



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**CLIMA DE AULA EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS
DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ASIGNATURA DE
BIOLOGÍA EN SECUNDARIA**

PRESENTA

Oliveria Esperanza Hernández García

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTORES

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Dr. Gonzalo Peñaloza Jiménez

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORAL

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Aguascalientes, Ags., 18 de noviembre del 2022

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 01/06/2023

NOMBRE: OLIVERIA ESPERANZA HERÁNDIZ GARCÍA **ID** 243379
PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA **LGAC (del posgrado):** Evaluación educativa y estudios de la práctica docente
TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: CLIMA DE AULA EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ASIGNATURA DE BIOLOGÍA EN SECUNDARIA

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Para lograr los objetivos de la educación sexual (ES), se requiere que la escuela y principalmente el docente por ser el responsable de impartir este contenido, creen condiciones apropiadas para impartir este tipo de enseñanza, la cual se ha caracterizado por ser culturalmente sensible y controversial. Una de las condiciones más relevantes según diversos autores, es el clima de aula. Sin embargo, no existen investigaciones que analicen cómo es el clima de aula cuando se enseña ES, cuáles son las acciones que el docente realiza y que benefician o perjudican el clima de aula que se construye, tampoco se conoce si los profesores cuidan o no el clima de aula al momento de enseñar sobre sexualidad. La presente tesis ayudó a dar respuesta a estas y a otras incógnitas. Los resultados obtenidos brinda elementos para hacer sugerencias a los profesores con relación al cuidado de su práctica docente, pues muchas de sus acciones impactan en el clima de aula que se construye, de esa manera el docente podrá reflexionar sobre su actuar dentro del aula, y a la vez se fortalecerán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X
 No _____

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

FIRMAS

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la **estudiante OLIVERIA ESPERANZA HERNÁNDEZ GARCÍA** con ID 243379 quien realizó la tesis titulada: **CLIMA DE AULA EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ASIGNATURA DE BIOLOGÍA EN SECUNDARIA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

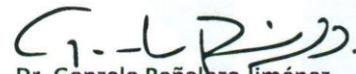
ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 01 de diciembre de 2022.



Dra. María Guadalupe Pérez Martínez
Tutora de tesis



Dr. Gonzalo Peñalboza Jiménez
Co-Tutor de tesis



Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado



Oficio: INV-420/2023

**OLIVERIA ESPERANZA HERNÁNDEZ GARCÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN
PRESENTE**

Le informo que el artículo **“EL CLIMA DE AULA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN SEXUAL”** a su cargo y en colaboración con María Guadalupe Pérez- Martínez y Gonzalo Peñaloza es **ACEPTADO** para su publicación en la revista Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sin otro particular por el momento, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE
“SE LUMEN PROFERRE”
Aguascalientes, Ags., 4 de abril del
2023.

DR. FRANCISCO JAVIER PEDROZA CABRERA
EDITOR DE LA REVISTA INVESTIGACIÓN Y CIENCIA
DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
AGUASCALIENTES ISSN 1665-4412, e-
ISSN 2521-9758

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), por otorgarme el apoyo económico que me permitió estudiar este posgrado académico, para una servidora es un honor ser egresada de esta prestigiada casa de estudios. De igual forma, agradezco su colaboración al Departamento de Educación de la UAA por la valiosa información que proporcionaron para la ejecución de la presente investigación.

Quiero agradecer el apoyo de la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez y del Dr. Gonzalo Peñaloza Jiménez, quienes, con paciencia y dedicación me guiaron en todo este proceso académico. Admiro su sencillez, calidez y empatía. Muchas gracias por escucharme y atender cada una de mis peticiones y dudas, ha sido muy significativo compartir esta experiencia de aprendizaje y formación con ustedes.

Una mención especial merece la Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, por todos sus consejos, retroalimentaciones, acompañamiento y paciencia durante mi estancia en la maestría y doctorado. Siempre sus aportaciones fueron oportunas y valiosas para lograr cada avance y culminación de esta tesis.

Así mismo quiero agradecer a mis sinodales, la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar y la Dra. Angélica Sepúlveda Hernández, de quienes obtuve importantes retroalimentaciones, las cuales han ayudado a la mejora del presente documento, y a mi formación como investigadora. Habría que decir también gracias a la persona que siempre estuvo atenta a mis inquietudes sobre los procesos administrativos, sin ti Elsa del Socorro Ramírez esta foránea se hubiera vuelto loca, tu amabilidad y empatía siempre levanta el ánimo.

Igualmente gracias a mis padres adoptivos Roberto Anaya y Teresa Díaz y a mis hermanas de corazón, Ale Infante, Iliana Veliz, Gloria Franco y Estefanía Anaya, sus palabras de aliento siempre me animaron a continuar. Con ustedes he construido y reconstruido mis expectativas personales y profesionales, y hoy me siento orgullosa por ver como una de ellas se cumple.

Finalmente, gracias Daniel Rodríguez por apoyarme en la culminación de este sueño, siempre fue interesante compartir y discutir nuestras percepciones sobre lo que consideramos una buena educación sexual, aprendimos y desaprendimos juntos, ahora tenemos mayor claridad del tipo de educación que le brindaremos a nuestra familia.

DEDICATORIAS*A mi madre*

Mamá, confidente y mejor amiga, hoy cierra uno de muchos proyectos compartidos. No tengo como expresar mi profundo agradecimiento por cada vez que te desvelaste por acompañarme a terminar mis avances de tesis. Agradezco cada uno de tus esfuerzos por brindarme educación y por cambiar los paradigmas de la educación sexual impuesta en nuestra familia. Eres una mujer admirable, eres mi orgullo y muchas veces has sido mi fuente de inspiración para emprender nuevos sueños y metas académicas, laborales y personales. Me alegra tenerte en vida y espero que siempre estés a mi lado. Te amo Teresa García.

A mis hermanos

En cada proyecto de mi vida siempre han estado presentes, su admiración y respeto son correspondidos; la educación sexual que recibimos por parte de nuestra madre y nuestros profesores significó mucho para nosotros, ahora tenemos vidas distintas a la que nos “correspondía vivir”. También estoy orgullosa de los aportes que hacemos a nuevas generaciones desde nuestras profesiones, y me alegra observar que nuestros hijos crecerán en mejores condiciones. Gracias Miguel, Jesús y Emmanuel.

El conocimiento te dará la oportunidad de marcar una diferencia.

Claire Fagin

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Propósitos de la enseñanza de la educación sexual: panorama nacional e internacional.....	16
1.2 El clima de aula en la enseñanza de la educación sexual.....	19
1.2.1 Aspectos del clima de aula que impactan en la enseñanza de la educación sexual	20
1.3 Justificación del estudio	25
1.4 Preguntas y objetivos de investigación	29
CAPÍTULO II	
CLIMA DE AULA	31
2.1 Antecedentes del constructo clima de aula	31
2.2 Conceptualización del clima de aula	33
2.3 Dimensiones del clima de aula	35
2.3.1 Apoyo afectivo.....	35
2.3.2 Organización del aula	39
2.3.3 Condiciones ambientales y físicas del aula.....	44
CAPÍTULO III	
EDUCACIÓN SEXUAL	48
3.1 Definición del concepto Educación Sexual	48
3.2 El clima de aula en el desarrollo de contenidos de educación sexual.....	51
3.3 Factores que influyen en el clima de aula que se construye en las clases de educación sexual.....	55
3.3.1 Características del docente que influyen en la construcción de climas de enseñanza de educación sexual.....	55
3.3.2 El contenido que aborda la enseñanza de la educación sexual en educación básica	57
3.3.3 Estudiantes adolescentes y la enseñanza de la educación sexual en secundaria	59
CAPÍTULO IV	
DISEÑO METODOLÓGICO.....	61
4.1 Enfoque metodológico	61
4.1.1 Estrategia metodológica.....	61

4.2 Selección de participantes y temas a analizar	62
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	66
4.3.1 Validación por jueces y aplicación piloto de los instrumentos.....	68
4.4 Fases de recolección y análisis de la información	69
4.5 Cuidado de la calidad de la información y cuidados éticos	72
CAPÍTULO V	
EL APOYO AFECTIVO EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL	75
5.1 Tipo de comunicación que se propicia entre docente y estudiantes y entre estudiantes.....	76
5.1.1 Comunicación unidireccional	76
5.1.2 Comunicación bidireccional	80
5.2 Factores del docente que influyen en la construcción del clima de aula afectivo	85
5.3 Conclusiones parciales del apartado	93
CAPÍTULO VI	
LA ORGANIZACIÓN DEL AULA EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL	96
6.1 Estructura de la clase y del contenido.....	96
6.2 Establecimiento y gestión de reglas.....	105
6.3 Conclusiones parciales del apartado	109
CAPÍTULO VII	
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	111
7.1 El apoyo afectivo en la construcción del clima de aula.....	112
7.2 La organización del aula y su relación en la construcción del clima de aula observado	117
CONCLUSIONES	121
REFERENCIAS.....	128
ANEXOS	142

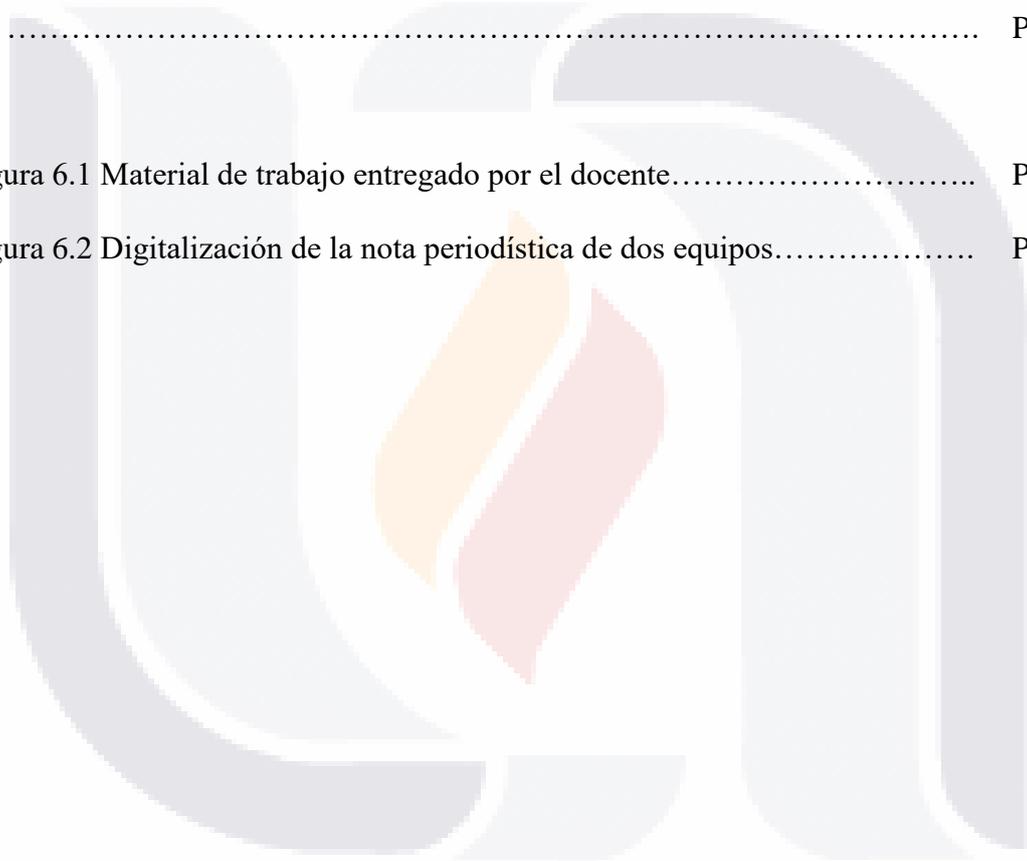
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 4.1 Tema y contenidos seleccionados del bloque IV La reproducción y la
continuidad de la vida Pág.65

Tabla 6.1 Actividades realizadas durante el desarrollo del primer contenido de
ES Pág. 98

Figura 6.1 Material de trabajo entregado por el docente..... Pág. 100

Figura 6.2 Digitalización de la nota periodística de dos equipos..... Pág. 103



ACRÓNIMOS

AERA	American Educational Research Association
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CIPD	Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONAVIM	Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres
EB	Educación Básica
ENSE	Encuesta Nacional de Salud en Escolares
ES	Educación Sexual
ESI	Educación Sexual Integral
ETS	Enfermedades de Transmisión Sexual
EXCALE	Examen para la Calidad y el Logro Educativo
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IMJUVE	Instituto Mexicano de la Juventud
ITS	Infecciones de Transmisión Sexual
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OMS	Organización Mundial de la Salud
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIDA	Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
SSR	Salud Sexual y Reproductiva
TIC/TICS	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
VIH	Virus de inmunodeficiencia humana

RESUMEN

De acuerdo con Mejía (2013) la investigación educativa en México ha dejado observar que problemas como: el consumo de alcohol, tabaco y sustancias ilícitas, una mala alimentación y salud reproductiva, el desconocimiento de métodos anticonceptivos, el inicio desinformado de una vida sexual, así como la violencia en el noviazgo, son algunos de los diversos problemas de salud que enfrentan los y las adolescentes cuando cursan la Educación Media Superior (EMS). Además, estos problemas inciden negativamente en la vida académica y personal de los estudiantes, pues afectan su capacidad de aprendizaje, promueven el ausentismo, la deserción escolar y el bajo rendimiento académico (Mejía, 2013).

Los problemas de salud citados en el párrafo anterior afectan a los estudiantes de diversos países a nivel internacional (UNESCO, 2009). En consecuencia, diferentes gobiernos han tenido la iniciativa de impulsar la enseñanza de la Educación Sexual (ES) de manera formal en el currículum escolar (UNESCO, 2009; Tapia, 2017; SEP, 2018b). Cuyo propósito es ofrecer a los estudiantes conocimientos basados en información empírica, actitudes, habilidades y valores que los empoderen para gozar de dignidad, salud, bienestar, relaciones sociales y sexuales conformadas en el respeto, de esta manera les ayudaría a comprender cómo sus decisiones impactan en su propio bienestar y el de terceros, así mismo les permitiría conocer cómo proteger y hacer valer sus derechos (UNESCO, 2018).

Sin embargo, a pesar de la promoción de la ES en las instituciones escolares, su implementación se ha visto obstaculizada por diversas condiciones, como el temor o vergüenza de docentes y estudiantes para conversar sobre sexualidad y salud sexual reproductiva (SSR) (Lameiras, et al., 2006). Esta condición se relaciona con la forma en que históricamente ha sido tratada la sexualidad, generando prejuicios, creencias, temores y posturas diversas en los sujetos (Tapia, 2017). Las posturas diversas de los individuos en relación con la ES, puede ser producto de la educación informal que reciben en casa u otros espacios (Santos, 2007). Estas posturas se hacen presentes cuando se tratan estos contenidos en el salón de clase, provocando dificultades para construir un clima de aula favorable que permita discutirlos y alcanzar los aprendizajes esperados (Medina, 2017; UNESCO, 2009; Santos, 2007). En consecuencia, la

construcción de un clima de aula favorable resulta una tarea clave para que la ES se desarrolle.

La importancia de cuidar el clima de aula en la enseñanza de la ES se debe a que este tipo de educación trata información controversial y sensible para estudiantes y docentes, por ello es indispensable crear un clima de aula donde exista respeto, empatía, escucha activa, entre otros aspectos que ayuden a favorecer la comunicación bidireccional entre los actores, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje (Valencia & Solera, 2009; Motta et al., 2017; Lameiras, et al., 2006; Santos, 2007). No obstante, el clima de aula en la enseñanza de la educación sexual es un objeto de estudio que no ha sido analizado en el campo de la investigación educativa, por ello se desconoce cuáles son las características del clima de aula en el que se desarrollan dichos contenidos y cuáles de ellas podrían favorecer o entorpecer la interacción entre los actores y la discusión del contenido.

En consecuencia, esta investigación doctoral, de corte cualitativo, tuvo como objetivo caracterizar el clima de aula que se presentó en las clases con contenidos de educación sexual impartidas por un docente dentro de la asignatura de Biología en secundaria. La caracterización se centró en dos dimensiones del constructo: el apoyo afectivo y la organización del aula. Se siguió como estrategia metodológica el estudio de caso de tipo instrumental único de naturaleza exploratoria y descriptiva. Se analizaron videograbaciones de clase de un docente, correspondientes al ciclo escolar 2016-2017. En las videograbaciones se desarrollaban cuatro contenidos de educación sexual: a) las cuatro potencialidades de la sexualidad; b) mitos asociados a la sexualidad; c) enfermedades e infecciones de transmisión sexual; y, d) métodos anticonceptivos.

En los resultados se identificó que el clima de aula es dinámico, es decir, varía durante la clase y entre clases (entendiendo la clase como una sesión de trabajo), resultado del comportamiento o la manera en la que está presente el apoyo afectivo y la organización del aula.

El clima tranquilo se caracterizó por poseer un docente que busca mantener el control del discurso; los estudiantes permanecen sentados, en silencio y siguen visualmente el discurso del docente y las interacciones entre los actores solo ocurren cuando la actividad implementada lo requiere. El clima de aula pasivo el docente buscó que los estudiantes estuvieran ocupados trabajando en actividades individuales, se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

observó que los estudiantes realizaban lo indicado, no se presentaron conductas disruptivas, pero tampoco había conectividad e involucramiento entre los actores, además no se abordó el contenido a través de la discusión grupal o en equipos. Mientras que, en el clima de aula favorable predominó la interacción respetuoso entre los actores, los estudiantes tenían la oportunidad de involucrarse en el diálogo (el tipo de actividad y modalidad lo promovían), se brindaban retroalimentaciones a los estudiantes acompañadas del reconcomiendo al involucramiento del estudiante en clase, así como, se observó a un docente que tenía una organización del aula adecuada.

El tipo de actividad implementada por el docente pareció desempeñar un papel relevante en la construcción del clima de aula, así como la modalidad de trabajo; las actividades que promueven la indagación de conocimientos previos y la socialización en la sala de clase derivan en interacciones bidireccionales. Lo cual cobra relevancia, pues el clima de aula es producto de las interacciones verbales y no verbales entre ambos actores.

Palabras clave: educación sexual, clima de aula, apoyo afectivo, estructura del aula, adolescentes.

ABSTRACT

According to Mejía (2013), educational research in Mexico has revealed that problems such as: the consumption of alcohol, tobacco and illicit substances, poor nutrition and reproductive health, ignorance of contraceptive methods, the uninformed initiation of a sexual life, as well as dating violence, are some of the various health problems that adolescents face when they attend Higher Secondary Education (EMS). In addition, these problems have a negative impact on the academic and personal life of students, since they affect their learning ability, promote absenteeism, school dropout, and poor academic performance (Mejía, 2013).

The above situation is a reality in Mexico and other countries at the international level (UNESCO, 2009). Consequently, different governments have taken the initiative to promote the teaching of Sexual Education (SE) formally in the school curriculum (UNESCO, 2009; Tapia, 2017; SEP, 2018b). Whose purpose is to offer students knowledge based on empirical information, attitudes, skills and values that empower them to enjoy dignity, health, well-being, social and sexual relationships based on respect, in this way it would help them understand how their decisions impact in their own well-being and that of third parties, it would also allow them to know how to protect and enforce their rights (UNESCO, 2018).

However, despite the promotion of sexual education in schools, its implementation has been hampered by various conditions, such as fear or shame of teachers and students to talk about sexuality and reproductive sexual health (SRH) (Lameiras, et al., 2006). This condition is related to the way in which sexuality has historically been treated, generating prejudices, beliefs, fears and diverse positions in the subjects (Tapia, 2017). The diverse positions of individuals in relation to sexual education may be the product of the informal education they receive at home or other spaces (Santos, 2007). These positions are present when these contents are discussed in the classroom, causing difficulties in building a favorable classroom climate that allows discussing them and achieving the expected learning (Santos, 2007; UNESCO, 2009; Medina, 2017). Consequently, building a favorable classroom climate is a key task for sexual education to develop.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

The importance of taking care of the classroom climate in the teaching of sexual education is due to the fact that this type of education deals with controversial and sensitive information for students and teachers, therefore it is essential to create a classroom climate where there is respect, empathy, active listening, among other aspects that help to promote two-way communication between the actors, as well as the teaching and learning processes (Lameiras, et al., 2006; Santos, 2007; Valencia & Solera, 2009; Motta, et al., 2017). However, the classroom climate in the teaching of sexual education is an object of study that has not been analyzed in the field of educational research, consequently the characteristics of the classroom climate in which said contents are developed are unknown. And which of them could favor or hinder the interaction between the actors and the discussion of the content.

Consequently, this doctoral research, of a qualitative nature, had the objective of characterizing the classroom climate that occurred in classes with sexual education content taught by a teacher within the Biology subject in secondary school. The characterization focused on two dimensions of the construct: affective support and classroom organization. The single instrumental case study of an exploratory and descriptive nature was followed as a methodological strategy. Video recordings of a teacher's class, corresponding to the 2016-2017 school year, were analyzed. In the video recordings, four sexual education contents were developed: a) the four potentialities of sexuality; b) myths associated with sexuality; c) sexually transmitted diseases and infections; and, d) contraceptive methods.

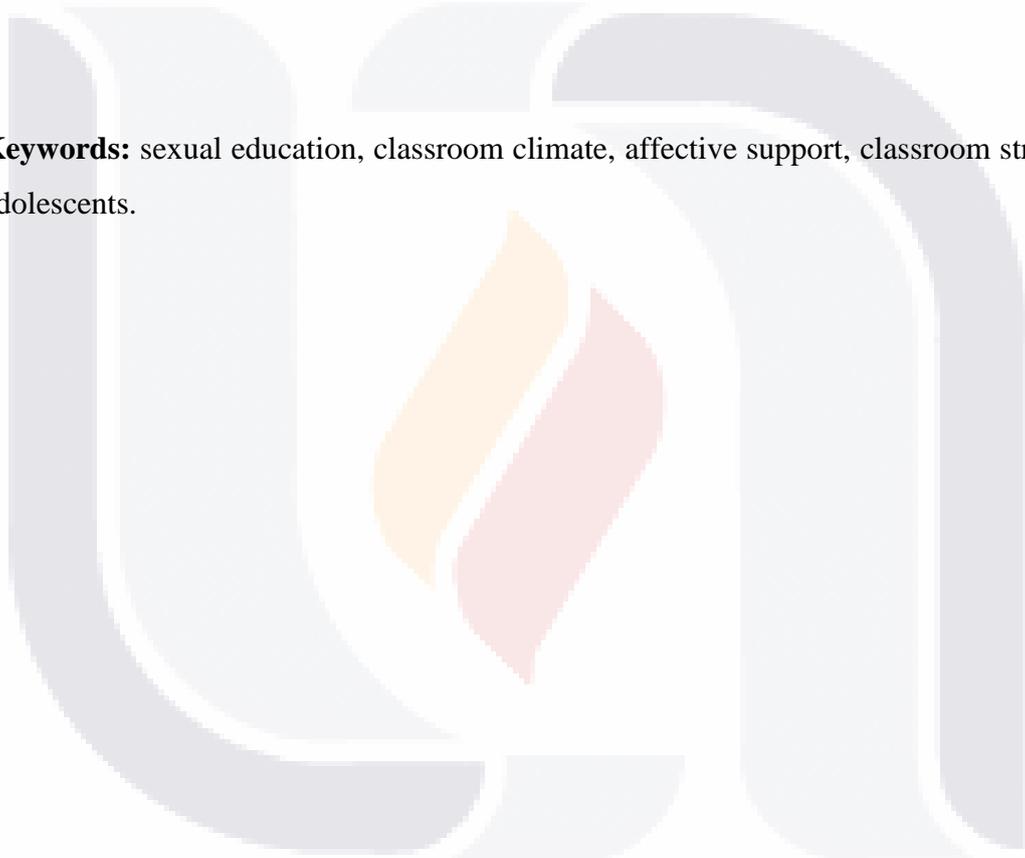
In the results, it was identified that the classroom climate is dynamic, that is, it varies during class and between classes (understanding the class as a work session), a result of behavior or the way in which affective support and classroom organization. The calm climate was characterized by having a teacher who seeks to maintain control of the speech; the students remain seated, silent and visually follow the teacher's discourse and the interactions between the actors only occur when the implemented activity requires it. In the passive classroom climate, the teacher wanted the students to be busy working on individual activities, it was observed that the students did what was indicated, there were no disruptive behaviors, but there was no connectivity or involvement between the actors, in addition the content was not addressed. through group or team discussion. While, in the favorable classroom climate, respectful interaction between the actors predominated, the students had the opportunity to get involved in the

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dialogue (the type of activity and modality promoted it), feedback was provided to the students accompanied by the recognition of the involvement of the student in class, as well as, a teacher who had an adequate classroom organization was observed.

