

Influencia del clima de clase en una intervención basada en la enseñanza situada hacia la inclusión educativa en un grupo de estudiantes de Formación Profesional Básica

Influence of the classroom climate in an intervention based on situated teaching towards educational inclusion in a group of Basic Vocational Training students



D^a Sandra López Santos es estudiante de Doctorado en la Universidad de Huelva (España) · sandra.santos@alu.uhu.es · <https://orcid.org/0000-0002-7825-003X>



D^a M^a Ángeles de las Heras Pérez es Profesora Titular en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva (España) · angeles.delaheras@ddcc.uhu.es · <https://orcid.org/0000-0002-3640-8337>



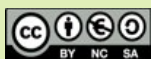
D. Roque Jiménez Pérez es Catedrático honorario en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva (España) · rjimenez@ddcc.uhu.es · <https://orcid.org/0000-0001-7779-0061>

Cómo citar este artículo

López Santos, S., de las Heras Pérez, M^a., & Jiménez Pérez, R. (2023). Influencia del clima de clase en una intervención basada en la enseñanza situada hacia la inclusión educativa en un grupo de estudiantes de Formación Profesional Básica. *Investigación en la Escuela*, 106, 159-173. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.13>

Resumen. En este trabajo se analiza la influencia del clima de clase que durante el proceso de intervención se ha percibido desde tres ángulos: un observador externo, el propio alumnado y la docente-investigadora, con el único objetivo de alcanzar la inclusión educativa de este alumnado. El proceso investigativo tuvo lugar con diez estudiantes en el Módulo de Ciencias Aplicadas de un aula de segundo curso de Formación Profesional Básica de un centro caracterizado por acoger a estudiantes en riesgo de exclusión social. La metodología llevada a cabo ha sido cualitativa y para medir el alcance del clima de clase en el desarrollo de la intervención, se han utilizado tres herramientas: una plantilla de observación de aula, una entrevista a los estudiantes realizada al finalizar el proceso de intervención y el diario docente. El análisis de los datos y su triangulación es cualitativo y se realiza usando una tabla de categorías elaborada para tal fin. Los resultados obtenidos permiten determinar que tanto observador externo, como estudiantes y docente coinciden en que el clima de clase se adecua a los principios básicos de la inclusión educativa, evidenciando la experiencia la inclusión educativa del alumnado.

Abstract. In this work, the influence of the classroom climate that has been perceived from three angles during the intervention process is analyzed: an external observer, the students themselves and the teacher-researcher, with the sole objective of achieving the educational inclusion of these students. The research process took place with ten students in the Applied Sciences Module of a second-year Basic Vocational Training classroom in a center characterized by hosting students at risk of social exclusion. The methodology carried out has been qualitative and to measure the scope of the classroom climate in the development of the intervention, three tools have been used: a classroom observation template, an interview with the students carried out at the end of the intervention process and the educational journal. The analysis of the data and its triangulation is qualitative and is carried out using a table of categories prepared for this purpose. The results obtained allow us to determine that both external observers, students and teachers agree that the classroom climate is in line with the basic principles of educational inclusion and that the experience shows the educational inclusion of students. Experience tells us that achieving a classroom climate appropriate to the needs of the classroom enables educational inclusion to be facilitated.



Recibido: 2023-06-27 | Revisado: 2023-07-11 | Aceptado: 2023-07-12 | Publicado: 2023-07-17

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.13> | Páginas: 159-173

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

Palabras clave · Keywords

Clima de clase, Formación Profesional, Inclusión, Enseñanza Situada.

Classroom climate, Professional Training, Inclusion, Situated Teaching.

1. Introducción

Actualmente, vivimos en una sociedad donde una parte de la población en edad escolar corre un gran riesgo de sufrir exclusión social, tal y como describen Pérez-Bueno et al. (2017), haciéndose necesaria una transformación que, acompañado de la defensa de una justicia social, plantee nuevos retos a los sistemas educativos. Esto precisa que los centros se transformen en contextos inclusivos, cambiando los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en una respuesta educativa que llegue a todos los estudiantes y garantice la equidad y la calidad para todos, luchando contra la exclusión (Arnaiz, 2012). En esta línea, la LOMCE (2013) plantea una reforma a través de los programas de Formación Profesional Básica (FPB en adelante), como forma de reducir las tasas de abandono escolar y la exclusión. Los estudiantes que acuden a las aulas de FPB son por lo general, jóvenes caracterizados por una diversidad psicológica y social y, como detallan Amores y Ritacco (2015), en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional.

En este sentido, la FPB actúa en la línea de incrementar los niveles de cualificación de los jóvenes para que éstos puedan construir aprendizajes a lo largo de la vida siendo su finalidad, como describen Cacheiro et al. (2015), la de capacitar al alumnado para que aprenda de forma autónoma y para que trabaje en equipo, además de formarse en la prevención de conflictos y en su resolución pacífica en los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Tomando en consideración estas reflexiones expuestas, con el presente trabajo se pretende dar respuesta a la necesidad de facilitar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB a través de un clima de aula adecuado. Es por ello que, se quiere conocer cómo un observador externo visualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué opinión tienen los estudiantes de FPB participantes en el proceso, sobre el mismo y qué percepción tiene la docente-investigadora sobre lo acaecido en el aula durante el proceso de la intervención.

2. Estado de la cuestión

Una vez presentada la finalidad principal del estudio, pasamos a delimitar los constructos abarcados: Inclusión educativa, el clima de clase y la enseñanza situada.

