



Interacción y gestión de climas áulicos: una aproximación a la mediación docente

Interaction and management of classroom climates: an approach to teaching mediation

Gavilanez, María de Lourdes; Uyaguari Macas, Darwin; Zhingre Cuji, Jaime

 **María de Lourdes Gavilanez**
mariadelourdesgavilanez@gmail.com
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Darwin Uyaguari Macas**
darwinuyaguari43@gmail.com
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Jaime Zhingre Cuji zjaime121214@gmail.com
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Runae
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
ISSN: 2550-6846
ISSN-e: 2550-6854
Periodicidad: Semestral
núm. 10, 2024
runae@unae.edu.ec

Recepción: 20 Noviembre 2023
Aprobación: 15 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6764820002/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El presente estudio analiza la mediación docente para construir climas áulicos que potencien la formación estudiantil; para ello se emplea el paradigma humanista y el estudio de caso único donde se reflexiona sobre la interacción, organización áulica, convivencia y, precisamente, mediación docente. Las técnicas empleadas son la observación y entrevista. Asimismo, se tiene como población de estudio al quinto grado de la Escuela de Educación Básica ABC, de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Tras el procesamiento de los datos por un sistema de codificación en categorías, se concluye que el rol mediador docente en las interacciones áulicas es determinante para regular las intervenciones de grupos altamente participativos; todo ello con miras a la construcción de buenos climas de aprendizaje.

Palabras clave: clima áulico, interacción, mediación docente, organización de aula, enseñanza-aprendizaje.

Abstract: The present study analyzes teaching mediation to build classroom climates that enhance learning. For this purpose, the humanistic paradigm and the single case study are used to reflect on interaction, classroom organization, coexistence and, precisely, teaching mediation. The techniques used are observation and interview. Likewise, the study population is the fifth grade of the ABC Basic Education School, in the city of Cuenca, Ecuador. After processing the data through a category coding system, it is concluded that the teacher's mediating role in classroom interactions is decisive in regulating the interventions of highly participatory groups; all of this with a view to building good learning climates.

Keywords: classroom climate, interaction, teaching mediation, class' organization, teaching-learning.

Introducción

En el Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales (Ministerio de Educación [Mineduc], 2022) se establece que el desarrollo de la autonomía y el acompañamiento docente son componentes fundamentales para el fomento y

alcance de destrezas y habilidades lingüísticas, lógico-matemáticas, científicas y socioemocionales en el entorno áulico. Así, la relación de acompañamiento instituida entre el docente y sus estudiantes se configura como un factor indispensable en la interacción producida en esos espacios. Precisamente, esta investigación está encauzada en la complejidad intrínseca que adquiere el vínculo y la organización en el marco de las relaciones áulicas, puesto que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se producen múltiples interacciones socio-comunicativas complejas —docente-estudiantes y entre pares— que requieren de un sistema regulador propio que favorezca la significatividad del proceso.

De esta forma, la investigación está contextualizada en el quinto grado de la Escuela de Educación Básica ABC, ubicada en la ciudad de Cuenca; lugar donde se evidencian déficits organizativos en los sistemas de interacción que son causados, en principio, por la participación no mediada del estudiantado y la competitividad entre discentes. Vale mencionar que, en el aula, la participación activa, espontánea, creativa y voluntaria no regulada desencadena rupturas del clima áulico y dificultades en el mantenimiento de un buen sistema de comunicación e interacción entre el docente, estudiantes y pares.

A partir de lo mencionado, se pretende reflexionar sobre la manera en la que la participación activa, espontánea, creativa y voluntaria —que no se desarrolla de forma organizada— se traduce en interacciones masivas que, en determinados casos, generan quiebres caóticos en la sintonía del clima áulico. Por ejemplo, los participantes emiten comentarios e ideas al mismo tiempo, los más entusiastas responden a preguntas que fueron direccionadas a alguno de sus pares, disputan ser los primeros en realizar una actividad o se levantan de sus puestos en un intento por asegurar su participación.

Estas actividades de participación estudiantil —producidas de forma simultánea— tienden a modificar u obstaculizar el estado de organización del aula necesario para el desarrollo de procesos educativos dialógicos. Aquí, justamente, surge la importancia de profundizar en las bondades de la mediación docente adaptada a un grupo escolar para fomentar interacciones áulicas democráticas, distanciadas de tendencias paternalistas o autoritarias.

A propósito, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe ([LOEI], 2020), artículo 2, literal w, se indica que el docente y la comunidad educativa deben garantizar la flexibilidad metodológica, atención a las necesidades del estudiantado y promoción de condiciones de tolerancia, respeto y afecto; todo ello para implementar un clima escolar óptimo para el proceso educativo.

En este tenor, el presente estudio se centra en el enfoque de la mediación docente como un eje fundamental y pertinente para atender la situación problemática observada en las dinámicas de participación estudiantil dentro de un ambiente áulico, puesto que, la gestión del educador —planificación de actividades, intervenciones, establecimiento de normas convivencia, medición de la interacción, direccionamiento de la participación y la emoción del estudiantado— es determinante en la configuración del clima de estos espacios.

En este marco, se profundiza en las categorías enlazadas a mediación docente, organización e interacción y aprendizaje en climas áulicos a partir de la pregunta: ¿cómo la mediación docente de los procesos de interacción contribuye a la construcción de climas áulicos organizados y potenciadores de la formación estudiantil en el quinto grado de la Escuela de Educación Básica ABC? De este

modo, se plantea como objetivo de investigación el análisis de la intervención del pedagogo en los procesos de interacción en la construcción de climas áulicos organizados y potenciadores del aprendizaje.

Fundamentos teóricos

Clima escolar y clima áulico

Antes de que los términos *clima escolar* y *clima áulico* fueran apoyados por los sistemas educativos, en el mundo de las empresas, la producción y las finanzas nació el concepto *clima organizacional*. Este último, por su parte, es la respuesta de las nuevas teorías empresariales para comprender la correlación existente entre los significados compartidos por los empleados y sus comportamientos; es decir: el impacto laboral y productivo de las percepciones que se tienen sobre el ambiente empresarial (Bustamante *et al.*, 2018).