The type of activity implemented by the teacher seemed to play a relevant role in the construction of the classroom climate, as well as the way of working; activities that promote inquiry into prior knowledge and socialization in the classroom lead to two-way interactions. Which becomes relevant, since the classroom climate is the product of verbal and non-verbal interactions between both actors.

Keywords: sexual education, classroom climate, affective support, classroom structure, adolescents.



INTRODUCCIÓN

Actualmente, la mayoría de los estudiantes poseen información diversa sobre sexualidad, información que muchas veces resulta confusa, contradictoria y carente de rigor científico, pues las fuentes de consulta suelen ser el grupo de pares y el internet, lo cual es resultado de una carente educación en búsqueda y sistematización de información (UNESCO, 2023). El hecho de que los estudiantes desconozcan cómo identificar una fuente confiable, cómo realizar una búsqueda de información y cómo reconocer información de carácter científico se debe a que padres de familia, tutores y docentes no abordan dicha tarea con ellos en casa o en las aulas escolares (Bravo, 2019). En consecuencia, siguen siendo muchos los y las jóvenes que intentan resolver sus dudas sobre sexualidad en las calles, en los pasillos escolares o en internet, situación que empeora en un contexto en el que cualquier adolescente que maneje un dispositivo con acceso a internet podría obtener información de diferentes fuentes cuya credibilidad podría ser cuestionable, y, tomar decisiones con base en esta información pondría en riesgo su integridad personal, la subjetividad sexual e inteligencia emocional (Bravo, 2019; Álvarez, 2021).

Por lo anterior, diversos países han apostado a la enseñanza de la Educación Sexual (ES) dentro de las instituciones escolares, con ella se podría estar más cerca de brindarles a los estudiantes información de carácter científico que los lleve a tener una vida segura, productiva y satisfactoria, así como se les ayudaría a ser más asertivos en sus procesos de búsqueda y selección de información (UNESCO, 2023). Pero, la implementación de la ES en las aulas escolares resulta desafiante para docentes y estudiantes; para los estudiantes, porque a pesar de que llegan a las aulas con inquietudes que desean responder, también traen consigo prejuicios, temores y sentimientos que les impiden expresarse libremente frente a otros. Para los docentes, porque reportan sentimientos de vergüenza, además, algunos llevan consigo prejuicios o creencias erróneas sobre sexualidad, aunado a esto, se hace evidente en la sala de clase la falta de capacitación docente para abordar temas de ES (Santos, 2007).

Como se puede observar, la enseñanza de la ES corre el riesgo de ser deficiente al no responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y dejarlos expuestos a situaciones que afecten su salud e integridad (Santos, 2007; UNESCO, 2023). Por ello, es relevante preguntarse cómo hablar y educar a los estudiantes en materia de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sexualidad, cómo responder ante una enorme necesidad de llevarlos a comprender el beneficio que aporta a su proyecto de vida el hecho de tomar decisiones responsables sobre el ejercicio de su sexualidad, así como, la construcción de relaciones afectivas sanas libres de violencia física, psicológica y sexual, el cuidado de su cuerpo en materia de SSR, entre otros aspectos (Motta, et al., 2017). Por ello, será importante informar y concientizar a los estudiantes sobre estos temas, e invertir en una educación que lleve a reducir el riesgo de explotación y desinformación permanentes en los educandos (Bravo, 2019).

De acuerdo con diversos documentos normativos de carácter internacional y nacional, así como investigaciones educativas relacionadas con la sexualidad o salud sexual reproductiva, estipulan que el docente es el actor responsable de impartir el contenido de ES dentro de las aulas escolares, dicho actor tendrá el reto de crear condiciones apropiadas para impartir este tipo de enseñanza (Camacho & Padilla, 2017; Valencia & Solera, 2009). Donde una de las condiciones más relevantes para la enseñanza de la educación sexual es el clima de aula (Valencia & Solera, 2009; Motta, et al., 2017; Lameiras, et al., 2006; Santos, 2007) pues involucra la discusión de información sensible y controversial.

El construir un clima de aula favorable al momento de impartir los contenidos de ES requiere de docentes que se muestren cercanos a los estudiantes, empáticos con las experiencias que comparten, que consideren sus expectativas de aprendizaje, que reconozcan sus creencias propias y que sean capaces de identificar la forma en la que pueden influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Valencia & Solera, 2009; Motta, et al., 2017; Lameiras, et al., 2006; Santos, 2007). De lograr lo anterior, los estudiantes se sentirán escuchados y valorados, y esto, a su vez promovería que se motivaran para plantear preguntas y exponer reflexiones (Motta, et al., 2017; Lameiras, et al., 2006).

A pesar de la importancia del clima de aula en la ES, la literatura revisada mostró que existe una ausencia de conocimiento sobre la construcción y cuidado del clima de aula por parte de los docentes al impartir estos contenidos. Es por esto que el presente estudio de corte cualitativo se planteó como objetivo caracterizar el clima de aula que se presenta en clases de biología en secundaria que abordan contenidos de educación sexual. La caracterización se centró en dos dimensiones del constructo clima de aula: el apoyo afectivo y la organización del aula. Se tuvo como estrategia

metodológica el estudio de caso de tipo instrumental único de naturaleza exploratoria y descriptiva. Se examinaron videograbaciones de clase de cuatro contenidos de ES de un docente, correspondientes al ciclo escolar 2016-2017.

Este documento se estructura en siete capítulos. En el primero se delimitó el objeto de estudio y se describió el fenómeno con base en investigaciones nacionales e internacionales. El segundo capítulo expone el marco teórico referente al constructo clima de aula; se describen los antecedentes del concepto desde diversos enfoques teóricos y se discuten las dimensiones que lo componen y los factores que lo influyen; derivado de esta exposición se detallan las tres dimensiones más representativas del clima de aula según la literatura: apoyo afectivo, organización del aula y condiciones ambientales y físicas del aula.

En el tercer capítulo se presentan los referentes conceptuales con relación a la educación sexual; se revisan definiciones del concepto y se muestra la definición utilizada en este estudio, y se exponen aspectos que influyen la construcción del clima cuando se habla sobre sexualidad en las aulas, entre los que se ubican: el papel del docente, la complejidad del contenido y la etapa evolutiva del alumno. El cuarto capítulo describe la metodología empleada para el estudio del clima de aula en la enseñanza de contenidos de educación sexual; se especifica el uso del estudio de caso tipo instrumental único como estrategia metodológica y los procedimientos utilizados para el análisis de videograbaciones de clase de los contenidos de educación sexual impartidos por el informante de este estudio, un docente de Biología en nivel secundaria.

Los capítulos quinto y sexto describen los resultados del estudio; el primero reporta los resultados de la dimensión de apoyo afectivo del clima de aula, y el segundo sobre la dimensión de organización del aula. Posteriormente, en el séptimo capítulo los resultados se discuten a la luz de los aportes de otras investigaciones que guardan relación con el clima de aula y con la enseñanza de la educación sexual.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que se llega a partir de los resultados mostrados en esta investigación, así como las aportaciones para distintos actores escolares. Aunado a esto, se reconocen las principales limitaciones de la investigación y se proponen aspectos de interés para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México ha sido pionero en la implementación de la ES en el currículum escolar (Alvarado, 2015), pues, en las últimas cinco décadas, este eje, ha estado presente en los planes y programas de estudio de Educación Básica (EB) (SEP, 2018b). No obstante, la implementación de la ES en la educación básica ha sido desafiante, debido a factores como: la oposición a este tipo de iniciativas por algunos grupos de la sociedad, como padres y madres de familia, la iglesia católica y el Estado (Camacho & Padilla, 2017; Belmont & Gálvez, 2011); la falta de capacitación a docentes para impartir esta asignatura; la diversidad de concepciones y modelos de ES predominantes en el país; las creencias y emociones de docentes y estudiantes sobre este tipo de contenidos (Medina, 2017); la complejidad de la asignatura y la controversia con la que históricamente han sido tratados los temas de ES (Martínez, 2017). Estos factores influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en materia de sexualidad y la construcción de un clima de aula propicio (Medina, 2017; UNESCO, 2009; Santos, 2007).

La importancia de cuidar el clima de aula para hablar de ES se debe a que éste puede promover o sesgar la interacción entre docente y estudiantes y entre estudiantes y el contenido, lo cual tendría una repercusión directa en el logro de los aprendizajes esperados en materia de sexualidad (UNESCO, 2014). Además, autores como Galindo (2012) afirman que el clima de aula es una de las variables más importantes en la planeación y ejecución de cursos, talleres o programas de ES, pues el hecho de que el docente promueva un clima de aula libre de prejuicios, burlas o señalamientos beneficiaría los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la orientación de los estudiantes en la adquisición de conocimientos, competencias, habilidades y valores con respecto al ejercicio de una sexualidad responsable (UNESCO, 2014; UNFPA, 2016; UNICEF, 2016; OMS, 2018).

Sin embargo, la construcción de climas de aula favorables para la enseñanza de la ES representa desafíos. Uno de estos desafíos tiene que ver con la complejidad y controversia que puede generar tratar contenidos que culturalmente se caracterizan por ser sensibles, producto de diversas connotaciones culturales, religiosas o morales, influenciando la disponibilidad para tratarlos en las aulas y también la profundidad con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que se aborden (Santos, 2007); esto también puede manifestarse en sentimientos de vergüenza al hablar de sexualidad, por docentes y estudiantes, afectando el tipo de conversaciones que ocurren en las aulas. Otro desafío es que estudiantes y docentes crean expectativas respecto del comportamiento del otro al momento de tratar contenidos de ES, las cuales pueden cumplirse o no y esto puede influenciar la disponibilidad que tengan para interactuar con el otro; por ejemplo, los estudiantes pueden esperar docentes con apertura para tratar sus inquietudes personales, mientras que el docente aspire a impartir el contenido como está planteado en el libro de texto en el tiempo disponible para una sesión de clase específica (Galindo, 2012).

En México, el clima de aula en la enseñanza de la educación sexual es un objeto de estudio no abordado desde la investigación educativa, sin embargo, en 2008 se empezó a vislumbrar la importancia de cuidar el ambiente en la que ésta se desarrolla, pues en este año México y varios países de América Latina y el Caribe firmaron la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación” (Galindo, 2012). La cual representó una herramienta estratégica para robustecer los esfuerzos de prevención de VIH a partir del acceso a la ES y la SSR. En este documento, en el objetivo 1.4 se estableció que se debía garantizar “[...] el acceso a la educación de calidad de toda la población de niñas, niños, adolescentes y jóvenes [...] en ambientes libres de violencia, estigma y discriminación [...]” (UNESCO, 2010a, p. 2). De favorecer el cuidado de estos elementos se podrían estar beneficiando la construcción de climas de aula favorables.

A pesar de que, desde el año 2008 el ambiente de aula destacó como un aspecto a trabajar por los docentes al momento de impartir ES, en la actualidad, se sigue desconociendo cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la instrucción de este tipo de contenidos. Asimismo, se desconoce cómo el docente se involucra en la creación de climas de aula que faciliten hablar de ello en la sala de clase, o bien, cómo promueve la participación y el respeto hacia la opinión de los estudiantes, entre otros puntos que involucran la construcción del clima del aula.

Esta investigación busca indagar en la participación del docente en la construcción del clima de aula en la enseñanza de contenidos de ES en la asignatura de Biología en secundaria. Si bien es cierto que el clima de aula se construye a partir de la interacción entre docente y estudiantes y entre estudiantes (Kaplan & Seginer, 2015), el presente estudio ha centrado la atención en el papel del profesor, dado que es el responsable de impartir este tipo de contenido dentro de las instituciones educativas y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también es el encargado de gestionar un buen clima de aula para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus grupos.

Este capítulo tiene como intención discutir los propósitos de la enseñanza de la ES, por qué el clima de aula es una variable relevante para lograr una enseñanza exitosa y cuáles son los aspectos del clima de aula que impactan de manera favorable o desfavorable al impartir dicho contenido. Cada uno de estos puntos se trata en los siguientes apartados.

1.1 Propósitos de la enseñanza de la educación sexual: panorama nacional e internacional

En los últimos treinta años, la enseñanza de la Educación Sexual (ES) o la Educación Sexual Integral (ESI) se ha ido incorporando en el currículum escolar de múltiples países (Chandra-Mouli, et al., 2015; Haberland & Rogow, 2015). A nivel internacional este tipo de educación comenzó a cobrar mayor interés como consecuencia de los acuerdos tomados en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), realizada en El Cairo en 1994 (Galdós, 2013). En este evento, se evidenció que los adolescentes carecían de conocimientos relacionados con la sexualidad, la reproducción y la Salud Sexual Reproductiva (SSR). Igualmente, se advirtió que la sexualidad no era reconocida como un derecho, no existían leyes y políticas de apoyo, o mecanismos para garantizar su aplicación y cumplimiento. También se estableció que la escuela es el espacio idóneo para brindar ES, sin restringirla solo a este espacio educativo. Se estipuló que la ES debía impartirse lo más temprano posible y los contenidos tendrían que corresponder con la edad y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Galdós, 2013; Chandra-Mouli, et al., 2015; Haberland & Rogow, 2015; Tapia, 2017).

La intención de los gobiernos por impulsar este tipo de enseñanza comprende: que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias, actitudes y habilidades relacionadas con la sexualidad, la reproducción y la SSR (UNESCO, 2014; UNICEF, 2016); informar y preparar a los adolescentes para el ejercicio de una sexualidad responsable a partir de información veraz y de carácter científico, considerando las características de su etapa de desarrollo y desde un marco de derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos; ayudar en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas (UNFPA, 2016; OMS, 2018; SEP, 2019); incidir en la reducción

del índice de Enfermedades e Infecciones de Transmisión Sexual y embarazos adolescentes (ETS/ITS) (UNESCO, 2009; Chandra-Mouli, et al., 2015; Haberland & Rogow, 2015; Galdós, 2013; Tapia, 2017), ésta última problemática afecta a gran porcentaje de los jóvenes alrededor del mundo, pues según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) todos los días son 20,000 adolescentes menores de 18 años quienes dan a luz en países en desarrollo (UNFPA, 2023).

Para lograr los objetivos de la ES a nivel internacional, es decir la toma de decisiones asertivas por parte de las personas respecto al ejercicio de su sexualidad, así como al cuidado de su cuerpo, se ha otorgado a la escuela la responsabilidad de ayudar a que el estudiante comprenda y adquiera conocimientos teóricos y prácticos sobre el cuidado de sí mismo, pues estas acciones tendrán un impacto en su SSR, física, psicológica, emocional y en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas (UNESCO, 2014; OMS, 2018).

En México, la ES incluida en el currículum escolar trata de responder a problemáticas sociales como la reducción de problemas de SSR, tales como la morbilidad materna en mujeres adolescentes (CONAVIM, 2019), la falta de relaciones armoniosas entre las personas, las ETS/ITS, y, más recientemente, se han incorporado otras problemáticas asociadas con la sexualidad, como la violencia en el noviazgo, las violaciones, los asesinatos por razones de género y la discriminación (Mejía, 2013; CONAVIM, 2019; Vereau & Diller, 2014; Tapia, 2017).

Los siguientes datos manifiestan la magnitud de los problemas sobre los que se pretende incidir a través de la ES en México, entre otras estrategias: 23% de los jóvenes inician su vida sexual entre los 12 y 19 años, de los cuales 48% reportan no haber utilizado algún método anticonceptivo en su primer encuentro sexual; en 2018, la tasa de fecundidad fue de 77 nacimientos por cada mil mujeres de entre 15 y 19 años de edad, de los cuales, 71 embarazos por cada mil no habían sido planeados (CONAVIM, 2019; Juárez, et al., 2013); y con respecto a la violencia en el noviazgo, en el año 2019 según el Consejo Nacional de Población, el 43.9% de las mujeres mexicanas de 15 años o más habían sufrido algún tipo de violencia en relaciones de este tipo (i.e. psicológica, física y de género) (CONAPO, 2019). Así, el gobierno mexicano ha impulsado la enseñanza de la ES en las aulas escolares como una herramienta que ayude a que los y las jóvenes reflexionen sobre la importancia del cuidado de su cuerpo, ejerzan

responsablemente su sexualidad y tomen decisiones que les permitan cumplir con sus proyectos de vida académicos, personales y laborales (Campero et al., 2013).

También, investigaciones relacionadas con la enseñanza de la ES en México apuntan que este tipo de educación debe impartirse desde los primeros años de vida de los sujetos, así mismo reconocen que conforme avance el individuo en sus diferentes etapas evolutivas ésta tendrá diversas temáticas que abordar, por ejemplo, en la adolescencia los estudiantes se encuentran en una etapa de primeras relaciones amorosas e íntimas, por eso será para ellos relevante hablar de noviazgo, relaciones afectivas sanas, violencia en el noviazgo, entre otros aspectos (Fernández, 2014; Galicia, et al., 2013; Celis & Rojas, 2015), igualmente, estos jóvenes se encuentran ante un reconocimiento de cambios biológicos, físicos, psicológicos, emocionales, cognitivos y sociales (Fernández, 2014; Galicia, et al., 2013; Celis & Rojas, 2015), de modo que muchos querrán abordar diversos temas como la identidad de género, los caracteres sexuales primarios y secundarios, entre otras temáticas (Campero, et al., 2013; De Jesús & González, 2016), por lo cual, el no poseer información suficiente y veraz sobre ES, trae como consecuencia que los estudiantes se encuentren desinformados y, por ende, que no tengan elementos para tomar decisiones fundamentadas (Vereau & Diller, 2014), las cuales pueden impactar en el establecimiento y ejecución del proyecto de vida académico, personal y laboral (UNICEF, 2016; Campero, et al., 2013).

Por otro lado, es importante mencionar que los contenidos de ES se imparten a nivel nacional e internacional dentro del área de Ciencias, y pruebas estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA¹, por sus siglas en inglés) en el año 2018 mostró que los países latinoamericanos que participaron en la aplicación de la prueba, obtuvieron un puntaje menor al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en Ciencias (OCDE, 2019). En este año México obtuvo un promedio por debajo de la OCDE² y solo el 1% de los estudiantes alcanzaron un desempeño sobresaliente (OCDE, 2019).

El bajo nivel de logro de los aprendizajes en Ciencias por parte de los estudiantes mexicanos también se registró en la prueba EXCALE (Exámenes de la

¹ La prueba PISA mide el logro de aprendizaje de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemáticas (OCDE, 2019).

² Ciencias 419 vs 489 (OCDE, 2019).

Calidad y el Logro Educativos), la cual se aplica a estudiantes de tercero de secundaria, los resultados del año 2012 evidenciaron que a nivel nacional solo 36% de los estudiantes tenían conocimientos y habilidades básicas en Ciencias (INEE, 2019). Además, de acuerdo con Sánchez et al. (2016) un análisis detallado de los resultados en Ciencias mostró que los estudiantes que se encuentran por debajo del nivel básico (30%) identifican que la ciencia y la tecnología impactan en la vida del ser humano, pero no reconocen cómo lo hacen, por ejemplo, no comprenden como la ciencia y la tecnología ayudan en el tratamiento de ETS e ITS, igualmente no reconocen medidas preventivas, tampoco identifican que “el embarazo adolescente tiene consecuencias en la salud y en el desarrollo personal y social” (Sánchez et al., 2016, p. 73); el hecho de que los estudiantes no alcancen los aprendizajes en materia de ES sesga la posibilidad de que tomen decisiones informadas y asertivas respecto del ejercicio de su sexualidad, así como del cuidado de sí mismos (UNICEF, 2016; UNESCO, 2014; UNFPA, 2016; OMS, 2018; SEP, 2019).

La presente investigación doctoral tuvo como objetivo analizar el clima de aula en las clases con contenidos de ES en la materia de Biología, asignatura que pertenece al área de Ciencias (UNESCO, 2014; SEP, 2019). Por ello, cobró importancia observar que los estudiantes no están logrando los aprendizajes esperados, pues la no adquisición de aprendizajes podría repercutir en cualquier ámbito de su proyecto de vida.

1.2 El clima de aula en la enseñanza de la educación sexual

A pesar de que existe claridad sobre la importancia de la ES y sus implicaciones, se reconocen obstáculos para su implementación. En México, se ha encontrado resistencia en diferentes grupos, quienes han considerado a la ES como un riesgo para la crianza y desarrollo de los estudiantes (Camacho & Padilla, 2017; Tapia, 2017). Por otro lado, docentes y estudiantes expresan que sienten temor o vergüenza al tratar temas sobre sexualidad y SSR (Lameiras, et al, 2006). Esto se relaciona con la forma en que históricamente ha sido tratada la sexualidad, generando prejuicios, creencias, sentimientos, emociones, juicios y temores que acarrearán dificultades para construir un clima de aula favorable para hablar de estos contenidos (Medina, 2017; UNESCO, 2009; Santos, 2007).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Independientemente de los desafíos que enfrenta la implementación de la ES, también se observa un gran avance en su aceptación dentro de las aulas escolares por parte de los estudiantes, ya que se ha registrado que hombres y mujeres aprueban por igual su tratamiento, pues afirman que la sala de clase se ha convertido en uno de los espacios más importantes que tienen para expresar sus inquietudes sobre sexualidad e igualmente aumentan sus posibilidades de recibir información confiable, ya que en casa suelen ser reducidas las posibilidades para conversar sobre sexualidad (UNESCO, 2009, UNESCO, 2019a). Lo anterior implica que la escuela cree condiciones apropiadas para que la ES se desarrolle, por ejemplo, promoviendo que los docentes aborden de forma natural, libre y creativa la ES; generando ambientes para la comunicación sencilla, cómoda y fluida; propiciando espacios de discusión con información de carácter científico y desarrollando e implementando metodologías y materiales didácticos que favorezcan la participación y el pensamiento reflexivo (UNESCO, 2009; Lameiras, 2006; Motta, et al, 2017). Estas condiciones están asociadas a un clima de aula que se construye a través de la interacción entre docentes y estudiantes.

Si bien los climas de aula favorables son necesarios para todas las asignaturas y temas, su relevancia es mayor en contenidos culturalmente sensibles y controversiales, y éste es el caso de la ES. Y con relación al clima de aula es importante reflexionar e indagar sobre tres aspectos en particular: su importancia en la enseñanza de la ES, el rol del profesor en su construcción, y cuáles son las características del clima o ambiente de aula que deberían estar presentes cuando se imparten contenidos de educación sexual.

1.2.1 Aspectos del clima de aula que impactan en la enseñanza de la educación sexual

Los planteamientos que aquí se incluyen son producto de la revisión bibliográfica que implicó la búsqueda, sistematización y análisis de documentos electrónicos sobre ES. La exploración se realizó en la base de datos EBSCOhost y ERIC y el metabuscador Google Scholar. Uno de los criterios de búsqueda empleados fue: publicaciones entre los años 2009 a 2022 que pertenecieran a México, Latinoamérica y al contexto internacional. Si bien no se encontraron investigaciones propias sobre el clima de aula en la enseñanza de la ES, los documentos recuperados permitieron conocer el papel que juega el clima de aula al momento de hablar sobre sexualidad en las aulas escolares.

En las investigaciones halladas prevalecieron estudios de corte cualitativo, algunas de éstas evaluaron la implementación de programas de ES dirigidos a adolescentes (c.fr. Lameiras, et al., 2006; Motta, et al., 2017; Chandra-Mouli, et al., 2015; Haberland & Rogow, 2015; Galindo, 2012). Otras tuvieron como objetivo identificar las necesidades de aprendizaje en sexualidad de los estudiantes (c.fr. Valencia & Solera, 2009; Vela, 2016). Otras más, asumieron como objetivo presentar información prescriptiva sobre la enseñanza de la ES en adolescentes (c.fr. Santos, 2007; Bravo, 2019; Cruz, 2020; Mejías, et al., 2020). Por otra parte, los estudios de corte cuantitativo y mixto se caracterizaron por abordar percepciones de los docentes que imparten contenidos de ES (c.fr. Rangel, 2017; Herrera, et al., 2018; Talib, et al., 2011). También, se consideraron documentos normativos de carácter nacional e internacional relacionados con la enseñanza de la ES y la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje favorable para abordarla (c.fr. UNESCO, 2009, 2014, 2019a y 2019b; CONAFE, 2011; OMS, 2018). Gracias a los aportes de los diferentes estudios y documentos, se encontró que existen dos aspectos del clima de aula (c.fr. apoyo afectivo y organización del aula) cuya presencia o ausencia favorece o perjudica las clases de ES. A continuación se describen los hallazgos más relevantes.