La inclusión educativa

La educación inclusiva avanza tímidamente como apuntan Moliner y Ramel (2020), aunque ya en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se afirmase que todos los estudiantes tienen derecho a que el sistema educativo les ofrezca programas adaptados a sus necesidades, intereses y capacidades de aprendizaje, construyendo una sociedad integradora. En esta línea, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se habla por primera vez del principio de inclusión y en la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013), señala que debe garantizarse la igualdad de oportunidades a través de la inclusión educativa.

De acuerdo con Slee (2019), la inclusión educativa busca identificar y dismantlar las barreras a la educación de todos los estudiantes para que logren resultados académicos y sociales óptimos, persiguiéndose la existencia de contextos más inclusivos. Se abarcan aquellas situaciones referidas a la atención a la diversidad o discriminación (Pérez-Bueno et al., 2017), garantizándose los principios de igualdad y justicia social para todos los estudiantes. Según Arnaiz (2012), con el objetivo de alcanzar la excelencia educativa, en la que son imprescindibles los principios de igualdad de oportunidades y diversidad, se debe defender una escuela en la que no exista la exclusión educativa. En este sentido, se hace imprescindible enlazar la calidad educativa con el bienestar escolar, como proponen Cano y García-Urbe (2019), considerando para ello, el rendimiento académico y las habilidades afectivo-emocionales, las prosociales o las inter e intrapersonales, reflejándose, como puntualiza Trejo (2019), además, en los resultados de aprendizaje.

La importancia del clima de clase

Otro constructo importante es el clima de clase y, como describen Cano y García-Urbe (2019), la calidad educativa está ligada necesariamente al mismo, siendo delimitado por varios factores, como pueden ser las normas establecidas o la metodología utilizada por el docente. Coherentemente con el carácter multidimensional del clima de clase, se hace necesario abordarlo valorando todos los elementos, por lo que estamos de acuerdo con Espadero y Vilches (2018) en el concepto de clima de clase que implica el papel que el profesorado debe jugar en el aula, en sus diferentes dimensiones, las relaciones que mantiene con su alumnado y las que ayuda a generar entre ellos y todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al papel del docente, tenemos que su buena actitud hacia

el alumnado genera un ambiente de inclusión, siendo el encargado de propiciar en el aula un clima de confianza (Escribano y Martínez, 2020). Es el responsable también de conseguir la participación y rendimiento del alumnado (García-García, 2018). El docente que facilite una convivencia armónica, a través de su repertorio de habilidades y métodos de enseñanza adecuada, aplicadas de forma inclusiva, logrará un menor grado de marginalidad en el alumnado (Escribano y Martínez, 2020).

El clima de clase no puede estar afectado, como describen Cano y García-Urbe (2019), por factores como la exclusión, donde las oportunidades para el logro de los aprendizajes se reducen y se genera un clima negativo para el aprendizaje, pero, además se sabe que afecta a las relaciones interpersonales que tienen lugar en la clase. Estos mismos autores tienen claro que se deben promover valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia pacífica, influyendo positivamente en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Como Sáez (2017) sostiene, uno de los principales factores condicionantes del clima de clase es la metodología.

El modelo de enseñanza situada

Aunque existen varios modelos de integración que posibilitan en el ámbito educativo que la inclusión sea posible, como el de Guajardo (2018), que defiende el dirigir los esfuerzos a todos los niveles educativos o el de Romero (2014), que enumera los diferentes modelos que permiten alcanzar la inclusión, tales como: el social, el de la educación intercultural, la pedagogía de la inclusión, el modelo constructivista y el enfoque de la localidad de vida, se propone para el presente estudio una estrategia metodológica enmarcada en los principios de la Enseñanza Situada, siguiendo las directrices de Díaz-Barriga y Hernández (2010).

Así, este método persigue la construcción activa de conocimientos por parte del alumnado para que pueda resolver problemas de forma creativa y con distintos enfoques, desde una perspectiva multidisciplinar y a través de la cual se pretende alcanzar una verdadera educación para la vida, comprometida con el desarrollo de la persona y con su formación social en sentido amplio. A través de la enseñanza situada, además, se unen educación y realidad, trasladando los contenidos teóricos a la práctica cotidiana como describe Pérez-Salazar (2017). Es una estrategia metodológica que promueve la formación social de la persona en sentido amplio, cuyas actividades implican, como describen Escribano y Martínez (2020), aspectos intelectuales y emocionales, movilizandolos ideas, procedimientos y actitudes.

2.1. Objetivo de la investigación

El presente estudio tiene como objetivo describir cómo a través de un clima de clase adecuado se facilita la inclusión educativa en un grupo de estudiantes de Formación Profesional Básica, tras una intervención basada en los principios metodológicos de la educación situada.

3. Metodología

3.1. Problemas de investigación

El problema principal de esta investigación se formula según:

¿Facilita el clima de clase la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?

A partir de este problema más genérico y en relación con el objetivo propuesto, surgen los siguientes subproblemas concretos que determinan la investigación:

- ¿Es posible mejorar el clima de clase a través del uso de la metodología de enseñanza situada?

- ¿Qué consideran los estudiantes, el observador externo y la propia docente acerca de la inclusión educativa a lo largo de la intervención?

3.2. Contexto y participantes

El presente estudio surge en un aula de FPB de un centro educativo considerado como Centro de Compensatoria, al que asisten estudiantes en situación de riesgo de exclusión social.

