito, pues nos permitió conocer y entender mejor lo que estaba pasando, y a diseñar las siguientes sesiones.

Segunda sesión: Asamblea de clase

La segunda sesión fue el día 26 de septiembre de 2019. Al llegar al salón les pedimos que, así como en la sesión pasada, acomodaran sus sillas en círculo.

La sesión comenzó con una dinámica que tuvo como fin que las y los alumnos reconocieran y en consecuencia se responsabilizaran de las acciones que han hecho o dejado de hacer, y de esta manera han influido a la conformación del clima de aula actual.

Así que, individualmente tuvieron que escribir en un papelito de manera anónima: acciones y palabras que hayan herido a alguien en el salón, así como acciones que hayan fracturado la relación y convivencia en el aula, es decir, en qué manera cada quien es responsable de la construcción del clima de aula actual. Su respuesta debía comenzar con el mensaje “me hago responsable por...”.

Tuvieron 10 minutos para pensar y escribir sus respuestas. Posteriormente juntamos todos los papelitos en un bote, los revolvimos y pedimos que cada estudiante cogiera uno al azar, tomara la palabra para leerlo en voz alta y después lo rompiera. Lo que significaba, primero, tomar conciencia de lo que hacemos; segundo, que el grupo conocía lo que esa compañera y compañero asumía como responsabilidad; y tercero, perdonar y renunciar a lo que había pasado antes, para construir poco a poco un clima óptimo entre todas y todos.

A continuación, compartiremos todas las respuestas que escribieron las y los estudiantes:

A: “Considero que lo que he hecho es que, algunas veces no acepto las actitudes de los demás, y por esa razón no quiero hablarles y trabajar con ellos”.

B: “No me he integrado con mi grupo, no he hecho ningún equipo fuera de mi grupo de amigas”.

- C: "No hablo con todos y no me llevo todos porque no todos me caen".
- D: "Siento que he sido indiferente a los problemas de los demás".
- E: "Le hablo bien a todos, sin embargo, no tengo iniciativa para integrarme".
- F: "Considero que algo que deje de hacer es platicar y preguntar a mis compañeros cuando tengo problemas en los trabajos".
- G: "No he intentado hablar con mis compañeros para relacionarme con ellos".
- H: "No he dicho a mis compañeros que guarden silencio".
- I: "Me dejado de tener una buena relación con varios compañeros, me he aislado".
- J: "No me he acercado con todos mis compañeros para poder conocerlos, me ha costado entregarme totalmente al grupo, porque siempre convivo con las mismas personas".
- K: "No he hecho nada, yo me llevo bien con todos, aunque algunos me caigan mal".
- L: "Ser indiferente, ser grosera y ser poco tolerante".
- M: "Siento que no he contribuido de manera relevante para que la situación se torne de tal forma".
- N: "No preocuparme por persona ajenas a mi grupo de amigas, poco interés por trabajar con otras personas".
- Ñ: "Ser comprensiva y solidaria con las necesidades ajenas".
- O: "Desde que entramos a la carrera he sido muy cerrada a mi círculo de amigos".
- P: "Cuando algo no me parece lo digo de mala manera".
- Q: "No hablar con todos, no saludar a todos, no interesarme más por las situaciones que hay entre compañeros, no querer trabajar en equipo".
- R: "Felicitarse, saludarse al llegar, platicar".
- S: "No soy buena socializando, no me relaciono con el grupo".

T: "He tratado de tener buena comunicación con los que llegan a hablarme, sin embargo, no he buscado por mí misma la oportunidad para integrarme. Siempre me siento con mi grupo de amigas, y hablo con ellas, a menos que haya un trabajo en equipo".

U: "Ser indiferente con compañeros ajenos a mi grupo de amigos".

V: "Soy ruidosa en clase y eso distrae a mis compañeros".

W: "He dejado de participar en las decisiones del grupo".

X: "Casi no me relaciono con mis compañeros fuera del salón".

Los resultados reafirman lo que vimos en la sesión pasada, y es que predomina la falta de unión y compañerismo grupal. Las y los estudiantes manifiestan que es consecuencia, de que han dejado de relacionarse con las y los demás, pero también de interesarse por lo que le sucede a sus compañeras y compañeros, mostrándose herméticos y vinculándose solo con su pequeño grupo de amigas y amigos. Se han lastimado al no respetarse, y al no solucionar los conflictos. Al mismo tiempo, la división grupal y el clima de aula en general, no ayuda a que se sientan cómodas y cómodos, y por ende de aprender.

Realizamos otra dinámica, con el objetivo de practicar el trabajo colaborativo, así como analizar personalmente el rol que se asumen en el trabajo en equipo. Organizamos tres equipos, intentado romper los grupos que forman naturalmente, es decir, integrarse para trabajar con compañeras y compañeros que no frecuenten. A cada equipo se le dio una sábana, y se les pidió que se colocaran arriba de ella. El propósito fue darle la vuelta a la sábana sin que nadie se baje, sin usar las manos, ni pisar el suelo.

A lo largo de la actividad, observamos buena integración y escuchamos sugerencias de como trabajar de casi todas y todos los estudiantes. Conforme intentaban diversas estrategias hubo risas, cotorreo, diversión, lo que relajo los ánimos y propicio la participación.

Al lograrlo los tres equipos, volvimos a sentarnos para que compartieran, cómo se sintieron, cuál fue la estrategia para lograr darle vuelta a la sábana con todos sobre de ella, si fue el mismo plan de inicio que el que les llevo a cumplir el objetivo.

Los tres equipos, comentaron que se sintieron seguros, que todos o casi todos habían participado, que les resulto divertido, y se dieron cuenta que pueden trabajar en equipo. Al final Alan comento,

Recuerdo que anteriormente hicimos un ejercicio parecido, y todos abordamos que cual sería la solución a este tipo de situaciones. Debíamos tener una comunicación asertiva, que esa era la solución a muchas de las situaciones que pasaban, porque eran problemas de comunicación básicamente. A veces, la actitud de los demás nos dejaban impresionar mucho para la relación, pero al final reconocíamos que actitudes diferentes todos tenemos, pero, si tenemos una buena comunicación muchas cosas, así se iban a poder solucionar, sin llegar al grado de molestarnos u ofendernos por lo que los demás hicieran. (Alan)

Después de esas dos actividades, comenzamos ya con la asamblea de clase, el fin fue construir soluciones y estrategias de intervención a los problemas más frecuentes detectados por las y los estudiantes a partir del diagnóstico obtenido en la sesión anterior. Así que, para que fuera visible para todos los estudiantes y pudieran tener presente las respuestas pasadas, las escribimos en el pizarrón. Asumimos el rol de moderadora para comenzar a calentar motores y encaminar la asamblea, después de unos 20 minutos, pedimos a Akari que moderara la sesión y a Viridiana, que fungiera como secretaria, para que escribiera en una libreta los acuerdos y puntos mencionados a lo largo de la sesión, libreta que les proporcionamos y que sería única para las asambleas.

A continuación, mostramos sus propuestas que clasificamos al atributo que responden, atributos que nos arrojó el diagnóstico.

Atributo: Falta de cohesión

Una solución buena, sería intentar participar en las opciones que nos da la universidad y nos invitan nuestros compañeros (...) para demostrar que somos un grupo, estar con ellos. Intentar apoyar de alguna forma, a quien vemos que ha trabajado muy duro. (Paola)

El hecho de saludarse todos los días cuando llegamos y despedirse cuando nos vamos. Creo que eso ha generado confianza y cierta empatía con los demás. (Alan)

Es una realidad la falta de cohesión en el grupo, todos somos diferentes y puede haber quien le cueste trabajo integrarse al grupo y eso es entendible (...) podríamos hacer más actividades juntos, solo si quieren, porque no se trata de obligarlos a que convivan. Si podemos convivir, si hay alguien que le cuesta trabajo, ayudarle porque cada quien tenemos necesidades tanto emocionales, todos tenemos problemas. Debemos empezar con un saludo, quizá puede significar mucho para alguien que vaya mal su día. (Mireia)

Probar cosas diferentes, con otros compañeros que comparten intereses como los nuestros. (Paola)

Nosotras apenas estamos formado parte del grupo. Nos sentimos cómodas, pero creo que nos gustaría sentirnos mejor, o más integradas con todos. Si bien hablamos con algunos, creo que no con todos hemos establecido contacto. De alguna forma somos parte del grupo, pero queremos sentirnos más parte del grupo. No conocemos bien las situaciones que han pasado, pero ya nos afectan porque ya somos parte de aquí, nuestra propuesta es que nos ayuden a integrarnos. Si podemos hacer algo por ustedes, que podamos ayudarlos díganos. (Mónica)

El grupo tiene heridas por diferencias que sean han tenido, más que nada por trabajos en equipo, que no han salido como hubiéramos querido que salieran, y también lo digo personalmente. Yo creo que podríamos, empezar dejar ir esas malas experiencias y tal vez, va a sonar muy cursi, pero perdonarnos, perdón lo dejo ir. No quiero por eso, el grupo termine fragmentado, o sea, dejarlo ir y ya, tratar de hacer borrón y cuenta nueva. Y no mirarnos feo en los pasillos y no dejarnos de hablar así por completo. (Evelia)

Bueno con respecto a lo que dijo Evelia, las actividades de grupo no son más importantes que la amistad, y el hecho de que estemos uno con el otro compartiendo la vida. Creo que eso es algo muy sustancial y muy importante, compartir la vida aquí, porque después no sabemos de qué manera nos vamos a volver a ver o a encontrar, y que hay que valorar ese espacio. (Alan)

Bueno aunado a mi compañera Evelia, si estaría bien olvidar lo que paso, pero si les vamos a dar una oportunidad o si yo la requiero, pues cumplir y ya no defraudarlo. Porque más allá de que digas- ya paso y volvemos a empezar de cero- Si sigues con la misma actitud, más me molestaría que no cumplieran o que yo no cumpliera. (Itzel)

Atributos: Poca comunicación y apatía

Ser un poquito más honestos, cuando algo no nos parece o no nos gusta. Expresarlo, buscar la manera adecuada de decirlo. También va de la mano con la indiferencia, porque a veces cuando no nos gusta algo, pues para no caer un conflicto o para que no nos vean mal, pues simplemente no opinamos no decimos nada. Entonces, sería bueno empezar a aprender a decir las formas bien, aunque no te parezcan, pero decirlas. (Paulina)

Yo creo que también contestar el *WhatsApp*, cuando mandan avisos, ayudaría porque no sabemos que opinan o si van a participar o no. (Cristina)

Mi comentario va en relación con lo que dijo Paulina, aprender tanto a decirlo, pero también a recibirlo. Creo que eso nos cuesta mucho, porque a lo mejor que te digan algo de ti, o algo de algún trabajo pues si creo que a todos nos cuesta. Aprender a escuchar, y aceptar por algo no los dicen, y no creo que sea malo recibir ese tipo de comentarios. (Perla)

Atributo: Apatía

Esto es algo como personal, estaba recordando que hace como dos semestres estaba super enojada, y una de mis compañeras, de plano me escribió- oye ¿estás enojadas conmigo?, ¿te hice algo? Porque me veías super feo -. Entonces me comprometo a no poner tantas

caras, a no ser tan explosiva, aumentarle un poquito mi paciencia, porque no tengo mucha. Y justo, no hablar mal de todos. (Fátima)

Atributo: Desorganizado

Respecto con la organización, algo que hacíamos antes era que al jefe de una mesa se le daba la indicación de lo que íbamos a hacer o a organización, y esa jefe les decía a sus amigos, porque tenía mayor facilidad para convencerlos, para proponerlos y hacer algo. Así funcionaba la dinámica de manera muy fluida. Pero eso ya se dejó de hacer. (Alan)

Atributo: Ruidoso

Igual, sería bueno respetar nuestros espacios. Yo también soy de esas personas que entra y salen, entra y salen del salón. Pero, por ejemplo, en mi caso fácilmente me distraigo cuando veo una persona salir, sería bien respetar nuestro espacio y el espacio de los demás. (Akari)

Atributo: Tenso

Para concluir lo que hemos abordado sería, entender lo que le rodea a la persona y que eso la determina en muchas ocasiones y la hacen comportarse y comunicarse de cierta manera. Que hay cosas que influyen demasiado en esa persona, y por eso su trato y su estancia aquí en la universidad. Entonces, comprender que cuando se relaciona de cierta manera, quizá son los factores que la rodean. Paso con Mitzi cuando tenía sus problemas. Aperturarse a los demás, porque trabaja como trabaja, porque no trabaja, porque dice o porque no dice. Creo que eso hay que retomarlo, hay que practicarlo, ser coherentes. (Alan)

Atributos: Poca comunicación

También hay que aprender a expresarlo, si te pasa algo -oye espérame tantito, me está pasando esto- pero si no dices nada como vamos a saber que estas mal o porque te comportas así, no somos adivinos o no leemos mentes. (Evelia)

Si expresarlo lo que sintamos o vivamos, pero tampoco agarrarlo de pretexto. (Fátima)

Buscar el punto de equilibrio, de las dos partes, o sea, si una parte no pone, se rompe, no se puede hacer nada, es de las dos partes. Cada persona necesita su tiempo, comunicarse, ser paciente y tratar de apoyarlo y si es que la persona lo permite. ¡Comunicación compañeros!. (Mireia)

Al concluir las intervenciones acordaron entre todas y todos algunos compromisos que argumentaron ayudaría a mejorar su clima de aula. Estos fueron: (1) apoyarnos en los trabajos y actividades diversas; (2) aprender a escuchar, así como a recibir; (3) dejar ir malas experiencias, perdonar y comprometerse al cambio; (4) saludarse; (5) contestar *WhatsApp*; (6) disposición en el trabajo en grupo; (7) respetar el espacio en el salón; (8) cuestionar que tanto hemos llevado a cabo los acuerdos; (9) no hablar a las espaldas de las y los otros; (10) entender lo que le rodea a las personas, comprender situaciones; (11) aprender a expresarse, responsabilizarnos de nuestros actos, equilibrio de las dos partes y comunicación; (12) crear grupo de *WhatsApp* para los voceros.

Les pedimos que, a lo largo de la semana, en la libreta de las asambleas escribieran libremente como lo sugiere la técnica: críticas, felicitaciones, aspiraciones y realizaciones. Críticas a alguna situación o conflicto, destacando que no son personales sino verlas como afectan al conjunto; felicitaciones sobre acciones o conductas a reconocer; aspiraciones, es decir, lo desean trabajar para mejorar; y realizaciones que son acciones que sí cumplieron. También podrán escribir autocríticas en la columna de críticas, lo que resulta un ejercicio difícil pero valiente. Las cuatro columnas irán en sintonía a mejorar la convivencia diaria y por ende el clima de aula. Deberá de ir con firma de quien escribe. Posteriormente, lo escrito se retomará en la asamblea siguiente.

En conclusión, la primera actividad ayudó a visibilizar en las y los estudiantes que a veces es más fácil responsabilizar al de junto, por lo que hace o no hace. Sin embargo, deben reconocer personalmente que han hecho para que el clima se configure de cierta

manera, ya que el clima de aula lo construyen todas y todos los integrantes, es decir, en alguna medida todas y todos los estudiantes son responsables individualmente, sin perder la vista la responsabilidad colectiva. El admitir los errores y reconocer que han dejado de relacionarse resultó valiente de su parte. De este modo, podrá ser un parteaguas para el perdón de los errores, y un comienzo a comprometerse a mejorar el clima.