De acuerdo con Ascorra y colaboradores (2003) el clima de aula es el ambiente que se construye en la sala de clase a partir de comportamientos y procesos sociales que ocurren entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes. El clima de aula se puede identificar a través de comportamientos y percepciones (Mejías, et al., 2020). Los comportamientos tienen que ver con las interacciones que suceden en los salones de clase, entre maestros y estudiantes; las percepciones refieren a las ideas construidas por los docentes y estudiantes en relación con los tres componentes del clima de aula: el apoyo afectivo que predomina en el salón de clase, la organización y las condiciones ambientales del aula (Acosta, 2016; Manota & Melendro, 2016; González, et al., 2019).

Como se mencionó en el párrafo anterior el apoyo afectivo es un componente del clima de aula, éste comprende la empatía de los docentes hacia su alumnado, su capacidad para escucharles, las oportunidades que brinda para que dialoguen, y la forma en que incorpora los intereses de los estudiantes en las actividades que se realizan en el aula (Lameiras, et al., 2006; Vela, 2016). Se considera como un componente del clima de aula, debido a que representa un cimiento para la participación de los y las estudiantes en las aulas escolares.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En consecuencia, el apoyo afectivo que proporciona el docente a los estudiantes contribuye a la construcción de un clima favorable para el aprendizaje. La disposición para participar en el aula se incrementa con la empatía de los docentes, capacidad de escucha, oportunidades de diálogo, y la incorporación de los intereses de los estudiantes (Lameiras, et al., 2006; Valencia & Solera, 2009; Vela, 2016; Motta, et al., 2017). En consecuencia, es importante que el docente se muestre cercano a los estudiantes, que empatice con su sentir, que tome en consideración sus expectativas de aprendizaje, que emita mensajes libres de prejuicios o creencias personales, con la intención de crear una comunicación fluida y bidireccional entre ambos actores (Motta et al., 2017; Lameiras et al., 2006; Santos, 2007; Valencia & Solera, 2009).

De lograr lo anterior, el alumnado se sentirá escuchado y valorado en un espacio donde se muestra confianza y apertura. Esto se considera importante para que las y los estudiantes planteen preguntas y compartan reflexiones y experiencias. El planteamiento de preguntas y la expresión de reflexiones y experiencias permitirá que los y las docentes obtengan información relevante (Santos, 2007), para enriquecer sus prácticas, el tipo de información que aborda y la manera en la que se comunica (Valencia & Solera, 2009; Motta, et al., 2017; Lameiras, et al., 2006).

Cuando los climas de aula son desfavorables, los estudiantes manifiestan no sentirse cómodos y seguros para abordar temas de ES por las posibles burlas de compañeros y docentes (Motta, et al., 2017). Igualmente, la participación de los estudiantes muchas veces se ve afectada por la inseguridad o vergüenza que muestran los y las docentes al tratar temas de ES o cuando la heterosexualidad normativa prevalece en el discurso docente (Rangel, 2017; Lameiras, et al., 2006; Bravo, 2019; Cruz, 2020); cuando esto último ocurre, el estudiantado identifica que en el discurso de su profesor se hace equivalente a la sexualidad con la procreación (Rangel, 2017; Bravo, 2019) y, deja de lado sus expectativas de aprendizaje, pues ellos tienen como expectativa hablar de orientación sexual, erotismo y placer, sin reducirla solamente al ámbito reproductivo (Vereau & Diller, 2014; CONAFE, 2011; OMS, 2018).

Mantener una postura de heterosexualidad en las aulas escolares puede resultar contraproducente en la construcción de climas de aula favorables para abordar la ES, pues obstaculiza la inclusión de todos los estudiantes, ya que en un salón de clase convergen distintas perspectivas e identidades (Cruz, 2020), por ejemplo, en una sala de clase pueden estar presentes estudiantes y estudiantes que pertenezcan a la comunidad

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales), así como aquellos estudiantes que han sido afectados directamente por el VIH (UNESCO, 2019b; Galindo, 2012), y ante el hecho de no reconocerlos o permitir que sus compañeros de clase emitan burlas o actos de discriminación impacta en el bienestar del alumnado y en la construcción de un buen clima de aula para abordar la ES.

Otro componente del clima de aula es la organización que hace el docente de la sala de clase, la cual se vincula con la metodología de enseñanza que utiliza para impartir contenidos de sexualidad. De acuerdo con la UNESCO (2014) los docentes deberían atraer la atención de los estudiantes, así como promover su participación en las clases de ES a través de metodologías interactivas que estimulen la convivencia, bienestar y seguridad de los mimos.

La organización del aula cuando se enseña ES influye en la manera en que el alumnado percibe los aprendizajes y que tan significativos son para su vida. En la organización del aula se incluye la correspondencia de las prácticas docentes con las preferencias de los estudiantes (Lameiras, et al., 2006), incluyendo la exposición a medios audiovisuales, participación en discusiones grupales, realización de actividades en equipo, e impulso de debates en las aulas, en las que se incluya la exposición, confrontación, participación y escucha (Motta, et al., 2017; Valencia & Solera, 2009; Lameiras et al., 2006).

La gestión del comportamiento en el salón de clase también contribuye en la construcción de climas de aula. Cuando existe claridad en las reglas de comportamiento y en la promoción de su seguimiento por el alumnado, es posible que todo el grupo perciba un espacio seguro (Lameiras, et al., 2006). Por el contrario, cuando en el salón de clases se presentan conductas disruptivas y de discriminación entre pares los estudiantes se sentirán temerosos de expresar sus inquietudes o reflexiones con relación a ES (Rangel, 2017; Motta, et al., 2017).

Los climas de aula no favorables se caracterizan por la presencia de conductas disruptivas, violentas o de acoso, falta de orden o atención y discriminación entre pares, por ejemplo, violencia verbal, insultos, ignorar a compañeros y no integrarlos al trabajo en equipo. La discriminación puede deberse al rechazo de características personales, tales como raza, nacionalidad, cánones de belleza, discapacidades, orientación sexual, entre otras, afectando las relaciones interpersonales entre maestro y estudiantes y entre pares (Rangel, 2017; Motta, et al., 2017; Bravo, 2019; Cruz, 2020). Estas conductas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

disruptivas parecen estar relacionadas con falta de reglas que favorezcan la expresión de ideas y la interacción respetuosa en las aulas, y también con limitaciones en el orden de actividades en las aulas.

Por otro lado, el personal docente reconoce algunas condiciones ambientales que afectan sus decisiones al momento de impartir los contenidos de ES, lo cual a su vez impacta en el clima de aula que se construye, por ejemplo: insuficiente material didáctico, actividades del libro de texto que no son culturalmente relevantes para el alumnado, falta de espacios físicos para realizar actividades que promuevan el trabajo colaborativo entre el alumnado temas (Talib, et al., 2011; Herrera, et al., 2018; Motta, et al., 2017). Igualmente, encuentran que el tiempo escolar es reducido para promover la expresión de ideas de todo el grupo en temas controversiales de educación sexual, la falta de capacitación docente sobre la enseñanza de la ES, el escaso interés del alumnado en temas de ES ocasiona una participación limitada o un rechazo en su enseñanza (Talib, et al., 2021; Herrera, et al., 2018).

Los estudios revisados apuntan que en la impartición de los contenidos de ES pueden prevalecer climas desfavorables (Motta, et al., 2017; Valencia & Solera, 2009; Lameiras, et al., 2006; Vela, 2016; Chandra-Mouli, et al., 2015; Haberland & Rogow, 2015; Santos, 2007) y esto enfatiza la necesidad de estudiar lo que ocurre en las aulas cuando se imparten dichos contenidos. Además, en estas investigaciones se destaca la labor de los docentes para fomentar el respeto a la diversidad de opiniones, así como para crear un ambiente de participación y tolerancia (Santos, 2007). La construcción de este tipo de entornos comprende diferentes dimensiones de las prácticas de enseñanza; en las investigaciones sobresalen las de apoyo afectivo y organización del aula.

A continuación, se exponen las razones por las que se considera relevante realizar una investigación sobre el clima de aula en la enseñanza de contenidos de educación sexual en secundaria; se menciona la pertinencia del estudio desde aspectos teóricos y normativos, así como los beneficios que aportaría al ámbito educativo, social y de la investigación.

1.3 Justificación del estudio

En México, la enseñanza de la ES se ha impulsado desde hace más de cincuenta años en los planes y programas de estudios en EB. Actualmente, se reconoce oficialmente en documentos como la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2018) aprobada en 2014 y reformada en 2018 (artículos 10, 47, 50 y 58). Concretamente, en el artículo 58 fracción VIII se estipula que se requiere “promover la ESI conforme a la edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez del individuo” (p.29). Además, la Ley General de Educación (2019) establece la enseñanza de la ESI en la fracción X del artículo 30, reconociendo que: “la educación sexual integral y reproductiva implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual” (p. 14).

La creación de climas de aula favorables para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos se incluye dentro del documento *Perfil, parámetros e indicadores para los docentes de educación secundaria*. En este documento normativo se plantea que el docente de EB tiene la responsabilidad de crear climas favorables en el aula, los cuales “deberán caracterizarse por ser inclusivos y equitativos, en el que los estudiantes puedan sentirse apreciados, respetados y seguros en un ambiente de confianza para aprender y participar” (SEP, 2018, p. 40).

Los contenidos de ES en nivel secundaria en México se ubican en dos asignaturas: Ciencias I (Biología que se imparte en primer grado de secundaria) y Formación Cívica y Ética (FCE) I, y FCE II (se imparte en 1er y 2do grado de secundaria), distinguiéndose entre ellas por sus enfoques, de carácter científico en la primera y axiológico en el segunda (SEP, 2017). En la enseñanza de las Ciencias se espera que los estudiantes “participen de manera activa, responsable e informada en la promoción de la salud, con base en el estudio del funcionamiento integral del cuerpo humano y de la cultura de la prevención” (SEP, 2011, p. 14). De ese modo, se lograría “evitar riesgos asociados a la alimentación, la sexualidad y las adicciones” (SEP, 2017, p. 358). Asimismo, se podría mejorar la calidad de vida desde la toma de decisiones encaminadas a la promoción de la salud (SEP, 2011).

Por su parte, en las Ciencias Sociales la enseñanza de la sexualidad se orienta al desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes, mismos que les permitan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tomar decisiones asertivas. Su impartición se asocia a los cambios adolescentes y responde a la madurez que los órganos sexuales alcanzan durante esta etapa. Se muestra al alumno que la sexualidad implica varias dimensiones (i.e. género y vínculos afectivos) y no se limita a la reproductividad (SEP, 2017). Uno de los propósitos de la asignatura FCE es que los estudiantes “fortalezcan su identidad como persona digna, valiosa y sujeto de derechos para participar en acciones que favorecen su autorrealización y desarrollo integral, el cuidado de su salud y la prevención de riesgos” (SEP, 2017, p. 437).

Si bien en ambas asignaturas se comparten objetivos con relación a la enseñanza de la ES, consecuencia de la transversalidad que conllevan las asignaturas, en ninguna de ellas se señalan aspectos sobre el cuidado y construcción del clima de aula cuando se aborda este tipo de contenido. Además, es posible que el clima se diferencie no solo por el tipo de apoyo afectivo y la organización del aula que brinde el maestro (las cuales son dimensiones del clima reportadas en las investigaciones de ES), sino también, por los objetivos y enfoques con los que se trate la ES desde cada asignatura. Por ello, es relevante emprender estudios sobre este fenómeno educativo en ambas asignaturas, de ese modo se podría indagar si el enfoque de la asignatura tiene un peso relevante en la construcción del clima de aula al abordar la ES.

La información expuesta en los párrafos previos evidencia que en México hay un reconocimiento de la importancia e impacto positivo que tiene en la vida de los niños, niñas y adolescentes la enseñanza de la ES, tal es así que dicha educación es impulsada desde un marco legal nacional e internacional, y de la misma manera se ubica y promueve en los planes y programas de estudio de EB. Sin embargo, en dichos documentos no se especifican condiciones particulares para la enseñanza de temas sensibles, complejos y controversiales por su connotación cultural, religiosa, social y moral, como lo es la ES.

En consecuencia, es primordial generar información sobre cómo el docente favorece la construcción de climas que faciliten la enseñanza de la ES, de allí la importancia de este estudio. Ya que los documentos normativos, así como los planes y programas de estudio podrían enriquecerse con información valiosa sobre las condiciones que se requieren cuidar y trabajar dentro del aula para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la construcción de climas de aula favorables, información que resultaría útil para quienes enseñan ES en las aulas escolares.

Conocer información sobre como el docente podría beneficiar la enseñanza de la ES a partir del tratamiento que éste haga del clima de aula, podría contribuir a minimizar la complejidad y controversia que caracteriza a dicho contenido (UNESCO, 2014). Pero al mismo tiempo, se tendría mayor número de elementos para lograr los objetivos propios de la ES. Por ello, se consideró útil y relevante la información que podría abonar la presente investigación, pues a pesar de la importancia que tiene la ES y la creación de climas favorables para el aprendizaje, la información sobre su construcción en las aulas es escasa o prácticamente nula.

La importancia de emprender este tipo de estudios por su aporte a líneas de investigación de carácter nacional e internacional

Es importante emprender este tipo de investigación puesto que, se observó que a nivel nacional e internacional hay escasez de investigaciones sobre dicho objeto de estudio. En consecuencia, existe un desconocimiento de cómo se presenta el clima de aula cuando se abordan estos contenidos (¿es o no un aspecto que el docente considere o cuide al impartir la clase?). Tampoco se tiene información de cómo se define el clima de aula desde la ES o cuáles dimensiones del constructo tienen mayor peso para generar un buen clima. Por ello, la importancia de comenzar a realizar investigaciones sobre este fenómeno educativo.

Por otro lado, se observó que las investigaciones sobre ES que están permitiendo registrar al clima de aula como un aspecto susceptible de analizar, tienden a ser de corte cualitativo y recurren a la observación no participante como técnica de recolección de información, lo cual les permite recuperar información de docentes y estudiantes con relación a comportamientos observables y que tienen lugar al momento de ejecutar las clases. Dicho hallazgo motivó la idea de que un estudio de corte cualitativo podría contribuir a conocer con mayor precisión cómo es el clima de aula cuando se abordan contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología.

Por otro lado, se consideró relevante realizar este estudio, por su aporte a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento *Evaluación educativa y estudios de la práctica docente* del Doctorado en Investigación Educativa (DIE), del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y a otras líneas de conocimiento a nivel nacional, como la de *Problemáticas de salud-*

enfermedad y sexualidad en escolares y estudiantes, incluida en estados del conocimiento del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa).

La primera línea de investigación tiene como objetivo principal el análisis de la práctica docente de profesores de educación básica y media superior. Concretamente, esta investigación estuvo interesada en el estudio del clima de aula que construyen los docentes en las clases con contenidos en educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria. Se eligió dicha asignatura, porque esta investigación se vinculó a un proyecto previo centrado en el estudio de prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales en EB.

El estudio se tituló “*Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales*” y fue realizado por el departamento de educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes con financiamiento del apoyo sectorial CONACYT-INEE³. El propósito de esta investigación fue: explorar la práctica docente de profesores de primaria y secundaria en la enseñanza de las Ciencias Naturales “y el contexto escolar en el que se desarrollan, para elaborar una propuesta de elementos conceptuales a incluir en instrumentos estandarizados orientados a su medición y evaluación, y de aspectos metodológicos a considerar para su diseño e implementación” (Pérez-Martínez, 2016, p. 2).

Cabe mencionar que, a partir del estudio macro, se han desprendido dos investigaciones de maestría: la primera se denominó *Prácticas de cuestionamiento oral en la materia de Biología en secundaria. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Aguascalientes*, desarrollado por Rojas-Calzada (2019), cuyo objetivo fue describir y caracterizar los tipos de preguntas orales planteadas por un docente de secundaria en la materia de Biología. La segunda se tituló *Patrones de interacción oral en la enseñanza de Biología en secundaria* realizado por Olvera (2021), cuyo objetivo fue describir y caracterizar los patrones de interacción orales entre docente y estudiantes en la enseñanza de la biología en secundaria, así como el contexto sociocultural en el cual ocurren.

En estas tres investigaciones se logró identificar diferentes tipos de actividades que proponen los docentes en las aulas para el tratamiento de los contenidos. Asimismo, se observó que el profesor realiza preguntas con diferentes propósitos para el

³ Convocatoria 2016-1

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendizaje de las Ciencias; ambas situaciones pueden promover o no la interacción entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes.

El aporte de la presente investigación doctoral fue indagar sobre una dimensión de la práctica docente en la enseñanza de contenidos ubicados en el área de Ciencias, en este caso se analizó el clima de aula, información que complementa los hallazgos de las tres investigaciones previas.

En relación con la línea de investigación nacional *Problemáticas de salud-enfermedad y sexualidad en escolares y estudiantes*, en la cual se abordan diversos objetos de estudio relacionados a la sexualidad en diferentes niveles educativos, se destaca la urgencia de que la investigación educativa adquiera mayor compromiso para realizar investigaciones que analicen la práctica docente cuando se imparten contenidos de ES (Mejía, 2013). El presente estudio podría estar respondiendo a dicha necesidad, ya que el clima de aula es un aspecto importante a cuidar en la labor docente. Asimismo, es relevante para los profesores poseer conocimientos que les ayuden a poner en práctica la construcción de ambientes de aprendizajes favorables, de ello puede depender que los estudiantes adquieran conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones asertivas en el ejercicio de su sexualidad.

La presente tesis doctoral buscó generar conocimiento para favorecer el quehacer docente al impartir este tipo de contenidos en las aulas escolares, pues como afirman diversos autores, el poseer un conocimiento práctico del clima de aula ayudará a conocer la manera en que éste influencia que los estudiantes aprendan y los docentes enseñen. También se podrá contribuir a prevenir o reducir problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, la escasa participación en el aula, la insatisfacción de estudiantes y docentes en las relaciones interpersonales y los comportamientos disruptivos, violentos o de discriminación, entre otros aspectos (Alderman, 2011; Tabera, et al., 2015; UNESCO, 2019a).

1.4 Preguntas y objetivos de investigación

Esta investigación tiene como objetivo general caracterizar el clima de aula que se presenta en las clases con contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria y persigue una pregunta general. Sus objetivos específicos son: describir

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cómo es el apoyo afectivo que brinda el docente cuando enseña contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria; y describir cómo el docente organiza el aula cuando enseña contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria.

Para lograr los objetivos planteados, la investigación se guía por la siguiente pregunta general: ¿cómo es el clima de aula cuando se abordan contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria?

De manera específica, se busca responder las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo es el apoyo afectivo que promueve el docente entre él y sus estudiantes cuando se enseñan contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria?
- 2) ¿Cómo organiza el aula el docente cuando enseña contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria?

CAPÍTULO II

CLIMA DE AULA

En este capítulo se presenta el marco teórico referente al constructo clima de aula. Se describen los antecedentes del concepto, y se presentan definiciones variadas, las cuales suelen corresponder con la diversidad de dimensiones que lo componen y los factores que lo influyen; y se muestra la definición de clima de aula que se utilizó en la investigación. Finalmente, se detallan las tres dimensiones más representativas del clima de aula según la literatura: apoyo afectivo, organización del aula y condiciones ambientales y físicas del aula.

2.1 Antecedentes del constructo clima de aula

El clima en la educación es un concepto que ha sido definido y analizado desde diferentes corrientes teóricas: Psicología (Ecológica, Social y Ambiental), Sociología, Antropología, Economía, Administración y Pedagogía (Silva, 2015). De acuerdo con Fernández (1987, citado en Silva, 2015), el clima educativo, desde la Psicología Ecológica, se enfoca en los escenarios de conducta que se presentan en contextos naturales delimitados por características físicas y sociales; a partir de la Psicología Ambiental o Ecológica se aborda la influencia del clima sobre la cultura; en la Ecología Social, el énfasis recae en variables físicas, sociales y psicosociales; en la Ecología el clima es visto desde el estudio de los ecosistemas; también, hay posturas psicológicas basadas en el Conductismo Ecológico, centrándose así, en las relaciones funcionales entre conducta y ambiente, otro enfoque es el Cognitismo Perceptivo, el cual hace énfasis en el ambiente perceptible, que puede clasificarse y describirse; mientras que, desde la Sociología, Economía y Antropología enfocadas a la Administración de las organizaciones, el concepto clima se desprende del constructo cultura de una organización educativa, desde aquí, el clima es un espacio representado por valores, creencias y normas.

Autores como Tagiuri & Litwin (1968) y Schneider (1975, ambos citados en Mena & Valdés, 2008) afirman que el constructo clima de aula se desprende del concepto clima escolar, y este último tiene como antecedente el concepto de clima organizacional, el cual es consecuencia del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral a partir de finales de la década de los años sesenta; el concepto clima

organizacional, surge de la Psicología Social, con la intención de comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, retomando elementos de la Teoría General de Sistemas (Mena & Valdés, 2008).

El clima en el campo educativo está delimitado por un espacio que comprende características físicas y sociales, donde conviven conductas, valores, normas y creencias de los sujetos. Una manera de conocer el clima educativo es a partir de los comportamientos observados o de las percepciones de los sujetos. Además, con el avance de la investigación educativa, el constructo clima se fue acotando a los términos de clima escolar y clima de aula, cuyo estudio ha sido más abordado en Estados Unidos, Australia, y los Países Bajos, a partir de la Psicología Social desde el punto de vista organizacional (Silva, 2015).

Otros autores clasifican el estudio del clima de aula en tres etapas: 1) de los años 20 a los años 60, 2) la década de los sesenta y 3) de los años ochenta a la actualidad. Así, el clima de aula se estudia desde 1920 a través de los comportamientos en el aula y la interacción entre docente y estudiantes. En los primeros estudios se utilizaba como técnica de recolección de información, la observación en el aula y como instrumento un formato de registro, donde se reportaban las conductas observables; el análisis se realizaba desde principios de la Psicología Social (Corkin, 2012; Silva, 2015; Martínez, 1995).

La segunda etapa representó un giro conceptual, pues los estudios se centraron en la percepción de los alumnos y docentes sobre aquellos fenómenos que ocurren en el aula; se comenzó a utilizar como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario compuesto principalmente por escalas; el análisis se centraba en teorías ecológicas y sociológicas (Martínez, 1995; Silva, 2015; Corkin, 2012). Una de las razones por las que se estudiaron las percepciones de estudiantes sobre su entorno de aprendizaje es porque influyen en su comportamiento (Corkin, 2012).

A partir de la tercera etapa (desde los años ochenta a la actualidad), el análisis del constructo clima de aula se realiza a partir de técnicas estadísticas que comprenden modelos causales, estructurales y modelos de multinivel, con el objetivo de encontrar variables anidadas en algún nivel organizativo o de una estructura teórica e implicar estos modelos a nivel macro. El análisis se retomaba, principalmente, desde el enfoque de eficacia escolar (Martínez, 1995; Silva, 2015).

El clima de aula se construye a partir de la relación docente y estudiantes, y entre estudiantes, lo cual influye en las aspiraciones educativas, el comportamiento académico, prosocial y el autoconcepto de los estudiantes, entre otros aspectos más (Kaplan & Seginer, 2015). Por ello, se espera que los estudiantes y docentes cuenten con una buena relación para lograr climas de aula en los que sea fácil enseñar y aprender (Mena & Valdés, 2008; Murillo & Martínez-Garrido, 2012).

Por lo anterior, en los últimos veinte años se han comenzado a realizar una gran diversidad de estudios que exploran el clima de aula en educación básica (Silva, 2015). El incremento de los estudios parece estar influenciado por el reconocimiento de que el clima de aula es una de las variables que más impacta en el logro de aprendizajes y en la motivación académica, además, es un indicador de la calidad educativa y su análisis ayuda a comprender el proceso de desarrollo de los alumnos, así como su permanencia o abandono académico (Kaplan & Seginer, 2015; Tabera et al., 2015; Murillo & Martínez-Garrido, 2012).