Los participantes, en concreto, son diez alumnos del segundo curso FPB, cuyas edades oscilan entre los 16 y los 18 años, siendo todos del género masculino, salvo una alumna. Todos presentan evidentes dificultades de aprendizaje y desventaja sociocultural, existiendo escasa o nula implicación de las familias. Nueve de ellos proceden de familias desestructuradas y siete tienen problemas con el consumo de sustancias ilegales, así como con ingesta de alcohol de forma habitual. Cuatro están diagnosticados con el Trastorno del Déficit de Atención por



Hiperactividad, uno de ellos tiene Trastorno Negativista Desafiante y otro atraviesa un periodo de depresión en el momento de la investigación.

3.3. Instrumentos

Instrumentos de recogida de información

Se destaca el empleo de tres herramientas para la obtención de datos en esta investigación, buscando distintos ángulos de información.

a) Plantilla de observación de aula:

La plantilla de observación utilizada se elaboró considerando las principales premisas de la inclusión educativa y los trabajos de Toledo (1999) y Reis (2011). Finalmente, resulta una plantilla de observación de 67 indicadores (Anexo 1).

Los datos fueron tomados por un voluntario del centro, considerado como observador externo no participante. Se llevaron a cabo 21 sesiones de observación de aula teniendo en cuenta el total de los indicadores (Anexo 2).

b) Entrevistas

Con la intención de conocer la percepción de los estudiantes participantes en el proceso, se les realizó una entrevista, que consta de 11 preguntas (Anexo 3). La llevaron a cabo dos alumnas de la titulación de Educación Social, en prácticas en el centro, en el momento de la intervención. Las entrevistas se llevaron a cabo una vez terminada la intervención.

c) Diario del profesor

Se realizaron registros de todo lo relevante según la investigación que sucede en el aula a lo largo de todas las sesiones que componen el proceso de intervención.

Instrumentos de análisis de datos

Tabla de categorías.

Para analizar los datos obtenidos durante las observaciones de aula y en las entrevistas, se utilizó una tabla de categorías (Anexo 2), con la que, a través de tres descriptores: deseable, buena y mejorable (3, 2 y 1 respectivamente), se pretende categorizar los resultados.

2.4. Procedimiento de intervención

La intervención se llevó a cabo a lo largo del segundo trimestre del curso académico de 2018/2019 en el Módulo de Ciencias Aplicadas. Esta intervención fue diseñada teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales:

1. Que atienda a los principios básicos de la inclusión educativa
2. Que se base en las estrategias metodológicas de la enseñanza situada.
3. Que contemple la creación de un clima de clase adecuado a las necesidades de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estas premisas y, siguiendo a Escribano y Martínez (2020), la intervención tiene un enfoque inclusivo con la intención de ofrecer a los estudiantes una igualdad de oportunidades dentro del aula. Para ello, el docente a lo largo de la intervención mantiene una actitud de confianza expectante y amorosa, planteando las mismas tareas para todos, promoviendo un trabajo interactivo y de carácter significativo. Para lograrlo, se planifica el trabajo de aula bajo las bases de la enseñanza situada, a través de tres secuencias didácticas, cuyo contenido fue elegido por el propio alumnado, a través de una votación entre los diferentes recogidos en la Orden de 8 de noviembre de 2016 (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 241, 2016). Esto implica, coincidiendo con Díaz-Barriga (2010), que el trabajo diseñado para los estudiantes en la intervención fuera reflexivo, contextualizado, flexible, colaborativo, autónomo y creativo. Con esto se consigue, además, estimular la participación activa de los estudiantes (Ainscow, 2001).

La Tabla 1, muestra el vínculo existente entre algunas de las bases más importantes de la metodología inclusiva, las dimensiones de la tabla de categorías usada en la presente investigación (Anexo 2) y el clima de clase.

Tabla 1

Relación metodología inclusiva con la tabla de categorías y el clima de clase.

Estrategias inclusivas aplicadas	Relación con el clima de clase
Ajustar los ritmos de aprendizaje (Marín-Perabá, 2019).	Categoría "Papel del profesor": Organización del tiempo Considera la variabilidad de los ritmos de aprendizaje (Balongo y Mérida, 2016).
	Categoría "Papel del profesor": Cómo se expresa

Usar adecuadamente el lenguaje, promoviendo la comunicación intrapersonal y social (De Miguel et al., 2006). Se destaca el papel de la sonrisa afectuosa del docente (Espot y Nubiola, 2015).	Mejora la comunicación docente permitiendo mantener la atención y una mayor cercanía con los estudiantes (Balongo y Mérida, 2016).
Categoría “Papel del profesor”: Organización de actividades y de contenidos	
Adaptar la metodología en cuanto a organización, procedimientos y actividades, cambiando el orden de contenidos y de objetivos, aplicando una concreción curricular, en base a los intereses y necesidades de los estudiantes (Marín-Perabá, 2019).	Ofrece respuestas estimulantes, flexibilizando las actividades, usando el efecto sorpresa, partiendo de los intereses y de los conocimientos previos del alumnado, promoviendo contenidos relevantes (Balongo y Mérida, 2016).
Categoría “Papel del estudiante”	
Promover rol participativo y activo (Escribano y Martínez, 2020).	Favorece el papel activo (Balongo y Mérida, 2016).
Categorías “Interrelación entre iguales” e “Interrelación docente-estudiante”	
Fomentar una adecuada interacción en el aula, a través de una gestión social de convivencia, a través del diálogo y el respeto, usando normas de clase, reparto de responsabilidades y resolución de conflictos (Moliner y Ramel, 2020). Se mejoran las actitudes del alumnado implicándose los afectos (Escribano y Martínez, 2020).	Combate la exclusión educativa mejorando las actitudes entre los estudiantes e implicando la afectividad (Cano y García-Uribe, 2019).
Categoría “Papel de la FPB”	
La FPB favorece la inclusión (García-Pérez, 2020).	Facilita la inserción social y la existencia de un buen clima de clase (García-Pérez, 2020).