Ahora, la relación ambiente-sujeto que recoge el clima organizacional también es intrínseca de los sistemas educativos, dado que en las aulas de las escuelas conviven personas que —a pesar de su bagaje cultural— comparten principios, valores, ideales y creencias relativas a cómo perciben la educación. Esta ideología que se añade a las configuraciones del ambiente físico, emocional y relacional determinan la forma de participación del estudiantado en sus procesos formativos y escolares al constituirse en lo que se denomina clima escolar y clima de aula.

Mientras el clima escolar engloba aquellas condiciones estructurales, organizativas y relacionales comunes a todo centro educativo que se consolidan de forma particular en un contexto también particular, clima de aula es uno de los microclimas pertenecientes al estado interno escolar, dado que nace en la interacción específica producida entre un docente, sus estudiantes y entre pares y, asimismo, configura los aspectos característicos de un aula (Gálvez-Nieto *et al.*, 2020). Esta diferenciación se debe a que las mismas están insertas en contextos particulares, donde la atmósfera envolvente —el clima— es producto del aterrizaje particular del ecosistema social, cultura, relaciones de los sujetos, procesos educativos y las proyecciones establecidas (Romero y Caballero, 2008).

Esta breve diferenciación es más dimensional que temática, porque el clima escolar y el clima de aula son inherentes entre sí; por lo que se concibe —de manera general— al segundo término como un todo interactuante compuesto por sujetos reales entre cuyas conexiones se construyen ambientes educativos determinantes de las formas de enseñar y aprender. Así, el clima áulico trasciende la idea de lo físico hacia algo pedagógico ulterior que se nutre del ensamblaje de las relaciones humanas, objetivos pedagógicos, acciones docentes y las necesidades sociales para configurar realidades educativas perceptibles.

Organización, convivencia y aprendizaje dentro de los climas áulicos

En el aula, las interacciones, relaciones y procesos de aprendizaje están circunscritas en los límites pedagógicos, epistemológicos y sociales del clima de aula. Las interacciones inciden en este último y, a su vez, determinan los nexos

interpersonales que se desarrollan en este espacio. En consecuencia, hablar de climas áulicos es referir a percepciones, normas, hábitos y procesos que comparten docentes y estudiantes; en otras palabras: es hablar de sujetos que coexisten en un mismo lugar.

Esta relación entre aula, clima y los sujetos que la integran es compleja, debido a que gira en torno al aprendizaje como proceso multifactorial que el estudiante disfruta integralmente de mano de una labor docente pertinente y orientada hacia el conocimiento de factores inherentes a los distintos procesos pedagógicos (Castro y Morales, 2015). En este sentido, la formación —que se establece como un proceso complejo, dinámico y multifactorial— requiere condiciones climáticas favorables (en términos educativos) para responder a las necesidades, características y aspiraciones del estudiantado. De hecho, a los discentes se debe permitir ser, hacer, probar y equivocarse para promover el aprendizaje consciente que supone la capacidad de apropiarse del conocimiento y no una insustancial transmisión repetible.

Pues bien, para potenciarlo se debe impulsar la organización del espacio como elemento indispensable para un buen clima, porque comprende dos procesos escolares esenciales en la gestión docente y sus interacciones: uso eficiente del tiempo y manejo de la conducta. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([Orealc-Unesco], 2013). Así, la organización del aula traducida en las formas que tiene el docente de gestionar los procesos comportamentales, temporales y actitudinales de los estudiantes y las respuestas de estos últimos a su modelo de gestión, determinará cómo se construye el aprendizaje; en cuanto que la significatividad de los mismos depende de los procesos de los objetivos educativos y las interacciones entretejidas en torno a ellos.

Aunque es válido pensarlo de otra forma: si el clima de aula fuese una especie de telaraña que conecta los espacios, currículo, objetivos y acciones educativas — en una suerte de interactividad y complementariedad— nacería, precisamente, de la organización de la misma. Entonces, la figura metafórica de la araña estaría ocupada por el docente y sus educandos; todo ello debido al principio interactuante de sus patas tejedoras. Ahora bien, ¿qué sucedería si estas arañas tuviesen una relación de simbiosis caótica? Claramente, sin la presencia de un principio de convivencia áulico en el entramado complejo de interacciones de los sujetos enseñante-aprendientes sería imposible la existencia misma del clima de aula y, por tanto, del aprendizaje.

En esta línea, en la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2021) se enfatiza que aprender y enseñar a convivir —como experiencia particular y comunitaria de los sujetos dentro de un campo de formación— apoya la construcción de sociedades pacíficas, democráticas e integradas. Desde esta realidad socioeducativa, aprender a convivir se convierte en pilar de los climas áulicos positivos y promotores del aprendizaje, puesto que el conocimiento fluye con espontaneidad en el diálogo e interacción pacífica con el otro (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

De esta manera, la convivencia refiere un sentido profundo de comunitariedad, cooperación e interrelación entre los sujetos que conforman la comunidad educativa; además, posibilita la implementación de una dinámica cultural

de reinención constante sujeta a nociones pedagógico-didácticas y aspectos sociales. Por su parte, la organización del aula comprende cómo se producen las relaciones y aprendizajes desde los perfiles áulicos. A saber: “el manejo de conducta del profesor, la manera de que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y la productividad dentro de la sala de clase” (Orealc-Unesco, 2013, p. 6).

En suma, saber convivir facilita el respecto a las normas establecidas en el aula; entonces, la acción conjunta de la organización y convivencia —debidamente gestionada— logra buenos climas de aula centrados en espacios de interacción dialógica en los que se desarrollarán individuos empoderados, conscientes y comprometidos con su formación. Esto abona para concluir que no es posible pensar en un aula organizada sin convivencia o un aula de convivencia sin organización, a razón de que ambos son componentes clave e inherentes de la interacción.