La segunda actividad aportó a relajar el ambiente, a su vez, concluyeron que con disposición y comunicación asertiva pueden trabajar en equipo y lograr objetivos. Finalmente, en la asamblea compartieron opiniones cargadas a lo que les hace falta, pues reconocen que no son unidos, por lo que sus compromisos se encaminaron a mejorar la poca unión grupal y la comunicación, a través de acciones realistas, entendiendo no tienen que ser mejores amigas y amigos, pero si deben de respetarse y comunicarse.

Tercera sesión: asamblea de clase

La tercera sesión se llevó a cabo el día 10 de octubre de 2019, en ella solo participaron 14 estudiantes, los 8 faltantes eran responsables de la organización de una actividad académica, por lo que no pudieron participar en la sesión. Antes de comenzar les pedimos que como en las sesiones pasadas, acomodaran sus sillas en círculo.

Como acordamos en la asamblea pasada, debían a lo largo de la semana escribir en la libreta de la asamblea las críticas, felicitaciones, aspiraciones y realizaciones. Revisamos la libreta y vimos que nadie había anotado nada, al preguntarles por qué respondieron:

Mireia: Se me olvido, ¡perdón!. (Mireia)

Fátima: Es cierto, entonces ahorita apunto algunas felicitaciones y realizaciones. (Fátima)

Cristina: ¿Cómo? ¿teníamos que anotar?. (Cristina)

Evelia: Es que yo pensé que solo era en la asamblea, no después de ella. (Evelia)

Eso quiere decir, que las y los que si entendieron no apuntaron en la libreta, pero también que no había quedado claro el total del grupo, aunque cuando preguntamos si tenían dudas, nadie externo ninguna. Así que, volvimos a explicar la importancia de darle continuidad a lo largo de la semana a los compromisos y plasmarlos en la libreta en alguna de las cuatro categorías (críticas, felicitaciones, aspiraciones y realizaciones), para poder dialogarlos en la asamblea.

Para comenzar la asamblea de clase, pedimos una o un voluntario para secretario y moderador, Mónica y Jessica se propusieron. Así, que leímos los acuerdos y compromisos acordados entre todas y todos la sesión pasada, y les pedimos que nos contaran cuales cumplieron y como fue, y que platicaran los que no lograron cumplir, y los retos que encontraron.

Debido la importancia del desarrollo de esta sesión, en esta ocasión describiremos paso a paso, comentario a comentario lo sucedido tal día.

Yo me sentí muy bien trabajando con mis compañeros, Fátima y Bruno en el trabajo que hicimos el día de hoy. Me sentí un poco más integrada, y trabajamos bastante bien. (Eli)

Yo quiero agregar que ya hicimos el grupo de vocales, y ha funcionado bastante bien porque estamos de cada mesa una persona. (Jessica)

De manera personal trato de charlar y de saludar. (Cristina)

Preguntamos si alguien más había notado los saludos entre compañeros. A lo que Mireia y Bruno respondieron,

Sí, de hecho, cuando terminas las clases algunos dicen- ¡hasta mañana! o ¡nos vemos mañana!. (Mireia)

Yo creo que si ha habido cambios de algunos compañeros. Y en mi caso he tratado de saludar a personas que ya les había dejado de hablar, y trato de integrarme con todos. (Bruno)

Asimismo, recalcamos que deben tener presente que los compromisos a trabajar rompen ciertos hábitos y un clima de aula ya configurado. Por lo que mejorarlo, se logrará gradualmente, es decir, no esperemos ver cambios de un día a otro. Lo importante primero es, reconocer el clima de aula conformado, comenzar a trabajar para mejorarlo, tener voluntad al cambio, compromiso a lo acordado y respeto entre compañeros.

Continuaron la asamblea mencionando situaciones que les molestaban, y plantearon algunas soluciones,

Sería bueno proponer, que no le dejemos la responsabilidad a otra persona. Principalmente yo lo digo por mi caso, como jefa de grupo, que hay reclamos de algunos compañeros por unos formatos que pidieron en la coordinación, que yo entregue y no están completos, y ya no es mi culpa. (Paola)

Pues creo que somos responsables, no puedes ni debes perseguirnos, cada quien conoce las responsabilidades y consecuencias de entregar o no algo. (Bruno)

En relación, no es la primera vez que Paola menciona eso, para mi está mostrando su incomodidad, y no se siente bien a cargo. Entonces, creo que todos forman parte del grupo, y podrían proponer otra persona que se haga cargo. Es una propuesta. (Mónica)

No hay problema por mí de seguir siendo la jefa de grupo, el problema es que si tienen problemas no me echen la culpa a mí. (Paola)

Es que no va contra ti, es solo una pregunta. (Fátima)

Es que parece que ya no te sientes cómoda y no se te puede obligar en un lugar, tal vez, estas tomando papeles que piensas que ya no te corresponden. Sin embargo, considero que el ser responsable de ciertas cosas, tienes algunas funciones, tú eres la mediadora, por lo tanto, se te llena de quejas a ti. Pero al final de cuentas, creo que tú deberías de escucharlas, tú eres el punto medio y puente de comunicación. Creo que es más fácil que se comuniquen contigo, es mi punto de vista. (Mónica)

También creo que cada cargo tiene sus pros y sus contras, y sus responsabilidades. Por ejemplo, un político se arriesga a las críticas y al peligro que implica. El jefe de grupo también se arriesga a eso, tiene la responsabilidad de llevar el mando del grupo, de recibir las quejas del grupo para externarlas a cierta circunstancia. Entonces, el jefe de grupo solo puede escuchar, no tomarlo personal y por nuestra parte, apoyar al jefe de grupo, no siendo tan agresivos, decirle las cosas de manera asertiva, como ya vimos la sesión pasada. (Bruno)

Y de manera personal sería asumir la responsabilidad cada quien. (Mónica)

Estoy de acuerdo con ustedes, en el sentido de que si algunos quedaron de llevar personalmente sus formatos. Tú, Paola, no te sientas responsable, ya que como dijo Bruno, nosotros somos responsables de lo que hacemos. Y bien como dijo Mónica y Bruno, tampoco es que la jefa tenga que hacer todo, pero al adquirir el cargo hay ese compromiso. Yo no quise ser jefa de grupo y lo dije, no es mi culpa que hayas querido ser jefa de grupo. (Mireia)

Bueno es que yo no quería, pero no había nadie más. (Paola)

Para dar solución al problema anterior, les sugerimos que delimitaran las funciones que debía cumplir un jefe o jefa de grupo, así llegarían a un consenso y tendrían presente las responsabilidades para realizarlas, lo que mejoraría su relación. A lo que comentaron,

Sí, sería mejor delimitar las actividades, también como en todo, apoyar en cierto punto. Si reconozco que si lo han hecho. (Paola)

Sí, debemos delimitar el rol de un jefe de grupo, que tienes que y no que tienes que. (Mireia)

Yo propongo que se puede hacer la lista de las funciones que consideran debe de cumplir el representante de grupo, pero también soluciones respecto a estas situaciones. (Mónica)

Lo primero podría ser delimitar las funciones que tiene que hacer Paola, y posteriormente podríamos hacer una lista de soluciones como dice Mónica, para que el trabajo de Paola se

vea más tranquilo. Estaba pensando que esto nos pasó en nuestro grupo hace tiempo, y pusimos una persona que apoyara al jefe de grupo, como un subjefe. (Jessica)

Bueno en esa ocasión hicimos un cambio, a nosotros nos funcionó. Y también no sé hasta qué punto Paola, ya se sienta como cansada. (Mónica)

Ya hubo un cambio de jefe de grupo porque primero era Alan, él ya no podía porque empezó a trabajar. Entonces el cambio lo sometimos a votación, y la que quedó fue Paola, porque Mireia no quiso. Siento que, desde Alan, hemos cargado la mano al jefe de grupo (..) siento que hay que ser más comprensivos, si a ellos se los están pidiendo, no nos cuesta nada decirle algo o hacerlo. Cada quien tenemos nuestra responsabilidad. (Cristina)

Hace rato Paola, lo dijo, que ella no quería ser jefa, entonces también checar eso, si Paola quiere un cambio pues que se haga. (Fátima)

¿Alguien más quiere decir algo?, sino entonces comenzamos con la lista. (Jessica)

Así que, fueron haciendo propuestas argumentando su respuesta, después la sometían a votación, el tiempo solo les permitió acordar 3 puntos, y fueron:

1. Ser canal de comunicación entre el grupo, las y los maestros.
2. Representar al grupo.
3. Ser la o el vocero de los avisos importantes.

Por último, les pedimos que fueran anotando en la libreta de la asamblea, específicamente en la columna de aspiraciones, puntos que no pudieron comentar ya que el tiempo de la asamblea se agotó, pero que la siguiente sesión retomaríamos. Y les recordamos que no olvidaran día con día escribir en la libreta de la asamblea las críticas, felicitaciones, aspiraciones y realizaciones.

En esta sesión pudimos observar de parte de las y los alumnos mayor disposición para escuchar y más participación, a su vez, hubo continuidad en los compromisos

acordados, mencionaron los que han comenzado a cumplir y los que no, es decir, que los tienen pendientes a trabajar.

En relación con clima de aula, como lo señala Sandoval (2014) las alumnas y los alumnos son responsables de las relaciones y las formas de interacción, y fue manifestado en comentarios como en los de Mónica, Mireia y Bruno.

Finalmente, observamos un ambiente más relajado, a raíz de que no estaban todas y todos los compañeros, lo que permitió que, al ser solo 14 estudiantes, el diálogo fuera más fluido.

Cuarta sesión: Asamblea de clase

La cuarta asamblea se realizó el 17 de octubre de 2019. Antes de comenzar les pedimos que, como en las sesiones pasadas acomodaran sus sillas en círculo.

Al comenzar la asamblea solicitamos dos voluntarios, uno para moderar y el otro para secretario. Kary se propuso para secretaria y Paola para moderar. Para comenzar la sesión pedimos que hicieran un recuento breve acerca de lo que habíamos trabajado la sesión anterior, pues no estaba todo el grupo, y posteriormente seguir construyendo en conjunto las funciones del jefe de grupo. A continuación, compartimos como se desarrolló la asamblea,

Les comento que, Paola la sesión pasada había externado que, específicamente con respecto a los formatos que le pidieron se sintió un poco saturada, en el sentido de que algunos compañeros no cumplieron en llevar ese formato a la coordinación. Entonces, platicando se llegó a la conclusión de que no debemos responsabilizar a Paola como jefa de grupo, en esos casos, porque externo su malestar ante esa situación. Platicamos en el grupo que, en esos casos que es una situación personal, cada quien se haga responsable de eso, y no vengan con Paola a decirle que no lo han hecho, cuando es responsabilidad de cada

quien. Esto es lo que hablamos la sesión pasada, no sientan que los estoy regañando.
(Mireia)

Entonces llegamos a la conclusión que era prioritario hacer una delimitación de cuáles eran las responsabilidades del jefe de grupo, es decir, hasta que casos puede actuar. Porque nos dimos cuenta que ya en lo personal ya no puede intervenir el jefe de grupo, porque también se satura, entonces hicimos la lista. Hasta ese momento delimitamos que las responsabilidades del jefe de grupo son: (1) ser canal de comunicación entre el grupo, las y los maestros; (2) representar al grupo, (3) ser la y el vocero de los avisos importantes. Vale, ¿alguien que quiera agregar algo más?. Así que, digan si creen que son pertinentes estos puntos, si necesitan agregar, si necesitan quitar uno, eso es lo que vamos a discutir hoy. ¿Alguien qué quiera participar?. (Paola)

Quizá en la redacción de documentos, me refiero que, si se llega algún acuerdo entre el grupo y después se tienen que entregar algún tipo de carta o documento, ¿quién sería? yo opino que el jefe y si no está, pues el subjefe. (Jessica)

Yo quiero proponer algo para el jefe y para los demás, que cuando el jefe quiera renunciar a su función, si hay pendientes, que se le dé una semana más de cuando el anuncie su renuncia. Para así poder poner al corriente al siguiente jefe de grupo. Y la otra es que si en algún momento, el grupo se siente inconforme con el trabajo del jefe de grupo puedan destituirlo. (Bruno)

Bueno, ese había sido otro punto que se había tocado, porque mencionaron que tu disgusto había sido por los papeles de coordinación. Pero yo había notado, antes que sí te sentías molesta, y sentías muchas responsabilidades o mucha carga. Yo propongo y no sé qué opinen sobre seguir con la representante o hacer un cambio. Paola decía que podía seguir, pero claro que es importante delimitar las responsabilidades del representante de grupo. Pero también creo que es importante la opinión de los demás, si quieren permanecer con el representante que tenemos actualmente o, si tal vez consideran un cambio. (Mónica)

Hagamos una votación rápida a mano alzada. (Bruno)

¿Tú que quieres Paola? (Mireia)

Yo como les dije la vez pasada, estaba como muy presionada porque la Dra. Isabel, me estaba como pregunte y pregunte, diciéndome- ¿dónde están las hojas que tú me dijiste que iban a traer? - yo hablé con ustedes y les pedí que por favor. Y luego también la tutora me dijo- oye, la Dra. Isabel hablo conmigo, y está molesta. Yo les dije había hablado con ustedes y que ya no podía hacer más, y me dijo que se las volviera a pedir, y me dio la reflexión de que son importantes esos formatos. (Paola)

Por eso yo te decía, los que llegaron y te dijeron que sí dieron sus hojas, hubieras dicho - haber vamos a coordinación-. (Fátima)

Si yo se los dije -pregunta, ve a preguntar porque yo no sé-. (Paola)

Pero te vas a enfrentar a más problemáticas como esa. Ya dijimos que vamos a tener una comunicación más asertiva, pero ¿tú estás dispuesta a enfrentar más problemáticas así? (Bruno)

Pues sí. (Paola)

Creo que hay que cambiar de moderadora porque estas enferma, Paola. (Viridiana)

Sí, yo creo que hay que cambiar moderadora. (Maru)

Yo soy entonces. (Mireia)

Por lo que Mireia tomo el lugar de Paola, como moderadora, ya que Paola se sentía mal de la garganta, en realidad estaba muy distraída y los alumnos hacían caras de molestia, pues Paola no estaba atenta a darles la palabra, lo que decaía los ánimos a participar. Continuamos la asamblea,

Yo no estuve la sesión pasada, pero yo creo que desde el momento que tú dices que no estas a gusto, que tienes muchas responsabilidades, entonces, pues es eso, ¿no?, que no estas a gusto. Yo recuerdo los semestres pasados, cuando nuestro jefe de grupo era Alan, si había mucho trabajo, porque tenía que ir a las copias, porque tenía que cobrar con el dinero, porque hablaba con los maestros, el daba la cara por nosotros, y el redactaba los documentos, y es algo que le agradezco. Yo pienso que lo de las copias que le dijo a Paola la Dra. Isabel, lo veo como insignificante, en la manera en que te quejas y lo que estás diciendo, es que no estas a gusto. Yo propongo que votemos, así como decía Mónica para elegir un nuevo representante. (Perla)

Yo me pongo en el lugar de Paola, porque yo era la jefa de grupo en Culiacán, y a veces yo me esmeraba un montón por mis compañeros, pero ellos no me contestaban los mensajes de todas maneras. No importa cuantas veces cambien de jefe de grupo, si es que no cambian su actitud, hay que poner también de su parte. (Tania)

Gracias, ¿alguien más quiere hablar?. (Mireia)