2.2 Conceptualización del clima de aula

En la literatura se encuentran diversas definiciones del constructo clima de aula (Silva, 2015). Muchas de ellas conciben al clima de aula como el producto de la interacción entre docente-estudiantes y entre estudiantes (Mena & Valdés, 2008). Otras definiciones se diferencian por los componentes materiales e inmateriales que han llevado a estructurarlo en diferentes dimensiones y a identificar diversos factores que lo influyen (Alderman, 2011; Doll & Dooley, 2014; González, et al., 2019; López & Bisquerra, 2013; Shenke, et al., 2017), los cuales, según López y Bisquerra (2013), se pueden agrupar en dos categorías: aquellos factores relacionados con una dinámica horizontal, haciendo referencia al grupo clase y factores vinculados con una dinámica vertical, afín con la relación entre docente y estudiantes (López & Bisquerra, 2013).

Otras definiciones son más acotadas, pues se centran en una dimensión específica o en dimensiones que comparten una misma naturaleza, por ejemplo, algunos autores definen el clima desde sus componentes objetivos, haciendo alusión a la estructura y organización de la clase y otros se limitan a los componentes subjetivos, aludiendo a las percepciones de los actores (Bermúdez, et al., 2015; Tabera, et al., 2015; González, et al., 2019).

El clima de aula, desde sus componentes subjetivos, se entiende como las percepciones generales, subjetivas y reflexionadas que docente y estudiantes tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades cotidianas. Estas percepciones son también sobre los procesos enseñanza y aprendizaje, las normas y reglas establecidas, la orientación al trabajo, la gestión docente, así como de las interacciones emocionales y sociales que suceden en el salón de clase (González, et al., 2019; Arón & Milicic, 1999; Moreno, et al., 2011; Manota & Melendro, 2016; López & Bisquerra, 2013).

Una característica que destaca es que, aunque las percepciones provienen de las interacciones en el aula, éstas pueden ser compartidas entre varios integrantes del aula o bien, pueden gestarse percepciones distintas, pues se encuentran en una dinámica de intercambio de interpretaciones (Manota & Melendro, 2016). Además, estas percepciones están influenciadas por la calidad socio-afectiva de las relaciones e impactan la cohesión del grupo y el nivel de interacción del docente (López & Bisquerra, 2013).

La definición de clima de aula desde sus componentes objetivos comprende la relación entre el espacio físico y material del aula, dando un mayor peso a la dimensión física. Entre los aspectos que incluye se encuentran el mantenimiento, orden y limpieza (Murillo & Martínez-Garrido, 2012), tamaño del aula, distribución de la clase, tipo de mobiliario y su disposición física dentro del aula (Acosta, 2016; Moreno, et al., 2011), calidad de la ventilación, iluminación, comodidad física, asignatura escolar, grado escolar, número de estudiantes, entre otros aspectos (Alderman, 2011).

Hay otro conjunto de definiciones del constructo clima de aula, las cuales hacen énfasis en las particularidades físicas del espacio, pero no se limitan a ellas, desde aquí, el clima de aula está determinado por las características físicas del salón, las peculiaridades específicas de los actores y las dinámicas particulares que surgen producto de los comportamientos, normas, hábitos, ritos y prácticas sociales dentro del aula (Creemers & Reezigt, 1999; Freiberg & Stein, 1999; Adelman & Taylor, 2004; Acosta, 2016; González, et al., 2019; Manota & Melendro, 2016), donde los procesos sociales se regulan a partir de la generación y aceptación de acuerdos, así como de las pautas socioafectivas entre los actores (Acosta, 2016; González, et al., 2019; Manota & Melendro, 2016).

Otras definiciones de clima de aula se centran en las pautas socioafectivas que genera el docente, desde aquí es entendido como el papel del profesor en la generación

de un clima de relaciones donde exista respeto, confianza, equidad, sensación de bienestar, altas expectativas hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y la presencia de normas de convivencia entre los miembros de la clase que beneficien el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mejías, et al., 2020).

También, hay quienes definen el clima de aula como un todo, considerándolo el resultado de la interacción de variables educativas, psicológicas, sociales, cognitivas, organizativas y físicas, las cuales impactan en la manera en cómo los estudiantes aprenden y funcionan (Villanueva, 2016; Alderman, 2011).

El conjunto de definiciones expuestas anteriormente dejan observar que, el clima de aula es un concepto que comprende una diversidad de variables que se pueden agrupar en tres dimensiones: apoyo afectivo, el cual hace referencia al tipo de relaciones socio-afectivas e interacciones entre profesor y estudiante y entre estudiantes; organización del aula, que alude a la manera en la que el docente desarrolla la clase, así como a la gestión de la conducta; y la dimensión de espacio físico, que se refiere a la infraestructura, mobiliario, materiales educativos, las condiciones ambientales (i.e. iluminación, ventilación, ruido, orden, limpieza, etc.), entre otros aspectos.

Finalmente, en esta investigación, se entenderá por clima de aula el ambiente que se crea en la sala de clase a partir de los comportamientos y procesos sociales existentes entre docente y estudiantes y entre estudiantes (Ascorra, et al., 2003). El clima del aula puede ser observable a partir de las interacciones entre los actores y descrito en términos de las percepciones que éstos construyen sobre las dimensiones que lo componen: apoyo afectivo, organización del aula y las condiciones ambientales (Mejías, et al., 2020; Acosta, 2016; González, et al., 2019; Manota & Melandro, 2016).

2.3 Dimensiones del clima de aula

Después de revisar la literatura sobre clima de aula, se encontró que existen al menos tres dimensiones del constructo: apoyo afectivo, organización del aula y las condiciones ambientales y físicas del aula. A continuación se define cada una de ellas.

2.3.1 Apoyo afectivo

Apoyo afectivo, soporte emocional, apoyo socioemocional y apoyo del docente son algunas de las maneras en las que la literatura científica denomina a las interacciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

socio-emocionales que ocurren en el aula entre docente y alumnos (Patrick, et al., 2011; Beld, et al., 2017; Corkin, et al., 2014; Cuarto & Arenillo, 2015; OCDE, 2020). Otros autores se refieren a este tipo de interacciones como la “forma en cómo los profesores ayudan a sus estudiantes, a través de vínculos de respaldo y confianza, a promover su compromiso y favorecer su desempeño en el logro educativo” (Razo & Cabrero, 2016, p. 22).

El apoyo afectivo es la conexión emocional que los estudiantes tienen con sus profesores y compañeros (Schenke, 2015). Su cuidado y presencia en el aula se debe a que suele ser un factor que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el éxito del apoyo afectivo dependerá en gran medida de la atención que se brinde a los estudiantes para que expresen opiniones, dificultades o dudas durante la clase, pues, a partir del apoyo afectivo que se brinde, los alumnos se mostrarán dispuestos a participar y a exponer sus ideas. Es primordial que el docente logre construir un clima que haga sentir seguros y respetados a los estudiantes, de esa manera no podrán sentirse vulnerables, avergonzados o desprotegidos cuando participen en clase (OCDE, 2020).

A través del apoyo afectivo se crean espacios de enseñanza y aprendizaje donde se esperaría que docentes y estudiantes disfruten el tiempo compartido. El apoyo afectivo involucra relaciones cercanas y cordiales, e interacciones verbales y no verbales en las que docente y estudiantes comparten muestras de afecto, por ejemplo, el nivel de entusiasmo por la clase, sonrisas, entre otras. El apoyo afectivo también se manifiesta a través de las expectativas que formula el docente hacia el trabajo, desempeño y participación de los alumnos (Razo & Cabrero, 2016).

Cuando en el aula el docente promueve un apoyo afectivo adecuado, se puede percibir en la sala de clase un respeto mutuo entre los actores dentro de la sala de clase (Cuarto & Arenillo, 2015). Para llegar a lo anterior, previamente, el maestro promovió el respeto entre los alumnos a partir de diferentes acciones como: no tolerar las burlas o comentarios despectivos entre compañeros, exigir que se respeten las opiniones de terceros y no permitir las burlas entre compañeros por emitir una respuesta incorrecta o alguna experiencia personal, ya que el objetivo principal es que los estudiantes se sientan respetados en todo momento (Patrick, et al., 2011).

Autores como Schenke (2015) afirman que hay cuatro elementos que podrían evaluar el alcance de un clima afectivo positivo generado por el docente: 1) los estudiantes respetan las ideas de terceros, 2) son tratados justamente por el docente, 3)

se respetan unos a otros, 4) los alumnos trabajan bien juntos. Mientras que, autores como Patrick y colaboradores (2011) ubican un conjunto de preguntas que podrían orientar la valoración del apoyo emocional que brinda el maestro, entre las que se encuentran: ¿El profesor respeta la opinión del alumno? ¿El profesor realmente entiende cómo el alumno se siente acerca de las cosas? ¿El maestro trata de ayudar cuando el alumno está triste o molesto? ¿El alumno puede contar con la ayuda del profesor cuando éste lo necesita? (Patrick, et al., 2011).

Habría que destacar que, las relaciones interpersonales entre docente y estudiantes son un elemento importante para la creación de un clima afectivo adecuado en el aula, donde la comunicación entre ambos actores es el factor clave para que surjan dichas interacciones o relaciones, por ello, la equidad e igualdad en la comunicación que fomente el docente, tendrá un peso importante en el tipo de clima de aula que se genere (Sevkusic, et al., 2014; Cuarto & Arenillo, 2015). La equidad e igualdad se puede percibir cuando el docente presta atención a las preguntas de todos los estudiantes y brinda la misma cantidad de respuestas o ayuda, da la misma oportunidad a todos los estudiantes de compartir sus ideas o respuestas en clase, así como, de realizar preguntas y de utilizar el mismo material de instrucción, se anima a todos los estudiantes de igual manera para que participen durante las lecciones, no se hacen distinciones entre alumnos de bajo o alto rendimiento, o buen o mal comportamiento, se muestra libertad para que todos puedan emitir sus opiniones y se califica el trabajo de los estudiantes según los criterios establecidos, sin mostrar preferencia por alguno de los alumnos (Cuarto & Arenillo, 2015; Sevkusic, et al., 2014).

Para construir una cultura de respeto y comunidad en el aula, será indispensable que el docente lleve a los estudiantes a pensar en los demás y que éste piense en sus estudiantes, es decir, el profesor tendrá que acoger con satisfacción las dudas e incertidumbres de los estudiantes, incitarlos a apoyarse entre ellos cuando éstos tienen dificultades, invitarlos a que expongan sus pensamientos ante el grupo, por ejemplo, motivarlos a que entre ellos se expliquen contenidos o actividades de la clase cuando alguno de estos no ha comprendido, al mismo tiempo, se solicita que los alumnos sean abiertos y claros cuando presenten dificultades para que docente o compañeros puedan ayudarles. Cuando existe un ambiente afectivo positivo en la sala de clase, los alumnos podrán colaborar, interactuar e intercambiar diálogos, opiniones y momentos, sin sentir temor al rechazo o a la burla (OCDE, 2020).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El respeto en el aula por parte de docente y alumnos se considera un factor clave para lograr un buen nivel de apoyo afectivo (Schenke, 2015; Cuarto & Arenillo, 2015; Patrick, et al., 2011). De acuerdo con la OCDE (2020), además del respeto, existen tres aspectos más que componen el apoyo afectivo: estímulo y calidez, toma de riesgos y persistencia, los cuales pueden verse en el proceso de enseñanza cuando se construye una cultura mutua de respeto por la comunicación y la interacción con docente y alumnos y entre alumnos, un ambiente en el que los alumnos se sienten cómodos para solicitar orientación o comunicar su pensamiento con los demás, y se lleva a los alumnos a reconocer y abordar desafíos, errores y dificultades de manera constante sin renunciar a ellos. El considerar los aspectos anteriormente mencionados puede ayudar a los estudiantes en diversos aspectos: 1) hacerlos sentir seguros y motivados, lo cual se traduce en un mayor esfuerzo, compromiso y emoción por el aprendizaje; 2) desarrollar resiliencia y perseverancia, favoreciendo así su participación en trabajos más complejos y desafiantes; 3) construir un lenguaje común que les permita formular y expresar ideas de forma más completa y clara; y 4) dedicar mayor cantidad de tiempo para trabajar con nuevos conocimientos y habilidades que permitan una consolidación más completa de las ideas (OCDE, 2020).

Otro rasgo del apoyo afectivo es la sensibilidad del maestro, la cual se entiende como la capacidad de los docentes para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos, o bien, cuán receptivo es el profesor a las necesidades emocionales y académicas de sus estudiantes (Schenke, 2015; Beld, et al., 2017). La sensibilidad del docente se puede observar a partir de acciones como: el interés personal que tiene en sus alumnos, la disposición que muestra para responder con un buen nivel de profundidad a las preguntas que le realizan los alumnos, presta atención y escucha activamente a éstos, toma sus quejas en serio, brinda respeto y confianza, hace todo lo posible por ayudar a los estudiantes, considera cómo se sienten, suele ser empático con sus sentimientos (Beld, et al., 2017; Cuarto & Arenillo, 2015), reconoce las emociones de los alumnos, es más receptivo para dirigirse a éstos con mayor sensibilidad, contacto visual, gentileza, etc., se ajustan los tiempos de clase, tareas o actividades, se atienden las necesidades académicas y emocionales explicitadas por los propios alumnos (Razo & Cabrero, 2016). Todo lo anterior implica la sensibilidad del docente para conocer y comprender los diversos factores (académicos, socioemocionales y materiales) que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

podrían estar afectando el desarrollo académico de los estudiantes, tanto en lo individual como grupal (Razo & Cabrero, 2016).

El apoyo afectivo también puede manifestarse cuando el docente apoya o no a los estudiantes a persistir en su pensamiento y la manera en cómo les da retroalimentación, es decir, cuando los alumnos se enfrentan a dificultades para aprender, entender o desarrollar algún ejercicio o contenido, el docente deberá brindarles más tiempo y espacio para atender y revisar su trabajo, así como mayores oportunidades para resolver los problemas de forma independiente, además, es importante que el profesor monitoree de manera amigable, cálida y constante a los alumnos, proporcionándoles elogios constructivos para reconocer el esfuerzo y arduo trabajo de éstos, también se sugiere que brinde consejos a los estudiantes para impulsar su pensamiento y será indispensable ayudarlos a que reflexionen y verifiquen sus respuestas, sin presionarlos con un límite de tiempo, posteriormente, se les brindarán pequeñas pistas y, finalmente, se tendrá que ofrecer la respuesta o procedimientos correctos, así como explicar una segunda alternativa para llegar a la misma solución cuando sea el caso (OCDE, 2020). Cabe mencionar que, en ocasiones, es funcional que el docente recurra al aprendizaje previo a través del trabajo de los mismos estudiantes, por ejemplo, el profesor hace preguntas al grupo y a través de las respuestas obtenidas, afirma o clarifica los errores comunes a partir del método correcto, para ello puede hacer uso del pizarrón, libro de texto, cuaderno u otro material (OCDE, 2020).

Finalmente, el soporte a la autonomía del estudiante se considera un elemento clave para la creación de un buen ambiente afectivo en el aula, esta subdimensión hace referencia a la libertad que otorga el profesor para que el estudiante pueda moverse en el aula, sin la necesidad de que pida permiso, se le permite proponer y trabajar en tareas o proyectos relacionados con el tema, se les otorga la libertad de elegir a las personas con las que desean trabajar, se permite que los alumnos interactúen durante el tiempo de clase, siempre y cuando sea sobre el tema o la dinámica de ésta (Schenke, et al., 2017).

2.3.2 Organización del aula

La organización del aula, también llamada gestión de la clase o conducción del grupo es una dimensión del constructo clima de aula, que hace referencia a la manera en la que el profesor organiza y desarrolla la clase a partir del establecimiento y gestión de reglas y

normas de comportamiento, la programación de contenidos y procedimientos y la distribución del espacio físico y tiempo.

El establecimiento y gestión de reglas y normas de comportamiento incluyen: elaboración y negociación de las reglas y normas, y métodos utilizados por docente para contener o re-direccionar conductas disruptivas, violentas y negativas de los alumnos (Cáceres, et al., 2015; López, et al., 2018). La elaboración de reglas requiere la participación de docentes y estudiantes; para los estudiantes, participar es un derecho y promueve un mayor nivel de compromiso hacia las reglas, agenciamiento de estudiantes con su proceso educativo y contribuye a la construcción de espacios de convivencia democrática (López, et al., 2014; Murillo, et al., 2011). Cuando esto sucede, los estudiantes suele considerar que las reglas son justas (Murillo, et al., 2011). Aún si no participan en su elaboración, los estudiantes pueden percibir las reglas que deben seguir y reconocer al docente como la autoridad, esto se debe a que los alumnos en nivel secundaria han transcurrido más de seis años en las aulas y han aprendido las formas de comportamiento aceptadas (Razo & Cabrera, 2016; Murillo, et al., 2011; Cáceres, et al., 2015).

Las reglas, normas o códigos de comportamiento describen lo que es permitido y lo que no se puede hacer en el aula, así como las obligaciones y derechos de estudiantes y profesores (Cáceres, et al., 2015). Se espera que las expectativas de comportamiento sean claras, explícitas y consistentes y que las conductas negativas se reorienten hacia el trabajo escolar, el aprendizaje, las relaciones y el comportamiento (Tuc, 2013; López, et al., 2018).

Posteriormente al establecimiento y entendimiento de lo que está permitido hacer académica y socialmente dentro del aula, el principal reto del docente es hacerlo valer con sentido de justicia y no de forma arbitrada (Milicic & Aron, 2000; López, et al., 2014). Cuando los alumnos han comprendido y aceptado las normas establecidas en el salón de clase y el docente hace una correcta gestión de ellas, se podrán observar climas de aula donde los estudiantes son tratados con firmeza, pero de manera justa ante su incumplimiento. También permite que se optimice el tiempo de enseñanza y se expresen opiniones con confianza, reconociendo que las reglas protegen a los estudiantes y favorecen la comunicación y respeto (López, et al., 2014).

Para lograr lo anterior, es fundamental la actuación del docente frente a la gestión de comportamientos inadecuados, por ello, en primer lugar, el docente deberá

reconocer las conductas disruptivas como una realidad de las clases, posteriormente, tendrá que afrontarlos considerándolos como un problema al que se tiene que buscar solución y como un recurso para resolver futuros inconvenientes, pues los problemas siempre serán una ocasión para que docente y alumnos aprendan de ellos (Barreda, 2012).

El principal indicador de que el docente ha logrado un buen manejo de la conducta es cuando el comportamiento de los alumnos es adecuado, hay respeto mutuo, se respetan las opiniones, no existen las burlas, agresiones verbales o físicas, en general, se siguen las reglas explícitamente acordadas (Patrick, et al., 2011). Además, el profesor monitorea con frecuencia el comportamiento a partir de la proximidad física e invierte poco tiempo en el re-direccionamiento de las conductas disruptivas (Patrick, et al., 2011; Razo & Cabrero, 2016).

La programación de los contenidos y procedimientos es otro aspecto de la organización del aula, donde se esperaría que el profesor planificara y organizara las actividades con base en los siguientes cinco aspectos: conocimiento previo, necesidades y expectativas de aprendizaje y características de los estudiantes, uso de metodologías que promuevan la participación y el interés por aprender de los alumnos (Acosta, 2016; Tuc, 2013). Algunos autores mencionan que cuando el docente planifica y organiza la secuencia de la clase, favorece la motivación del alumno por involucrarse en la adquisición de aprendizajes, pues la programación de contenidos y el procedimiento o metodología que utilice el profesor impactará en la creatividad, coherencia, sentido y fluidez de la clase, así como en la construcción del clima de aula (Mena & Valdés, 2008).

Autores como Tuc (2013) consideran que la planificación que realice el docente debe ayudar a que el estudiante se sienta seguro, es decir, los estudiantes son diferentes unos de otros, tienen creencias, pensamientos, motivaciones y expectativas diversas, al mismo tiempo poseen conocimientos y un ritmo de aprendizaje diferente, por ello, el maestro tendrá que crear espacios para atender las dificultades que se vayan presentando en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto implica que al momento de planificar los contenidos se tomen en consideración aspectos como: la materia a enseñar, la edad de los estudiantes, experiencia de los alumnos, condiciones ambientales del aula, recursos disponibles, método, técnicas a utilizar, situación económica del estudiante, cultura y contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, entre otros

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aspectos, todo esto con el objetivo de que los contenidos tengan sentido y satisfagan las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La gestión de actividades guarda relación con la manera en cómo el docente ayuda a los alumnos a aprender contenido clave. Es indispensable que el profesor cuide el modo en la que alienta a los alumnos para la realización de dichas actividades y la exposición ante grupo cuando sea el caso (OCDE, 2020). La gestión de actividades también se relaciona con la construcción de un ambiente colaborativo y respetuoso, es decir, el docente puede organizar a los estudiantes para trabajar en grupos pequeños o reorganizarlos en grupos más numerosos, de acuerdo a la manera en como los organice, la atmósfera podrá ser calidad y energizante y se podrá cumplir el objetivo de la sesión y actividad o todo lo contrario, por ello, es indispensable que el docente monitoree de forma constante el trabajo en equipo y les explique la importancia del trabajo colaborativo.

La distribución del tiempo es una subdimensión de la organización del aula, y hace alusión a la forma en que el docente usa el tiempo de la clase en el desarrollo de un tema o actividad (López, et al., 2018; Razo & Cabrero, 2016). Esto requiere que al diseñar y desarrollar una actividad en el aula, se anticipe el tiempo para su ejecución. En caso contrario, es posible que no se culmine la tarea, que no se profundice en los temas, que no se promuevan procesos cognitivos de orden superior, y en conjunto que lleve a que no se logren los objetivos y aprendizajes esperados (Talib, et al., 2011; Herrera, et al., 2018).

La distribución del tiempo para el logro de los aprendizajes, comprende la provisión de indicaciones claras por parte del personal docente, además del establecimiento de una rutina de trabajo centrada en realizar las actividades y evitando la distracción del grupo (López & Bisquerra, 2013). La distracción por parte de los estudiantes suele provocar que las clases no sean productivas y cuando esto sucede el alumno no tiene claridad acerca de lo que tiene que hacer, pierde tiempo valioso para su aprendizaje, y al profesor no le alcanza el tiempo para brindar retroalimentación individual o grupal, las transiciones entre las actividades no son óptimas, afectando así, la fluidez de la clase (Razo & Cabrero, 2016).

Una distribución del tiempo que favorezca el logro de los objetivos de aprendizaje involucra que el personal docente prepare de manera anticipada el tema y los materiales didácticos que utilizará (i.e. libros, diapositivas, hojas de trabajo, etc.).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Igualmente deberá estimar el tiempo con base en características y objetivos de la actividad (López & Bisquerra, 2013).

La organización que haga el docente del aula también dependerá de la distribución del espacio físico, es decir, la manera en la que el docente acomoda y dispone del mobiliario (i.e. mesas y sillas de alumnos) para crear climas que favorezcan el trabajo de los estudiantes de acuerdo al tipo de agrupación que se planificó para la realización de las tareas (c.fr. individual o grupal) y que además promuevan la convivencia en el grupo y el desarrollo de valores (Tuc, 2013; Suyapa, 2013). El personal docente organizar al grupo con base en el trabajo que se planificó realizar durante la clase; por ejemplo, cuando se planifica un debate o discusión sobre un tema, se acomoda a las y los estudiantes en un círculo (Tuc, 2013).

Cabe mencionar que la organización física tradicional de alinear las bancas y mesas frente al profesor puede dificultar la interacción entre los estudiantes, favorecer el aislamiento e inhibición de estudiantes que no se encuentran socialmente integrados, por ello, es recomendable que en ocasiones el docente impulse actividades que requieran un acomodo distinto del mobiliario, para favorecer la participación e interacción entre pares (Suyapa, 2013). También es importante considerar que, en ocasiones, la estructura espacial no tiene las condiciones para que las y los estudiantes se movilen con libertad, provocando incomodidad entre estudiantes y obstaculizando el desarrollo de actividades diversas (Tuc, 2013).