Interacción áulica y figura docente en climas áulicos

El factor relacional originado en un aula por la coexistencia, diálogo y respuesta de unos sujetos con otros obliga a pensar en los hilos verbales, escritos y kinestésicos que conectan el mundo de las percepciones, del vivir el espacio pedagógico y la escuela con el proceso didáctico. Este nexo, a su vez, permite ahondar en la condición operante de los climas áulicos hasta llegar a su matriz generadora: la interacción que se produce entre los sujetos enseñante-aprendientes que comparten un aula de clase.

En el clima de aula —pensado como un espacio complejo—, las interacciones producidas entre los individuos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplen un rol protagónico en el progreso de la dinámica de clase, la participación del estudiantado y la comprensión de los contenidos. La interacción, entonces, emerge como un factor para el desarrollo de climas áulicos organizados y potenciadores del período de formación; razón por la cual, en este apartado, se profundiza en la vitalidad formadora que adquiere la interacción en los climas de aula.

En estos espacios, las relaciones entre docentes y estudiantes son sistemas de interacción complejos en los que convergen distintos conocimientos personales, formas de entender el mundo, culturas y lenguajes. Por tanto, el reconocimiento de la diversidad contextual y su incorporación dentro del aula debe partir de la gestión adecuada de las competencias, información, recursos, espacios y el tiempo; en definitiva, todo el proyecto educativo. Como mencionan Rohatgi y Scherer (2020), en las interacciones producidas en la escuela y aula influyen elementos como las experiencias previas, necesidades y características individuales y/o comunitarias de estudiantes, educadores y familias; incluso, se consideran las normas de la unidad educativa y su capacidad para adecuarse a dichos perfiles.

Entre estos elementos constitutivos que tienen incidencia directa e indirecta en las interacciones producidas en un aula, aparece con recurrencia la figura del docente, ya que, dentro de la atmósfera englobante de sujetos, relaciones, contextos y nociones educativas que caracteriza al clima áulico, este desarrolla una capacidad condicionante, transformadora y creadora que vincula sus modelos

de gestión de contenidos con su desempeño. Así, los tintes de cooperación, monotonía, caos, formalidad o estética de los que está teñido un clima áulico se relacionan con la articulación incrementada por el docente en materia de lazos interáulicos, realidades sociales y necesidades de aprendizaje.

Al respecto, Zapata *et al.* (2010) establece que la interacción docente-estudiantes está mediada por la percepción que adquieren estos últimos en términos de influencia, proximidad y la forma de hacerlo. Por tanto, en el modelo de comportamiento interpersonal del educador se describen ocho perfiles en torno a las siguientes características determinantes: “directivo, autoritario, tolerante/autoritario, tolerante, incierto/intolerante, incierto/agresivo, monótono y represivo” (p. 81). De hecho, en la investigación desarrollada por Grandes (2019), se identifica que un perfil docente dialógico, respetuoso y cercano al estudiantado influye significativamente en la generación de climas áulicos positivos y la propuesta de normas orientadoras de las interacciones, contrario a lo que ocurre con perfiles más autoritarios.

Para Manota y Melendro (2015) y Barreto y Álvarez (2017), en un clima escolar positivo las relaciones establecidas entre docente, estudiantes y pares son configuradas desde el respeto y confianza mutua. Esto faculta que los estudiantes se sientan escuchados, valorados e incluidos en el proceso educativo. En cambio, los climas escolares negativos se caracterizan por estar insertos en ambientes también negativos, donde existe una marcada verticalidad, falta de empatía y marcaje de poder del docente hacia el estudiantado.

Como se ha analizado, las habilidades y competencias docentes mediadoras juegan un papel esencial en la manera de implementar un sistema enseñanza-aprendizaje dentro de la complejidad de las interacciones producidas en el aula. Esto se debe a que los educadores son responsables de facilitar didácticamente la información, recreando y armonizando condiciones climáticas favorables para el fomento de pertenencia, consecución del bienestar humano y la formación holística. En su defecto, la mala gestión y mediación áulica ser vuelven factores para la conformación de espacios hostiles y jerárquicos, distanciados del valor de las interrelaciones, emocionalidad y experiencias individuales.

El rol docente: una aproximación a la mediación

Un aula en la que el clima practicado y compartido desde la praxis docente esté centrado en la confianza recíproca, democracia, paz y participación contribuirá a la convivencia y gestión del conocimiento de manera creativa, innovadora, eficaz y eficiente; todo ello, asimismo, estará orientado para sortear con éxito los desafíos impuestos por la sociedad del conocimiento y la información (Rohatgi y Scherer, 2020). En este tenor, un buen clima áulico será correlacional a la calidad de las interacciones producidas entre docentes y estudiantes, los valores practicados y las formas en que el individuo y los otros miembros son percibidos.

En este marco, el papel que desempeña el docente —como modelo de comunicación en las interacciones áulicas— es prioritario porque de su vocación, gestión y conocimiento depende, en gran medida, el manejo que se entregue a las relaciones dialógicas (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). He aquí la importancia de que los pedagogos maduren en cuestión de habilidades sociales, dialógicas, autorreguladoras e inteligencia emocional como escuchar, reflexionar,

meditar y empatizar para incentivar espacios y climas de confianza, seguridad y respeto.

De ahí que las habilidades docentes como escucha activa, participación empática, lenguaje, planificación de actividades y, sobre todo, su capacidad de intervención cognitiva y socioemocional influyen de forma directa en la instrucción y sentido de pertenencia del estudiantado. Por esta razón, el docente desde su labor áulica puede “crear unas relaciones personales acogedoras que fomenten la igualdad, la participación, el respeto mutuo, la salud y la convivencia pacífica, así como un clima para el aprendizaje” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2018, p. 6).

Precisamente, en el punto intermedio entre la interacción, enseñanza y aprendizaje el docente asume el rol guía, mediador y acompañante de sus estudiantes; todo ello en el marco de un proceso dialógico e interactivo constante que está orientado a la promoción de una formación lógica, crítica y creativa. Por ello, es indispensable la mediación escolar docente que se define, según Torres-Zapata *et al.* (2022), como un método observacional, crítico y reflexivo en el que se disponen las condiciones ambientales, socioemocionales y relacionales necesarias para propiciar interacciones que construyan el aprendizaje desde la flexibilidad, consenso, regulación y producción de acuerdos.