Tenemos una responsabilidad como compañeros de tener la confianza y acercarnos con Paola, y decirle que es lo que necesitamos, lo que queremos, lo que me gusta, lo que nos gusta. Porque cuando yo era jefe de grupo si me decían, así en buena onda, con la confianza. Entonces si vamos a seguir con Paola, que tengamos la confianza. Pero si no le tengo la confianza de acércame y pues no tiene ningún chiste. (Alan)

Solo para recordarles que el propósito de ese reglamento era para establecer pues las reglas en la relación que vamos a tener con el jefe de grupo. Y precisamente se destacaban esas de la comunicación asertiva, el compromiso con la comunicación y responder los mensajes. Por eso preguntábamos hace rato si querían proponer algo más acerca de las responsabilidades del jefe de grupo y las responsabilidades de los integrantes del grupo. (Bruno)

Si de hecho ya me había preguntado si quería seguir, y dije que sí. Es por eso que hay que delimitar las funciones del jefe de grupo, y como dice Tania, también depende de la actitud, porque, por ejemplo, si mando un mensaje de que no va a haber clase, y solo contestan tres, pues yo ya avisé. En realidad, es algo que habíamos acordado que todos íbamos a estar pendientes de los mensajes. (Paola)

En relación a lo que dice Tania, es cierto, yo también he sido jefe de grupo de muchos grupos al mismo tiempo, y si es complicado. Ahora que recuerdo, los problemas no me los daban mis compañeros, eran los que estaban arriba de mí, o sea, tutores, maestros, quienes querían todo al mismo tiempo, y me exigían cosas que yo no podía darles porque eso ya era cosa de los alumnos. Yo siento que es algo que vas a tener que enfrentar Paola, la verdad, y pues si también nosotros no te agreguemos problemas. (Jessica)

¿Alguien más quiere hablar? (Mireia)

Yo solo quiero retomar el punto de Perla, que había propuesto una votación. ¿aún sigue en pie?. (Bruno)

Pues es que dije que, si ya no quería ser jefa de grupo, lo resolviéramos. Pero, Paola hace ratito dijo que sí. (Perla)

¿Alguien más gusta decir su opinión? o ¿decir algo?. Entonces, definamos y votemos las responsabilidades de la jefa de grupo. (Mireia)

Por lo que, además de las funciones del jefe de grupo definidas la sesión pasada, acordaron: asistir a reuniones escolares; contar con el apoyo de los vocales; comunicar en tiempo y forma los anuncios al grupo; la o el subjefe también es responsable de apoyar a la jefa o el jefe de grupo; la o el subjefe se encargará de la redacción de documentos; y si la mayoría no está de acuerdo la o el jefe o subjefe de grupo, pedir su destitución.

No porque hayamos escrito todo, tú tienes que acatarlas Paola. (Kary)

También estoy de acuerdo en lo que dice Kary, puedes pedir ayuda, no significa que lo tengas que hacer tu sola. Si alguien te puede apoyar pues estaría fenomenal. (Mireia)

Sí, con la revisión de la redacción. (Paola)

¿Ustedes que piensan compañeros?, ¿qué haya alguien encargado de redactar? o ¿qué alguien que cheque la redacción? (Mireia)

Yo lo reviso. (Fátima)

Ok, me lo va a revisar Fátima. (Paola)

Vale, ¿alguien más?. Entonces modificamos ese punto y ya quedaron anotadas por Kary las responsabilidades del jefe de grupo en la libreta de la asamblea. (Mireia)

Paola ¿tú quieres proponer reglas? por ejemplo, de la comunicación, de que tú mandas mensaje y que no te contestan. (Bruno)

¿Hacemos un nuevo reglamento?. (Paola)

No me refiero a las responsabilidades del grupo con el jefe de grupo. (Bruno)

Yo les digo lo que esperaría de apoyo, y ustedes me dicen si están de acuerdo. (Paola)

Acordaron que las responsabilidades del grupo con la o el jefe de grupo serían: contestar los *WhatsApp*, entregar lo que documentos en tiempo y forma, y avisar a las y los maestros de sus faltas a clases.

Si alguien quiere proponer algo díganlo, sino así se quedan. (Mireia)

Lo último es porque le llamarón la atención a Paola, un grupito no había avisado que iba a faltar. Entonces, si van a faltar les avisan a los profesores directamente. (Alan)

Finalmente, las responsabilidades de la jefa o el jefe de grupo redactadas por ellas y ellos quedaron así: (1) ser canal de comunicación entre el grupo- maestras y maestros;

(2) representar al grupo; (3) ser la o el vocero de los avisos importantes. (4) asistir a reuniones escolares; (5) contar con el apoyo de las y los vocales; (6) comunicar en tiempo y forma los anuncios al grupo; (7) la o el subjefe también es responsable de apoyar a la jefa o el jefe de grupo; (8) la o el jefe, así como la o el subjefe serán los encargados de la redacción de documentos, y Fátima de revisarlos; (9) si la mayoría no está de acuerdo con la o el jefe y/o la o el subjefe de grupo, pedir su destitución.

En esta sesión pudimos notar que después del cambio de moderadora, es decir, cuando Mireia tomo voluntariamente el rol de moderadora, hubo un diálogo más fluido, ella agilizaba la sesión, haciendo preguntas y no esperando a que interviniéramos. Notamos una asamblea dirigida por ellas y ellos mismos, se fueron soltando poco a poco para apropiarse de la misma, el cual es uno de los objetivos.

Por otro lado, participaron más estudiantes, que anteriormente no, por ejemplo, Kary, Tania, Jessica, Perla, Maru, algunos más algunos menos, lo importante es que poco a poco se vayan soltando para ir participando más.

Asimismo, en esta sesión construyeron una solución a un problema, la inconformidad con la jefa de grupo y el malestar de ella hacía la actitud y acciones de algunas y algunos compañeros. Un problema de comunicación que resolvieron primero, cuando todas y todos comentaron como se sentían y propusieran soluciones. El que conversarán como grupo les ayudó a tener un panorama más amplio de lo que estaba ocurriendo, además se retroalimentaron de ideas, lo que les llevo a construir una solución en conjunto que fue, definir las responsabilidades de la jefa de grupo, y a delimitar que les corresponde hacer a ellas y ellos. Para que no hubiera malentendidos, pero también que se asumieran responsables de sus acciones tanto la jefa de grupo como todas y todos los alumnos, y así mejorar su convivencia diaria en el aula.

Quinta sesión: asamblea de clase

La última asamblea fue el día 24 de octubre de 2019. Al llegar al salón nos percatamos que ya habían acomodado sus sillas en círculo sin que se los pidiéramos, como en las sesiones pasadas. Pedimos un voluntario de secretario y un moderador, que de preferencia no hubiera participado antes en alguno de los roles. Alan fue secretario y Cristina fue moderadora.

Para empezar la sesión leyeron ante todo el grupo las felicitaciones, aspiraciones, críticas y realizaciones que habían anotado a lo largo de la semana en la libreta de la asamblea. Compartimos a continuación, todo lo que escribieron:

Tabla 3. *Felicitaciones*

<p>“Felicitación a Jessica, Mónica, Valeria y Eli por ser buena onda e integrarse al grupo” (atentamente Kary).</p> <p>“Felicitaciones a todo el grupo por mejorar la comunicación e interacción entre todos los miembros, y la participación en las actividades” (atentamente Kary).</p> <p>“Felicitaciones al grupo (y agradecimientos) por ayudarnos a sentirnos parte de esta generación” (atentamente Eli).</p> <p>“Felicidades a las chicas de la otra generación por integrarse rápido” (atentamente Mireia).</p> <p>“Gracias a todos los que han puesto de su parte para que la relación del grupo mejore” (atentamente Mónica).</p> <p>“Gracias por integrarnos y tomarnos en cuentas para algunas actividades fuera de la escuela” (atentamente Mónica).</p> <p>“Gracias por intentar hacer el ambiente más agradable” (atentamente Bruno).</p> <p>“Gracias por intentar lograr la integración grupal” (atentamente Cristina).</p> <p>“Nos han recibido muy bien en el grupo, gracias por incluirnos” (atentamente Valeria).</p> <p>“Felicitación por hacer las cosas con la intención de mejorar al grupo y a la convivencia” (atentamente Alan).</p> <p>“Felicidades porque todos o la mayoría ya son más amables” (atentamente Paulina).</p> <p>“Felicidades al grupo por mejorar y tomar en cuenta el apoyo de Kimberly” (atentamente Mireia).</p> <p>“Gracias a Maru por preocuparse por mi” (atentamente Itzel).</p>
--

“Quiero felicitar a Ricardo por ser muy atento y apoyarme y echarme ánimos” (atentamente Akari).

“Agradecimiento al grupo por hacernos sentir parte de la generación” (atentamente Eli).

“Agradecimiento a Jessica y Fer por vender galletas y dulces que alegran mi día” (atentamente Eli).

“Agradecimiento a Fátima y Bruno por ser buenos compañeros de equipo y trabajo (en la materia de Teresa)” (atentamente Eli).

“Quiero darle gracias a Bruno y a Fátima, son personas muy trabajadoras” (atentamente Jessica)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Críticas

“Creo que esta semana le bajamos a los saludos entre todos. Nada más” (atentamente Jessica).

“Queja porque no todos cumplen con saludar a los compañeros” (atentamente Perla).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Aspiraciones

“Terminar y mejorar en los aspectos que nos mencionan los maestros” (atentamente Paola).

“Agregar cosas al trabajo del Dr. Edgar” (atentamente Erick).

“Acomodar y limpiar el salón” (atentamente Malena).

“Tener postura seria” (atentamente Viridiana).

Fuente: Elaboración propia.

No había límite para escribir en la libreta, como podemos observar en los comentarios anteriores, pues hubo alumnas y alumnos que escribieron más de una vez en la libreta de la asamblea. Lo importante era apuntar a quien iba dirigido el mensaje y la firma de quien escribía.

Después de leer lo anterior, Kary propuso que cada quien dijera una aspiración, pues ella argumento que podría haber más cosas que trabajar. No todos se mostraron de acuerdo, pues dijeron si tuvieran algo que decir lo apuntarían en la libreta, así que solo algunos comentaron,

Yo creo que vamos bien, pero quizá que todos nos apoyemos un poco más. (Maru)

Ser más organizados. (Mireia)

Mejorar en los aspectos que nos mencionan los maestros, para así demostrarles que somos un buen grupo. (Paola)

Creo que hay vamos, pero trabajar más con todos, en equipos nuevos. (Bruno)

Opino que saludarnos más, porque no todos lo hacen, a veces porque llegamos corriendo, pero no importa. (Fátima)

Considero que ser menos ruidosos, cuando llegamos o llegan tarde y la clase ya comenzó. (Mónica)

A lo mejor mostrarnos con más asertividad. (Paulina)

Yo quería decir que, si he notado cambios, pero también decir que no participo mucho porque como sabrán no me gusta hablar mucho. (Akari)

Si a mí tampoco me gusta hablar mucho, pero creo que los he saludo más y así voy a seguir, no quiere decir que me caigan mal. (Erick)

Si yo apoyo lo que dice Mónica, porque como ya les había comentado me cuesta trabajo concentrarme, y aunque si es real que hay más cuidado, podríamos todas y todos poner más de nuestra parte. (Alan)

¿Alguien qué quiera comentar algo más?. Ya que veo que no, creo que sería importante que siguiéramos comprometiéndonos con lo que acordamos antes. Porque todo lo que han dicho tiene que ver con cosas que ya habíamos dicho. (Cristina)

Sí, si a lo que dijo Cristina. También quería decirles que, ya que no va a estar Kimberly, deberíamos de seguir con las asambleas, o al menos cuando tengamos un problema. (Bruno)

También creo eso. ¿quieren votar? (Cristina)

De las 22 alumnas y alumnos, 20 votaron que sí, y 2 votaron que no.

Al concluir la sesión identificamos que ya habían dirigido completamente ellas y ellos mismos la asamblea, porque anteriormente al participar las y los alumnos se dirigían a nosotras con la mirada como buscando aprobación, o nos hacían comentarios solo a nosotras, lo que no pasó en la última sesión, pues parecíamos invisibles y eso nos gustó, ya que tenían ya la iniciativa para dirigir, proponer y dar rumbo a su asamblea de clase.

Pudimos observar, que hubo muchas felicitaciones, lo cual nos deja un buen sabor de boca, pues refleja que ha habido por parte de los alumnos compromiso por cumplir lo que acordaron. También notamos que agregaron “aspiraciones” que no habían mencionado anteriormente, como fue: acomodar y limpiar el salón, y tener postura seria, a lo que se comprometieron a mejorar poco a poco.

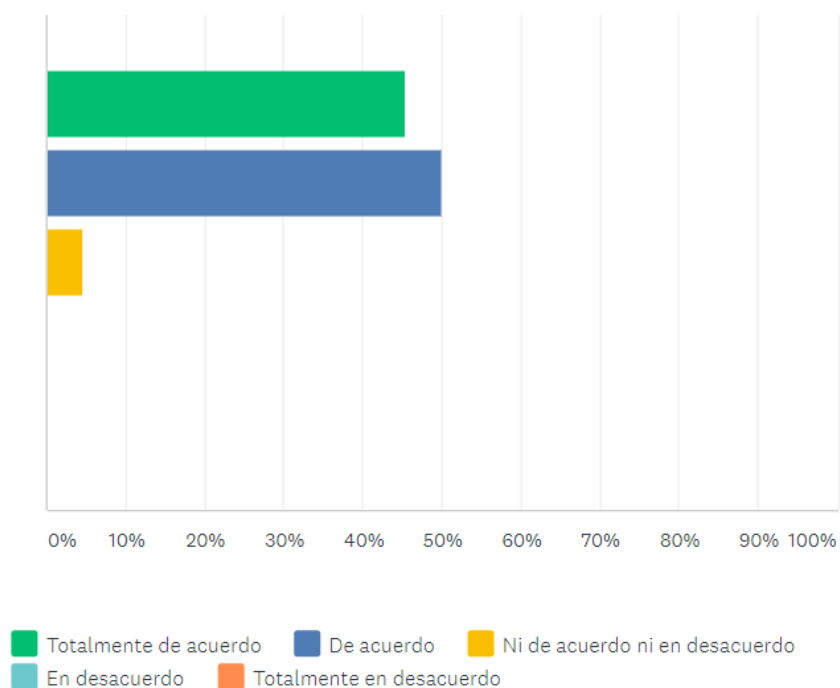
Al final pudimos identificar que hubo muchos comentarios en la libreta, eso no quiere decir que hubiera más problemas, sino refleja el interés por parte de las alumnas y los alumnos de resolver lo que les había molestado, dar felicitaciones o agradecimientos, así como críticas que trabajar, es decir, que entre más escribieron significaba mayor interés en participar y dialogar en las asambleas, y un mayor interés en mejorar su convivencia diaria.

Evaluación final

A continuación, mostramos los resultados de la prueba final, un instrumento conformado de 22 ítems, los primeros 15 son preguntas cerradas con escala Likert, 2 preguntas cerradas y 5 preguntas abiertas, que aplicamos el 5 de noviembre de 2019.