4. Resultados y análisis de datos

Se presentan a continuación los resultados obtenidos de la categorización de las observaciones de aula (Tabla 2).

Tabla 2

Resultados de la categorización de las observaciones de aula (deseable: 3, bueno: 2 y mejorable: 1)

Categoría	Subcategoría	Número de observación de aula																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Papel del profesor	Organización del tiempo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Cómo se expresa	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Organización de contenidos	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Organización de actividades	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Interrelación entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3	1	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3
Interacción alumno – profesor	Cómo interacciona con el alumnado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Cómo interacciona con el profesor	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

En la Tabla 3, se muestran los resultados obtenidos de la categorización de las entrevistas al alumnado participante:

Tabla 3

Resultados obtenidos en la categorización de las entrevistas (deseable: 3, bueno: 2 y mejorable: 1).

Categoría	Subcategoría	Alumnado										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Papel docente	Organización de actividades	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3
Interrelación entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3
Interrelación estudiante-docente	Docente con el estudiante	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Ambiente general de aula	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2
	Estudiante con el docente	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	0
Papel FPB	Aportaciones de la FPB	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3

Con el cero marcamos las respuestas que no han sido contestadas por el alumnado entrevistado.

A continuación, se lleva a cabo el análisis de los datos recogidos a partir de los tres instrumentos utilizados y se presenta de forma conjunta en base a cada una de las categorías.

Papel docente

El análisis de la plantilla de observación revela que, la organización del tiempo es adecuada a las necesidades del aula. En cuanto al cómo se expresa, tenemos que la docente se muestra sonriente y expresiva en su discurso, usando un lenguaje adaptado. Indica una organización de contenidos deseable, en la que la metodología es variada y adecuada, demostrando tener un excelente conocimiento de los contenidos, no centrándose en explicaciones o aspectos teóricos. La organización de actividades es innovadora, amena e interesante, motivando a la participación activa de todos los estudiantes, considerando la opinión en la toma de decisiones.

Entre algunas de las anotaciones del observador en esta categoría se destacan: “se adapta continuamente a las necesidades que van surgiendo, usando siempre la improvisación necesaria”, “las actividades se implementan en un clima de clase distendido y divertido”, “acepta la espontaneidad del alumnado y acepta las bromas, dentro del respeto”, “se muestran divertidos con la forma en la que la profesora plantea los contenidos y con las anécdotas que cuenta”, “ríe amablemente y gasta bromas cuando algún alumno se equivoca para que se relaje”, “toda la clase guarda silencio mientras la profesora intenta poner orden, consigue que se diviertan trabajando en un ambiente distendido”.

En esta misma línea, el análisis de las entrevistas revela que, en cuanto a la organización de actividades, todos los estudiantes manifiestan haber aprendido en un entorno divertido y distendido, afirmando el alumno A9 “Nos llevamos todo el día riéndonos en clase, aparte de aprender cosas”.

Por su parte, el análisis del diario del docente concuerda con la observación de aula y las entrevistas, destacando que, a pesar de los momentos tensos, inevitables en este alumnado, la forma de trabajo es respetuosa y divertida. Se destacan las siguientes anotaciones: “El alumno A9, comienza la exposición tartamudeando y se va relajando poco a poco. A medida que expone, el ambiente de la clase es tenso al inicio, pero se va relajando y con ello comienzan a intervenir los otros compañeros para hacer preguntas”.

Papel estudiante

En este sentido, tenemos que el análisis de la plantilla de observación revela que en la mayor parte de las sesiones, la mayoría de los estudiantes trabajan de forma activa, se implican, preguntan dudas y están atentos. Se destacan las siguientes anotaciones del observador: “durante la sesión, un grupo de alumnos explica contenidos y los demás compañeros evalúan”, “muestran tenerse afecto cuando apaciguan al compañero para que se calme”, “preguntan dudas constantemente” o “se ayudan mucho entre ellos”.

De forma paralela, el análisis del diario docente revela que el alumnado adquiere un rol activo y protagonista, atentos y respetuosos con la docente. Se destacan algunas anotaciones relevantes: “Trabajan de forma autónoma y activa a lo largo de toda la hora”.

Interrelación entre iguales

El análisis de la plantilla de observación muestra que, aunque la evaluación general tras el análisis de todas las sesiones es positiva, se trata de la categoría peor valorada por el observador. En general, las relaciones entre compañeros son buenas y existe una competitividad sana y positiva, manteniendo diálogos asertivos y logrando trabajar en equipo. En algunos conflictos ha tenido que interceder la docente: “la docente interviene cuando se emplea un lenguaje poco adecuado, aunque en los conflictos no existe violencia física”, “la docente tiene que intervenir durante toda la sesión para que no se enfaden y no lleguen a las manos”.

De la misma manera, la entrevista refleja que los estudiantes consideran que ha habido una evolución positiva en el ambiente de aula y que, a pesar de los conflictos, la interacción entre compañeros es positiva. El alumno A1, afirma que “yo antes saltaba a la más mínima y a todos los maestros y ahora al pensarlo siento vergüenza”.