De esta manera, la mediación es un proceso donde la figura docente posibilita la formación crítica y adquisición de habilidades, contenidos y actitudes desde la intercesión e implementación de acciones orientadoras, estrategias y herramientas adaptadas al grupo (Vargas y Orozco, 2020). Una de estas es la comunicación como factor predominante en la generación de climas positivos y acompañamiento para apoyar el proceso de formación (Andrade *et al.*, 2016).

En esta lógica, la figura del docente mediador comprende un amplio espectro de responsabilidades. Sin embargo, este estudio analiza en exclusivo la mediación docente en materia de interacciones áulicas. En ella, como postulan Cantos-López *et al.* (2020), los educadores son mediadores del diálogo y reflexión, porque acompañan, dan seguimiento y estimulan los procesos de aprendizaje con alternancia en la amplitud, frecuencia e intensidad del estímulo. Por tanto, el formador debe incentivar la crítica y autocrítica y atender la escucha, empatía y autoestima como garantías para fomentar conexiones positivas en el espacio de trabajo.

Al respecto, en un estudio sobre las relaciones interáulicas y la convivencia escolar realizado en Chile (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019), se identificó que la labor del profesorado se centra en el respeto como relación de poder (autoritario-obediente) o de afecto (cercanía, reconocimiento y valoración). Así, frente a la pérdida o amenaza del respeto se activan estrategias de recuperación autoritarias cuando se impone la figura docente o de mediación cuando el docente busca ganarse el respeto del alumnado. Por consiguiente, uno de los principales desafíos implica superar el costumbrismo a las relaciones áulicas verticales de poder; por el contrario, se debe abonar la cultura de respeto centrada en la valoración y reconocimiento afectivo del otro.

En línea con los desafíos existentes en el proceso de mediación, en un estudio realizado en Ecuador (Cantos-López *et al.*, 2020) se señala que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para orientar el aprendizaje flexible, significativo y armónico desde la interacción áulica. Además, los procesos

comunicacionales que hacen viable la formación aún presentan limitaciones en relación con el equilibrio de lo cognitivo-afectivo y la atención de la emocionalidad y las experiencias cotidianas en el aula.

En este sentido, el docente —como figura mediadora clave en la configuración del clima de aula— debe gestionar los recursos, actividades, contenidos, estrategias, técnicas y espacios necesarios para construir ambientes positivos, saludables, asertivos y coherentes tanto con las características del estudiantado como con los objetivos educativos. Es por esto que, a continuación, se presentan técnicas de mediación docente aplicables a la interacción áulica que fueron seleccionadas a partir de su vínculo con el tema de estudio.

Técnicas de mediación docente

Las técnicas de mediación docente —aunque diseñadas y guiadas por este actante — son, al mismo tiempo, técnicas de grupo, porque su soporte está en las formas de percepción y autopercepción que los estudiantes desarrollan con relación al docente como figura modelo. Dicho esto, Herrán (2011) propone varias técnicas de mediación con un enfoque grupal. Por ejemplo: sondeo de motivaciones, prejuicios y sentimientos previos que ayudan al seguimiento o canalización de la conducta del estudiante y escenificaciones o representaciones como técnicas de construcción de normas de convivencia que permiten el abordaje directo de las formas en que interactúan los miembros del aula.

Otra de los recursos —en relación con el objeto de estudio— es la elaboración compartida de documentos escritos y firmados por los estudiantes y el docente (García y Ferreira 2005). Estas producciones cooperativas favorecen la armonización de la labor profesional con la conformación del sistema de conocimientos, capacidades, habilidades y hábitos áulicos. Es más, facilita el crecimiento mental del estudiante y el establecimiento de normas de conducta. Esta técnica, vale mencionarlo, comparte similitudes con el establecimiento de normas de convivencia que Grandes (2019) caracteriza como proceso fundamental aplicable en entornos áulicos para fomentar interacciones y relaciones interpersonales mediadas en ambientes positivos.

Como se ha revisado, las técnicas de mediación son formas, maneras y procesos didácticos de gestión y mediación del aula; al mismo tiempo, la contempla como ecosistema interdependiente de los elementos y sujetos que se vinculan; por esta razón, su uso involucra competencias sociocomunicativas, toma de decisiones e inteligencia emocional docente.

Materiales y métodos

Enfoque y paradigma

La investigación se desarrolló en el marco de estudio de los climas de aula; por lo tanto, adoptó un enfoque cualitativo alineado con los objetivos propuestos para analizar el entorno y los contextos educativos desde el estudio de las relaciones y comportamientos producidos entre sus actores. Esto se justifica, a razón de que la

investigación cualitativa se da a sí misma los criterios de rigurosidad sin reducirse a la objetividad de técnicas preestablecidas (Borda, 2022).

Además, se propuso al paradigma interpretativo o naturalista-humanista que supone tanto la interpretación de las realidades que los individuos construyen socialmente como la interpretación que las ciencias sociales hacen de dicho proceso de construcción (Marrero, 2021).

De esta manera fue posible encuadrar la investigación en el paradigma interpretativo que favorece la interpretación de los sujetos y sus lazos en el aula; para esto se sopesaron los procesos de interacción y construcción social como ejes en la configuración de climas áulicos, mejoramiento de las relaciones intrapersonales y potenciamiento del aprendizaje.

Tipo de investigación

La investigación realizada corresponde a un estudio de caso único de tipo descriptivo o microetnográfico. Por tal motivo, se abordaron las unidades de análisis —interacción áulica, climas de aulas y mediación docente— y la situación problemática desde las fuentes que la evidencian.

En este tenor, se tomó como referente de investigación la metodología de estudio de caso de Díaz de Salas *et al.* (2011) y se partió de la contextualización del problema y la descripción de las unidades de análisis con apoyo de la teoría para establecer los métodos de recolección de información a usarse como la observación y entrevista. Posteriormente, se organizaron y presentaron los datos obtenidos a fin de ubicar con claridad los elementos y relaciones de las unidades de análisis que se identificaron tras el procesamiento de la información.