Figura 4. *Me gustó participar en la asamblea*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



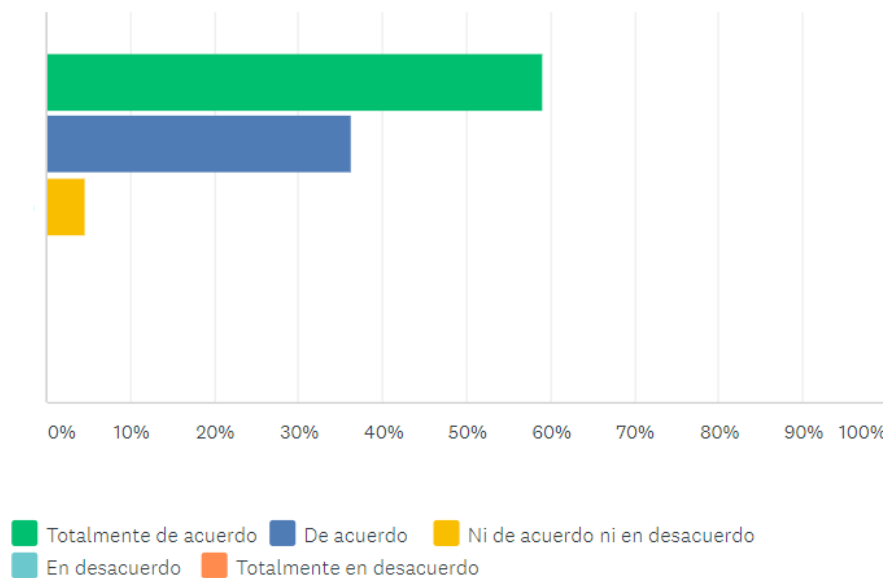
Fuente: Elaboración propia.

En la primera pregunta las y los alumnos respondieron que tanto están de acuerdo con la aseveración “me gustó participar en la asamblea de clase”, un 45.45%, es decir, 10 alumnas y alumnos reconocieron estar totalmente de acuerdo, un 50%, que son 11 alumnas y alumnos de acuerdo, y solo 1 alumna o alumno, que representa 4.55% de la población total se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por lo que predomina el gusto estudiantil de haber colaborado en las asambleas de clase, lo cual reafirmamos en los comentarios que compartimos a continuación,

- a) Conforme pasó el tiempo me sentí a gusto.
- b) Fue agradable.
- c) La dinámica y actividades.
- d) Ayudó a mejorar conflictos con mis compañeros.
- e) Solo por curiosidad de conocer las propuestas de mis compañeros.
- f) Establecer más mecanismos para que todos participen.
- g) Sí, porque se escuchó mi opinión sin que alguien se riera.
- h) Es interesante y permite conocer mejor al grupo.
- i) Quizá buscar más actividades y menos charlas
- j) Sí, porque me retroalimentó.

Figura 5. *Me pareció interesante la asamblea*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, les preguntamos si les parecían interesantes las asambleas, más de la mitad de la población, un 59.09% que son 13 alumnas y alumnos se mostraron totalmente de

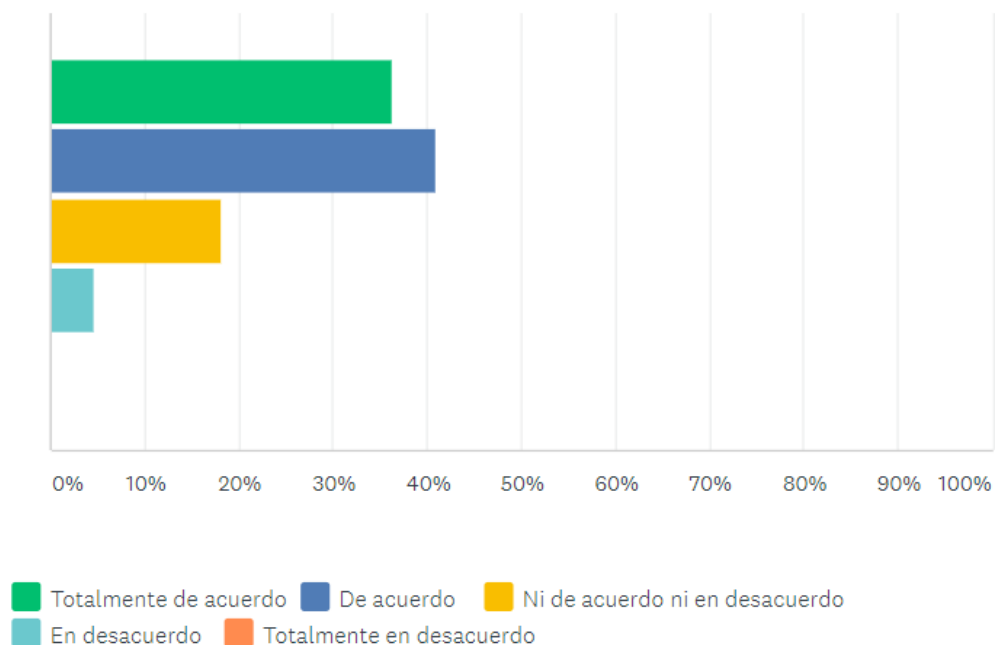
acuerdo, un 36.36%, que son 8 alumnas y alumnos de acuerdo, y solo 4.55%, o sea, 1 alumna o alumno se muestra neutro, al responder ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En los comentarios realizados por las y los estudiantes, que mostramos más adelante, podemos observar que el trabajar por asambleas era algo nuevo para ellas y ellos, y sirvió para fomentar el diálogo, la escucha y la resolución sus conflictos.

- a) Sus actividades fueron interesantes y ayudaron a que todos participaran.
- b) Si porque se abordaron temas que yo no conocía.
- c) Siento que es de mayor utilidad para resolver problemas de grupo.
- d) Sí, debido a que el grupo dijo lo que veníamos callando.
- e) Nunca habíamos trabajado así.
- f) Fue novedoso.

Figura 6. *Me sentí cómoda (o) participante en la asamblea*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

Observamos que 8 estudiantes, representadas y representados en un 36.36%, se sintieron totalmente cómodas y cómodos participando en la asamblea; 9 estudiantes un 40.91% de acuerdo con esa afirmación, y 4.55%, es decir, 1 estudiante en desacuerdo.

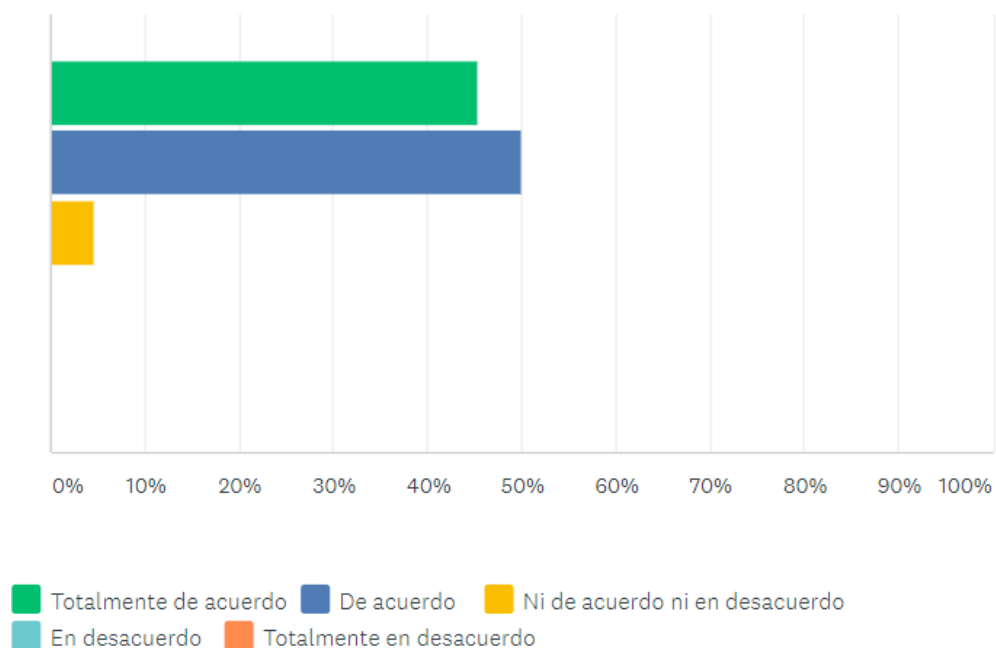
Lo anterior, es consecuencia de diversos factores, uno de ellos como lo señala una o un estudiante en el último comentario, y es que no se sienten en confianza hablando o no les gusta hablar en público, pero la asamblea en sí misma, es palabra.

- a) El ambiente era favorecedor para poder participar.
- b) Pude externar las ideas que tenía y no se me juzgo.
- c) Hubo un buen ambiente en todas las sesiones.
- d) Como no soy de esta generación, al inicio me sentí insegura, después me sentí más integrada.
- e) Hubo un ambiente de respeto, que ayuda para dar el punto de vista.
- f) Creo que entramos en un ambiente de neutralidad para mayor confianza.
- g) No me gusta hablar, pero si escuchar.

Destacando que el ambiente lo conforman todas y todos, y la disposición y respeto de las opiniones juega un papel muy importante.

Figura 7. La facilitadora (Kimberly) mostró habilidades para coordinar la asamblea

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

Cuando les preguntamos si la facilitadora mostró habilidades para coordinar la asamblea 10 alumnas y alumnos, un 45.5% se manifestó totalmente de acuerdo, un 50%, que son 11 alumnas y alumnos de acuerdo, y al igual que en las respuestas anteriores solo 1 alumna o alumno, un 4.55% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

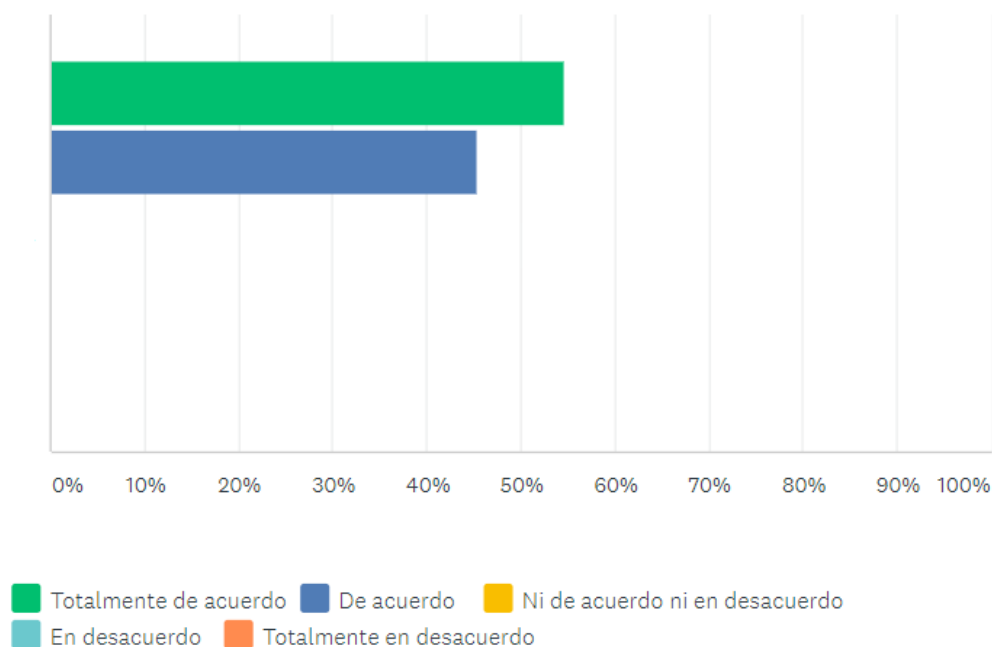
Reconocemos que faltó movilidad en la sesión, por ejemplo, el ir cambiando de lugares, y como mencionan en los comentarios caminar más en todo el salón. Por otro lado, la idea fue que nosotras como moderadoras fuéramos soltando poco a poco ese rol, para que las y los alumnos se apropiaran y dirigieran sus asambleas, por el contrario de como lo señalan en el comentario “b” y “d”.

- a) Sí, supo llevar la actualidad muy bien.
- b) Creo que faltó un poco de control por parte de Kim y que caminara un poco entre nosotros.

- c) Buen manejo de grupo y actuó de manera asertiva.
- d) Ser ella la moderadora o intervenir más en la participación del grupo para evitar dispersiones.
- e) De manera sutil y respetuosa.
- f) Se notó su compromiso y responsabilidad.
- g) Cuando el grupo se puso intenso ya no pudo jeje.

Figura 8. La facilitadora (Kimberly) fue empática

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

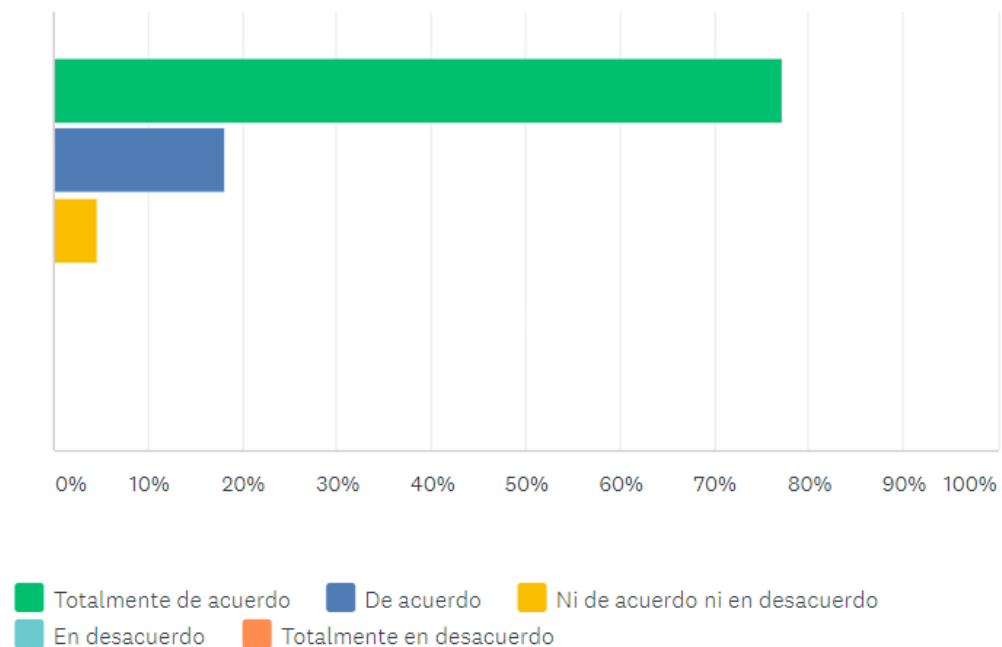
Después, les preguntamos si la facilitadora se mostró empática, a lo que 12 estudiantes, que son 54.55% de la población contestaron estar totalmente de acuerdo, y las y los 10 restantes, un 45.45% de acuerdo.

Los comentarios que compartieron las y los alumnos nos dejan satisfechas con nuestra capacidad de comprensión, escucha activa y reconocimos como válidas las opiniones, sentimientos y percepciones de todas y todos los alumnos del aula,

- a) Pudo ser mediadora de todas las situaciones que los alumnos presentamos.
- b) Ante todas las necesidades dudas e inquietudes.
- c) Siempre fue respetuosa, propiciaba la participación e interés en los temas.
- d) Nos escuchó y se interesó por nuestro bienestar como grupo.
- e) Se interesó por todos nuestros problemas.