El tamaño del aula y el número de estudiantes en el grupo serán factores que incidan en las decisiones sobre el tipo de metodologías a emplear, por ejemplo, promoviendo la participación del grupo o la exposición por parte del personal docente (Barreda, 2012). Estos mismos factores van a influir en los diferentes acomodos de los estudiantes en la clase: disposición en U, la cual se caracteriza porque el docente puede distribuir la atención de forma equitativa y facilitar la comunicación entre todos; disposición en O, en esta posición el profesor se coloca como uno más del grupo; disposición en pareja controlada, la cual hace alusión al trabajo en binas, que son monitoreadas por el docente (Barreda, 2012).

2.3.3 Condiciones ambientales y físicas del aula

Las condiciones ambientales y físicas del salón de clase juegan un papel importante en la creación del clima de aula, pues las clases ocurren en un lugar limpio, ordenado, iluminado, con material didáctico disponible, se favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aumentan las posibilidades lograr los objetivos de aprendizaje en la medida en que los estudiantes valoran positivamente las condiciones ambientales del salón (García, et al., 2007). Cabe mencionar que las condiciones ambientales y físicas pueden clasificarse en “condiciones estables (tamaño, iluminación, ventilación, ruido y temperatura) y de proceso (orden y limpieza)” (Murillo & Martínez-Garrido, 2012, p. 3). Por otro lado, cuando las condiciones ambientales son deficientes, se afecta el comportamiento de los estudiantes y es por esto que se vuelve importante su estudio, sin embargo, el análisis de estos factores es el menos reportado en la literatura (Murillo & Martínez-Garrido, 2012).

El clima de aula puede ser desfavorable para los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando en las aulas se presentan problemas de iluminación, acústica, ventilación, temperatura, mobiliario (p.ej. no tener pizarrón, computadora, proyector, etc.) o bien, cuando no se cuenta con un espacio físico en particular para la realización de actividades (p.ej. laboratorio), ya que suele afectarse el bienestar y salud de los alumnos (Mondragón, 2018). Por ejemplo, si la luminosidad es insuficiente, se podría afectar la visión de estudiantes y docentes, e incluso puede provocar malestares físicos (v.gr. dolores de cabeza). Otro aspecto es la acústica, se ha encontrado que a mayor nivel de ruido, menor número de alumnos concentrados en actividades de lectura u otras, situación que favorece que se encuentren dispersos en la clase (Murillo & Martínez-Garrido, 2012; García, 2016).

Otro aspecto es el tamaño del salón de clase, pues la realización de algunas actividades requiere espacios grandes que permitan el desplazamiento, la participación de los alumnos y el establecimiento de relaciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes (Murillo & Martínez-Garrido, 2012; García, 2016). La distribución de las aulas se refiere a la disposición de la infraestructura (i.e. mobiliario) o, en otras palabras, a la voluntad del docente por crear y mantener espacios agradables al interior del salón (García, et al., 2007). Esto hace referencia a dos elementos: implicación y pertenencia, Ambos aspectos se reflejan cuando el maestro utiliza las paredes del salón

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para que los alumnos coloquen trabajos (i.e. carteles, murales, noticias, etc.), lo que, a su vez, ayuda a la creación de espacio de comunicación e información en pro de los alumnos (Tuc, 2013).

La limpieza y orden del aula son dos elementos del clima que el docente gestiona y que de cumplirse, beneficiarán la realización de las tareas dentro del aula; un espacio en el que los materiales didácticos, libros, sillas, mesas, etc., se encuentren colocados de forma didáctica y en donde se responsabilice al alumno del bienestar de la sala en su conjunto crea un clima favorable para docente y alumnos, favoreciendo la concentración y la sensación de bienestar (Murillo & Martínez-Garrido, 2012). Un ambiente físico placentero será aquel donde se exhiben los trabajos y materiales utilizados por los alumnos (i.e. se colocan en la pared), dicha acción va a favorecer el desarrollo de la autoestima, del sentido de pertenencia e identidad del alumno con la clase y la escuela (Murillo et al., 2011). Aspectos como la limpieza y orden del aula forman parte de la rutina diaria del salón de clases, al estar señaladas en las normas o reglas fijadas por docentes y alumnos, éstas serán dependientes del cuidado cotidiano o indiferencia del maestro, de su nivel de liderazgo y del nivel de asimilación por parte de los estudiantes (Murillo & Martínez-Garrido, 2012).

Conclusiones parciales del apartado

Las manifestaciones de las dimensiones expuestas en este capítulo pueden derivar en climas de aula que favorezcan en diferente medida el aprendizaje de los estudiantes. Un clima favorable, nutrido o positivo suele caracterizarse por docentes que desarrollan una buena relación con sus estudiantes, y estudiantes que perciben a docentes y pares como personas solidarias y sensibles, que les apoyan y respetan, logrando así que se sientan valorados y respetados (Ascorra, et al., 2003; Arón & Milicic, 1999; Mena & Valdés, 2008). En un clima favorable se observan normas de disciplina aceptadas y aplicadas por los miembros de la clase, sin conductas disruptivas o violencia entre estudiantes, favoreciendo la participación y cohesión en el grupo, y el compromiso e involucramiento por parte de docentes y estudiantes (Rosales, 2010; Reyes, et al., 2012; Mitchell & Bradshaw, 2013; Mena & Valdés, 2008).

En un clima favorable se observa que el grupo realiza la tarea asignada y prevalece la autodisciplina y un sentido de pertenencia y bienestar en los estudiantes.

Además, el grupo se identifica con los contenidos de la materia y tienen libertad de aportar sus ideas. El docente considera las ideas del grupo y trabaja de manera cooperativa con sus estudiantes, manifestando reconocimiento y valoración y evitando las críticas o el castigo. El ambiente físico es apropiado, las actividades que se realizan son variadas y capturan la atención de los estudiantes, la comunicación es respetuosa, pues existe una tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, se brinda una buena calidad de apoyo afectivo, la resolución de conflictos se hace mediante el discurso y los estudiantes sienten que lo que aprenden es útil y significativo para su vida (Ascorra, et al., 2003; Arón & Milicic, 1999; Mena & Valdés, 2008). En un clima de aula favorable, docente y alumnos pueden mejorar de forma significativa sus habilidades, así como el conocimiento académico, social y personal (Mena & Valdés, 2008). Así, un clima favorable al aprendizaje será “un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual exista mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional” (Moreno, et al., 2011, p. 72), propiciando así mayores oportunidades para la convivencia armónica.

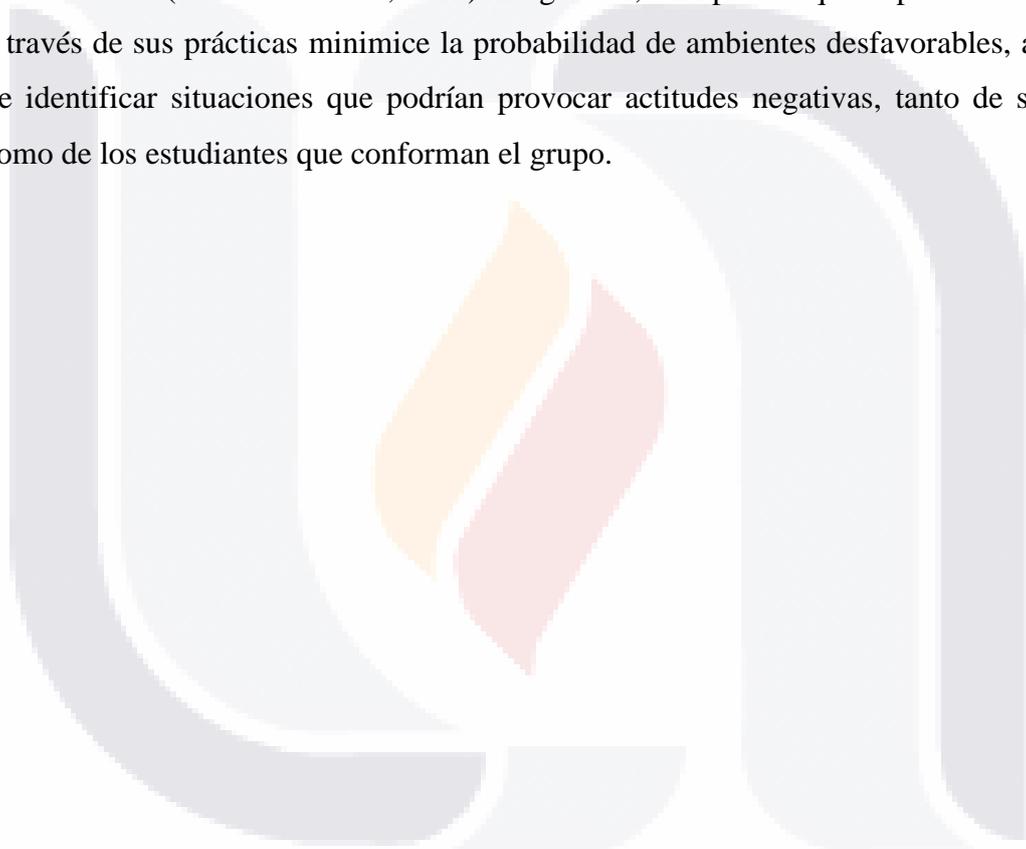
Un clima que no favorece el aprendizaje puede ocasionar desmotivación, enojo, irritabilidad, falta de interés, agotamiento físico, estrés, irritación, ansiedad, depresión y apatía por el colegio (Arón & Milicic, 1999; Ascorra, et al., 2003; Razo & Cabrero, 2016). Las manifestaciones de este tipo de clima incluyen hostilidad, sarcasmo, gritos, amenazas, insultos, agresiones, burlas, conductas y comentarios hirientes, humillantes o provocadores entre docente y alumnos o bien entre alumnos (Razo & Cabrero, 2016). Algunas de estas manifestaciones podrían estar relacionadas con el desempeño académico y otras con actitudes sexistas y falta de sensibilidad de género. Cuando las manifestaciones se presentan en el personal docente, los estudiantes podrían sentirse incómodos; cuando se generan en los estudiantes, en estos climas el profesor podría no actuar de forma oportuna y efectiva, por ejemplo, ignorando comportamientos (Razo & Cabrero, 2016).

Un clima desfavorable suele ser un “ambiente cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática” (Moreno, et al., 2011, p. 73). Lo anterior trae como consecuencia comportamientos individuales y grupales que quebrantan la convivencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje (Molina & Pérez, 2006, citado en Moreno, et al., 2011),

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

generando problemas como violencia escolar, experiencia de rechazo entre compañeros, frustración en la interacción social y baja autorregulación (Reyes, et al., 2012; Mitchell & Bradshaw, 2013).

Los clima desfavorables pueden disminuir el compromiso que tienen con los docentes con sus estudiantes, y para los estudiantes puede derivar en apatía, así como temor a la equivocación y al castigo (Raczynski & Muñoz, 2005; Ascorra, et al., 2003). En general, estos climas aumentan el estrés e interfieren en la resolución de conflictos (Arón & Milicic, 1999), dificultando la promoción de diálogos y cooperación hacia el conocimiento (Razo & Cabrero, 2016). En general, se esperaría que el personal docente, a través de sus prácticas minimice la probabilidad de ambientes desfavorables, a través de identificar situaciones que podrían provocar actitudes negativas, tanto de su parte como de los estudiantes que conforman el grupo.



CAPÍTULO III

EDUCACIÓN SEXUAL

En este capítulo se presentan los referentes conceptuales con relación a la educación sexual; en primer lugar, se exponen algunas definiciones del concepto desde la perspectiva de diferentes autores, también se reporta la definición que se utilizó en este estudio. Posteriormente, se desarrolla un apartado sobre el clima de aula en la enseñanza de la educación sexual, después, se expone un conjunto de aspectos que afectan o favorecen la construcción del clima cuando se habla sobre sexualidad, entre los que se ubican: el papel del docente, la complejidad del contenido y la etapa evolutiva del alumno.

3.1 Definición del concepto Educación Sexual

En la literatura pueden encontrarse diversas definiciones sobre el constructo educación sexual, algunas se limitan a definirla como la enseñanza de la sexualidad genital, restringiéndola a los fines reproductivos y de prevención (Pérez, et al., 2002; Santos, 2007). Otras definiciones son un poco más amplias, pues se refieren a la educación sexual como un proceso que busca que las personas adquieran y transformen sus conocimientos con respecto a la sexualidad, mirándola desde sus diferentes dimensiones: reproductividad, género, erotismo y vinculación afectiva (Tapia, 2017; CONAFE, 2011; Caricote, 2008).

También, la ES puede ser nombrada a través de diferentes términos, por ejemplo: Educación Sexual Integral (ESI), “educación sexual holística” o “educación sobre competencias para la vida”, entre otros. Todos estos términos coinciden en definir a la ES como un proceso educativo cuyo objetivo es que los niños, niñas y adolescentes desarrollen un pensamiento crítico y autogestivo a partir de la información que se les otorga sobre sexualidad, reproducción y salud sexual reproductiva (UNESCO, 2018).

La denomina EIS se define como el “proceso basado en un currículo para enseñar y aprender sobre aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad” (UNESCO, 2019b, p. 2). Este tipo de enseñanza está basada en un enfoque de derechos humanos (Tapia, 2017), ya que busca que se respeten las diferencias, que se

evite la discriminación y se promuevan decisiones que estén fundadas en información confiable con respecto a la sexualidad, y que sean responsables con quienes estén involucrados (UNFPA, 2015, p. 9). Esto refleja los valores democráticos y pluralistas de la sociedad para favorecer la adquisición de conocimientos sobre sexualidad y SSR. Estos conocimientos son necesarios para que las y los adolescentes desarrollen competencias para vivir una vida plena, saludable y satisfactoria, libre de violencia de género y con buenas relaciones interpersonales (CONAFE, 2011).

Otro de los términos empleados para referirse a la ES es “educación para los sexos” (Calvo, 2021, p. 285) en el que se tratan conceptos relacionados con el cuerpo, las relaciones interpersonales y expresiones eróticas, y requieren vincularse con el contexto sociopolítico del estudiantado y las escuelas. Esta vinculación se hace considerando la cultura educativa, tradición moral, religiones y situación ideológica del país (Calvo, 2021).

Según Alvízar (2006), la ES puede impartirse en ambientes formales, no formales, en la institución educativa o fuera de ella; la ES informal es la que se imparte o recibe en el seno de la familia, en la convivencia social o por la influencia de los medios de información. La ES formal se entiende como el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual cuenta con una estructura, propósitos y contenidos, se imparten en la sala de clase, mediante la interacción docente y alumno.

La ES formal e informal se diferencian por lo siguiente: la ES impartida en la escuela busca fundamentarse en información de carácter científico, promueve el respeto a la diferencia, ajusta los roles de género e, incluso, intenta desaparecer los estereotipos de género aprendidos; mientras que la ES recibida en casa suele estar basada en mitos, propicia los prejuicios y refuerza los roles o estereotipos de género (Alvízar, 2006). Sin embargo, no siempre se presenta de esa manera, pues en la escuela también pueden estar presentes falsas creencias, prejuicios, estereotipos de género, etc., respecto a la sexualidad (UNESCO, 2018).

En el contexto mexicano, algunos autores definen la ES desde los contenidos que se deben abordar según los planes y programas educativos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, tales como: el proceso de la reproducción humana, la función de órganos sexuales, las ETS, la ética de las relaciones sexuales, causas y consecuencias del matrimonio, la paternidad, entre otros temas (Belmont & Gálvez, 2011; CONAFE, 2011).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En otros contextos internacionales, autores como Santos (2007) definen la ES desde los contenidos que según la sociedad en general, señalan que deberían abordarse a lo largo de la vida de los sujetos, entre los que destaca, la organización del inicio o ejecución de la vida sexual, sin embargo, la autora señala que este tipo de enseñanza debería abarcar también, la incorporación de valores, pautas y normas que funcionen como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales, la construcción de la identidad, la formación de actitudes hacia lo sexual, el ejercicio de los roles femeninos y masculinos y la manera de vincularse con los demás (Castellanos & Falconier, 2001).

La postura anterior agrupa el planteamiento de diversos autores quienes afirman que la ES debería desarrollar contenidos que contribuyan a la formación integral del alumno con conocimientos verosímiles, evitando así caer en mitos o tabúes sobre la sexualidad (Pérez et al., 2002; Caricote, 2008; SEP, 2000). Además, Alvízar (2006) afirma que la mejor educación en sexualidad “será aquella que propicie en la y el alumno un interés real por el conocimiento de su sexualidad y hacerlo y/o hacerla que tome conciencia de esta responsabilidad” (p. 35). En este sentido, la escuela se convierte en el espacio donde se dota a los alumnos de conocimiento sobre sexualidad a partir de un proceso gradual, sistemático y científico (Castellanos & Falconier, 2001).

En resumen, la ES se define como los procesos de enseñanza y aprendizaje en materia de sexualidad, dirigidos a que las y los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos que incidan en la toma de decisiones responsables sobre el cuidado de su cuerpo, el ejercicio de la sexualidad y la construcción y mantenimiento de relaciones interpersonales sanas y que contribuyan a su bienestar (CONAFE, 2011; UNESCO, 2019b). Por ello, las y los docentes deben construir en sus aulas espacios de reflexión para promover que los estudiantes incorporen la sexualidad en sus vidas de manera plena, enriquecedora, saludable y responsable (UNESCO, 2018).

Para los fines de la presente tesis y, con base en las definiciones ya descritas de los conceptos relacionados a la ES, se construyó una definición del constructo educación sexual, la cual se muestra a continuación:

La educación sexual formal es un proceso de enseñanza-aprendizaje guiado por el docente, en el cual se adquieren y transforman, informal y formalmente, conocimientos, actitudes y valores respecto de la sexualidad; y ayuda al reconocimiento y establecimiento de relaciones interpersonales saludables.

La educación sexual debe: a) procurar que los estudiantes aprendan a conocerse, aceptarse y a expresarse; b) favorecer la adquisición gradual de información y conocimientos necesarios para el desarrollo de habilidades y actitudes para lograr una vida plena, saludable y satisfactoria, así como reconocer los riesgos del ejercicio de la sexualidad y sus consecuencias en la salud sexual y reproductiva; c) estar basada en valores universales, así como en derechos humanos; d) poseer un enfoque integral de género; e) basarse en información exhaustiva y científicamente precisa; f) generar un entorno de aprendizaje seguro y saludable; g) informar sobre servicios de salud sexual y reproductiva, así como utilizar métodos de enseñanza participativos que ayuden a fortalecer las habilidades comunicativas, para la toma de decisiones y pensamiento crítico (OMS, 2018; UNESCO, 2019c; Santos, 2007; Pérez, et al., 2002; SEP, 2000; Caricote, 2008; Belmont & Gálvez, 2011; CONAFE, 2011; Tapia, 2017; UNFPA, 2015; Alvízar, 2006).

La definición anterior está enfocada a la ES formal que tiene lugar en la escuela y cuya responsabilidad recae en el personal docente, donde existe un conjunto de aspectos por cubrir para lograr una correcta y exitosa implementación, entre los cuales se encuentra el generar un entorno de aprendizaje seguro y saludable.

3.2 El clima de aula en el desarrollo de contenidos de educación sexual

Organismos internacionales como la UNESCO afirman que el clima de aula es un factor clave para brindar a los estudiantes una educación sexual integral, la cual es parte de la educación básica o educación fundamental que se pretende brindar a las y los estudiantes en diversos países del mundo, dicho tipo de educación busca proporcionar competencias y habilidades para la vida, por ello, el clima de aula en la enseñanza de contenidos de ES está adquiriendo mayor relevancia, ya que se busca “respetar la autonomía y motivar una participación activa en el proceso de aprendizaje, respetando las aptitudes personales y sus capacidades evolutivas, utilizando metodologías interactivas y creando espacios estimulantes y participativos” (UNESCO, 2014, p. 3).

También, a partir de la revisión de literatura, se reconoce que la enseñanza de la ES en la escuela requiere de climas de aula que permitan la interacción entre docente y estudiantes con los contenidos. También, en la literatura se apunta que en ambientes favorables al aprendizaje, los estudiantes se sienten cómodos para exponer sus dudas con relación a la sexualidad, con la confianza de que sus inquietudes serán conducidas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con información de carácter científico, reduciéndose así el riesgo de que recurran a información contradictoria y confusa en materia de ES (UNESCO, 2014).

Cabe mencionar que la enseñanza de la ES se basa en un enfoque de derechos humanos y desde aquí se valora como un derecho el respeto en el entorno de aprendizaje, esto implica el respeto de la identidad, integridad y participación del individuo, “para ello se debe garantizar un ambiente educativo seguro y saludable, acogedor y con ausencia de discriminación por razones de edad, raza, genero, sexo, condición socioeconómica, valores, etc.” (UNESCO, 2014, p. 12).

La responsabilidad de crear entornos seguros para abordar los contenidos de ES recae en el personal docente. Las y los docentes deben partir del reconocimiento y respeto de los derechos de los estudiantes en materia de sexualidad, a través de: brindar a los alumnos un ambiente de aula donde se respetan y valoran las opiniones, se comprende la diversidad cultural de éstos, impartición de clases en un clima libre de castigos físicos, sexuales o humillantes, acoso o agresiones físicas; el contenido y la metodología están alineados con la etapa evolutiva de los alumnos, y se considerarán las experiencias y conocimientos previos de los alumnos; se incorporarán materiales atractivos y aspectos lúdicos en función de los aprendizajes esperados; existe una integración entre la teoría y la práctica; se otorga retroalimentación oportuna sobre comentarios en clase o resultados de exámenes (UNESCO, 2014).

Sin embargo, muchas veces las clases se desarrollan en medio de climas de aula desfavorables, por ejemplo, Motta y colaboradores (2017) afirman que el clima de aula suele ser afectado por las burlas de los alumnos o del profesor ante las preguntas o participaciones de los alumnos, la falta de recursos, materiales de enseñanza y tiempo para abordar los contenidos. Además de la falta de capacitación del docente en materia de ES, el nulo o poco interés de los alumnos en los temas, la escasa participación o bien, el rechazo u oposición de estos, suele estar relacionado con la apreciación o experiencia de prohibiciones para aprender en la escuela sobre ES, aunado a lo anterior, los docentes llegan a la sala de clase con sentimientos de vergüenza para hablar de sexualidad con sus alumnos (Lameiras, et al., 2006).

Con respecto a la gestión del comportamiento en las clases de ES, Lameiras y colaboradores (2006) registran que, en la sala de clase, suelen encontrarse conductas disruptivas y falta de orden consecuencia de que los alumnos no logran adaptarse a metodologías novedosas que salen de las clases pasivas o magistrales a las que están

acostumbrados. Por otro lado, la falta de respeto entre compañeros puede presentarse cuando los alumnos no se aceptan entre ellos por situaciones diversas, por ejemplo: características particulares producto de la cultura o contexto al que pertenecen los estudiantes, origen (raza/nacionalidad), discapacidades, cánones de belleza imperantes, sexo, orientación sexual, entre otras. La falta de respeto o presencia de acciones discriminatorias puede presentarse de manera pasiva o activa, por ejemplo, ignorándose entre compañeros o con insultos físicos y verbales. El establecimiento de normas de comportamiento en la clase es fundamental para prevenir y enfrentar este tipo de manifestaciones, y el personal docente es quien puede promover el establecimiento de reglas, su implementación y seguimiento.

La importancia de establecer reglas claras en relación al acoso, violencia sexual o cualquier otro tipo de agresión en relación al género y la orientación sexual (López, et al., 2014; UNESCO, 2019a), ya que, en las aulas, se requieren generar ambientes de aprendizaje libres de agresiones físicas o verbales para todos los alumnos, Es deseable que el docente evite actos de acoso sexual o violencia, para ello, es indispensable crear desde un inicio reglas claras contra este tipo de agresión, para en caso de ser necesario tomar medidas, por ejemplo, la suspensión del alumno (López, et al., 2014).

Otros aspectos que afectan la construcción de un clima de aula favorable en las clases con contenidos de educación sexual son los métodos de enseñanza que utiliza el profesor y la distribución del tiempo (Motta, et al., 2017). En el primer caso se hace referencia a las actividades que implementa el profesor para lograr atraer la atención de los alumnos hacia los contenidos de ES, donde algunos métodos pedagógicos preferidos por los alumnos son las charlas, medios audiovisuales y las discusiones grupales, sin embargo, algunos docentes suelen seguir usando métodos tradicionales, ignorando aquellos más interactivos como el dibujo u otras representaciones gráficas, arte y expresiones culturales como el teatro y la poesía, o bien, no incorporan el uso de redes sociales e internet.