Participantes

La población de estudio estuvo delimitada por treinta y cuatro estudiantes, con un rango etario de entre nueve y once años. Además, se integró al docente del quinto grado paralelo A de la Escuela de Educación Básica ABC. Cabe mencionar que el nombre de la institución se ha sustituido por consideraciones éticas.

Proceso de investigación

Fase 1. Registro de información

En este proceso se establecieron dos actividades concretas; mismas que serán descritas a continuación.

- **Registro observacional:** con el objetivo de obtener un registro sólido y dar un soporte epistemológico contextual a la investigación, se empleó la observación como técnica de registro de procesos, situaciones y hechos (Borda, 2022). Así, se registraron observaciones de cuatro períodos de clase en diarios de campo de estructura simple.

- **Aplicación de entrevista:** este instrumento —debido a su carácter flexible— permite obtener información detallada, puesto que se adapta al contexto y a las características particulares de los sujetos participantes (Borda, 2022).

En la presente investigación, por su lado, la entrevista se aplicó únicamente al docente de quinto grado a partir de una guía de diez preguntas derivadas del objeto de estudio: la mediación docente de la interacción en la organización y aprendizaje en los climas de aula. Por último, este instrumento sirvió para recopilar percepciones sobre este tema.

Fase 2. Procesamiento de información

Dada la amplitud de las observaciones descriptivas recopiladas en los diarios de campo y la riqueza de la información obtenida en la entrevista, la información se condensó en tres momentos; todo ello, a partir de un proceso de codificación desde la agrupación en categorías y la interpretación de otras emergentes desde el método de tres momentos de Kuckartz y Rädiker (2023):

- **Momento 1:** la información se codifica, organiza y clasifica a partir de un sistema de dimensiones que aborda las relaciones de los climas de aula (D1), los procesos de gestión desarrollados en los climas áulicos (D2) y las categorías teóricas preestablecidas en relación al objeto de estudio (ver Tabla 1).

Tabla 1
Matriz de categorías

Objeto de estudio	Dimensión	Código	Categoría	Códigos de categorías
Mediación docente de la interacción en la organización y aprendizaje en los climas de aula	Dimensión ecosistémica-relacional de los climas de aula	D1	Características de la interacción áulica docente-estudiantes y entre pares	IA
			Organización del aula	O
			Sistemas de convivencia en climas áulicos	SC
	Dimensión de procesos de gestión áulica	D2	Figura del docente en el clima de aula	FD
			Mediación docente	MD

Fuente: elaboración propia

- **Momento 2:** se denomina también codificación fina. Tras el primer proceso de codificación surge la necesidad de desarrollar un sistema de subcategorías y subcódigos que permitan elaborar construcciones sintéticas y analíticas de los aspectos relevantes para el estudio. A saber: roles, comportamientos estudiantiles, influencia de las relaciones interpersonales en el aprendizaje, sistemas de regulación, establecimiento de normas, entre otros.

- **Momento 3:** aquí se establece la presentación de resultados por subcategoría en las tablas: 2.1, 2.2, 3.1 y 3.2; además, se presenta el análisis de las relaciones

temáticas identificadas entre las observaciones y la entrevista. Algunas ideas corresponden a más de una categoría y/o subcategoría.

Resultados y discusión

En la Tabla 2.1 y Tabla 2.2 se muestran los resultados obtenidos tras el procesamiento de la información de la dimensión *ecosistémica-relacional de los climas de aula* (D1), a partir de las categorías —interacción, organización y convivencia áulica— y subcategorías derivadas para profundizar en el objeto de estudio.

Tabla 2.1
Dimensión ecosistémicarelacional de los climas de aula

Dimensión-categoría	Subcategorías descriptivas	Observaciones	Respuestas de la entrevista
D1-IA	Descripción del clima y dinámica de aula	El aula tiene el espacio necesario para el desarrollo de las actividades. Los estudiantes tienen libertad y seguridad para compartir experiencias. Los estudiantes muestran interés, compromiso y creatividad en las actividades de producción.	“La dinámica del aula es activa debido a que los estudiantes son participativos”. “Los niños intervienen activamente en la clase basándose en sus experiencias”.
	Perfil comportamental, académico y actitudinal de los estudiantes	Los estudiantes exhiben altos niveles de participación (responden a las actividades de discusión, diálogo y resolución de ejercicios de forma voluntaria, con espontaneidad y animosidad). El grupo tiene predisposición por actividades dinámicas/prácticas que implican movimiento corporal, retos mentales o actividades artísticas.	“La mayoría de estudiantes trabaja en clase y realiza sus deberes de investigación destinados a casa. Las formas de aprendizaje que más les motiva es mediante juegos y manipulación de material concreto”.
	Influencia de las relaciones interáulicas en procesos relacionales de aprendizaje	Las interacciones son bidireccionales. Durante la explicación del docente y el desarrollo de actividades se producen intervenciones masivas del estudiantado. Estos tienden a levantarse de sus asientos, competir por turnos, empujar, gritar por la emoción y conversar con sus pares. Todo ello dificulta la continuidad de la clase y desvía la atención.	“El nivel de animosidad es muy importante, porque cuando los niños están interesados dan lo mejor y su aprendizaje es significativo”.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.2.
Dimensión ecosistémica-relacional de los climas de aula