Figura 9. La facilitadora (Kimberly) fue respetuosa

Respondidas: 22 Omitidas: 0



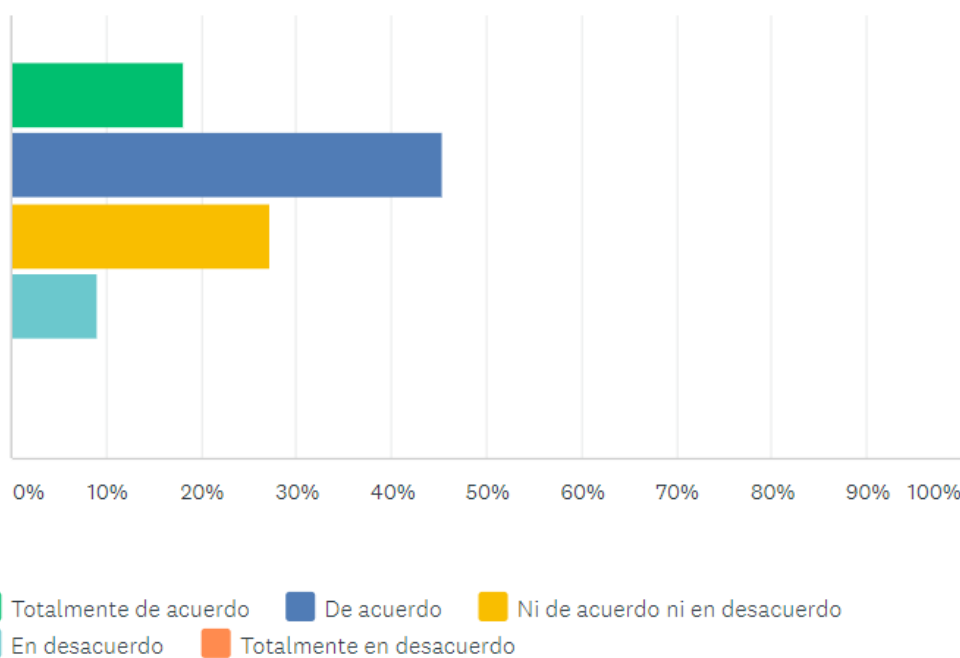
Fuente: Elaboración propia.

En esta gráfica podemos observar que más de la mitad de la población total, esto es un 77.27%, traducido a 17 estudiantes, están totalmente de acuerdo con que la facilitadora fue respetuosa, 4 estudiantes, esto es 18.18% se muestran de acuerdo, y por último 1 estudiante que representa el 4.55%, responde ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por lo que sobresale una percepción de respeto hacia todo el grupo. Como lo reafirman en los siguientes comentarios,

- a) Siempre atenta a escuchar.
- b) Agradecemos su disponibilidad y comprensión.
- c) En todo momento.
- d) Siempre
- e) En todo momento.

Figura 10. *Mi participación fue activa*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

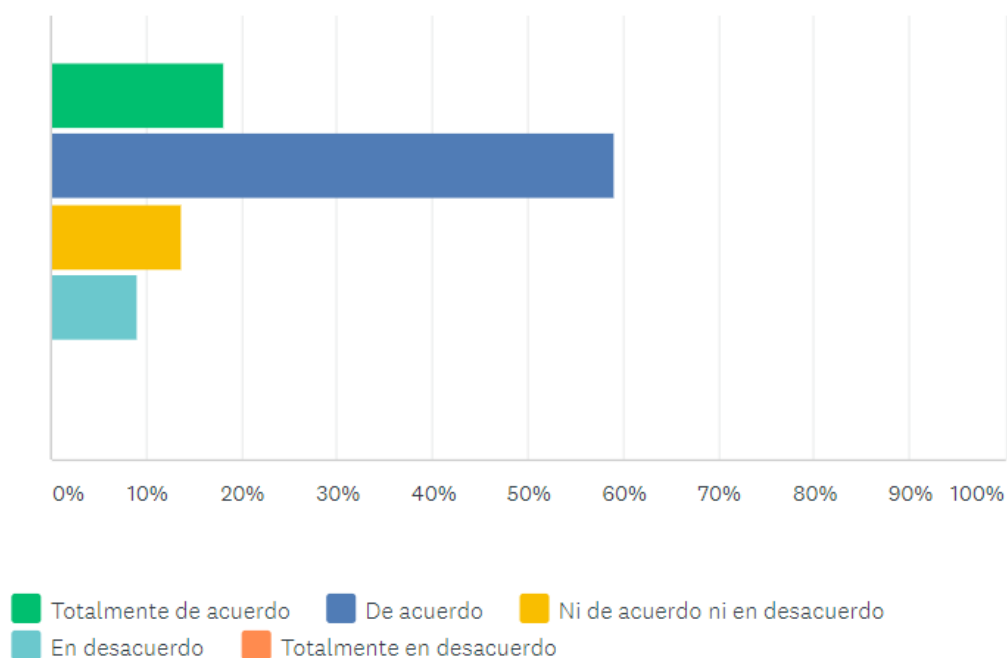
Respecto a si consideran que su participación en las sesiones fue activa, encontramos una variedad de respuestas, 4 alumnas y alumnos un 18.18% consideran estar totalmente de acuerdo; por otro lado 10 alumnas y alumnos, un 45.45% de acuerdo; 6 alumnas y alumnos un 27.27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y finalmente 2 alumnas y alumnos un 9.09% en desacuerdo con esa aseveración.

En sus comentarios visibilizan sus motivos,

- a) Algunas sesiones falté por cuestiones laborales, pero siempre estuve pendiente a lo que se trataba.
- b) No hable mucho.
- c) Sí, con respeto y cariño a los demás.
- d) Un poco porque he tenido experiencias negativas cuando participo.
- e) Algunos puntos que abordamos en otras asambleas fueron repetitivos.
- f) No participe mucho porque algunas cosas ya las decían.

Figura 11. *Mi participación fue propositiva*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

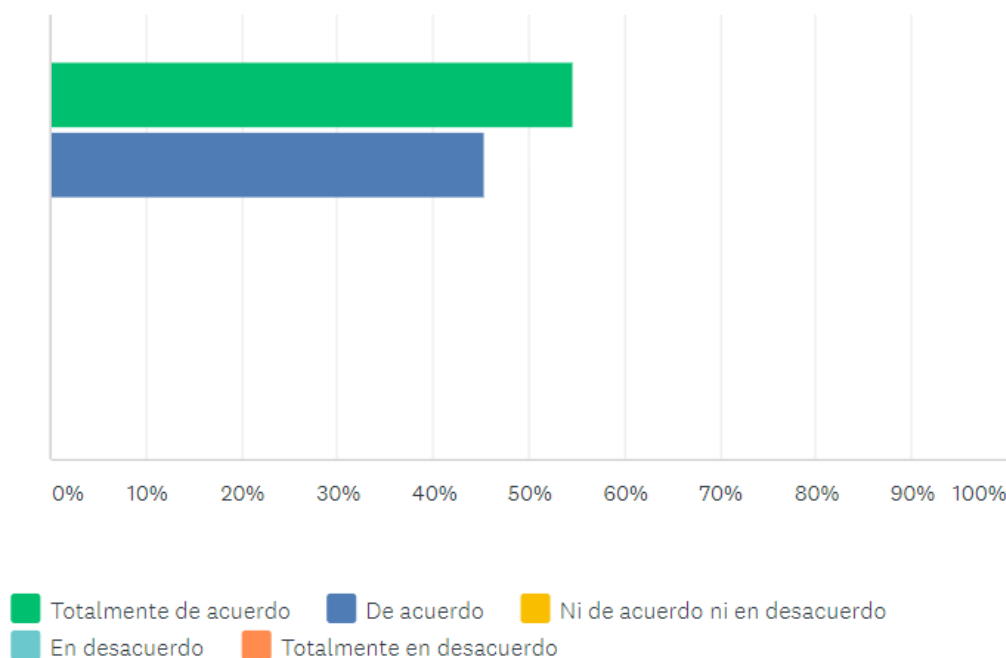
Igualmente, les preguntamos sobre su participación, pero en este caso si fue propositiva. Nos encontramos una respuesta igual de diversa pues, un 18.18% esta totalmente de acuerdo, 59.09% de acuerdo, 13.64% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 9.09% en

desacuerdo, lo que representa 4, 13, 3 y 2 estudiantes respectivamente. A continuación, compartimos sus comentarios,

- a) Traté de participar con cosas prácticas que pudiéramos hacer fácilmente.
- b) Opine de las cuestiones que me incomodaban y de las que no estaba de acuerdo.
- c) En pocas ocasiones.
- d) Las veces que participé expresé mis ideas asertivamente.
- e) La mejor manera de intentar cambiar es proponer.

Figura 12. *La asamblea favoreció el diálogo respetuoso entre compañeras y compañeros (durante la asamblea)*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

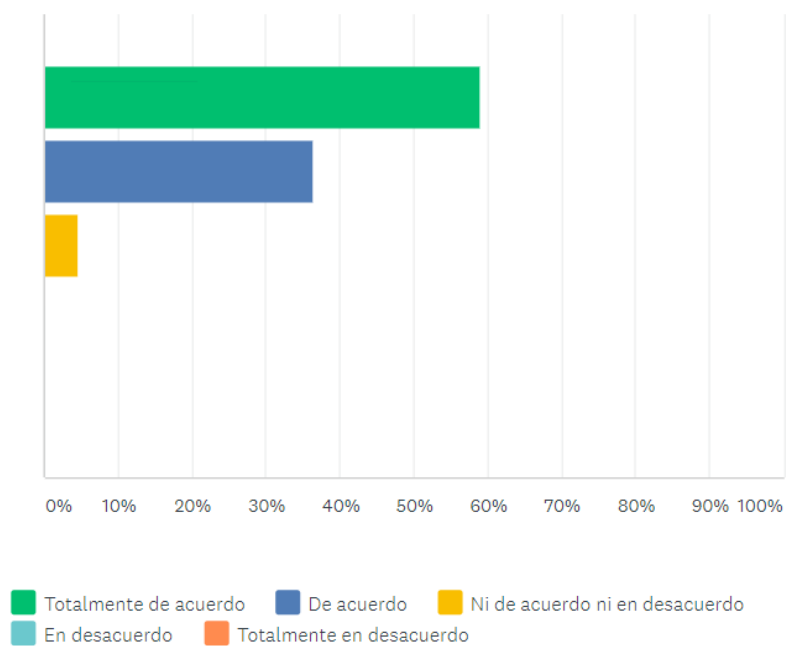
Cuando les cuestionamos si durante la asamblea se favoreció el diálogo respetuoso entre compañeras y compañeros, solo hubo dos respuestas, totalmente de acuerdo con un 54.55%, y de acuerdo con un 45.45%, es decir, 12 estudiantes y 10 estudiantes. Esto

significa que a lo largo de las asambleas se propició por parte de todas y todos un diálogo horizontal con libertad, paciencia y tolerancia, tal como mencionan a continuación,

- a) Pudimos entablar una conversación tranquila y respetuosa.
- b) Sí, al haber siempre moderador/a y secretario/a.
- c) Con respeto y mucha alegría.
- d) Sí.
- e) Sí, también favoreció a tener espacio como grupo que no nos dábamos oportunidad.
- f) Sí, porque todos dijimos que debemos aceptar críticas constructivas.

Figura 13. *La asamblea favoreció el establecimiento de conductas más respetuosas entre compañeras y compañeros (en el día a día)*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de si la asamblea favoreció el establecimiento de conductas más respetuosas en su relación entre pares, pero en el día a día, un 59.09% que son 13 alumnas y alumnos

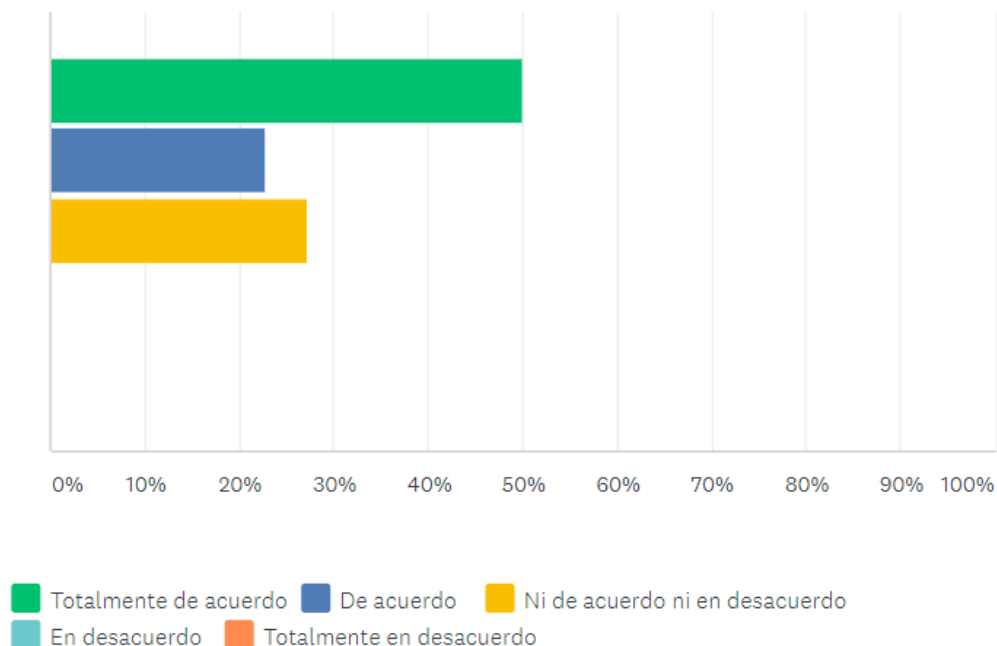
respondieron estar totalmente de acuerdo; un 36.36% de acuerdo, esto es, 8 alumnas y alumnos; y ni de acuerdo ni en desacuerdo a la baja con 1 alumna o alumno, que representa el 4.55% de la población total.

Por lo que, la comunicación respetosa permaneció al termino de las sesiones, justamente lo que buscábamos, sentar las bases en la asamblea para que la relación y comunicación mejorara, y esto se viera reflejado en su día a día en la convivencia en el aula. A continuación, compartimos sus respuestas,

- a) Además de conductas respetuosas, se llegaron a acuerdos que favorecieron la relación del grupo.
- b) Sí, en la comunicación grupal.
- c) Pudimos establecer un acuerdo donde todos saludáramos.
- d) Sugirieron propuestas para coordinarnos mejor las cuales creo que si han funcionado hasta el momento.
- e) Hubo mejoras comparando el primer día y el último de la asamblea.
- f) Sí.
- g) Hemos mejorado mucho como grupo y como personas.