Coincidiendo con las dos herramientas anteriores, el análisis del diario docente releva que: “están motivados”, “tengo que intervenir para que el conflicto no llegue a mayores”, “se ayudan entre ellos, lo que tampoco es normal”.

Interrelación docente-estudiante

Por una parte, la observación revela que la docente mantiene un trato cercano y afectivo con el alumnado, teniendo en cuenta sus opiniones, preocupándose por sus asuntos personales y ofreciendo un trato a todos por igual, fomentando el respeto y la honestidad. Estimula la participación activa en el aula, mediando de forma positiva en los conflictos. Por su parte, los estudiantes participan en el aula y mantienen vivo el feedback con la docente de forma constante, mostrando respeto, cordialidad y cariño. Entre las anotaciones del observador, se destacan: “surge una reacción agresiva en el aula y la profesora resuelve el conflicto y a la vez controla el aula”, “genera una dinámica muy activa y participativa de clase”, “hay buen ambiente”, “se interesa por cada anécdota que los alumnos le cuentan y ríe con ellos”.

En cuanto al análisis de las entrevistas, tenemos que el alumnado al completo afirma que la docente se ha interesado por sus temas personales. En este sentido, el alumno A4: “ella es la caña en ese sentido, no hace lo que todos. Ella, si te ve chungo, te pregunta todo y te aconseja. Te busca por el pasillo y uno se desahoga” o como con el “alumno A8, muchas veces, con lo del cuadro se lo explicó que estaba agobiado, que no sé qué, es esto, qué lo otro y ella pues te comprende, ¿sabes lo que te quiero decir? Y si puede pues te ayuda”. Salvo el alumno A3, que afirma que nunca pide ayuda y el A7 que no responde a la pregunta, el resto dice que la docente les ha llegado a ayudar en algún asunto personal. El alumno A1 “a mí con mi madre y pues aquí en clase. Pues, yo qué sé yo estuve un tiempecillo que estuve mal, mal, mal, mal, ...que era contestar, hacer lo que yo quisiera, liarla todo el rato en clase, yo qué sé... habló con mi madre. En mi casa va todo bien con mi madre gracias a ella. Yo te puedo decir que el cambio que yo he dado ha sido básicamente por los maestros, sobre todo ella”, A5 “yo tuve un problema personal y se lo expliqué y hasta el día de hoy me sigue preguntando”.

Todos afirman que la docente es paciente en sus explicaciones. El alumno A1 afirma que “Demasiado paciente. Como haya algo de lo que no te enteras, entonces te lo repite como si tuvieras dos años. Te lo intenta explicar, que, si no es en el modo científico, te lo intenta explicar en el modo personal” o A10 “Ella lo explicaba veinte veces más. Ha sido muy paciente. Lo explica hasta con gracia”.

Papel de la FPB

El análisis de las entrevistas revela que, salvo el alumno A7, todos afirman que su paso por la FPB ha aportado en positivo en sus vidas, existiendo un antes y un después. En este sentido, tenemos que el alumno A4 “ha aportado todo de bueno, me voy con tristeza”, el A6 “ahora sé que no todos los maestros son unos hijos de ... porque yo lo creía firmemente” y el A10 “a mí cosas buenas, nos hace más responsables.”

El análisis de cada una de las categorías revela que, el observador externo, los estudiantes y el docente coinciden en cuanto al papel que han tenido tanto docente como estudiante, así como al tipo de interrelaciones surgidas en el aula en el momento de la intervención.

5. Discusión y conclusiones

En general, el análisis de cada una de las categorías revela que tanto el observador externo, como los estudiantes y el docente, coinciden en cuanto a lo acaecido durante el proceso de intervención.

En este sentido, estamos de acuerdo con Muntaner et al. (2020) en que el docente debe ejercer de guía en el aula, coincidiendo con Ainscow (2011), en cuanto a que tiene un papel esencial en la inclusión educativa, siendo el principal promotor de esta. En la misma línea de Moliner et al. (2017), a lo largo de la intervención, el docente se centra en el contexto y se involucra en procesos sociales de aprendizaje, logrando influir en las acciones de los estudiantes, fomentando su participación activa. Asimismo, el docente ha sido flexible ante las necesidades de los estudiantes, convirtiéndose, tal y como afirman los estudios de García-García (2018), en un elemento clave para

conseguir que el alumnado adquiriera las estrategias para su aprendizaje. El alumnado adquiere un rol activo en el aula, involucrándose de forma significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en un proceso dinámico, que coincidiendo con los estudios de Castillo (2016), favorece la inclusión educativa de los estudiantes, que logran sentirse involucrados y comprometidos en el aula como un miembro más de la comunidad escolar.

Además, esta investigación, concuerda con lo estudiado por Cano y García-Uribe (2019), considerando que las interacciones positivas en el aula no solo son un elemento clave del clima de aula, sino que también suponen un elemento clave del proceso de inclusión educativa. Estas interacciones permiten la existencia de un aprendizaje interactivo que, según establecen Moliner et al. (2017), favorece tanto la cooperación entre compañeros, mejorando la unión y confianza entre compañeros, así como las existentes entre estudiantes con el docente, ofrece una respuesta real y efectiva a la diversidad. Finalmente, se entiende que, en la línea de los estudios de Cano y García-Uribe (2019), es necesario enfocar la inclusión educativa desde el punto de vista de las habilidades afectivo-emocionales, prosociales e interpersonales, promoviendo la creatividad, la curiosidad, la indagación y la motivación que acompañan las capacidades cognitivas.