D1-O	Factores necesarios para el desarrollo de interacción, comunicación y aprendizaje	Los estudiantes colaboran con otros compañeros en clase y muestran curiosidad intelectual (comparten sus dudas o preguntas). Durante las tareas y los diálogos sostenidos con el docente, sobre el tema de clase, generan ruido y actúan con poca organización. Así, dificultan la comunicación.	"Es un ambiente positivo con una buena comunicación y cuenta con la práctica de valores y respeto mutuo".
	Sistemas de regulación de las interacciones para la organización	El docente controla la disciplina a través de normas básicas como levantar la mano que en ocasiones facilitan la comunicación e interacción con el grupo.	"Un nivel alto de organización permite a los estudiantes sentirse seguros y con confianza de participar activamente en un ambiente de respeto donde se estimula su creatividad".
D1-SC	Establecimiento de normas comunicativas como técnica de mediación	El docente fija las normas del aula. Así, los estudiantes deben levantar la mano para participar y escuchar mientras él u otros compañeros presentan ideas. El docente solicita que los estudiantes escuchen atentamente y respeten las intervenciones. Actividades como salir al baño y/o recoger materiales de trabajo tienen tiempos y momentos asignados a lo largo del día. Los estudiantes deben realizar el orden de las columnas (primero sale una columna y, una vez que esta regresa, sale la siguiente).	"Pedir la palabra antes de hablar". "Usar un lenguaje correcto y adecuado". "Mantener limpia el aula". "Ser respetuoso con los compañeros y profesor". "Traer los materiales necesarios". "El objetivo de la aplicación es que los estudiantes se vayan formando y que su comportamiento sea correcto para tener un ambiente bueno en el aula". "Es importante la práctica de estas normas porque permiten tener una comunicación asertiva".

Fuente: elaboración propia

En referencia a la dimensión *relaciones interpersonales en climas de aula* (D1), específicamente, respecto a la interacción áulica (IA), se identifica que el nivel de participación del estudiantado —activado, por lo general, desde la necesidad de compartir sus experiencias vividas— logra interacciones áulicas masivas. Estas constantes participaciones e intervenciones dinamizan el desarrollo de las clases y se producen en tanto que: a) el docente potencia la participación desde las preferencias del grupo por el material concreto y el aprendizaje basado en el juego (profundizado en la categoría D2) y b) los niños perciben la aceptación y libertad necesarios para emitir comentarios y generar preguntas-respuestas.

Lo referente al literal b se corresponde a cómo el excesivo control del docente disminuye la autonomía del estudiante, su libertad y el agrado por sentirse responsable de su instrucción. De ahí que un control más abierto puede lograr efectos contrarios (Granero *et al.*, 2021). La libertad de socialización que el docente de quinto grado muestra responde a sus percepciones —manifestadas la entrevista— sobre la importancia del nivel de animosidad del estudiante para la gestión atencional y motivacional de su formación.

Ahora bien, desde lo analizado, las múltiples intervenciones observadas y poco orientadas desembocan en participaciones caóticas —gritos de niños, empujones o distracción con compañeros— que afectan los procesos comunicacionales desarrollados en el aula. Incluso, esto imposibilita la continuidad de la clase y desvía la atención del grupo. Entonces, la escucha activa y otras habilidades sociocomunicativas requieren ser potenciadas.

En este sentido, las prácticas áulicas asertivas con estrechas relaciones de confianza, consenso, diálogo, escucha y flexibilidad permiten generar espacios comunicativos que interpelan a los sujetos y sus personalidades. Aunque esto lleva una condición que supone que el docente no debe caer en la permisividad ni en la pérdida de autoridad (Cantos-López *et al.*, 2020). Por ello, al considerar los perfiles altamente participativos de los estudiantes, el docente debe mediar las relaciones áulicas de todos, con el fin de evitar climas desorganizados donde el foco atencional se encuentra desfasado con el aprendizaje (Andrade *et al.*, 2016).

Dentro de la categoría *organización del aula* (O) se destaca que deben fortalecerse las instrucciones y tiempos en las actividades y momentos de socialización de ideas porque “un nivel alto de organización permite a los estudiantes sentirse seguros y con confianza de participar activamente en un ambiente de respeto donde estimule su creatividad” (Docente, comunicación personal, 2023). La organización, de hecho, es reflejo de la interacción producida entre docentes, estudiantes, contenidos, normas y hábitos escolares.

Desde esta posición, a su vez, la organización como conjunto de normas, procesos y sistemas establecidas a nivel áulico debe tener una intencionalidad didáctica y dialógica (González, 2020), debido a que la estructura de tareas, tiempos, espacios, hábitos y la práctica de valores vinculados al respeto y empatía motivan interacciones y procesos educativos saludables.

Por otro lado, en la categoría *sistemas de convivencia en climas áulicos* (SC), al contrastar la observación con la entrevista se identificó que el docente implementa ciertas normas básicas orientadoras del comportamiento. A saber: pedir la palabra, mantener espacios limpios o llevar materiales y, otras preventivas, como el sistema de salida por columnas. Estas normas —enfocadas en un componente disciplinar— son establecidas únicamente de forma superficial y están “dadas” (se supone el acuerdo general) para mantener el respeto y facilitar la comunicación.

En el aula se requiere que los estudiantes negocien, acuerden y se apropien de las normas, porque un clima con normas estrictas, condicionantes o que el educador supone que son de dominio general será percibido como negativo en relación a otro, en el que los acuerdos de clase son decisiones compartidas y clarificadoras de los límites de las acciones y comportamientos áulicos (Manota y Melendro, 2015). Por consiguiente, en el aula —como espacio activo y natural de interacción— las normas necesitan orientarse para fortalecer el respeto al otro desde la escucha activa y la construcción de sistemas de convivencia.

Todo ello sopesa como premisa que, para incentivar un clima de aula positivo, las normas de convivencia deben ser establecidas con relación a las interacciones producidas, la participación del estudiantado y la definición de responsabilidades (Grandes, 2019). De allí que las normas como técnicas de mediación deben formar parte del día a día, incorporándose en diferentes áreas y actividades en las que se analicen situaciones reales de vínculos sociales, familiares y áulicos.

En la Tabla 3.1. y Tabla 3.2 se muestran los resultados de análisis con base en la dimensión *procesos docentes en los climas de aula* (D2).