Figura 14. *La asamblea me permitió expresar ideas y sentimiento que no había expresado o no de la manera correcta*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

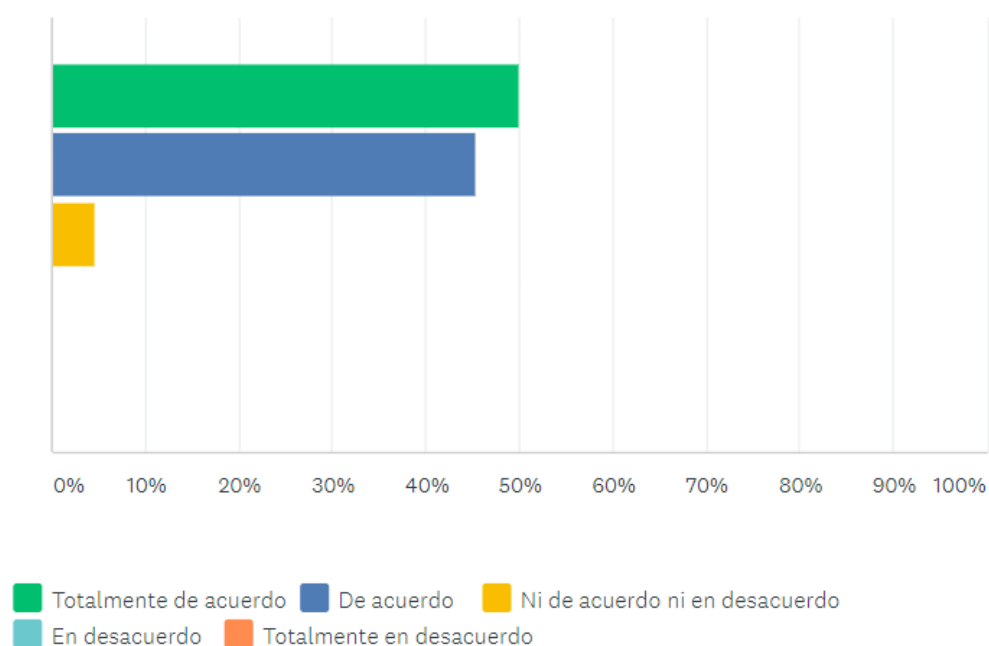
Por otro lado, les preguntamos si la asamblea les permitió expresar ideas y sentimientos que no habían expresado antes, o de haberlo hecho, no lo hicieron de la manera correcta. A lo que predominó un totalmente de acuerdo con un 50% que representa 11 estudiantes; de acuerdo un 22.73% que son 5 estudiantes y 6 estudiantes un 27.27% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Observamos que, aunque la mayoría de las y los estudiantes pudieron en la asamblea encontrar un espacio para comunicarse, no existe de parte de todas y todos los involucrados la confianza suficiente para externar su opinión, esto es natural, pues no es fácil generar confianza en un ambiente donde anteriormente hubo burlas y malos tratos. En sus comentarios visibilizan ambos puntos de vista,

- a) Había actitudes pequeñas en mí que no noté hasta que hicimos las asambleas.
- b) Claro, cuando realizaron las dinámicas todos tuvimos la oportunidad de participar.
- c) No exprese ideas y sentimientos porque no lo creí necesario, y otras porque ya lo habían comentado otros compañeros.
- d) Sí, porque pude expresar mis puntos de vista.
- e) Creo que no todos lograron tener la confianza.
- f) Por la burla que me hicieron en la última sesión.
- g) Fue un espacio que nos permitió sentirnos cómodos para hablar.
- h) Sí, cosas que no había podido decirle a todo el grupo.

Figura 15. *La asamblea me permitió cuestionar mis propias ideas y comportamientos en el grupo*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

Cuando les preguntamos si la asamblea les permitió cuestionar sus ideas y comportamientos ante el grupo, la mitad del grupo, es decir, 11 alumnas y alumnos

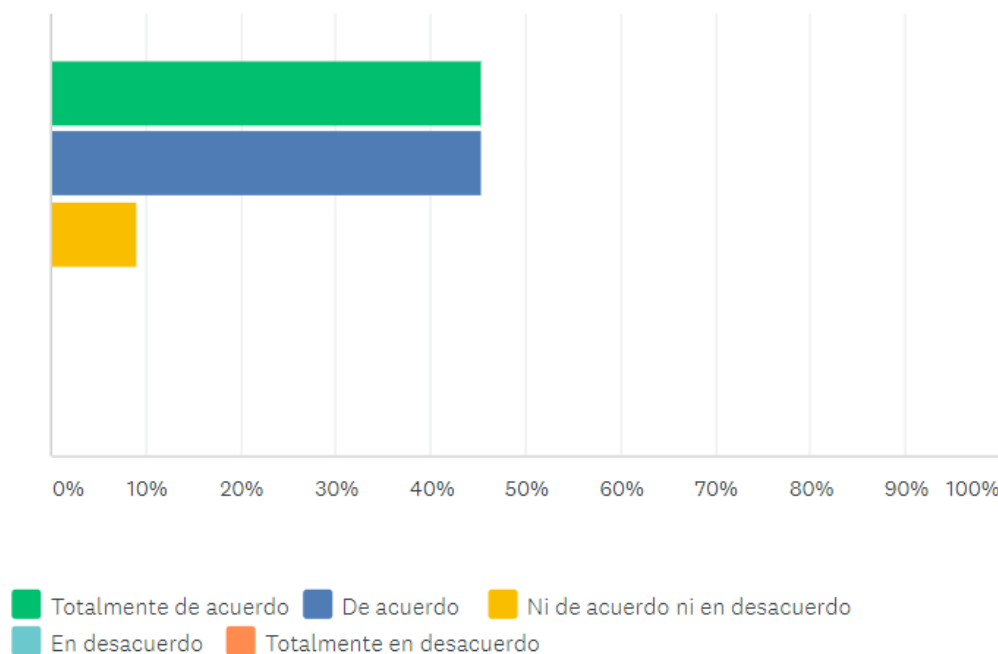
respondieron estar totalmente de acuerdo, un poco menos de la mitad, o sea, 10 alumnas y alumnos de acuerdo, y 1 alumna o alumno restante se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Pudimos constatar en las asambleas que las y los alumnos si reconocieron lo que han hecho o dejado de hacer para configurar sus relaciones y clima de aula, como lo señalan en sus comentarios,

- a) Definitivamente, nos ayudó a reflexionar sobre como actuábamos intra y exteriormente.
- b) Sí.
- c) Muchas veces solo señalamos los problemas, pero no nos damos cuenta de que podemos contribuir para resolverlos.
- d) Si pude conocer otras realidades.

Figura 16. *La asamblea me ayudó a sentirme más comprometida (o) con mi grupo*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



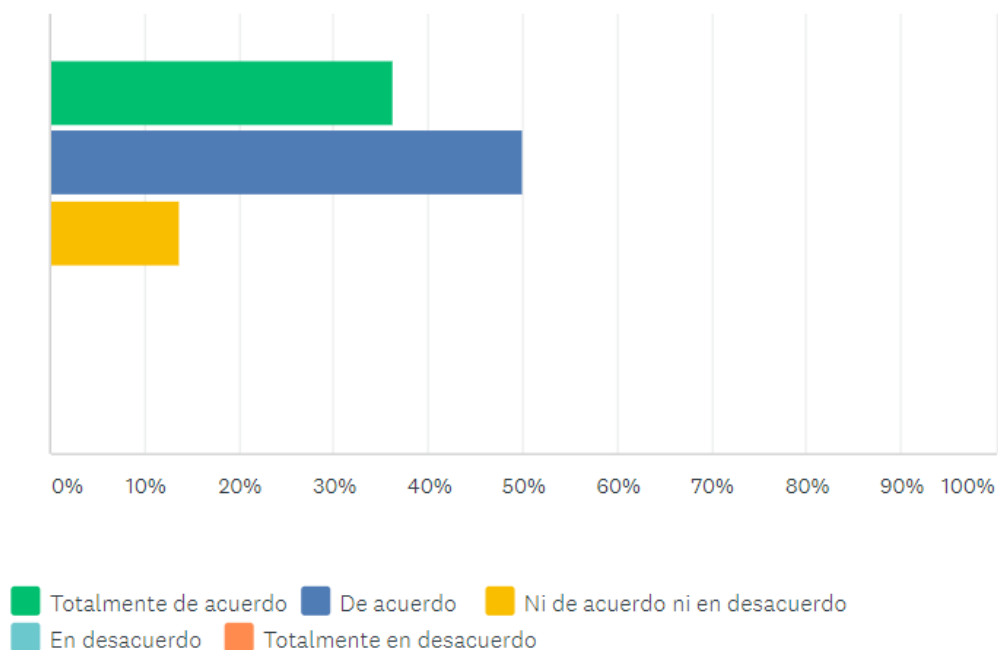
Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta, si la asamblea les ayudó a sentirse más comprometidas y comprometidos con su grupo, encontramos tres respuestas, totalmente de acuerdo, de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo. Las dos primeras con el mismo porcentaje, es decir, 45.45% 10 estudiantes; y en la última, 2 estudiantes, que son el 9.09%. Argumentaron que la asamblea les ayudó a,

- a) Me permitió delimitar mi responsabilidad y también las de mis compañeros.
- b) Con los compromisos planteados.
- c) Sí, y a recordar que se debe cumplir cada aspecto de la libreta de asamblea.

Figura 17. *La asamblea me ayudó a sentir empatía por alguna de mis compañeras y compañeros por el que antes no había sentido empatía*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

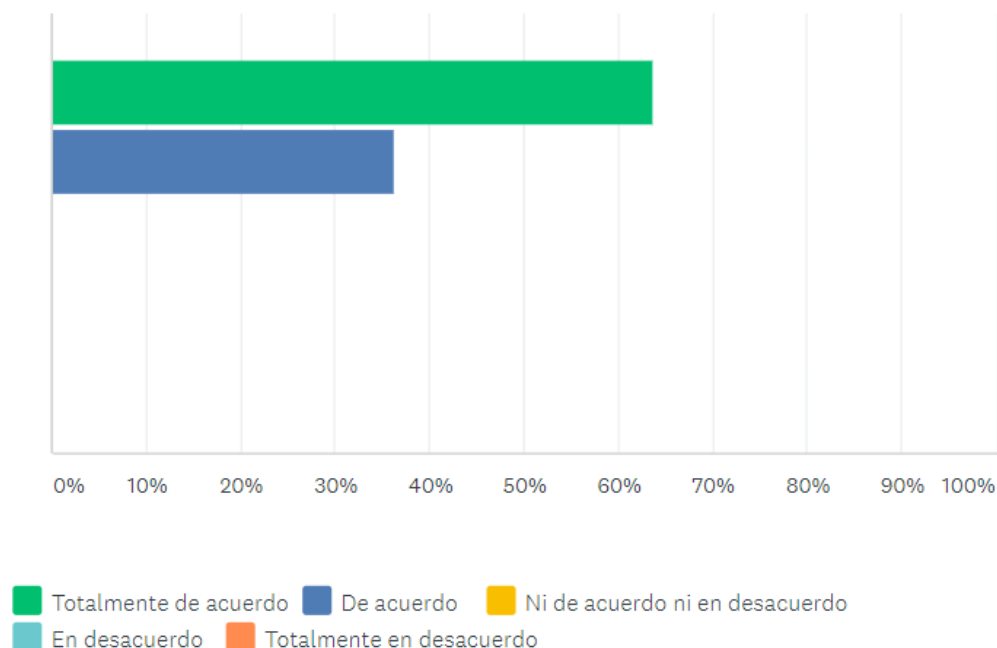
Un 46.36%, es decir, 8 alumnas y alumnos, respondieron estar totalmente de acuerdo con que la asamblea les ayudó a sentir empatía por alguno de sus pares por el que antes no habían sentido. Por otro lado, se mostraron de acuerdo un 50%, esto es, 11 alumnas y alumnos y finalmente 3 alumnas y alumnos, que es 13.64% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A continuación, mostramos sus comentarios,

- a) Pude comprender y escuchar las situaciones y percepciones que los demás tenían de mí.
- b) Creo que siempre he sido empática, pero esto me ayudó a conocer más a mis compañeros.
- c) La comunicación es clave para lograrlo.

Figura 18. Considero que la asamblea es una estrategia que puede contribuir a mejorar el clima del aula

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

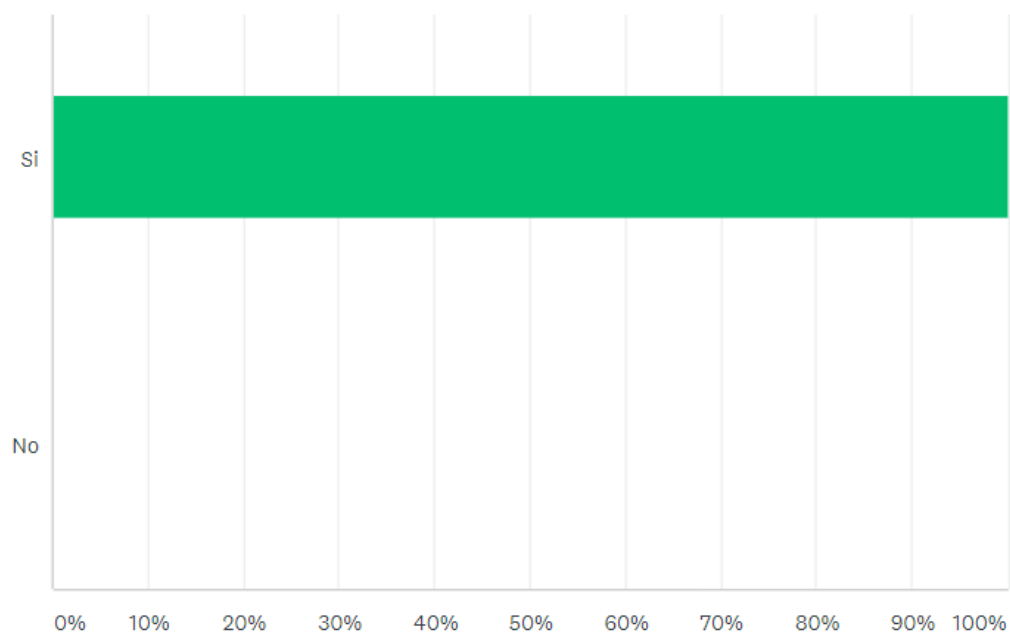
Su opinión respecto a si consideran que la asamblea puede contribuir a mejorar el clima de aula, fue clara y positiva, pues 14 alumnas y alumnos un 63.64%, respondieron totalmente de acuerdo y un 36.36%, 8 alumnas y alumnos, de acuerdo. En sus comentarios mencionaron algo que es clave para la mejora del clima de aula, y es que siempre depende de la disposición y participación de las y los involucrados, en este caso de ellas y ellos, estudiantes.

- a) S la mejoró.
- b) Sí, aunque yo creo que hay otras más eficientes, como actividades en grupos pequeños y luego las asambleas.
- c) Totalmente de acuerdo, siempre hace falta tener comunicación.

- d) Primero debe estar dispuesto el grupo y cada individuo.
- e) Excelente estrategia, propicio la comunicación y resolución de conflictos.
- f) Eso también depende de la actitud de las personas.
- g) Siempre que sean respetuosos.
- h) Sí, totalmente contribuye y beneficia en ciertos aspectos.
- i) Sí, porque establece un cambio activo a través del diálogo

Figura 19. *¿Crees que sería importante seguir realizando la asamblea de clase?*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

Les preguntamos si creen importante el seguir con las asambleas de clase, su respuesta fue contundente, pues el 100% de la población, es decir, las y los 22 estudiantes respondieron que sí.