La falta de preparación del contenido es otro factor que perturba las clases de ES, lo ideal es que ésta se diseñe de manera intencionada y orientada por objetivos explícitos, considerando la edad y necesidades de aprendizaje de los alumnos (Santos, 2007). En dicha preparación, debería de considerarse el tiempo que se brinda para la realización de actividades, sin embargo, en la literatura la distribución del tiempo se registra como uno de los aspectos menos cuidado, pues en la mayoría de las veces el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo que se proporciona para que los estudiantes realicen o expresen preguntas y opiniones, es escaso o nulo, lo cual puede traducirse en el hecho de que los alumnos perciban un clima de aula donde el docente no tiene sensibilidad ante sus necesidades e intereses, en consecuencia, este tipo de clima desanima el deseo por aprender (Motta et al., 2017).

Por otro lado, el apoyo afectivo que brinde el docente en las clases juega un papel muy importante en la construcción de un clima favorable para desarrollar contenidos de educación sexual, ya que a partir de la creación de una atmósfera de confianza y seguridad emocional, los estudiantes podrán expresar sus dudas y preguntas, pues se sentirán en un ambiente de libertad y respeto, por ello es indispensable que el docente responda las preguntas de un modo que haga sentir cómodo al alumno, es decir, frente a la clase o en privado, así como también, podría invitar a los alumnos a que realicen de forma anónima sus preguntas, de esa manera se estarían incorporando aquellos alumnos que sienten vergüenza o temor de participar en clase (Motta et al., 2017).

También, el apoyo afectivo puede verse a través de la empatía, la escucha activa y la confianza que el docente transmita a los alumnos, de acuerdo con Lameiras et al (2006) la comunicación, participación e interacción entre docente y alumnos y entre alumnos, suele ser mejor, pues en medida en la que el estudiante se siente en un espacio de confianza, se implica en su proceso de aprendizaje, de igual manera, la interacción se vuelve respetuosa, hay una mayor conexión, entusiasmo y entendimiento, hecho que puede ser resultado de que el profesor se muestra cercano y con apertura para hablar de ES.

Como se observó en este apartado, el clima de aula en la educación sexual suele caracterizarse por rasgos que suelen agruparse en dos dimensiones del constructo clima de aula: apoyo afectivo y organización del aula. Además, se registra al docente como el actor responsable de crear un buen clima de aula. Sin embargo, en la construcción de dicho clima pueden influir un conjunto de aspectos, los cuales pueden facilitar o perjudicar su construcción.

3.3 Factores que influyen en el clima de aula que se construye en las clases de educación sexual

En la literatura propia de clima de aula se reporta al docente, los alumnos y el contenido como los factores principales que influyen en la construcción del clima en la sala de clase. Desde aquí, se mira al profesor como el responsable de crear y mantener un clima de aula que favorezca el proceso de formación del estudiante, los alumnos inciden en el clima a partir de su comportamiento y las relaciones que mantienen con el docente y sus compañeros, mientras que el contenido de la asignatura juega un papel importante, ya que cada materia tiene una complejidad particular, lo cual hace que en ocasiones el clima de aula se convierta en un factor indispensable para abordar determinados temas (Manota & Melandro, 2016; Tabera, et al., 2015; Acosta, 2016; Rosales, 2010, Carbonero, et al., 2010; Moreno, et al., 2011; Mondragón, 2018; Mena & Valdés, 2008).

También, en la literatura sobre ES se reconoce al docente como el responsable de crear ambientes seguros para que los alumnos no solo puedan recibir clases con contenidos de educación sexual, sino que también tengan la oportunidad de expresarse, ya que a partir de la comunidad de respeto que se cree, los alumnos podrán interactuar con el contenido (Jesús-Reyes & González, 2017). En los siguientes párrafos se expone el papel del docente, de los alumnos y el contenido de educación sexual como los factores más importantes que inciden en la construcción del clima de aula.

3.3.1 Características del docente que influyen en la construcción de climas de enseñanza de educación sexual

Desde la literatura prescriptiva y empírica se han estado describiendo un conjunto de características que deberían poseer los educadores en el área de educación sexual, las cuales ayudarían a tener mayor éxito en la adquisición de aprendizajes por parte de los alumnos, así como a la construcción de ambientes donde los alumnos se sientan seguros y cómodos para exponer sus inquietudes. En primer lugar, el docente que imparte contenidos sobre ES tiene la obligación de reconocer que sus alumnos son seres sexuados, e incluso deberá enfrentarse a su propia sexualidad, reflexionar sobre su capacidad para orientar a los estudiantes ante temas para los que no ha sido preparado,

de no ser así, la ES seguirá siendo deficiente o confusa para los adolescentes que se encuentran ansiosos por dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje en materia de sexualidad (Alvizar, 2006).

En segundo lugar, es indispensable que el docente asuma la ideología e intereses del enfoque de la ES establecidos en el plan y programas de estudio y no los propios, así como, no establecer la vivencia personal como un modelo ideal a seguir. También, se recomienda incorporar a los padres de familia en la enseñanza de la ES, practicar una metodología participativa en el aula, integrar aspectos conceptuales y prácticos, recurrir a información de carácter científico, clarificar a los alumnos falsas creencias o mitos sobre la sexualidad, motivar el aprendizaje de los estudiantes a partir de hacerles ver los beneficios que brinda el cuidar su cuerpo, establecer relaciones interpersonales sanas y el ejercicio de su vida sexual de manera responsable (CONAPO, 1995, citado en Alvizar, 2006).

Weller (2007) considera que la práctica docente en la enseñanza de la ES suele verse afectada por la responsabilidad que se le otorga al profesor de cubrir las necesidades sociales o bien, lo que el currículo escolar o un superior le solicita, lo cual en ocasiones, lo lleva a ignorar sus gustos, deseos y posibilidades reales. De modo que el quehacer docente se ve afectado por la tensión permanente, entre lo que tienen que y lo que quiere hacer, que es de su interés y que puede hacer; cuando el profesor se limita hacer lo que tiene que hacer “termina empobrecido pues poco de su deseo y de su capacidad creativa y lúdica entra en juego” (Weller, 2007, p. 51). Por otro lado, si solo se centra en trabajar en lo que tiene ganas de hacer, estará dejando atrás su responsabilidad ética y profesional, así como, excluirá el sentido de su trabajo, el cual se basa en necesidades externas (Weller, 2007).

La historia del docente es uno de los aspectos que más permea en su práctica y en la construcción del clima de aula, pues si bien, los maestros cuentan con herramientas, instrumentos, habilidades y capacitaciones, que pueden influir en su quehacer, el instrumento primordial es su propia persona, lo que involucra emociones, afectos y creencias, reflejándose en la relación docente y alumno, dado que en ocasiones puede ignorar las necesidades del otro (Weller, 2007). Por lo anterior, ha cobrado mayor importancia que los docentes que imparten contenidos de ES, evalúen sus propios intereses y posibilidades a la hora de seleccionar un tema, así como la manera más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conveniente para abordarlo en función de las características y necesidades particulares del grupo (Santos, 2007; Weller, 2007).

Por otro lado, Alvízar (2006) considera que las características que debe poseer el docente de educación sexual son: tener interés por el tema y un interés sincero por el bienestar de los seres humanos, aceptar la sexualidad propia y la de terceros, conocer metas y objetivos de la ES, poseer conocimientos de psicología infantil, adolescencia, sexualidad, higiene, anatomía y fisiología sexual, conocer el contexto social en el que labora, conocer y aplicar estrategias didácticas oportunas al contenido y a la edad del estudiante (p.ej. discusiones, dinámicas de grupo y debates), evitar la imposición de creencias o perspectivas propias, inspirar respeto, honestidad y libertad de expresión, saber escuchar, conocer y respetar las opiniones de los alumnos sobre educación sexual, saber proporcionar información imparcial, objetiva, adaptada a edad la física, emocional y mental de los estudiantes, hablar con términos científicos apropiados e identificar los de uso común entre los jóvenes, entre muchos otros aspectos. Sin embargo, en muchos casos lo anterior no sucede, pues los docentes que imparten contenidos de sexualidad hacen frente a diversas situaciones que afectan su quehacer en la enseñanza de contenidos sobre educación sexual, por ejemplo, poseen un nivel alto de desconocimiento del contenido.

Finalmente, el hecho de que el docente se sienta capacitado para preparar y organizar la clase, lo cual implica desde diseñar las actividades, distribuir los tiempos y seleccionar los materiales, así como, fungir el rol de colega ante sus alumnos, permite que se construya un clima de aula, donde los alumnos perciban al docente cercano e interesado por ellos, lo cual a su vez impacta en el logro del cumplimiento de las reglas y organización del aula, ya que los alumnos ven en el profesor no solo como alguien cercano, sino también como su autoridad.

3.3.2 El contenido que aborda la enseñanza de la educación sexual en educación básica

El manejo del contenido es otro aspecto que puede afectar o beneficiar las clases de ES, así como la construcción de un clima de aula favorable. En México la ES ha estado en los planes y programas de estudio de EB desde 1974, convirtiéndose en un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

acontecimiento pionero a nivel América Latina; en quinto de primaria se comenzaron a impartir los temas de pubertad y la reproducción humana, mientras que en secundaria se implementó la prevención de embarazos y las ETS/ITS (Escamilla & Guzmán, 2017). En 1982 la enseñanza de la ES se implementó con un enfoque de prevención, se promovía el uso del preservativo, como respuesta a la epidemia del VIH/SIDA que existía y para el año 1983 se completó la incorporación del área de educación para la salud en todos los grados de primaria (SEP, 2018b; Alvarado, 2015). Desde 1994 hasta la actualidad, la ES se ha estado presente en el currículum escolar, en donde se han anexado temas como: género, diversidad sexual y derechos sexuales y reproductivos (Escamilla & Guzmán, 2017).

Los planes y programas de estudio de educación básica han sufrido cambios constantes en materia de ES, poco a poco en educación secundaria se han ido incorporando temas como: igualdad de género, erotismo, placer, embarazo adolescente, violencia de género, orientación sexual, uso del condón, sistema reproductor masculino y femenino y sus funciones, ETS, ejercicio responsable de la sexualidad, menstruación, eyaculación, ES y Desarrollo Humano, además, dicho contenido dejó de ser exclusivo del área de Ciencias Naturales y se comenzó a abordar en la asignatura de Formación Cívica y Ética a partir del ciclo escolar 1999-2000 (SEP, 2018b; Alvarado, 2015).

En general, en la enseñanza de las Ciencias en secundaria se espera que las y los estudiantes “participen de manera activa, responsable e informada en la promoción de la salud, con base en el estudio del funcionamiento integral del cuerpo humano y de la cultura de la prevención” (SEP, 2011, p. 14). De ese modo, se pretende mejorar la calidad de vida del alumnado y reducir riesgos de salud (v.gr. alimentación, sexualidad y adicciones, entre otros) (SEP, 2017, p. 358; SEP, 2011).

Por otro lado, la ES es considerada también como un asunto sociocientífico que se caracteriza por: 1) considerar a las emociones en el aprendizaje de las ciencias, 2) retomar problemas controversiales, 3) involucrar al alumno en el diálogo, la discusión, el debate y la argumentación para su tratamiento, y 4) tener componentes éticos que requieren razonamiento moral (Sadler, 2011a y b). Debido a que el diálogo, el debate y la argumentación tienen un papel clave en el tratamiento de asuntos sociocientíficos, el clima del aula parece ser un factor fundamental para que el estudiantado se sienta motivado a participar y compartir sus puntos de vista e inquietudes para avanzar en el conocimiento (Sadler, 2011a y b).

Además, en la literatura se apunta que el clima del aula también es importante para las prácticas docentes, pues las y los docentes son responsables de la enseñanza en las aulas escolares y sus acciones influyen la expresión de estudiantes, las interacciones que ocurren entre estudiantes, y también cómo se relacionan las y los estudiantes con los conocimientos (Alderman, 2011; Tabera, et al., 2015; UNESCO, 2019a).

En las Ciencias Sociales la enseñanza de la sexualidad se dirige al desarrollo de competencias para la toma de decisiones asertivas. Su impartición toma en cuenta los cambios que se presentan en la adolescencia como respuesta a la maduración de los órganos sexuales durante esta etapa de vida. Se busca que el alumnado comprenda las diversas dimensiones que involucra la sexualidad (v.gr. género y vínculos afectivos) y se enfatiza que la sexualidad no se limita a la reproducción (SEP, 2017). Uno de los propósitos de la asignatura FCE es el fortalecimiento de la identidad del estudiantado constituyéndose como seres humanos dignos, sujetos a derechos y valiosos (SEP, 2017, p. 437); en particular, es importante que al reconocerse como sujetos a derechos, identifiquen cómo pueden cuidar su salud, prevenir riesgos, autorrealizarse y desarrollarse integralmente (SEP, 2017, p. 437).

3.3.3 Estudiantes adolescentes y la enseñanza de la educación sexual en secundaria

Los estudiantes que cursan la educación secundaria se encuentran en la adolescencia. La adolescencia se caracteriza por ser una etapa de crecimiento y desarrollo humano, que implica lo biológico, psicológico, sexual y social; en esta etapa, las y los adolescentes experimentan cambios hormonales que derivan en características sexuales secundarias (p.ej. vello púbico, modificación de la voz, crecimiento de senos, menstruación, aparición del bigote, etc.) (SEP, 2000), comenzar a sentir atracción por otras personas, inician relaciones de noviazgo y en ocasiones el primer encuentro sexual, que de suceder en condiciones vulnerables o de irresponsabilidad, pueden traducirse en embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (CONAPO, 2019).

La adolescencia es una etapa en la que las y los estudiantes se distancian de la familia, interactúan más con sus pares (SEP, 2000). La sexualidad se intensifica, al encontrarse omnipresente en las conversaciones de los adolescentes dentro y fuera del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aula. Aumentan las dudas y cuestionamientos sobre su cuerpo, y llegan a las aulas con interés por resolverlos, pero también con sentimiento de vergüenza para exponer sus dudas (Vereau & Diller, 2014). Es por esto que la educación sexual se vuelve indispensable en la sala de clase, donde los docentes pueden brindar mayor orientación: sana, responsable y con carácter científico (SEP, 2000), y esto requiere de un clima de aula que permita hacer sentir al alumno en un ambiente de confianza, donde exista el respeto entre compañeros y no se emitan burlas ante las equivocaciones, participación o exposición de ideas.

En la literatura se ha documentado que los mismos adolescentes demandan la enseñanza de la ES en la escuela, por ello, la escuela y el aula se convierten en un espacio donde “se entranan innumerables conceptos, ideas y valoraciones, saberes no reconocidos como tales, conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, convicciones personales y profesionales, decisiones individuales y colectivas” (Greco, 2007, p. 69). Enfrentar prejuicios, mitos e información errónea requiere de climas de aula que propicien la interacción entre los estudiantes, con el docente y el contenido, pues temas complejos y controversiales como lo es la ES, necesitan ser abordados en un ambiente tranquilo, libre de prejuicios, donde alumnos y docente pueda hablar con naturalidad y respeto sobre aspectos de la sexualidad humana.

Este capítulo expuso los aspectos que involucran y que influyen en la construcción del clima de aula en las clases de educación sexual en adolescentes. En el siguiente capítulo se abordará la metodología que se seguirá en el presente estudio.

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen los elementos centrales de la metodología del estudio para el abordaje del clima de aula en la enseñanza de contenidos de educación sexual. El capítulo se compone de cinco apartados, en los cuales se describe el enfoque metodológico de la investigación, los criterios de selección del docente participante y los temas de educación sexual a analizar en relación al clima de aula. Asimismo, se reportan las técnicas e instrumentos de recolección de información, se describe el proceso de análisis de la información que se siguió y, finalmente, se exponen las acciones realizadas para cumplir con el cuidado de la calidad de la información y los cuidados éticos implementados.

4.1 Enfoque metodológico

El objetivo de esta investigación fue caracterizar el clima de aula que se presentó en las clases con contenidos de educación sexual impartidas por un docente dentro de la asignatura de Biología en secundaria. En la revisión de literatura relacionada con objeto de estudio, se observó que existe un desconocimiento sobre cómo se presenta el clima de aula cuando se abordan estos contenidos. Tampoco se tiene información sobre cómo se define el clima de aula desde la ES o cuáles dimensiones del constructo tienen mayor peso para generar un buen clima. En virtud de ello, se consideró un acercamiento metodológico cualitativo, el cual se caracteriza por un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio (Álvarez, 2014), lo que permite al investigador analizar de manera más profunda el fenómeno, intentando comprender el entorno natural en el que se desarrolla (Creswell & Poth, 2018).

4.1.1 Estrategia metodológica

Considerando las preguntas y objetivos de investigación, y que se buscó una exploración del objeto de estudio, se consideró pertinente adoptar, como estrategia metodológica, un estudio de caso de tipo instrumental único de naturaleza exploratoria y

descriptiva, el cual se caracteriza por buscar comprender y describir un asunto específico (Creswell & Poth, 2018),

Se optó por esta estrategia metodológica, debido a que, mediante el estudio de un caso particular, se podría llegar a comprender el fenómeno educativo (Stake, 2013). Asimismo, se observó que existía cierta relación del objeto de estudio con el contexto, es decir, hay particularidades específicas de la enseñanza de la educación sexual, por ejemplo, las clases suelen estar influenciadas por una connotación cultural, por las creencias, miedos, sentimientos (i.e. vergüenza), entre otros aspectos de los alumnos y docentes (Chandra-Mouli et al., 2015; Haberland & Rogow, 2015). En consecuencia, en este estudio se requirió ver el caso a la luz del constructo clima de aula, en otras palabras, el caso como ejemplo de ese constructo y ver cómo funcionaba.

La naturaleza exploratoria del estudio se sustenta en la escasez de trabajos de investigación relacionados con el clima de aula en el campo de la educación sexual; mientras que la naturaleza descriptiva resultó útil para enumerar a detalle las características o rasgos determinantes del objeto de estudio.

Cabe señalar que este estudio se ubica dentro de la investigación educativa básica, cuyo objetivo principal es “aumentar la suma de conocimiento sobre un fenómeno” (Giroux & Tremblay, 2004, p. 38), con relación a “los principios básicos y las leyes científicas” (Barbosa, 2008, p. 39).

4.2 Selección de participantes y temas a analizar

En esta investigación participó un docente de Biología que impartió clases en el ciclo escolar 2016-2017 y 2017-2018 en una escuela secundaria pública del municipio de Aguascalientes. El profesor seleccionado formó parte de un estudio más amplio, dirigido por Pérez-Martínez (2015). En dicha investigación participaron dos profesores de Biología, cuyos pseudónimos son M5 y M6. En esta investigación se trabajó con el docente M6, cuya práctica docente (en video) fue comparada con la del profesor M5 y, posteriormente, fue seleccionado en función de los siguientes criterios: 1) que en las videograbaciones se hubiera identificado que el docente mantiene una interacción constante con sus estudiantes, pues uno de los principales rasgos del clima de aula es que éste se construye a partir de las relaciones interpersonales entre docente y alumnos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dentro del salón de clase, y a partir de ellas se pueden visualizar algunos aspectos de las dimensiones que lo componen; 2) que se contara con las videograbaciones de clase completas del docente de los cuatro contenidos de ES pertenecientes al *Bloque IV La reproducción y la continuidad de la vida* del libro de Biología considerados en el plan de estudios de la Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2013).

Se tomó la decisión de trabajar con videograbaciones de clase recuperadas en el proyecto macro dirigido por Pérez-Martínez (2016), porque, en México, desde el 20 de marzo del año 2020 y hasta agosto 2021, las clases presenciales fueron suspendidas en todos los niveles educativos, a consecuencia de la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), la cual afectó a diversos sectores a nivel internacional, entre ellos el de educación (UNESCO, 2020). La situación anterior se convirtió en un obstáculo para recolectar videograbaciones de clases presenciales con contenidos de ES impartidas en el ciclo escolar 2020-2021 del profesor seleccionado, pues la fecha de recolección y análisis de información que estipuló el programa del DIE tuvo lugar en el periodo enero-junio 2021.

Por otro lado, el plan de estudios 2017 que se encuentra vigente estipula que el maestro puede organizar el tratamiento didáctico del contenido con relación al contexto, las necesidades educativas y los intereses de los jóvenes estudiantes. De modo que se corría el riesgo que, al momento de realizar el trabajo de campo, el tema *sistemas del cuerpo humano y salud*, ya hubiera sido impartido. Igualmente, se consideró importante analizar videograbaciones de clases en modalidad presencial, ya que es una interacción diferente a la que surge en espacios virtuales. No obstante, no se descarta la relevancia de analizar el clima de aula en esta nueva modalidad en la que se brindó el contenido durante la pandemia.

Temas a analizar

Los contenidos y temas de clase videograbados que se utilizaron en esta investigación, pertenecen al plan y programas de estudio del área de Ciencias y Tecnología en Educación Secundaria 2011. Éstos no presentaron diferencias significativas con el plan y programa que se aplica actualmente, pues promueven aprendizajes clave similares con relación a la educación sexual, cambiando solamente aspectos de redacción, ubicación de los contenidos y el énfasis que se hace en ellos, ya que en el plan 2011 es donde se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hace mayor énfasis en la educación sexual, al tener un apartado exclusivo para este tipo de enseñanza, mientras que en el plan 2017 se aborda a la par con otros temas que guardan relación con el funcionamiento y cuidado del cuerpo humano, cuyo objetivo es lograr una vida saludable.

Las videgrabaciones seleccionadas corresponden a los cuatro contenidos del primer tema del Bloque IV del plan de estudios 2011, titulado “Hacia una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia” (SEP, 2011, p. 45), mientras que dicho bloque se titula “La reproducción y la continuidad de la vida” (SEP, 2011, p. 39). En el Plan de Estudios 2011 éste se impartía en el penúltimo bimestre del ciclo escolar dentro de la asignatura de Biología en nivel secundaria; los contenidos de ES se ubican dentro del ámbito titulado “Desarrollo humano y cuidado de la salud”. En éste se busca que los alumnos fortalezcan hábitos y actitudes saludables, a partir de estrategias como “alimentación correcta, higiene personal, sexualidad responsable y protegida, [...] prevención de enfermedades, accidentes, adicciones y conductas violentas” (SEP, 2011, p. 30).

El desarrollo del Bloque IV tiene como objetivo abordar la sexualidad humana desde una perspectiva amplia que integre cuatro aspectos: equidad de género, vínculos afectivos, erotismo y reproductividad. Además, los contenidos se ubican en el marco de la salud sexual y reproductiva, y buscan “fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los alumnos fundamentar la toma de decisiones responsables e informadas” (SEP, 2011, pp. 39 y 40). En este bloque, los contenidos hacen énfasis en la prevención, en las causas y consecuencias de las infecciones de transmisión sexual, se analizan los beneficios y riesgos de los métodos anticonceptivos, entre otros aspectos (SEP, 2011).

En la siguiente tabla se expone el nombre de los cuatro contenidos analizados, el aprendizaje que se espera lograr en los alumnos, la ubicación del contenido en el libro de texto, así como el número de clases videgrabadas por contenido (cfr. Tabla 4.1).