Tabla 3.1.
Procesos docentes en los climas de aula

Dimensión-categoría	Subcategoría	Observaciones	Respuestas de la entrevista
D2-FD	Rol y estilo docente en el desarrollo de dinámicas positivas en el aula	El docente actúa como facilitador de contenidos, recursos y materiales para la enseñanza. También fija normas de convivencia (levantar la mano para participar, participar de forma individual e ir por columnas al baño). El docente emplea un diario de clase en el que construye borradores esquemáticos de sus periodos didácticos. Además, anota situaciones relevantes observadas, recordatorios de ejercicios a desarrollar o asignados como tarea para la casa.	“El docente solo es un mediador. Es importante que los estudiantes sean altamente participativos porque ahí se permite que construya sus propios aprendizajes”.
	Integración de espacios comunicativos (negociación, socialización, diálogo y participación) en el aula	Dentro del aula los espacios dialógicos se abren de forma espontánea. En ellos se producen interacciones masivas (estudiantes opinan al mismo tiempo, lo que complejiza distinguir las intervenciones).	“La comunicación es fundamental en el aula de clases, ya que gracias a esta el trabajo se realiza con más eficiencia. Asimismo, ayuda a tener un ambiente laboral armonioso, por lo que logra obtener un mejor desempeño en las actividades y, por ende, permite alcanzar los objetivos deseados”.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.2.
Procesos docentes en los climas de aula

	<p>Importancia de la mediación docente en el direccionamiento de la participación del estudiantado</p>	<p>El docente interactúa y permite el intercambio de experiencias. Dadas las múltiples intervenciones, el tiempo de las actividades planificadas para la clase se extienden o no se completan. Durante los espacios de socialización de ideas y los trabajos en equipo, los estudiantes emiten comentarios de forma activa. Cuando las ideas expuestas se distancian de la clase, el docente solicita no desviarse del tema.</p>	<p>“Es primordial la participación animosa y espontánea siempre y cuando sea con respeto”.</p>
D2-MD	<p>Actividades desarrolladas en el aula con enfoque en la generación de espacios organizados de convivencia</p>	<p>Las actividades relacionadas al dibujo/movimiento corporal despiertan la creatividad, concentración y capacidad para resolver problemas. Incluso mantienen la motivación y foco atencional de los estudiantes en la tarea. El docente emplea un diario anecdótico para registrar el comportamiento de los estudiantes (discusiones entre pares por turnos de participación, pequeñas peleas) o situaciones relevantes del aula que deben socializarse con las familias.</p>	<p>“Generar un ambiente positivo de confianza para que los estudiantes se desenvuelvan sin miedo a equivocarse”. “Establecer reglas y compromisos para todos los estudiantes y docentes”. “Práctica de valores humanos”. “Promover dinámicas que requieran la participación de todos los estudiantes”. “Realizar actividades que despierten el interés en los estudiantes”. “Trabajar de acuerdo con la necesidad de los estudiantes”. “Tener una comunicación asertiva entre docente, estudiantes y representantes”.</p>
	<p>Propuesta de técnicas, actividades y recursos de mediación docente de las interacciones</p>	<p>La docente usa técnicas variadas como juegos, organizadores gráficos y dibujos para facilitar el aprendizaje. Estas actividades prácticas ayudan a que los niños se mantengan concentrados, motivados y no pierdan el hilo temático.</p>	<p>“El uso de estrategias es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. “Utilizaría las estrategias basándome en las necesidades de los estudiantes y depende el área que se trabaje”. “Estrategias para orientar la atención, activar los conocimientos previos, establecer expectativas, organizar la información y promover el aprendizaje mediante el juego”. “Fomentar la participación de los estudiantes”. “Utilización de material concreto”. “Motivar constantemente a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. “Trabajos grupales y entre pares”.</p>

Fuente: elaboración propia

En la dimensión *procesos docentes en climas de aula* (D2), dentro de la categoría de la figura docente (FD), se reinserta la importancia de dinamizar la participación del estudiantado (analizada en la D1) para asegurar su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo hallado en el presente estudio, por consiguiente, corresponde con la investigación de Granero *et al.* (2021) en donde se establece que el control del profesor sobre el estudiantado debe ser equilibrado y proporcionado, a fin de que no invada la toma de decisiones ni el nivel de participación.

Dentro de las observaciones, el docente figura como analista y recolector de información del desempeño habitual del estudiante a través de un diario de clase. En relación a esto, el trabajo de Quiroz *et al.*, (2018) coincide en que el rol observador apoya el diseño de situaciones de formación que entrelazan el actuar real de la persona para promover el aprendizaje significativo y la socialización de conocimientos sociales funcionales. En relación al estudio, es necesario que las observaciones registradas por el docente transiten a un plano más reflexivo.

El docente también figura como generador de espacios dialógicos (congruencia entre lo observado y las percepciones docentes en relación a la importancia de los espacios comunicativos en el aprendizaje centrado en el estudiante). Así, en los resultados se identifica que este utiliza normas básicas reguladoras de las interacciones e integra espacios comunicativos (negociación, socialización, diálogo y participación).

No obstante, como se recoge en la categoría D1, estos ambientes son ruidosos, presentan interacciones masificadas que afectan el cumplimiento del plan de clase y la valoración de las contribuciones individuales cuando los niños hablan al mismo tiempo o en coro. De esta forma, se determina que la manera en que gestionan e implementan las normas no tiene el efecto esperado en la dinámica de actividades abiertas al diálogo.

Por todo ello, el docente debe arbitrar, guiar y gestionar los tiempos y formas de discusión y ejecución de actividades prácticas que conviertan en eficientes estos lugares. De hecho, como mediador del proceso comunicativo, debe realizar intervenciones didácticas pertinentes, donde se organice el trabajo áulico y se fomente vínculos de confianza y climas armónicos para las interacciones interpersonales (Cantos-López *et al.*, 2020).

Por otro lado, en la categoría *mediación docente* (MD), se determina que los estudiantes pierden interés en actividades teóricas. Por el contrario, en las prácticas —arte, dibujo o juegos—, donde el nivel atencional y de participación incrementan, su nivel motivacional mejora; de ahí que es menester que el docente se enfoque en ellas. Entonces, este conocimiento del grupo, para Quiroz *et al.*, (2018), es un aspecto importante en el desarrollo de climas de aula positivos, puesto que ayuda a identificar actividades, recursos, materiales y soluciones que funcionan mejor en el espacio didáctico; aunque, en ocasiones, esto sea una cuestión de ensayo-error.