Cuando les preguntamos el por qué, argumentaron, que notaron cambios de mejora en convivencia, porque las asambleas fueron un espacio para escuchar, y por tanto solucionar los problemas. Destacando que, si continuaran con las asambleas habría más

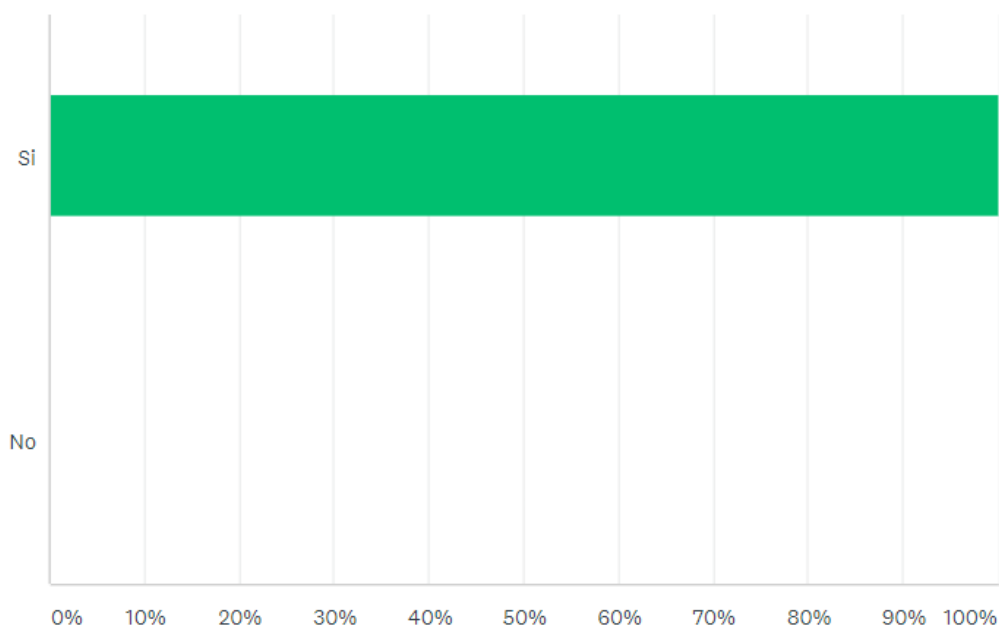
cambios a favor del clima de aula y sus relaciones. A continuación, compartimos todas sus respuestas,

- a) Estos espacios de diálogo que permiten la autorreflexión y la cohesión grupal son muy escasos en todas las materias.
- b) Porque muy probablemente eso permitiría reforzar algunas acciones que apenas se están integrando a la cotidianidad del ambiente áulico, y daría la apertura a promover el desarrollo de otras.
- c) Considero que si porque en muchas ocasiones surgen problemas y no hay momento para tratarlo porque no hay tiempo, por las clases que son corridas. Para mí es fundamental realizar alguna asamblea en grupo para tratar problemas que surgen.
- d) Nos ha permitido ver cosas que antes no, y hemos mejorado algunas cosas, que, aunque sean pequeñas eran importantes para mejorar la convivencia en el grupo.
- e) Favorece a la solución de conflictos y ayuda a la buena comunicación.
- f) Considero que ya somos adultos y como tal sabemos cómo ser con el resto de compañeros y está en nosotros cambiar de actitud. Tampoco podemos esperar que todo sea color de rosa.
- g) Es una excelente estrategia para lograr mayor cohesión en el grupo y permite resolver problemas e inquietudes que afectan al grupo.
- h) El clima hostil y la convivencia ha mejorado en gran parte, estaría *cool* que se llevara a cabo con las nuevas generaciones para prevenir un ambiente poco agradable para estar y estudiar.
- i) Porque nos sirvió para solucionar problemas y unirnos un poco más como grupo.
- j) Nos puede ayudar a mejorar como grupo y como personas.

- k) Seguiríamos mejorando la relación como grupo.
- l) Surgen desafíos nuevos como grupo, y es importante hacer retroalimentación de las metas y compromisos.
- m) Para darle continuidad a lo poco que se logró y reforzarlo, así como tener otras estrategias a lo largo de la carrera.
- n) Para dar continuidad al trabajo, ya que son muy pocas sesiones y aún faltan cosas por trabajar.
- o) Porque el punto central que se desarrolló es relevante para el grupo.
- p) Porque contribuye al mejoramiento en cuanto a las dinámicas del grupo.
- q) Ayudó a mejorar la comunicación del grupo.
- r) Podemos expresar nuestro sentir y establecer lazos de apoyo.
- s) Porque se verían los resultados de las cuestiones que se propusieron y se verían si se cumplen o no.
- t) Para tratar asuntos o problemas del grupo y favorecer la cohesión.
- u) Para el mejoramiento constante del grupo.
- v) Se han visto reflejados cambios positivos, en poco tiempo, lo que si siguiera realizando mejoraría muchísimo más.

Figura 20. *¿Seguirías participando en asambleas de clase?*

Respondidas: 22 Omitidas: 0



Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera, todas y todos los alumnos respondieron que sí, cuando les preguntamos si seguirían participando en las asambleas. Comentaron que les gusto dialogar, compartir y construir soluciones en conjunto, a su vez, que las asambleas fueron una oportunidad que expresar lo que antes no, y de conocer la realidad y opinión de sus compañeras y compañeros, lo que fortaleció a la convivencia diaria. Aquí sus respuestas,

- a) Es una experiencia grata conocer el punto de vista de los compañeros y poder felicitarlos o hacerles observaciones.
- b) Quisiera desarrollar un poco más las habilidades de comunicación y de socialización en el grupo.
- c) Hasta el momento la situación ha mejorado y si pudiéramos seguir con estas actividades sería mejor.

- d) Porque no solo puedo escuchar a mi grupo, también puedo expresar lo que me gusta y lo que no, y ellos me ayudan a mejorar a mí.
- e) Proponerle a la jefa de grupo, sesiones por lo que menos semanales para tratar asuntos que vayan surgiendo.
- f) Ya expresamos lo que deberíamos decir, y también debemos ser más asertivos entre nosotros sin necesidad de estas actividades, la iniciativa debemos tomarla nosotros mismos para cambiar.
- g) Es un buen ejercicio y me agrada escuchar a mis demás compañeros y es un espacio donde también puedo expresar mis ideas y sentimientos.
- h) A pesar de que mi grupo no me cae bien, siento que se comprometió de verdad a cambiar su actitud, y al ver esto motiva a cambiar y participar en las propuestas.
- i) Para dar mi punto de vista respecto a los problemas del salón.
- j) Como jefa de grupo creo que debo ayudar a que mejoren mis compañeros y que podamos salir adelante todos.
- k) Son positivas e interesantes.
- l) Porque favoreció el clima de aula.
- m) Me gusta escuchar y solucionar problemas.
- n) Me sentí cómodo y pude expresar cosas que no había expresado.
- o) Porque formo parte del grupo y me gustaría contribuir a la mejora.
- p) Es interesante escuchar las opiniones y así mismo dialogar y encontrar soluciones en conjunto.
- q) Nos ayuda a resolver conflictos.
- r) Porque puedo entender la realidad de cada uno.
- s) Fue interesante saber las cuestiones que pasan como grupo y como se pueden resolver entre todos.

- t) Pero no en horas-clase.
- u) Es importante que nos hagamos escuchar.
- v) Promueve mejoras en el grupo

Por otro lado, les pedimos que nos comentaran que les aportó de manera individual la asamblea de clase, refieren que les ayudó a externar sus opiniones, pero también a conocer la de sus compañeras y compañeros, así como a tener más empatía y compromiso. Algo que nos parece importante, es que les ayudó a reconocer que hacían para que el clima de aula se configurara de cierta manera. A continuación, compartimos todas sus respuestas,

- a) La posibilidad de externar las ideas, conflictos y facilitar la toma de decisiones.
- b) Iniciativas y estrategias para la mejora del ambiente grupal.
- c) Me ayudó a conocer los problemas desde la perspectiva de mis compañeros. Me ayudó a tratar de relacionarme más con mis compañeros y hacer algo para mejorar.
- d) Pude trabajar con un nuevo equipo gracias a los comentarios de las asambleas y la experiencia que fue muy muy muy buena.
- e) Mayor reconocimiento de mi actuar y de lo que sientan mis compañeros.
- f) Conocimiento de algunas raíces de nuestros problemas para relacionarnos.
- g) Generar empatía con el grupo, sentirme parte ya que no soy de esta generación, muchas ideas y propuestas para mejorar mi participación con el grupo.
- h) No soy muy crédula a las palabras, pero si veo el cambio con acciones son más flexible al grupo. Puedo ponerme de acuerdo e incluso me siento cómoda para proponer.

- i) Hacer conciencia de la situación actual de mi grupo y que yo no estaba enterada.
- j) Ideas, soluciones, cambios de actitud, mejoramiento como compañera.
- k) Mayor comunicación y ambiente grupal. Me relaciono mejor con mis compañeros.
- l) Trabajo colaborativo grupal.
- m) Empatía por mis compañeros.
- n) Responsabilidad y compromiso con el grupo.
- o) Reflexiones.
- p) Aprender a escuchar y mejorar mi actitud frente al grupo.
- q) Mejorar o aportar cosas que favorezcan al grupo.
- r) Mayor cohesión, integración y comunicación asertiva.
- s) La asamblea me permitió identificar lo que yo como miembro de grupo estaba haciendo mal.
- t) La perspectiva entre otros compañeros,
- u) A mejorar unas cuantas actitudes.
- v) Que si se puede mejorar la relación de un grupo de clase

Asimismo, les preguntamos qué opinan que le aportó al grupo la asamblea de clase, sus respuestas fueron diversas, pero incluyen que mejoró la comunicación, la participación, la escucha, que pudieron construir soluciones y a la vez resolvieron algunos conflictos, es decir, que mejora el clima de aula. Mostramos todas sus respuestas,

- a) Mejoró nuestra comunicación, disminuyó la tensión en el grupo y ahora todos son en general más amables.

- b) Mejoró el ambiente grupal.
- c) Mayor organización y sistematización de las tareas y obligaciones.
- d) Aportó ideales que en algún momento anhelaban alcanzar. Compartió ciertos inconvenientes y dificultades que se presentaban.
- e) Nos ayudó a cambiar la actitud y las obligaciones como grupo. Considero que hasta el momento la actitud va bien.
- f) Mayor comunicación, solución de conflictos y unión. Además de comprometernos en la cohesión grupal y delegar responsabilidades.
- g) Acuerdos para llevarnos mejor como grupo.
- h) Ayudó a lograr un clima, madurez y mayor comunicación entre todos para resolver problemas y también ser más propositivos.
- i) Más unión y comunicación.
- j) Que el grupo se pudiera unir más y se resolvieran algunos conflictos.
- k) Mayor comunicación, mayor asertividad, mejor coordinación, mejor empatía y tiempo para establecer diálogo.
- l) Participación e ideas.
- m) Integración y ver si es posible poder conversar entre todos las inquietudes grupales.
- n) Acuerdos y compromisos.
- o) Mayor participación grupal y comunicación.
- p) Una mejor comunicación.

- q) Comprender el valor de compartir un espacio común valorando y respetando la integridad.
- r) Una mejora convivencia.
- s) Mejoró la comunicación y las relaciones.
- t) A comprometernos más con el grupo.
- u) Retroalimentación e hizo más unido al grupo.
- v) Mejor clima en el aula, está menos tenso.

Finalmente, les preguntamos qué podrían mejorar de las asambleas, del diagnóstico y de todas las actividades que realizamos, a lo que respondieron,

- a) Más actividades de integración grupal.
- b) Momentos de reflexión.
- c) Pues me gustaría que hubiera más tiempo para realizarla y para el diagnóstico otras clases.
- d) La distribución del grupo, algunos estaban muy lejos de Kim, otros muy cerca, algunos a veces no escuchábamos por eso.
- e) Mejorar el diagnóstico.
- f) Actividades.
- g) Fomentar más la participación de todos, quizás generar una dinámica rompe-hielos al inicio de cada sesión.
- h) Tal vez la organización del salón, podríamos ocupar otra forma de las bancas.

- i) A lo mejor la dinámica de trabajo porque a veces algunos no querían participar o siempre hablan los mismos compañeros y cuando participábamos todos (uno por uno) era muy obligado a decir algo.
- j) Un poco más de exigencia, porque muchos mostraban su parte de no interés, lo que perjudicaba la dinámica.
- k) Poner un alto cuando hagan una burla o mal comentario.
- l) Solamente hacer acuerdos para que haya mayor participación y asistencia por parte de los compañeros.
- m) Diagnóstico: sociograma, e intentar más actividades de integración.
- n) Las actividades, porque quizá se pueden complementar con otras más.
- o) Mayor participación grupal.
- p) Un poco de más actividades y el dar las instrucciones.
- q) Actividades, utilizar dinámicas o técnicas grupales.
- r) Quizás las actividades que sean más y el tiempo de participación sea más seguido.
- s) Las actividades, un poco tedioso escuchar siempre a las mismas personas.
- t) Sí, no hacerla tan tediosa y más dinámica.
- u) Mayores actividades.
- v) Nada, me gusta tal cual se conformó.

Algunas respuestas se contraponen, por ejemplo, cuando mencionan que: “a lo mejor la dinámica de trabajo porque a veces algunos no querían participar o siempre hablan los mismos compañeros y cuando participábamos todos (uno por uno) era muy obligado a decir

algo". Y por el contrario cuando señalan "un poco más de exigencia, porque muchos mostraban su parte de no interés, lo que perjudicaba la dinámica" y "fomentar más la participación de todos". Esto es, que por un lado no querían hablar y muchos menos sentirse obligadas y obligados a participar, y, por otro lado, pedían más exigencia de nuestra parte (facilitadoras) para fomentar la participación estudiantil. Sin embargo, ambas percepciones son válidas y todos los comentarios sirven para retroalimentar nuestro trabajo a lo largo de las intervenciones.

V. Conclusiones

Pudimos constatar que el clima de aula, es un tema estudiado e investigado, pero lo importante es ¿se reflexiona y prioriza en las aulas de educación superior diariamente? Trabajar el clima de aula, es importante para el desarrollo de quienes integran el aula de educación superior, es decir, tanto para las alumnas y los alumnos, y docentes.

El aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico se potencia en un clima que la y el estudiante concibe como seguro, y donde se fomenta la cooperación y el respeto, es decir, que para aprender es necesario un clima adecuado.

Asimismo, el clima es fundamental porque ahí las y los alumnos, así como docentes pasan mayor parte del día, por lo que las relaciones que establecen los motiva y genera confianza en ellos mismos, lo cual tiene efectos no solo en el aprendizaje, sino en el desarrollo afectivo y desarrollo integral.

Aunque nuestra investigación se centró en las relaciones que se generan en el aula, no debemos perder de vista el rol que juegan los aspectos físicos en el clima de aula, en sentirse a gusto y en el aprendizaje; aspectos como: el tamaño del aula, el mobiliario, el ruido externo, la iluminación y temperatura, la ventilación y la limpieza del centro educativo.

Ahora bien, que las alumnas y los alumnos de educación superior se pregunten por sí mismos como perciben su clima de aula es primordial pues implica visibilizar y anteponer sus necesidades y emociones, importante en el proceso de educación formal. Por lo que evaluarlo, favorece la reflexión, el diálogo y se vuelve el primer paso para mejorar el ambiente de aula.

Al evaluar el clima de aula de un grupo de la Licenciatura de Procesos Educativos de la BUAP, nos dimos cuenta que ellas y ellos si percibían que su clima de aula

determinaba su aprendizaje, al igual que su rendimiento académico. Pues se habían visto mermadas sus relaciones, a partir de la ausencia de resolver conflictos, conflictos naturales de su convivencia escolar diaria.

Si bien, no existe un clima ideal válido para todas y todos los alumnos, si existen características grupales que les hacen mejorar la convivencia y las relaciones en el aula diariamente. Algunas de las características que las y los alumnos de Procesos Educativos determinaron importantes en su clima son: la comunicación, la asertividad, la unión grupal, la organización, ser menos ruidosos y así favorecer en la concentración en las clases, el interés por el otro y respeto.

El visibilizar las necesidades de cada estudiante, para así construir lo que necesitan como grupo, permitió construir acuerdos en el que todas y todos participarán, y eso les hizo sentir parte del grupo, y comprometerse con esos acuerdos en sintonía de mejorar la convivencia diaria, es decir, el clima de aula.