Los resultados obtenidos en las tres herramientas empleadas reflejan la existencia de un clima de clase que favorece la inclusión educativa. La estrategia de la enseñanza situada permite mejorar el clima de clase ya que, como establece Pérez-Salazar (2017), promueve la formación social, intelectual y emocional del alumnado.

Por otra parte, la opinión vertida tanto por el observador externo, como por los estudiantes, coinciden con las sensaciones percibidas por la docente en cuanto al clima de aula definido por el papel docente, por el papel de los estudiantes y por las diferentes interrelaciones existentes durante el proceso de intervención, entendiendo que existe una mejora de la inclusión educativa en los estudiantes. El análisis de las diferentes herramientas empleadas en el presente estudio para medir el clima de aula, reflejan que el papel del docente permite una forma de trabajo motivadora, en el que, bajo un ambiente distendido, de confianza, de respeto y adaptado a las necesidades de los estudiantes, éstos han podido aprender divirtiéndose, facilitándose la inclusión educativa. Además, a pesar de la existencia de algunos conflictos surgidos de forma aislada, las interrelaciones entre compañeros permiten el trabajo en equipo de forma cooperativa y colaborativa, mostrando confianza, cariño y respeto hacia la docente, la cual, a su vez, se muestra interesada por el bienestar de su alumnado dentro y fuera del aula, dando prioridad a los aspectos personales del mismo, en un proceso afectivo de enseñanza-aprendizaje.

Siendo posible concluir que el clima de aula a lo largo del proceso de intervención, adecuado a las necesidades de los estudiantes, ejerce un efecto positivo y directo de la inclusión del estudiante en el aula. Esto nos permite ver que es posible alcanzar la inclusión educativa través de una metodología que mejore el clima de clase.

Referencias

- Amores, J. y Ritacco, M. (2015). De los programas de Cualificación Profesional (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación* 13(1), 105-120.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula*, 17, 73-87.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambiente de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38 (152), 146-162.
- Cacheiro, M.L., García, F. y Moreno, A.J. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Revista Apertura*, 7(2), 166-185.
- Cano, J. y García-Uribe, M. I. (2019). Evaluación para la convivencia escolar en las aulas de primaria y secundaria del Estado de Querétaro. En Universidad Autónoma de Querétaro, La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo (pp. 233-247). Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Castillo, J.R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 264-275.
- De Miguel, J.L., Etxebarria, A., Jaussi, M.L., Mendía, R. Ruíz, C. (2006). *Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Cuauhtémoc, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2020). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

- Espadero, I. y Vilches, A. (2018). Clima del aula en la Educación Científica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 59-76. <http://doi.org/10.7203/DCES.35.11410>
- Espot, M.R. y Nubiola, J. (2015). La disciplina en el aula. *Vanguardia Educativa*, 19, 1-3.
- García-García, E. (2018). Metodologías activas inclusivas [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid, España].
- García-Pérez, F.F. (2020). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova*, 64, 1-26.
- Guajardo, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Investigación-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, del 4 de Mayo, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 320, del 10 de diciembre, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Marín Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599>
- Moliner, O. y Ramel, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios sobre educación*, 38, 169-189.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Colectivo <<Sapientia>>*, 127. Doi 10.6035/Sapientia127
- Muntaner, JJ. Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (1), 97-114. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v2i1.8846>
- Orden de 8 de Noviembre de 2016, por la que se regulan las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía, los criterios y el procedimiento de admisión a las mismas y se desarrollan los currículos de veintiséis títulos profesionales básicos. (2016). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 241, de 19 de Diciembre de 2016, 2-2442.
- Pérez-Bueno, L.C., Peláez, A. y Martín-Blanco, J. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Pérez-Salazar, G.G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa revista de divulgación*, 5(8), 1-14.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa, Portugal: Ministério da educação – conselhocientífico para a avaliação de professores. Recuperado de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Romero, R. (2014). Elementos para un modelo de integración educativa en Venezuela. *Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social*, 4(2), 173-193.
- Sáez, C. (2017). El buen clima en el aula: una propuesta para su instauración [Trabajo fin de grado. Universidad Internacional de la Rioja. España]
- Slee, R. (2019). Defining the scope of inclusive education. Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report Inclusion and education. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Trejo, H. (2019). Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 75-117.
- Toledo, P. (1999). El ambiente universitario: estudio descriptivo y comparativo del clima de aula de la universidad de Jaén [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España].
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.

Anexos

Anexo 1

Indicadores de la Plantilla de observación de aula

Categoría y subcategoría	Indicador
Papel docente (Organización tiempo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comienza la clase de forma puntual. 2. Finaliza la clase de forma puntual. 3. Deja tiempo para el descanso. 4. Dedicar tiempo suficiente a cada actividad, a cada secuencia didáctica o a cada explicación.
Papel docente (Cómo se expresa)	<ol style="list-style-type: none"> 5. Habla de forma expresiva. 6. Sonríe mientras enseña. 7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio. 8. Presenta un sentido del humor adecuado. 9. Se expresa bien de forma oral y por escrito. 10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra. 11. Explica la información con lenguaje fácil de entender.
Papel docente (Organización contenidos)	<ol style="list-style-type: none"> 12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos. 13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado. 14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos. 15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos. 16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos. 17. Usa textos en el aula. 18. El docente tiene bien organizada la asignatura. 19. El profesor se limita a explicar los apuntes. 20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra. 21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura. 22. Esta clase es muy amena e interesante. 23. Las clases prácticas son unas réplicas de las teóricas. 24. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. 25. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. 26. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia.
Papel docente (Organización contenidos)	<ol style="list-style-type: none"> 27. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades. 28. Explica de forma clara los criterios de evaluación. 29. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos... 30. Propone actividades divertidas e innovadoras. 31. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase.
Papel estudiante (Cómo trabaja en el aula)	<ol style="list-style-type: none"> 32. Están todos atentos a lo que dice el profesor. 33. Se dedican solo a escuchar al profesor. 34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades. 35. Realizan en casa las tareas encomendadas. 36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase.
Interrelación entre iguales (Cómo interacciona con los compañeros)	<ol style="list-style-type: none"> 37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. 38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente. 39. Mantienen el diálogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa.