Con respecto a la MD, también se identifica que el docente tiene una percepción del clima y la participación enmarcados en la importancia del respeto. Este actante educativo emplea el diario de clase y el diario anecdótico para registrar situaciones áulicas de interés, ya sean comportamentales o de aprendizaje. Ahora bien, al ser únicamente registradas y no socializadas con el grupo escolar, se limita la capacidad docente de mediación de las interacciones

áulicas, porque, como establece el Mineduc (2021), el abordaje de las situaciones problemáticas como elementos potenciales de estudio y reflexión —en caso de discusiones entre pares por turnos de participación o pequeños desacuerdos— contribuiría a que el docente reafirme las normas de convivencia.

En este sentido, el docente tiene un papel base en el fomento de climas de aula positivos o negativos; todo ello, por supuesto, estará determinado por su estilo de enseñanza y gestión áulica. De esta manera, se extrapola que, en el proceso gestor del aula, la comunicación, observación y reflexión son factores vertebradores porque permiten construir nuevos climas áulicos para aprender, pensar y comunicarse.

Con base en lo mencionado, los resultados analizados en las dimensiones *relaciones en climas áulicos* (D1) y *procesos docentes* (D2) se identifican múltiples puntos de encuentro y vínculos causa-efecto; de ahí que, por ejemplo, el establecimiento de normas áulicas, los efectos de la participación del estudiante y las acciones docentes sean cuestiones analizadas en ambas dimensiones.

Conclusiones

Los climas de aula son constructos complejos en los que fluyen conocimientos, costumbres, valores, objetos, sistemas culturales y formas de percibir el mundo; por lo que se requiere de un enfoque situado en convivencia y organización áulica para armonizar y conducir estos elementos que son propios de las interacciones docente-estudiantes y entre pares. Todo ello, con el objetivo de orientar el proceso didáctico al ser humano. Desde lo ecosistémico-relacional de los climas de aula y la dimensión de procesos docentes, se señala que el alto nivel de interacción, animosidad y espontaneidad del estudiantado necesita de un sistema docente regulador que conduzca los procesos comunicacionales significativos para el aumento de experiencias significativas de aprendizaje.

A partir del análisis de las interacciones en climas de aula se concluye, entonces, que el docente debe desarrollar una labor mediadora y de gestión áulica centrada en la regulación de la interacción, fortalecimiento de la convivencia, potenciación de la cooperación y diálogo. En este contexto, el docente adquiere un rol protagónico en la aproximación del estudiante al conocimiento y la gestión de las interacciones.

Dicho esto, es menester que las actividades, técnicas y normas establecidas por el docente se distancien de la permisividad y el autoritarismo, a favor de acciones áulicas como escuchar, hablar, empatizar, consensuar, planificar y gestionar.

Referencias bibliográficas

- Andrade, L., Iriarte, M. y Herrera, M. (2016). La comunicación y el clima de aula en el contexto ecuatoriano. *ResearchGate*, 3002-3019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6063229>
- Barreto, F. y Álvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Borda, M. (2022). *El proceso de investigación*. Editorial Universidad del Norte.

- Bustamante, M., Lapo, M., Tello, M. y Núñez, M. (2018). Origen, desarrollo y evolución del constructo clima organizacional. *Revista empresarial*, 46, 12-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021664>.
- Cantos-López, G., Mero F, y Vines, V., (2020) La comunicación educativa en el aula: una experiencia desde la práctica docente en el bachillerato. *Luz*, 19 (2), 101-108. <https://www.redalyc.org/journal/589164533010/589164533010.pdf>
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171059669006/html/>
- Díaz de Salas, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, (75), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009
- Gálvez-Nieto, J., García, J., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I. y Polanco, K. (2020). Análisis de clases latentes multinivel del clima escolar: factores individuales, familiares y comunitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85-92. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/download/23330/20681/91981>
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF]. (2018). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. Fondo de las Naciones Unidas para los Niños.
- García, A. y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- González, W. (2020). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 42, 313-328. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243166546019/html/>
- Grandes, A. (2019). Clima escolar y rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Huánuco. *Desafíos*, 1(2), 135-140. <https://doi:10.37711/desafios.2019.1.2.72>
- Granero, A., Hortigüela, D., Hernando, A. y Carrasco, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XXI*, 24(2), 43-64. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666930002/70666930002.pdf>
- Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-167.pdf>
- Herrán, A. (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*, pp. 1-80. Universidad de Camagüey
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: methods, practice and software*. SAGE Publications.

- Manota, M. y Melendro, M. (2015). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los conocimientos académicos. *UNED*, 19, 55-74. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756/0>
- Marrero, M. (2021). Interpretativismo y métodos cualitativos. En C. Villegas, M. Mendoza, I. Fandiño, O. Golcheidt, L. González y N. Ricardo (Eds.), *Paradigmas y métodos* (pp. 34-37). Editorial UBA.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2021). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2022). *Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Quiroz, J., Corredor, J. y Olarte, F. (2018). Integración de tabletas en el aula de clase: factores relacionados con la percepción de cambio en el rol docente y la interacción entre estudiantes. *RLEE*, 14(2), 79-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157078005>
- Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *REIFOP*, 11(3), 29-36. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015205004.pdf>
- Rohatgi, A. y Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 1-25. <https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40536-020-00083-0>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Orealc-Unesco]. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el Caribe?* Santillana.
- Torres-Zapata, Á., Pérez-Jaimes, A., Brito-Cruz, T. y Estrada-Reyes, C. (2022). Rendimiento y clima escolar en la unidad de aprendizaje de bioquímica. *Información tecnológica*, 33(2), 225-234. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v33n2/0718-0764-infotec-33-02-225.pdf>
- Vargas, N. y Orozco, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1-33. Doi. 10.15517/aie.v20i3.43672
- Zapata, C., Gómez, M. y Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y educadores*, 13(1), 77-90. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83416264006.pdf>