Tabla 4.1 Tema y contenidos seleccionados del bloque IV La reproducción y la continuidad de la vida

Tema	Hacia una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia				
Ámbito de estudio de la Biología	Desarrollo humano y cuidado de la salud				
Contenido seleccionado	Aprendizaje esperado por el alumno	Ubicación en libro de texto (Páginas)	Datos sobre las videograbaciones		
			Fecha de videograbación	Tiempo de vídeo	Sesiones
Valoración de la importancia de la sexualidad como construcción cultural y sus potencialidades en las distintas etapas del desarrollo humano.	Explica cómo la sexualidad es una construcción cultural y se expresa a lo largo de toda la vida, en términos de vínculos afectivos, género, erotismo y reproductividad.	140-144	7 al 14 de marzo de 2017	310 minutos (5h 10m)	*Cuatro
Reconocimiento de mitos comunes asociados a la sexualidad.	Discrimina con base en argumentos fundamentados científicamente, creencias e ideas falsas de la sexualidad.	145-148	14 al 21 de marzo de 2017	265 minutos (4h 25 m)	*Cuatro
Análisis de las implicaciones personales y sociales de las infecciones de transmisión sexual causadas por los virus del papiloma humano (VPH) y el virus de inmunodeficiencia humana (VIH), e importancia de su prevención como parte de la salud sexual	Explica la importancia de tomar decisiones responsables e informadas para prevenir las infecciones de transmisión sexual más comunes; en particular, el virus del papiloma humano (VPH) y el virus de inmunodeficiencia humana (VIH), considerando sus agentes causales y principales síntomas.	149-154	21 al 28 de marzo de 2017	171 minutos (2h 51 m)	Tres
Comparación de los métodos anticonceptivos y su importancia para decidir cuándo y cuántos hijos tener de manera saludable y sin riesgos: salud reproductiva.	Argumenta los beneficios y riesgos del uso de anticonceptivos químicos, mecánicos y naturales y la importancia de decidir de manera libre y responsable el número de hijos y de evitar el embarazo adolescente como parte de la salud reproductiva.	155-159	30 de marzo al 7 de abril de 2017	277 minutos (4h 37m)	Cuatro

*Una de las sesiones se realizó en el laboratorio y el resto en el salón de clase.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2011), Valadez, Alvarado & Téllez (2017) e información recuperada.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La observación en aula es una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones educativas dedicadas a analizar el clima de aula. Esta técnica ha sido útil para registrar las interacciones que se dan entre docente y estudiantes y entre estudiantes, pues el tipo de clima que se construya dentro del aula es producto de dichas interacciones (comunicación verbal y no verbal) (Martínez, 1995; Silva, 2015).

En esta investigación, la observación fue la técnica principal de recolección de información. Esta se realizó con base en el análisis de videograbaciones de clase, también conocida como estudio de video, que consiste en una investigación de la realidad social o educativa basada en el análisis de videograbaciones (Janik, et al., 2009). Los estudios de video se consideran una herramienta adecuada cuando se pretende la observación de características de fenómenos complejos, pues se puede regresar a ellas el número de veces que sea necesario, ayudando así a verificar percepciones o hechos observados (Janik, et al., 2009).

Con base en los objetivos de la presente investigación, se eligió una observación semiestructurada, la cual se caracteriza por utilizar una guía de elementos que serán observados guiándose por aplicación flexible, es decir, se mantiene una postura abierta para identificar elementos, categorías o dimensiones emergentes (Postic & Ketele, 2000; Farías, 2016).

Para sistematizar lo observado en las clases videograbadas se elaboraron dos formatos de registro: 1) Formato de registro de audio (**Véase Anexo I**), 2) Formato de registro de comportamientos observables (**Véase Anexo II**), ambos documentos eran llenados por cada sesión videograbada. Los formatos se elaboraron en un documento Word, en el primero se transcribió textualmente el audio de las videograbaciones, este formato contenía una ficha de registro donde se reportaban los siguientes datos:

- a) Nombres de los segmentos de vídeo que componen la sesión de clase.
- b) Total de alumnos que se observan.
- c) Número de alumnos.
- d) Número de alumnas.
- e) Asignatura.
- f) Número de docentes en el aula.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- g) Iniciales de la persona que realiza la transcripción.
 - h) Nombre del bloque del contenido.
 - i) Tema o temas con los que se relacionan las actividades observadas.
 - j) Lugar donde se realizó la videograbación (i.e. salón de clase/laboratorio u otro).
 - k) Observaciones (i.e. la videograbación es inaudible por un periodo extenso del minuto 12 hasta el minuto 24).

Este primer formato contenía un gráfico del salón de clase, en el cual se mostraba cómo se distribuían los alumnos en el salón por cada sesión videograbada, así como otros elementos que sirvieron para ubicarse en el aula (i.e. pizarrón, escritorio, tarima y puerta). La intención del gráfico era obtener una fotografía del salón, lo que permitió notar que los alumnos se distribuían de diferente manera en cada una de las sesiones videograbadas. Una vez vaciada esta información, se transcribía el audio del docente y estudiantes.

El segundo documento tuvo como objetivo registrar todos los comportamientos observables producto de la comunicación verbal y no verbal entre los actores, por ejemplo, gestos, expresiones faciales, movimientos corporales, etcétera. En este formato se vaciaba la siguiente información:

- a) Nombre del tema videograbado.
- b) Nombre del contenido videograbado.
- c) Número de sesión.
- d) Nombres de los segmentos de vídeo que componen la sesión de clase.
- e) Actividades realizadas en clase.
- f) Descripción de comportamientos observables.
- g) Dimensión y/o subdimensión del constructo clima de aula al cual corresponde el comportamiento observado.
- h) Anotaciones del observador (i.e. reflexiones, interpretaciones, preguntas, reacciones o percepciones del observador).

4.3.1 Validación por jueces y aplicación piloto de los instrumentos

La elaboración de los formatos de registro para la observación de videograbaciones de clase requirió de varias etapas. En primer lugar, se diseñó un formato para registrar y describir el segmento de video de la clase donde se identificaba la presencia del constructo clima de aula. Dicho documento fue revisado por tres jueces cuyas líneas de investigación eran: Educación en Ciencia y Evaluación Educativa y Estudios de la Práctica Docente. Como parte de la retroalimentación, se sugirió agregar una tabla de doble entrada, cuya función era colocar los comportamientos observables y clasificarlos con base en la dimensión o subdimensión del constructo clima de aula observada, además anotar reflexiones con respecto a la dimensión y/o subdimensión.

Una segunda etapa consistió en la aplicación piloto de la hoja de registro, para ello se observaron las videograbaciones del primer contenido de las clases de educación sexual “*valoración de la importancia de la sexualidad como construcción cultural y sus potencialidades en las distintas etapas del desarrollo humano*” (SEP, 2011, p. 45). El objetivo fue valorar la utilidad y pertinencia del instrumento y la suficiencia de contenido de las videograbaciones. A partir de esto, se realizaron las siguientes modificaciones:

- 1) Se ajustó el formato de registro de audio, pues era necesario transcribir todo lo que pasaba en la clase videograbada (audio y comportamientos observables) y no solo segmentos.
- 2) Se elaboró un gráfico del salón de clase o laboratorio de Ciencias por cada sesión completa, cuya finalidad era observar cómo se distribuyen los alumnos en dicho espacio físico, poder ubicarlos y diferenciarlos para registrar su participación en clase, ya que éstos son aspectos que construyen el clima de aula.

Los dos puntos anteriores fueron atendidos, quedando reflejadas las modificaciones en los formatos de registro de audio y de comportamientos observables descritos en el apartado 4.3 *Técnicas e instrumentos de recolección de información*. Posteriormente, se repitió el ejercicio de vaciado de datos en los nuevos formatos, utilizando las videograbaciones del primer contenido. Con ello, se comprobó la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

suficiencia y eficiencia de la recolección de información con el nuevo diseño de los instrumentos y no se agregaron otras modificaciones.

4.4 Fases de recolección y análisis de la información

La recolección de información se contempló en cuatro fases, estas se describen a continuación.

Fase 1: Selección y preparación de las clases videograbadas: trabajo previo a la transcripción

A inicios del año 2020, se comenzó a gestionar el material de videograbación con la persona responsable del proyecto y para poder tener acceso a las clases videograbadas se firmaron dos cartas; compromiso de confidencialidad en el manejo de la información (Véase Anexo III) y carta compromiso para el cuidado de material y dispositivos electrónicos del proyecto de investigación (Véase Anexo IV). En octubre de 2020, se obtuvo acceso a las clases videograbadas del profesor M6, las cuales fueron divididas en segmentos de 20 minutos con el objetivo de facilitar el almacenamiento y manejo de la información.

Fase 2: Transcripción de las clases videograbadas

Las transcripciones de audio y comportamientos observables de los cuatro contenidos de ES se realizaron del 1° de febrero al 18 de abril de 2021 en un procesador de texto y, al término de cada una, se etiquetaba cada archivo usando caracteres alusivos al contenido del mismo, de tal manera, que esto permitiera identificarlos de acuerdo con: el tema, contenido, número de sesión y persona que realizó la transcripción; por ejemplo, el código T1_C1S1_OEHG, corresponde a una transcripción del tema educación sexual, del contenido 1 (son cuatro contenidos en este tema) y sesión 1 (son cuatro sesiones en el contenido 1) y finalmente las iniciales del nombre completo de quien transcribió.

Se obtuvieron 30 documentos (15 formatos de registro de audio y 15 de comportamientos observables), los cuales corresponde a 15 clases del docente M6. En los formatos de registro de audio se transcribió el discurso oral producto de la interacción entre docente y alumnos y entre alumnos, obviando tartamudeos,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

interjecciones, muletillas o repeticiones por parte de docente y alumnos; se reportaban las pausas, el énfasis en la entonación y expresiones emocionales como la risa o el suspiro. Al momento de transcribir, se reportaba quién emitía la comunicación (docente, alumno, grupo clase, persona externa al grupo, por ejemplo: prefecto), por ello, se estableció una nomenclatura para identificar a los diferentes actores en el discurso (i.e. D: docente; AH: alumno hombre; AM: alumna mujer; G: grupo). Cuando docente o alumnos mencionaban nombres propios, éstos eran registrados en la transcripción, pero fueron cambiados por un pseudónimo en la etapa de análisis de información, respetando el sexo de los estudiantes. En las transcripciones de comportamientos observables, se reportó todo aquello que realizaron estudiantes y docentes durante las clases, por ejemplo, contacto físico entre maestro y estudiantes (i.e. palmada en la espalda hacia los alumnos por parte del profesor), expresiones faciales, miradas y sonrisas entre los actores, golpes en el escritorio por parte del docente, etc.

Cabe mencionar que el proceso de transcripción fue supervisado de manera constante, se revisaba la transcripción a la par que se reproducía la clase videograbada, lo cual permitió agregar información que se había omitido (i.e. discurso de alguno de los actores, fragmentos que se habían reportado como inaudibles) o bien, corregir aquellas palabras que habían sido cambiadas, lo anterior ayudó a perfeccionar la información registrada.

Fase 3: Codificación de la información recuperada en las transcripciones

Después del proceso de transcripción, la siguiente tarea consistió en codificar la información, que de acuerdo con Rubin y Rubin (1995, citado en Fernández, 2006) “es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador” (p.4). La codificación permite dar sentido a la información, así como simplificar la complejidad contenida en ella, la tarea del investigador es” codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías” (Fernández, 2006).

Se analizó la información recuperada en las transcripciones de las clases videograbadas del docente M6 para determinar contenido significativo en relación al constructo clima de aula y, a partir de ello, reconocer patrones, que, posteriormente,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

construirán categorías significativas y temas que formaran parte del análisis y discusión de los datos.

Es importante decir que el análisis de datos se apoyó del uso del software Atlas.ti. Las 30 transcripciones correspondientes a las videgrabaciones de clase del docente M6 se integraron en 4 Unidades Hermenéuticas (UH) (una por cada contenido de ES) dentro del software y se leyeron cuidadosamente al momento de colocar los códigos, los cuales son recursos mnemónicos para identificar temas específicos en el texto.

Las lecturas realizadas en el software permitieron seleccionar extractos de información (*citas*), a éstos se les asignó un *código* en función de las *dimensiones de análisis*, de modo que se puso especial atención en información que revelara aspectos con relación al clima de aula. Cabe mencionar que para este estudio se realizó una codificación mixta, se crearon categorías y subcategorías de análisis a partir de la literatura del constructo clima de aula y también a partir de la información que arrojaron las transcripciones. Se recuperó información con relación a tres dimensiones del constructo: apoyo afectivo, organización del aula y condiciones ambientales y físicas del aula.

A la par del proceso de selección de códigos se registraron notas (haciendo uso de *memos*) con impresiones, observaciones y reflexiones sobre los extractos de información, los cuales fueron útiles para anotar aspectos relevantes con relación a códigos alusivos a subdimensiones emergentes, así como para describir relaciones o diferencias entre los códigos. La información plasmada en estos *memos* se recuperó en las reflexiones plasmadas en el capítulo de discusión de resultados. Por otra parte, la unificación de códigos en categorías de análisis se logró a partir de la lectura continua de citas, códigos y definiciones. Es importante mencionar que la codificación de la información se realizó hasta encontrar una saturación de códigos. Las categorías de análisis obtenidas se describen en el siguiente capítulo.

Fase 4: Recodificación de las categorías de análisis

Después de obtener las diferentes categorías de análisis con relación al apoyo afectivo y la organización del aula, se procedió a reportar y discutir la información con la literatura. La descripción de los resultados permitió observar que había información semejante, por lo cual, se tomó la decisión de unir categorías o bien de separar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

información en categorías distintas. Este procedimiento se desarrolló cuantas veces fue necesario.

4.5 Cuidado de la calidad de la información y cuidados éticos

El cuidado de la calidad de la información se presentó en el proceso de diseño, jueceo y pilotaje de los instrumentos de recolección de información, descritos en el apartado *4.3.1 Validación por jueces y aplicación piloto de los instrumentos*. Asimismo, el cuidado de la calidad de la información comprendió la codificación de la información, pues la asignación de códigos fue realizada por tres observadores y cuando se tuvieron discrepancias con la asignación de un código se discutían de forma grupal hasta llegar a un consenso.

Por otro lado, se ratificó la información mediante evidencia de múltiples fuentes de datos, catalogada por algunos autores como triangulación de métodos o técnicas (Creswell & Poth, 2018; Leal, 2012), pues se realizó una descripción total y detallada de las clases videograbadas, es decir, se registró todo lo que los actores decían y se describió la manera en la que se comportaban (comportamientos y reacciones observables). La utilidad de este tipo de triangulación permitió potenciar la riqueza del análisis de los datos y brindó la oportunidad de ofrecer perspectivas distintas del objeto de estudio, lo cual ayudó a mostrar la complejidad del fenómeno, siendo posible encontrar coincidencias o diferencias entre lo que se observa y lo que reporta en su discurso oral el profesor.

Además, con el objetivo de cuidar de manera profesional y responsable este trabajo de investigación educativa, se contempló un marco ético en relación a diversos aspectos, por ejemplo: plagio de las ideas, métodos utilizados, consentimiento informado, confidencialidad y uso adecuado de los resultados, para lo cual, se retomó el Código de ética de la American Educational Research Association (AERA, 2011), el código de ética de la British Educational Research Association (BERA, 2019), las consideraciones éticas de Creswell y Poth (2018) y los lineamientos establecidos por los responsables del estudio *“Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales”* (Pérez-Martínez, 2015).

Para tener acceso a la información recolectada en el estudio macro, se firmaron

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dos cartas; compromiso de confidencialidad en el manejo de la información (**Véase Anexo III**) y carta compromiso para el cuidado de material y dispositivos electrónicos del proyecto de investigación (**Véase Anexo IV**). En el primer documento, se asumen los siguientes compromisos: no divulgar o revelar por cualquier medio (i.e. electrónico, conversacional o impreso), ni permitir que se exhiba información a terceros; no realizar o permitir la realización de respaldos de las videograbaciones; no utilizar la información confidencial para obtener beneficios económicos personales o a favor de terceros; utilizar la información confidencial exclusivamente en asuntos propios de la investigación; devolver al responsable del proyecto macro el material utilizado o cualquier otro instrumento empleado y no conservar copias de la información confidencial.

El segundo documento firmado hace una descripción explícita de las videograbaciones que se pusieron a disposición del presente proyecto de investigación y describe las condiciones de uso, las cuales eran: resguardar con responsabilidad la memoria USB; trabajar directamente con la USB y no almacenar el material en otro dispositivo; permanecer desconectada de internet (LAN o wifi) cuando se trabaje con el material; que no haya terceros presentes en el espacio de trabajo; utilizar auriculares durante los periodos de observación; cerrar el reproductor de videos cuando se deje de realizar la actividad. Estos últimos cuatro puntos se establecieron con la intención de evitar fugas de la información. Finalmente, se solicitó cuidar la USB de situaciones que pusieran en riesgo la integridad del material.

Con respecto a las responsabilidades hacia los participantes (BERA, 2019), en el proyecto macro se recuperaron cartas de consentimiento por parte de los docentes participantes. En éstas, los participante fueron informados sobre las características y objetivos del proyecto y autorizaron las videograbaciones de sus clases en la asignatura de Biología, asimismo, se reconocía que sus datos personales serían protegidos y confidenciales, el acceso a las videograbaciones sería exclusivamente por el equipo de investigación y los resultados serían devueltos; la participación de los docentes fue voluntaria y se les otorgaba la libertad de retirarse del proyecto en el momento que ellos lo consideraran (Rojas-Calzada, 2019).

Los planteamientos anteriores han sido congruentes con los principios de la AERA y BERA, pues se garantiza la privacidad de la información recolectada, el anonimato del informante, así como el manejo responsable de los datos. Asimismo, en

la presente tesis y en publicaciones futuras, se utilizarán seudónimos cuando se haga referencia al docente o a los alumnos. Para la escritura y publicación de los resultados, se retomarán los principios de AERA (2011) que tienen que ver con el uso adecuado de la información extraída de fuentes de consulta, es decir, se cuidará la autoría de las ideas de terceros y no se manipularán los datos, evitando caer en prácticas de plagio.

Con relación a la metodología elegida, se presentaron y justificaron los procedimientos y decisiones utilizadas en la investigación, con el objetivo de que la información fuera clara y comprensible para las audiencias y para quienes deseen replicar el estudio o procedimientos (Creswell & Poth, 2018). Asimismo, se ha buscado que los métodos empleados cumplan con los criterios de validez y confiabilidad, en relación con las orientaciones y limitaciones teóricas y metodológicas del estudio (BERA, 2019). Por ejemplo, para asegurar la calidad de la información producto de la codificación de las dimensiones del constructo clima de aula, dicha codificación fue realizada por tres observadores y se tuvieron reuniones para contrastar desacuerdos y llegar a un consenso con base en los referentes teóricos.

Finalmente, con respecto a las responsabilidades para con los organismos que financiaron la investigación, con la comunidad de investigadores educativos y la sociedad en general, se valoró lo siguiente: reportar los hallazgos obtenidos, garantizando la legitimidad del trabajo, se reconoció el apoyo recibido para la realización de la investigación. Con respecto a la comunidad de investigadores, se cree que este trabajo abona a un objeto de estudio poco explorado, con lo cual se podrá analizar de forma crítica cómo mejorar las prácticas educativas, asimismo, los resultados serán públicos y podrán ser retomados por otras investigaciones (BERA, 2019).

CAPÍTULO V

EL APOYO AFECTIVO EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL

Este capítulo tiene como propósito dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo es el apoyo afectivo que promueve el docente entre él y sus estudiantes cuando se enseñan contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria?* De este modo, se caracteriza el apoyo afectivo observado durante el tratamiento de cuatro contenidos de educación sexual: potencialidades de la sexualidad humana, mitos asociados a la sexualidad, enfermedades e infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos.

En la literatura se reporta que el apoyo afectivo que ofrece el docente a los estudiantes, al momento de tratar contenidos de ES, puede o no favorecer la comunicación entre dichos actores, así como la discusión del contenido (Lameiras, et al, 2006; Motta, et al., 2017; Valencia & Solera, 2009; Vela, 2016). En esta investigación se entendió por apoyo afectivo las interacciones socio-emocionales que ocurren en el aula entre docente y estudiantes. Se hizo énfasis en observar e interpretar las interacciones verbales y no verbales entre maestro y estudiantes y entre estudiantes, lo cual se realizó a partir de un análisis de videgrabaciones de clase.

Este capítulo se compone de tres apartados, en el primero se describen los hallazgos con relación a la dimensión apoyo afectivo, aquí se describe cómo se comporta el clima de aula afectivo a partir del tipo de comunicación que se propicia en el aula entre docente y estudiantes y entre estudiantes; en el segundo apartado se describen aquellos factores del docente que influyen en la construcción del clima de aula afectivo, si bien esta tesis se centró en analizar la manifestación del fenómeno clima de aula, las videgrabaciones arrojaron información que permitió conocer aspectos que influyen el comportamiento del clima afectivo; en el tercer apartado se discuten los hallazgos más relevantes con la literatura, es decir, se exponen algunas conclusiones preliminares que nos ayudarán más tarde a dar respuesta a las preguntas de investigación en el *Capítulo VII*.

5.1 Tipo de comunicación que se propicia entre docente y estudiantes y entre estudiantes

En la interacción observada entre docente y estudiantes y entre estudiantes durante el desarrollo de los cuatro contenidos de ES, se identificó la presencia de dos estilos de comunicación: unidireccional y bidireccional. La primera hace referencia a los episodios donde el profesor es quien emite la información y el alumnado se limita a ser receptor del mensaje, o bien, se concentran en realizar las actividades solicitadas sin que exista un diálogo entre estudiantes o con el maestro. La segunda tiene que ver con los momentos donde maestro y estudiantes, o los estudiantes entre sí, participan en un diálogo y discuten sobre el tema.

Se observó que las oportunidades que se le ofrecen al estudiante para participar en clase, y la manera en la que se retroalimenta a los estudiantes, destacaron por ser aspectos que definen el apoyo afectivo que surge. A continuación, se describen ambos estilos de comunicación mediante la descripción de las sesiones de clase y se retoman algunos episodios representativos para ilustrarlos.

5.1.1 Comunicación unidireccional

Con base en las interacciones registradas entre docente y estudiantes, se observó que prevaleció un estilo de comunicación unidireccional durante la mayoría de las sesiones en las que se abordaron tres de cuatro contenidos de ES. Esto se debe a que durante la ejecución de los contenidos 1, 3 y 4, el profesor se caracterizó por ser quien presentaba la información durante toda o la mayor parte de la sesión y los estudiantes se limitaban a ser los receptores. Este estilo de la clase puede caracterizarse como tradicional (Motta, et al., 2017), ya que estaba limitado a la exposición oral del contenido y fueron escasas o nulas las actividades en las que el papel de los estudiantes era activo, por lo que las interacciones se redujeron.

En las interacciones donde prevaleció este tipo de comunicación, se encontró que el maestro transmitió su discurso con un nivel de voz que parecía adecuado para que los estudiantes le escucharan, buscando el contacto visual con el grupo, y haciendo uso de gesticulación activa que, en ocasiones, pareció tener el propósito de enfatizar. Además, con frecuencia, el docente se colocó en el centro de la tarima del salón o se

desplazó entre las hileras de los estudiantes. Mientras tanto, los estudiantes seguían de manera visual al docente. En algunas ocasiones se identificó que cuando los estudiantes comenzaban a conversar entre ellos, el docente reaccionaba cambiando su tono de voz y lenguaje corporal hasta que el grupo se mantuviera callado, manifestando una expectativa de que el grupo se mantuviera en silencio mientras él exponía.

La comunicación unidireccional se ilustra con la sesión 2 del primer contenido de ES. En esta sesión se trató el tema “*La sexualidad y sus potencialidades*”, así como se retomó el contenido visto en la clase anterior “*Los órganos que componen los aparatos reproductores femenino y masculino*”; la clase inició con la revisión grupal de la tarea en la cual los estudiantes elaboraron dos tablas sobre los órganos que componen el aparato reproductor femenino y masculino; en las tablas registraron la función de cada órgano y añadieron una representación gráfica. Cuando presentaron su tarea, los estudiantes leyeron la información que habían investigado y reportado en las tablas. En esta actividad participaron hombres y mujeres voluntariamente, éstos levantaban la mano cuando deseaban leer la función de alguno de los órganos, el docente otorgaba la palabra en el orden que los alumnos solicitaban la palabra. Mientras se leía la información de las tablas, quienes escuchaban se mostraron con interés y en la función de algunos órganos manifestaron asombro con la función de algún órgano del aparato reproductor masculino o femenino (i.e. gesticulaciones faciales, expresiones como ¡oh!, se cubrían la boca al escuchar la información, etc.). El maestro, después de escucharlos, proporcionaba información adicional o corregía información proporcionada por los estudiantes; para esto no utilizaba recursos elaborados por los estudiantes o por él mismo. En la intervención del docente también se identificó la presencia de preguntas retóricas para proveer explicaciones.

Después de socializar las respuestas de la tabla, el docente describió la segunda actividad por realizar. En esta actividad los estudiantes debían elaborar de manera individual un mapa conceptual sobre las cuatro potencialidades de la sexualidad humana: vínculos afectivos, género, erotismo y reproductividad. La elaboración del mapa conceptual se basaba en información que habían trabajado en una sesión previa, a partir de una lectura comentada del texto “*Hacia una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia*”, que se encontraba en el libro de texto. Durante la realización de la actividad, la interacción entre maestro y estudiantes fue escasa: el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

grupo trabajaba en sus cuadernos mientras el docente caminaba por las hileras monitoreando los avances. No se registraron diálogos o preguntas de los estudiantes, solo expresiones del docente como “¿cómo van?”, “¿ya terminaron?”, “¡vamos, trabajen!”, “¡apúrenle!”.