	40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas.
	41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema.
Interrelación docente-estudiante (Cómo interacciona con el alumnado)	42. Valora las respuestas de los alumnos.
	43. Fomenta la participación de los alumnos.
	44. Plantea preguntas a todos los alumnos
	45. Estimula la participación activa de los alumnos.
	46. Evidencia un entusiasmo sincero por la clase.
	47. Proporciona feedback constructivo frecuente.
	48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea.
	49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas
	50. Admite errores o conocimientos insuficientes.
	51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista.
	52. Integra las ideas del alumnado en el aula.
	53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado.
	54. Adquiere un papel de mediador de conflictos.
	55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura.
	56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa.
	57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos.
	58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva.
	59. Trata a los alumnos por el nombre.
	60. Saluda al entrar y se despide al salir.
	61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado.
	62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene.
	63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos.
Interacción docente-estudiante (Cómo interacciona con el docente)	64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente.
	65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado.
	66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta.
	67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica.

Anexo 2

Tabla de categorías

Categoría I. Papel del profesor	
Subcategorías	Dimensiones
Organización del tiempo	<p>Deseable. El docente gestiona el tiempo en función de las necesidades dando respuesta a los imprevistos. Deja margen de tiempo adecuado para el descanso, para la realización de tareas y plazos de entrega, teniendo en consideración las circunstancias, las peticiones del alumnado, negociando.</p> <p>Buena. El docente gestiona el tiempo de forma rigurosa, justificando los descansos como premio. El tiempo ofrecido para realizar cada actividad es el mismo para todos los estudiantes y los plazos sólo dependerán del criterio docente. Negociará de forma puntual con el alumnado.</p> <p>Insuficiente. El docente no deja tiempo para el descanso bajo ningún concepto. El tiempo para realizar las tareas es el mismo en todo tipo de actividades y para todos los estudiantes. No ofrece más plazo, aunque el alumnado intente negociar con él, con un motivo justificado.</p>
Cómo se expresa	<p>Deseable. El docente es expresivo, adaptando el discurso al nivel de la clase. Suele sonreír y tiene sentido un humor. Usa un lenguaje escrito correcto y legible.</p> <p>Buena. El docente adapta el discurso, reservando los momentos de humor en el aula exclusivamente a aquellas circunstancias en las que sucede algo gracioso. Sin llegar a ser “distante”, no consigue ser cercano. Emplea el lenguaje escrito correctamente.</p> <p>Insuficiente. El docente no adapta el discurso, usando un lenguaje difícil de entender, no presentando sentido del humor, manteniendo un semblante serio. Mantiene una actitud distante e inaccesible. Su lenguaje escrito no es adecuado.</p>
Organización de contenidos	<p>Deseable. El docente usa las bases del constructivismo, es innovador y las estrategias que se adecúan a las necesidades de los estudiantes, siendo ameno e interesante, motivando a participar. Demuestra tener conocimientos y tener bien organizada la asignatura.</p> <p>Buena. El docente usa una variedad de estrategias, predominando la teórica. Se ciñe a los apuntes, pudiendo llegar a ser interesante y ameno, si las circunstancias de la clase en ese momento plantean una situación divertida ajena a la programación docente, consiguiendo motivar a veces.</p> <p>Insuficiente. El docente se limita a explicar los apuntes, dedicando la mayor parte de tiempo a aspectos puramente teóricos. No innova en sus clases y no permite participar a los alumnos en la dinámica del aula que no se motivan. No parece tener bien organizada la asignatura.</p>
Organización de actividades	<p>Deseable. Establece las instrucciones concisas, recordando las tareas pendientes. Organiza actividades divertidas e innovadoras, permitiendo la diversión y las risas en la clase, de forma controlada y desde el respeto, proponiendo casos prácticos relacionados con la teoría.</p> <p>Buena. El docente establece las instrucciones de forma clara. Puntualmente, organiza actividades divertidas e innovadoras, promoviendo la existencia de circunstancias interesantes y amenas que dejan espacio a la diversión desde el respeto. De forma aislada, propone casos prácticos relacionados con la teoría.</p>

Insuficiente. El docente no consigue que el alumnado comprenda las instrucciones de trabajo, existiendo confusión y conflicto en la realización y entrega. No innova en la clase y la mayor parte del alumnado parece aburrirse, no dejando espacio para la diversión y las risas dentro del aula.

Categoría II. Papel del estudiante

Deseable. Entre 8 y 10 estudiantes, están atentos a lo que dice el profesor durante la mayor parte de la sesión. Dan su opinión y preguntan sobre cualquiera de los aspectos que afecta a la clase, de forma respetuosa. Existe un feedback positivo entre docente y estudiantes.