Las asambleas de clase, nos permitieron apostar por la palabra, y por sostener que se puede y deben resolver los conflictos de manera pacífica. Es una técnica democratizadora en sí misma, y fundamental en un aula democrática, pues se promueve la participación por medio de la palabra. La asamblea apoyó a que las y los estudiantes expresarán su sentir, sus opiniones, a basarse en el consenso para construir soluciones a problemas, visibilizar y trabajar en lo que afectaba su convivencia diaria. Fue un espacio que construyeron para comunicarse de manera horizontal entre todas y todos.

Al principio de la intervención, o sea, en las primeras asambleas no fue fácil que todas y todos participarán, por diversas razones; porque no se sentían cómodos hablando, porque estaba muy lastimada la comunicación y muy fragmentado el grupo; y porque había algunas alumnas y alumnos que tienen personalidades introvertidas o son penosos y no les

gusta hablar ante el grupo. Pero conforme, fuimos avanzando en las asambleas, eliminaron sus prejuicios y perdonaron lo que antes había pasado, se fueron mostrando dispuestas y dispuestos a escuchar y a mejorar su relación.

Si bien, hubo cambios significativos en su clima de aula a través de las asambleas de clase, el clima es algo que se trabaja y configura diariamente, por lo que requiere de responsabilidad y comunicación todo el tiempo, y para eso las asambleas de clase deben realizarse a lo largo de todo el curso escolar.

A lo largo de esta investigación hemos destacado el papel de la alumna y el alumno como gestor del clima de aula, las y los alumnos de educación superior y futuros egresados son responsables de las relaciones que generan entre pares, su voluntad de cambio, participación y compromiso es necesario para incidir en su clima de aula. La intención es que las asambleas de clase, sean dirigidas por los alumnos, siendo un espacio desde y por las y los alumnos.

Además, es importante porque como futuras licenciadas y licenciados en Procesos Educativos deberán contar con herramientas y habilidades para resolver problemas a partir de estrategias colaborativas, aplicar técnicas de intervención para mejorar las condiciones de vida de un grupo, y trabajar de manera colaborativa, entre otros.

Por otro lado, como hemos señalado anteriormente, si bien la y el docente, no es el único responsable del clima de aula que se genera en educación superior, si puede aportar al clima de aula a través de la motivación estudiantil, el respeto, comunicación recíproca, escucha activa, competencias emocionales, así como que al planificar su trabajo en el aula considere el clima de aula y ponga atención a las relaciones. Ya que también la motivación y desempeño docente se ve afectado por el ambiente en el que se ve inmerso y las relaciones que teje con la comunidad estudiantil.

La convivencia escolar no violenta no beneficia únicamente a las y los alumnos sino a todas y todos los miembros de la comunidad universitaria, por lo que es responsabilidad de toda la comunidad las relaciones que generan.

De esta manera, los espacios educativos formales e informales, y en este caso la universidad debe proporcionar herramientas, para desarrollar en las alumnas y los alumnos un conjunto de habilidades y estrategias que ayuden a resolver y enfrentar conflictos en las aulas y la vida misma, de manera positiva, una necesidad visible e inaplazable en nuestra sociedad.

Lo que ocurra dentro del espacio educativo estará influenciado por el contexto, y viceversa, es por eso que es tan importante, apostar por enseñar y resolver los conflictos.

Las aulas son solo un reflejo de la diversidad sociocultural actual, y por ende no existen pócimas mágicas para solucionar los conflictos que se presentan en las aulas, pero siempre debemos apostar por hacerlo en un margen de respeto y paz. Si se enfrenta al problema de manera pacífica, puede desarrollar en las y los estudiantes la participación democrática y colaboración en el aula.

Asimismo, debemos aceptar que los conflictos son naturales en la convivencia diaria, sin perder de vista la oportunidad de accionar para resolverlos, es decir, que debemos de verlos como algo que se debe y puede afrontar.

Finalmente, destacar que aprender a convivir, se traduce en la búsqueda y construcción de acciones para relacionarse de manera no violenta. Reconocer que los conflictos no son buenos ni malos, pero no deben de significar violencia, sino una oportunidad de crecimiento. Para eso es necesario que se involucren todas y todos los estudiantes, el diálogo, el debate y el consenso es clave en la resolución de conflictos entre todas y todos, lo que se verá reflejado en su clima de aula y en su desarrollo integral.

Recomendaciones

Al realizar la revisión teórica nos encontramos con una diversidad de definiciones de clima de aula y clima escolar, y en algunas investigaciones no hay distinción entre clima escolar y clima de aula, lo que evidencia necesario seguir con el estudio.

Por otro parte, como se ha planteado en esta investigación en la que, observamos, evaluamos y posteriormente trabajamos para mejorar el clima de aula, es posible mejorarlo en otros espacios áulicos. Lo cual resulta valioso, pues el clima es un área de oportunidad en las instituciones, y al conocerse puede ser intervenido y fortalecido para mejora de la convivencia diaria. Sin menospreciar los espacios informales, sino reconocer los espacios educativos, formales, las universidades, como impulsores y espacios de democratización y paz. Incorporando técnicas como la asamblea de clase que enseñan a escuchar al la y el prójimo, ser empático, favoreciendo la crítica y el respeto, en la asamblea se involucran todos y todas en la resolución del conflicto. Reiteramos solucionar los conflictos apostando por la palabra. Y como apunta Freinet (1972) “la democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela”.

VI. Referencias

- Armijo, I., Arón, A. y Milicic, N. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar. *ECLIS Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n3/v11n3a10.pdf>
- Arón, A. y Milicic, N. (2017). *Clima Social Escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello. www.jstor.org/stable/j.ctt1trkk9z
- Arón, A. y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhe*, 9(2), 117-123. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>
- Amador, L., Pérez, V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618008>
- Bakker, L., Paneiva, J. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 7(49), 55-64. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/445/pdf65>
- Ballesteros, R. y Mendoza, K. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13244824009>

- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Biggs, J. (2005). Crear el marco para una enseñanza eficaz. (2.^a ed.). *Calidad del aprendizaje universitario* (pp. 79- 98). Narcea, S. A de Ediciones.
- Bosco, E. (2009, del 12 al 25 de septiembre). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0103-F.pdf
- Bozzo, N.; Ríos, D.; Marchant, J., y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Redalyc*, 5(3-4), 105-126.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bertram, D. (2008). *Likert Scales... are the meaning of life. Topic report*. [Informe de tema. Las escalas Likert... son el sentido de la vida].
<http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Caballero, A. y Romero, G. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 23-31.
https://www.researchgate.net/publication/28237451_Convivencia_clima_de_aula_y_filosofia_para_ninos

- Caballero, A. (2007). La escuela en conflicto como escenario de socialización. Rescoldos. *Revista de diálogo social* 16, 7-15. <http://www.asociacioncandela.org/wp-content/uploads/2017/02/Rescoldos-16.pdf>
- Cañadas, I. y Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631. <http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf>
- Cárdaba, R., Ovejero de Pablo, M., y Soto, R. (2019). Percepción del clima social en el aula por estudiantes de enfermería de tres facultades españolas. *Enfermería Universitaria*, 17(1), 54-63. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.645>
- Caramés, N; Delgado, J; García, M; Recover, A; Rosillo, E y Verdial, E. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la Asamblea*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. <http://www.mcep.es/wp-content/uploads/2016/05/PIDO-LA-PALABRA-opt.pdf>
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox, J.C. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. www.oei.es/historico/quipu/primer_informeLLECE
- Castro, E., Castro E., Molina, M y Molina, J.L. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(1), 75-88. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/243824>
- Castro y Morales. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>

- Chiroleu, A. (2011). La educación superior en américa latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?. *Avaliação (Campinas)*, 16(3), 631-153.
<https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a08>
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 347-359. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020>
- Colmenares, N. y Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010
- Cora, M. (2007). El clima del aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 7-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643887001>
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Cruz, M. (2010). *La Asamblea Escolar en la Escuela Primaria: Educar en la Democracia y la Formación de la Ciudadanía*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/27522.pdf>
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 27(2), 29-48.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358340293002>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp-91-103). Santillana. Ediciones UNESCO.

Diario Oficial de la Federación. (2020). *Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Díaz-Aguado, M. (2010). *Convivencia escolar. Condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar*. Instituto de la Juventud.

Díaz, L. (2011). *La Observación*. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Díez, M., González, M., López, F. y Román, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_2.pdf

Donolo, D., Chiecher, A., y Rinaudo, M. (2010, del 21 al 23 de abril). La investigación basada en diseños en el estudio de los contextos virtuales de aprendizaje [ponencia]. *Simposio Internacional para la Socialización de Buenas Prácticas e Investigación en Red*, Buenos Aires, Argentina.

Facultad de Filosofía y Letras. (2016). *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Fragoso, R. (2019). Qué hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Un estudio cualitativo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 100-110. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2584>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1999). *El progreso de las naciones*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales* (3.^{er} ed.). Fontanella.
- Freinet, C. (2016). *Técnicas Freinet en la escuela moderna* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- Freinet, C. (2001). *La educación moral y cívica* (1.^{er} ed.). Fontamara.
- Fullat, O. (1992). La Escuela Nueva. *Filosofía de la Educación: Paideia* (pp. 275-277). Ediciones CEAC, S.A.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García, I. (2018). *La investigación basada en el diseño como método para la innovación educativa y el desarrollo profesional docente*. Universidad Estatal a Distancia.
- García, O. y Jiménez, A. (2018) Clima escolar. Un acercamiento al conocimiento generado sobre el tema, en *Debates en Evaluación y Currículum*, 4(4), 1598-1608. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A242.pdf>
- Gertrúdx, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231-250. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.010>
- Gibelli, T. (2014, del 12 al 14 de noviembre). La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC [conferencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación: Viedma. Buenos Aires, Argentina. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>
- Gutiérrez, D. y Pérez, E. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010>

- Gutiérrez, M. y Tomás, J-M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autoderterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide.
- Ley de Educación del Estado de Puebla (2020, 18 de mayo). Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, Poder legislativo. Número 10. http://periodicooficial.puebla.gob.mx/media/k2/attachments/T_2_18052020_C.pdf
- López, E., Pérez, A. y Ramos, G. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281. <https://doi.org/10.1174/113564010804932184>
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015* 4, 1-18. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Marín, F. (2010). Coeducación en educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7366&s=>

- Ministerio de Educación. (2011). Convivencia escolar. Bases. *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en la Comunidades Educativas* (3.^{er} ed.), (pp. 13-25). Ministerio de Educación.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/446>
- Ministerio de Educación. (2005). *Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia Escolar* (2.^a ed.). Ministerio de Educación.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/452/MONO-378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montoya, J., Tánori, J., Serna, M. y Vera, J. (2019). Percepción de violencia y zona geográfica en relación con el clima escolar en Sonora. En Tapia, C., Torres, G. y Valdés, A. (Ed.), *Resultados de investigación educativa. Oportunidades para los actores educativos* (pp. 151-160).
https://www.researchgate.net/publication/339366415_Capitulo_XIII_Percepcion_de_violencia_y_zona_geograaca_en_relacion_con_el_clima_escolar_en_Sonora
- Narváez, E. (2006) Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Palacios, J. (1984). *La Cuestión Escolar* (6.^a ed.). Editorial Laia.
- Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. Siglo XXI Editores.
- Puig, J. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 26(2), 55-69. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200005>
- Rodríguez, D. y Villdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya.

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%A9a%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20M%C3%B3dulo%201.pdf>

Sánchez, Y. (2012, del 21 al 23 de noviembre). La educación emocional en la formación permanente del profesorado [conferencia]. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, Sevilla, España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=535470>

Sánchez, L. (2019). Políticas y prácticas de la educación en México y Tamaulipas, en *El sistema educativo mexicano: evolución, políticas, problemas estructurales y tendencias*.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Santaella, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz, en *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 245-261.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4377>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf

Sustainable Development Solutions Network [La Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible]. (2017). *Cómo empezar con los ODS en las universidades*. Sustainable Development Solutions Network. <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>

Treviño, E., Gempp, R. y Place, K. (2013). *Análisis del clima escolar, ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014, del 10 al 12 de noviembre). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible [conferencia]. *Educación para el Desarrollo Sostenible 2014. Conferencia Mundial, Aichi-Nagoya, Japón*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/232888s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019, 1 de noviembre). *Sobre la UNESCO*. <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

Schneider, B. (1975). *Organizational climates: an essay*. [Clima organizacional: un ensayo]. *Personnel Psychology*, 28, 447-449. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01386.x>

Tagiuri, R. y Litwin, G. (1968). *Organizacional cimate; Exploration of a concept*. [Clima organizacional; explorando el concepto]. Harvard University.

VII. Anexos

Anexo A. Instrumento de evaluación final

La Asamblea de clase como estrategia para mejorar el clima del aula

Instrumento de evaluación

Indica en cada ítem tu postura respecto a la afirmación que se propone. La escala corresponde a los siguientes valores.

5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Ítem	5	4	3	2	1	Comentarios y/o sugerencias.
Me gustó participar en la asamblea.						
Me pareció interesante la asamblea.						
Me sentí cómoda(o) participando en la asamblea.						
La facilitadora (Kimberly) mostró habilidades para coordinar la asamblea.						
La facilitadora (Kimberly) fue empática.						
La facilitadora (Kimberly) fue respetuosa.						
Mi participación fue activa.						

Mi participación fue propositiva.						
La asamblea favoreció el diálogo respetuoso entre compañeras y compañeros (durante la asamblea).						
La asamblea favoreció el establecimiento de conductas más respetuosas entre compañeras y compañeros (en el día a día).						
La asamblea me permitió expresar ideas y sentimientos que no había expresado o no de la manera correcta.						
La asamblea me permitió cuestionar mis propias ideas y comportamientos en el grupo.						
La asamblea me ayudó a sentirme más comprometida con mi grupo.						
La asamblea me ayudó a sentir empatía por alguna de mis compañeras y compañeros por el que antes no había sentido empatía.						
Considero que la asamblea es una estrategia que puede contribuir a mejorar el clima del aula.						

1. ¿Crees que sería importante el seguir realizando asamblea de clase? Sí ___ No ___
2. ¿Por qué?

Anexo B. Carta de solicitud para el trabajo de campo



Oficio No. CMEDS / 287 / 2019
Asunto: Investigación de Campo

DRA. CLAUDIA GUZMÁN ZÁRATE
COORDINADORA DE LA LICENCIATURA
EN PROCESOS EDUCATIVOS
PRESENTE

Estimada Dra. Claudia:

Nos es grato enviarle por este medio un cordial saludo, y aprovechamos para hacer de su conocimiento que en este semestre se estará aplicando el instrumento de medición en el marco del trabajo de tesis que se titula: "INTRODUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA FREINET EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN PROCESOS EDUCATIVOS DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA", el cual es desarrollado por Lic. Kimberly Rosalía García Ramírez, estudiante de la Maestría en Educación Superior, con número de Matrícula **218461254**, motivo por el que pedimos su apoyo para llevar a cabo la intervención.

Sin otro particular, hacemos propicia la ocasión para reiterarle nuestro más distinguido agradecimiento.
Atentamente

"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"
H. Puebla de Z., a 03 de septiembre de 2019

[Signature]
Dra. María del Carmen García Guzmán
Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado

[Signature]
Dra. Claudia Guzmán Zárate
Coordinadora de la Maestría en Educación Superior



[Signature]
Claudia Guzmán Z.

C.c.p.- Archivo.
CMEDS/D'EGB/sam*

Facultad de
Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza
229, Col. Centro Histórico,
Puebla, Pue. C.P. 72000
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425
01 (222) 232 02 25

Anexo C. Asambleas de clase