Trabajan activamente.

Buena. Entre 5 y 7 estudiantes, están atentos al discurso del profesor, la mayor parte de la sesión. Intervienen dando su opinión o preguntando dudas solo si la docente los motiva a ello. Trabajan en el aula solo bajo la constante motivación del docente y tienden a despistarse.

Insuficiente. Entre 8 y 11 estudiantes, no atienden a lo que dice el docente y existe descontrol en el aula. No suelen intervenir para preguntar dudas o expresar su opinión, mostrando poca o ninguna implicación en la dinámica de la clase. No entrega las tareas.

Categoría III. Interacción entre iguales

Cómo interacciona con los compañeros

Deseable. La relación entre los compañeros es buena, resolviendo sus propios conflictos, sin la necesidad de que el docente intervenga. El alumnado entiende que, con respecto al curso pasado, existe una evolución en positivo en su conducta y gestión de los conflictos

Buena. La relación entre los compañeros es buena si las condiciones son favorables. Resuelven los conflictos siempre que el docente intervenga. Prefieren trabajar individualmente. Resulta complicado dialogar de forma asertiva y empática. Existe evolución positiva, pero poco significativa con respecto al curso pasado

Insuficiente. La relación entre compañeros no suele ser cordial. Ambiente de competitividad, donde no existe el diálogo, necesitando la resolución de conflictos la intervención docente siempre. El alumnado manifiesta que, con respecto al curso pasado, no existe una evolución en positivo

Categoría IV. Interacción alumno-profesor

Cómo interacciona con el alumnado

Deseable. El docente interacciona con el alumnado positivamente, facilitando un ambiente de aula bueno, basándose en respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula, la crítica constructiva y el feedback constructivo. Es cercano y muestra interés ayudando en asuntos personales. Fomenta la participación de todos los estudiantes, respetando todos los puntos de vista. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas y media en los conflictos positivamente. Es paciente al explicar

Buena. El docente interacciona con el alumnado de forma correcta, preocupándose por los aspectos que conciernen al aula, sin implicarse en temas personales. Fomenta la participación de todos los alumnos e integrando las ideas del alumnado. Considera a todos por igual.

Reacciona con calma ante los conflictos y media en de forma positiva. Es paciente explicando

Insuficiente. El docente, como protagonista y autoridad en el aula, no toma en consideración la opinión del alumnado. Marca unas pautas de trabajo y una programación al margen de las circunstancias del aula y de las circunstancias personales de los estudiantes. El feedback docente-estudiante es prácticamente inexistente y la participación activa del alumnado en el aula se reserva para momentos puntuales.

Resuelve los conflictos de forma autoritaria, sin diálogo

Cómo interacciona con el docente	<p>Deseable. Más allá del trato respetuoso y cordial del alumnado de esta clase hacia el docente, los estudiantes, muestran sentir aprecio y afecto por el misma. El feedback promovido por el docente, es correspondido por los estudiantes que participan en la dinámica de la clase, asumiendo un papel protagonista de forma activa</p> <p>Buena. Aunque el alumnado parece ser respetuoso y cordial con el docente y participa siempre y cuando éste le reclama, habiendo sido correcta, cordial y respetuosa, mostrando cierto afecto o cariño sólo en momentos puntuales, pero no de forma habitual. Responden bien al feedback docente</p> <p>Insuficiente. El alumnado se muestra lejano con el docente, no le comentan nada personal y es hermético con sus asuntos íntimos. Mantienen una relación alumnado–docente puramente académica. el docente es cordial y respetuoso, sin llegar a dar muestras de afecto o cariño</p>
Ambiente de aula	<p>Deseable: El ambiente de aula y las relaciones entre compañeros son buenas</p> <p>Bueno. El ambiente de aula depende del día y de algunos compañeros</p> <p>Indeseable. El ambiente de aula no es bueno</p>
Categoría IV. Papel de la FPB	
Aportaciones personales de la FPB	<p>Deseable: El paso por la FPB ha logrado aportarle, además del título, cosas buenas para su vida y que existe un antes y un después. El alumnado, además de haber aprendido contenidos, ha aprendido cómo manejarse en la vida</p> <p>Bueno: El paso por la FPB lo mejor que le ha dejado es el título, aunque no han aprendido mucho</p> <p>Indeseable: El alumnado no percibe ningún cambio positivo tras cursar la FPB y no sienten que hay un antes y un después en ellos.</p>

Anexo 3

Preguntas de las entrevistas

1. ¿Crees que la profesora se ha interesado por vuestros problemas personales?
2. ¿Os ha llegado a ayudar en algo? ¿En qué?
3. ¿Cuándo os ha explicado algo, ha sido paciente si no os enterabais?
4. ¿Y trata a todos por igual?
5. ¿Habéis aprendido con ella?
6. ¿Ha sido cariñosa con vosotros durante este tiempo que habéis estado dando clase con ella?
7. ¿Os habéis reído alguna vez durante las clases?
8. ¿Diríais que el ambiente en clase es bueno?
9. ¿Diríais que el ambiente de la clase ha mejorado con respecto al año pasado?
10. Y ¿diríais que vosotros habéis cambiado a mejor vuestro comportamiento y vuestra forma de solucionar los conflictos con respecto al curso pasado? ¿En qué?
11. ¿Qué cosas buenas creéis que os ha aportado vuestro paso por la FPB en vuestra vida? ¿Hay un antes y un después de la FPB?