La última actividad de la sesión consistió en trabajar por equipos la elaboración de dos collages, uno sobre roles de género masculinos y otro sobre roles de género femeninos. El docente explicó la actividad al grupo clase, mientras esto ocurría un alumno le pidió que volviera a explicar qué era un rol de género (en la clase anterior el profesor ya había explicado dicho tema), al finalizar la explicación de la actividad a realizar, el maestro ejemplificó qué era un rol de género. Durante la explicación del docente, algunos estudiantes comenzaron a conversar entre ellos o a compartir comentarios en voz alta. Ante esto, el docente, y el grupo hicieron solicitudes para mantener silencio. Las solicitudes del docente fueron escalando durante su intervención, pausando su discurso, elevando la voz, aplaudiendo y dando golpes con la mano sobre el escritorio, y finalmente dando un mensaje amplio a los estudiantes explicando la situación que experimentaba y advirtiendo posibles consecuencias en caso de mantener un comportamiento similar.

Cuando el docente terminó de explicar, los estudiantes se distribuyeron las tareas a realizar en el equipo (i.e. quién escribía y quién recortaba las imágenes, etc.) y, a la par, hablaban del tema entre ellos. En la realización de la actividad surgieron diversas conversaciones en los equipos, por ejemplo: en un equipo, durante la selección de imágenes para los collages, uno de los varones preguntó a sus compañeras si quienes aparecían en la fotografía eran *gays*, las estudiantes observaron la fotografía por unos segundos y respondieron *no sé, pero debemos pegarla en la zona de roles de hombre*. En un segundo equipo algunos varones recortaban imágenes de mujeres desnudas de un periódico, manifestando diferentes expresiones faciales; un compañero decidió enseñar la fotografía a un estudiante que estaba escribiendo los roles de género en la cartulina, el alumno inmediatamente expresó *¡Dios mío!*, y aventó el periódico, generando risas y conversaciones en los demás integrantes. En un tercer equipo se escuchó platicar a hombres y mujeres sobre dos expresiones: *las mujeres son más limpias y los hombres son machos peludos*, los estudiantes comentaron que era una idea errónea, ya que ambas situaciones pueden darse en hombres y mujeres, por lo cual, se encontraban frente a un mito relacionado con la sexualidad.

Las interacciones descritas en las tres actividades realizadas durante la sesión 2 muestran reacciones distintas de los estudiantes y el docente. La actividad colaborativa generó conversaciones entre estudiantes y emisión de comentarios, mostrando un papel activo de los estudiantes; el docente, en esta actividad reaccionó solicitando el silencio de los estudiantes con molestia escalada. Dado que la expresión de los estudiantes no fue permitida, la comunicación fue unidireccional. Este tipo de comunicación puede interrumpir oportunidades de aprendizaje, pues no se brinda un espacio para que los estudiantes compartan sus confusiones, inquietudes, y reflexiones sobre la sexualidad, y que podrían ser relevantes para las decisiones de los estudiantes.

Estas interacciones también muestran que el trabajo colaborativo puede constituirse en un espacio donde los estudiantes conversen sobre temas de sexualidad con sus pares, sin presiones, como el uso del lenguaje técnico. Estas conversaciones podrían ser después retomadas en el grupo completo y acompañadas por el docente, para identificar aprendizajes logrados o campos que requieren una intervención adicional. En esta sesión no ocurrió debido a que el docente finalizó la clase solicitando que los equipos que no habían logrado terminar los collages, lo hicieran en su casa, y explicando la tarea para la siguiente sesión. Así, no se socializaron las perspectivas de los equipos sobre el tema (no se retomó la actividad en sesiones posteriores), y no se obtuvieron evidencias sobre su comprensión de los roles de género; tampoco se designó un espacio para que los estudiantes expusieran dudas o comentarios.

Respecto de los contenidos 1, 3 y 4, se observó que el docente se caracterizó por presentar la información de los temas durante toda o la mayor parte de la clase y los estudiantes se limitaban a recibir la información; las actividades que implementaba el docente eran de carácter individual y se limitaban a sistematizar información en diagramas gráficos como: mapa conceptuales, cuadros sinópticos, y tablas. En consecuencia, los estudiantes no contaban con espacios para dialogar sobre los temas de ES, sus participaciones terminaban siendo escasas o nulas. De modo que el tipo de actividad parece influenciar el estilo de comunicación que surge entre los actores.

Por otro lado, la prevalencia de una comunicación unidireccional podría estar relacionada con una búsqueda de orden en la clase, y una percepción de que las conversaciones entre pares alteran el orden. Es probable que esto también tenga que ver con una concepción de la enseñanza como una práctica de transmisión de información, que se interrumpe con las conversaciones inesperadas entre estudiantes, y con

condiciones asociadas a la docencia, por ejemplo, el tiempo disponible para la enseñanza de las asignaturas, la cantidad de estudiantes en el grupo, y la segregación escolar. También puede tener que ver con la naturaleza del contenido tratado y las comprensiones que tenga el docente sobre el tema y su enseñanza.

Otro punto que no ayuda a fomentar la comunicación entre los actores, es que las tareas o actividades no se discuten en el aula; por ejemplo: en el primer contenido de ES, los estudiantes individualmente construyeron un modelo tridimensional de los aparatos reproductores femenino y masculino, durante 2 sesiones de clase; sin embargo, el modelo no se alcanzó a terminar en aula y después, no se realizaron revisiones o discusiones en clase.

Durante el desarrollo de los cuatro contenidos de ES la revisión de actividades fue esporádica, pero la participación de los estudiantes se restringía a leer contenido y no a exponer su propia perspectiva, por ejemplo, cuando se trabajó la tabla sobre mitos asociados a la sexualidad y su realidad científica.

Finalmente, los estudiantes en algunos momentos parecen estar de acuerdo con la comunicación unidireccional, pues pareciera que ante el desconocimiento de información sobre el tema desean escuchar con claridad lo que el docente les expresa, por eso se muestran molestos cuando el resto de sus compañeros no guardan silencio, pues ellos desean estar atentos al discurso. En consecuencia, muchos de ellos comienzan a pedir a sus compañeros que guarden silencio, en momentos como estos pareciera que los alumnos toman a bien ser solo receptores de la información.

5.1.2 Comunicación bidireccional

En las interacciones donde prevaleció este tipo de comunicación, se encontró que el docente designaba espacios específicos para que los estudiantes expresaran sus ideas y otros para que éstos interactuaran entre ellos y el contenido, dichos espacios favorecían la interacción entre estudiantes, ayudando a crear un diálogo entre docente y estudiante y entre estudiantes. Por ejemplo, en las actividades grupales los estudiantes expresaron sus ideas y se discutieron afirmaciones con apoyo, en algunos casos, de información científica; además, las reflexiones de algunos estudiantes detonaron la participación de otros, manifestando acuerdos o desacuerdos.

La comunicación bidireccional se ilustra con el desarrollo del segundo contenido de ES el cual refirió a los “*Mitos comunes asociados a la sexualidad*”. Durante las cuatro sesiones de trabajo en las que se abordó dicho tema, el grupo se mostró entusiasmado e involucrado en la clase. El profesor permitió conversaciones entre estudiantes y planteó una menor cantidad de actividades por sesión, una o dos actividades que, fueron revisadas de manera grupal. Además, el docente implementó una actividad para introducir a los estudiantes al tema y realizó cierre en cada sesión de clase y al finalizar el contenido, favoreciendo espacios de expresión de los estudiantes.

Para ejemplificar la comunicación bidireccional en el contenido 2, se describirá, en primer lugar, la actividad introductoria realizada en la sesión 1. Es esta actividad se solicitó al grupo resolver de manera individual con base en sus conocimientos previos seis preguntas: 1) ¿Qué es un mito?, 2) ¿Qué significa que llores como mujer? ¿Sí un hombre llora, entonces, cambia de género? Es decir, ¿se hace mujer?, 3) ¿Qué consecuencias tiene para una persona no poder expresar sus sentimientos o emociones?, 4) ¿Qué opinas sobre los mitos relacionados sobre la sexualidad?, 5) Amor y sexo, ¿es lo mismo? y, 6) ¿Conoces alimentos que aumenten la capacidad y el deseo sexual de las personas? ¿Cuáles? ¿Son efectivos? ¿Por qué?

Mientras los estudiantes respondían las preguntas en su cuaderno, el maestro caminó por las hileras con el objetivo de monitorear el trabajo; con el paso del docente por sus lugares, varios estudiantes (hombres y mujeres) aprovecharon para exponer dudas sobre el contenido y sobre las respuestas. El grupo completo estaba realizando la actividad y parecía entusiasmado. Mientras realizaban la actividad algunos estudiantes compartían en voz baja sus respuestas e, incluso, se corregían entre ellos. Por ejemplo, ante la pregunta *¿conoces alimentos que aumenten la capacidad y el deseo sexual de las personas?* Un alumno afirmaba que el alcohol era un alimento que aumentaba la capacidad y el deseo sexual de las personas, mientras que sus compañeros más cercanos físicamente a él le explicaban que esa idea era errónea y que, más bien, esa información pertenecía a los mitos asociados a la sexualidad, ya que el alcohol solo ayudaba a desinhibir a las personas.

Las respuestas a las preguntas fueron revisadas de manera grupal. La mayoría de los estudiantes en el grupo levantaban la mano con entusiasmo por participar. Ante cada respuesta proporcionada por un estudiante, el docente proporcionaba retroalimentación, en algunas ocasiones validaba la información, y en otras más hacía aclaraciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

recurriendo a información de carácter científico que éste poseía. Cada una de las intervenciones fue respetada por el grupo y el docente, es decir, las participaciones no se interrumpían, los actores se escuchaban de manera atenta, el profesor permitía que todo aquel alumno que deseara externar su respuesta o comentario lo hiciera siempre y cuando solicitara la participación levantando la mano. Entre más se exponían las respuestas, parecía que el interés del grupo por escuchar la retroalimentación del profesor crecía. Esto pudo observarse en los momentos que los estudiantes solicitaban a sus compañeros guardar silencio para escuchar al docente, también, los estudiantes realizaban preguntas al docente para indagar más sobre la información que éste describía en su discurso.

Cuando se abordó la pregunta *¿amor y sexo es lo mismo?*, las mujeres estaban deseosas por participar (i.e. levantaban la mano y gritaban “yo quiero participar”, “yo profe, yo”) y su interés pareció aumentar después de escuchar que algunos varones a coro expresaron *¡sí es lo mismo!* Las alumnas comenzaron a levantar la mano y a moverla de un lado a otro, como cuando se dice ¡hola!, la mayoría de ellas movía las piernas como cuando se realiza una marcha, todas estas eran maneras en las que ellas solicitaron la palabra, el maestro les otorgó la palabra a una por una, las alumnas compartieron respuestas como: *el amor es amar a tu ser amado y el sexo no es amar; amar es confianza hacia la otra persona, sentirse acompañado, y la mayoría de las veces el sexo es algo que hacen por diversión, sin sentimientos.* Algunos varones también compartieron respuestas similares a las de sus compañeras. Después de la retroalimentación del docente, el grupo coincidía en que el sexo puede practicarse sin involucrar sentimientos, cuya finalidad puede ser el placer, mientras que amar comprende valores y sentimientos hacia otra persona o hacia sí mismo. La dinámica de trabajo anterior continuó hasta que terminaron de discutir todas las preguntas.

En la actividad descrita se observó un clima de confianza, en el que el grupo expuso dudas con relación a conceptos que el docente presentaba en sus intervenciones; por ejemplo, un varón preguntó qué era un juguete sexual y cuál era su función. En esta actividad también había conversaciones entre estudiantes y risas, y el profesor les solicitó guardar silencio y advirtió que si esto no sucedía detendría la clase. El grupo pidió en varias ocasiones que el docente no dejará de hablar, el tema les parecía resultarles muy interesante, y pidieron a sus compañeros guardar silencio; los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estudiantes que estaban conversando o riendo cambiaron su comportamiento y se reincorporaron a la clase.

También, es probable que la comunicación bidireccional también esté influenciada por el reconocimiento del desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, en la sesión 3 del mismo contenido, el maestro indicó que se realizaría en equipos una nota periodística con relación a un mito sobre sexualidad y su realidad científica; los estudiantes reaccionaron emocionados ante la idea de ejecutar este ejercicio. Se identificó un grupo organizado y enfocado en la ejecución de la nota, desde la planeación hasta la presentación frente a grupo. Cuando llegó el momento de presentar la nota ante el grupo, su lenguaje corporal y sus gesticulaciones parecían mostrar satisfacción con el producto logrado, y deseos de participar; todos los integrantes participaron en la presentación, aun cuando se había señalado que bastaba con una persona. Mientras el equipo exponía, el resto del grupo escuchaba la información proporcionada; al término de la exposición, el docente les felicitó y reconoció su creatividad, el grupo aplaudía, y se escuchaban expresiones como *¡Felicidades! ¡Qué padre!*

Para la sesión 4 del mismo tema el docente felicitó frente a grupo a un estudiante que participó constantemente durante el desarrollo del contenido 1 y 2 de ES. El estudiante con frecuencia exponía o ejemplificaba información que retroalimentaba el discurso del docente, y esto fue constante en los 4 contenidos de ES. La felicitación fue por su interés en la temática, por informarse de manera constante y compartir la información con el grupo. También, el docente le recomendó a este alumno cuidar las fuentes en las que se informaba, pues menciono que no todo lo que se encuentra en internet o redes sociales tiene un carácter científico.

Por otro lado, la retroalimentación que ofreció el docente a los estudiantes ante sus preguntas, pareció estimular participaciones adicionales. En estas sesiones el docente permitió que participaran quienes desearan, brindó retroalimentación (validando o aclarando información) a todos los estudiantes que expusieron situaciones personales, reflexiones o dudas, y buscó responder las preguntas cuando fueron emitidas. A continuación se muestra un fragmento que ilustra la participación y preguntas de los estudiantes a partir de información proporcionada por el docente (Véase Episodio 1).

Episodio1 Docente explica qué es reproductividad y reproducción

Docente: [...] estamos concluyendo [...] la cuarta potencialidad que es la reproductividad, que no es otra situación más que tener y criar hijos ¿sí? El erotismo es donde entra el acto sexual como tal, ya la reproductividad es cuando se engendra el hijo, nace y tú los crías. Y aquí te lo está dejando muy claro [[Refiere a la lectura]]. Hay personas que no pueden tener bebés, [...] Sin embargo, pueden adoptar y es allí donde pueden desarrollar esta última potencialidad. O hay personas que de plano deciden no llevar a cabo esta potencialidad y por lo tanto no deciden formar una familia. [[Tres varones levantan la mano para solicitar la palabra; el docente les otorga un orden para exponer su pregunta]].

Manuel: No sé si usted conozca a los padres inóculos [[Docente responde “Sí”]] que significa, bueno eso se hizo viral y no sé por qué, si solo se le inyectaba el semen a un huevo de gallina o no sé cómo era, y terminaba el huevo fecundado y ya después de 10 días salía como un feto [[el grupo guarda silencio para escuchar a su compañero]].

Docente: Sí. En realidad no tiene sentido. [[Señala al siguiente alumno en participar]].

Moisés: De lo que había dicho profe que [[pausa por segundos]] “hay personas que deciden no tener hijos” yo tenía un tío que no tuvo hijos y tenía como 23 años, él dijo que no quería tener hijos.

Docente: Pero estaba muy joven quizá aún no se había enamorado, quizá después se enamora. ¿Pero ya fue de plano?

Moisés: Sí, lo mataron.

Docente: Bueno eso ya es otra situación. No porque no tengas hijos te vas a morir. ¡No! Eso no es una ley. Hay personas que deciden no tener hijos y es sumamente respetable ¿va? Hay personas que incluso no lo saben y es a los 40 o 50 cuando se casan y tienen hijos. Obviamente en el caso de los varones ¿por qué? Porque recuerden que las mujeres tienen un periodo menstrual, ya cuando se acaba este periodo menstrual pues ya es imposible tener hijos ¿verdad? En cambio, los hombres tienen un proceso mucho más largo, mucho más duradero en la producción de espermatozoides o de semen, entonces con ellos es mucho más probable que a los 40, 50 o hay incluso personas de 60 o 70 años que todavía pueden tener hijos, estoy hablando del caso de los varones [[Señala al siguiente alumno en participar]].

Arturo: Profe ¿Sabía que 1 de cada 10 personas que deciden adoptar un hijo, solo 1 lo logra?

Docente: ¿Por qué cree usted que es así?

Arturo: No sé.

Docente: Porque deben tener una serie de requisitos. No te puede dar un hijo nada más así. ¡Quiero un hijo, voy adoptar, ¡ah!, ¡ten! No porque tener un hijo es una responsabilidad mucho muy importante ¿por qué? Porque depende de ti un ser vivo y en este caso estamos hablando de un ser humano, [...] por lo tanto debe de haber una estabilidad tanto económica, familiar, laboral, personal [...] Dudas chicos ¿ya más o menos comprendimos las potencialidades?

Grupo: [[Responden a coro]]. ¡Noooo!

Las participaciones de los estudiantes surgieron cuando el profesor terminaba de comentar la lectura *Valoración de la importancia de la sexualidad como construcción cultural y sus potencialidades en las distintas etapas del desarrollo humano*, en ella se abordaban las cuatro potencialidades de la sexualidad humana, entre las cuales se encuentra la reproductividad. Las intervenciones de los estudiantes parecen tener como objetivo: verificar información (padres inóculos), compartir información personal relacionada con el tema (familiar que decidió no tener hijos), y compartir información (sobre el proceso de adopción). Cabe señalar que mientras un compañero exponía su duda o comentario, el grupo mantuvo silencio, sin interrumpir la conversación.

Lo descrito permite postular que la comunicación bidireccional puede promoverse por el tipo de actividad, ya que el planteamiento de preguntas abiertas o el trabajo colaborativo, estimulan la expresión entre estudiantes, con el maestro o frente al grupo. También parece influir la forma en la que el docente organiza el aula, por ejemplo, solicitar que se sienten en forma de rueda por equipos les motiva a involucrarse. El monitoreo del docente durante la realización de tareas es una oportunidad para que los estudiantes realicen consultas. La participación de las mujeres parece incrementar cuando el docente involucra en su discurso ejemplos de situaciones cercanas a su contexto, por ejemplo, las emociones. El involucramiento de los estudiantes se incrementa cuando el maestro resuelve inquietudes, retroalimenta y reconoce el desempeño en clase, en específico, cuando plantea preguntas abiertas, muestra interés por escuchar las voces de los estudiantes y no detiene los murmullos y las charlas entre pares.

5.2 Factores del docente que influyen en la construcción del clima de aula afectivo

Esta tesis se centró en observar la manifestación del fenómeno clima de aula en las clases en donde se imparten contenidos de educación sexual, al analizar las videograbaciones se encontraron elementos que parecen ser factores que influyen en el clima de aula afectivo que se construye, factores que guardan una estrecha relación con el docente. En los siguientes párrafos se describen los hallazgos.

Los conceptos y mensajes que expresa el docente y, las habilidades que posee el maestro para tratar el contenido de ES, se consideraron aspectos que impactan en la construcción de un clima afectivo donde se pudiera fomentar o no, la interacción entre los actores.

En la literatura de ES se menciona que, los estudiantes esperan contar con climas de aula donde se les brinde información de carácter científico, que les ayude a distinguir información válida de otra que no lo es (UNESCO, 2014). Además, los estudiantes esperan contar con un docente que hable sobre sexualidad, pero sin sentirse avergonzado, es decir, que se muestre con apertura para tratar sus expectativas y dudas (Motta, et al., 2017). En este apartado se muestran los conceptos y mensajes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

transmitidos con relación a la sexualidad, y su participación en la construcción de un clima afectivo.

En los cuatro contenidos de ES analizados, el profesor no se mostró avergonzado al hablar de sexualidad o al responder las diferentes preguntas que le realizaron los estudiantes. Al contrario, en la mayoría de las preguntas planteadas por estudiantes del grupo, el docente se extendió en su retroalimentación y esto mantuvo la atención de los estudiantes.

En el discurso del profesor se identificaron algunas actitudes con respecto a la ES. Entre ellas, el entusiasmo porque los estudiantes aprendieran sobre sexualidad; esto lo hizo a través de explicar a los estudiantes la relevancia de este tema, ya que mencionó que *“los seres humanos vivimos nuestra sexualidad desde el nacimiento y hasta la muerte”*. Igualmente, se mostró empático con el sentir de los estudiantes, validando sus dudas y deseos de saber más sobre sexualidad; esto lo enmarcó en la etapa de desarrollo de los estudiantes, pues en la adolescencia ocurren cambios físicos y emocionales que despiertan dudas.

El docente presentó la clase como un espacio en el que se trataría la sexualidad de manera natural, expresando con libertad y respeto sus ideas. Para esto, sugirió las siguientes reglas: 1) nombrar o referirse a todo por su nombre técnico o científico, 2) evitar expresiones, conceptos o palabras coloquiales empleadas con el grupo de amigos, 3) evitar hablar en código y 4) expresarse respetuosamente.

La exposición de expectativas del docente hacia la participación de los estudiantes, parecía tener dos propósitos: fomentar la participación de los estudiantes a través de preguntas, reflexiones, compartir vivencias y puntos de vista; y, fomentar un comportamiento del grupo que permitiera la discusión de ideas y evitara conductas disruptivas.

Con respecto al tipo de lenguaje utilizado en clase, se observó que el docente empleó lenguaje técnico en la mayoría de las sesiones, recurriendo a vocabulario científico. Por ejemplo, en la sesión 2 del primer contenido, cuando se revisaron de manera grupal las funciones de los órganos que componen el aparato reproductor femenino y masculino, el docente profundizó en la información proporcionada por los estudiantes empleando los nombres de cada órgano (i.e. pene, vagina, prepucio, etc.) y al hacerlo no se identificaron manifestaciones de vergüenza en él o los estudiantes.

En ocasiones se observó que el docente recurrió a expresiones coloquiales, y parece que el propósito de esto era facilitar la comprensión de los estudiantes. Por ejemplo, en la actividad descrita el profesor se refirió a la glándula como *cabecita del pene*, al endometrio como *capita* y a las trompas de Falopio como *cuernitos*.

Cabe señalar que el uso de lenguaje coloquial con lenguaje técnico no se fomentó en los estudiantes del grupo en las videograbaciones analizadas. Por ejemplo, en el segundo contenido de ES, un par de varones realizó preguntas con relación al sexo anal utilizando una descripción coloquial; en este caso el docente reaccionó ubicando la duda del estudiante con respecto a información presentada con anterioridad, y después desaprobando el uso de esa expresión y corrigiendo, proporcionando frases alternativas (Véase Episodio 2). Es probable que el uso de lenguaje coloquial se deba a un desconocimiento de las expresiones formales sobre ES, y restringir este tipo de lenguaje en aula puede llevar a que algunos estudiantes limiten sus participaciones, y se queden sin expresar dudas, vivencias o reflexiones.

Episodio 2 Docente explica responde una duda de un estudiante

Esteban: ¿Profe le puedo hacer una pregunta? Es que he escuchado que cuando en el sexo se lo meten por la parte de atrás no quedan embarazadas y cuando se lo meten por la parte de enfrente que sí [[El alumno refiere al ano y a la vagina]].

Docente: Era lo que hablábamos hace unos minutos [[Pausa por segundo]]. Existen dos tipos de coito: el vaginal y el anal. Además, no se dice que “se mete por atrás”. Se dice “tuvieron relaciones sexuales anales” ¿Sí? ¡Ya, lo que dijimos hace rato! ¡no puede haber embarazo porque en el ano no hay útero! Donde hay útero, hay vagina, entonces es allí donde se va a llevar a cabo el embarazo. Tampoco por la boca, es decir, sexo oral. Por allí no puede haber embarazo.

En algunas ocasiones el profesor explicó contenidos de ES con humor. Se infiere que su intención era atraer la atención del grupo, sin hacerles sentir incómodos. Por ejemplo, en la sesión 1 del primer contenido, se realizó una lectura sobre las cuatro potencialidades de la sexualidad humana (vínculos afectivos, erotismo, género y reproductividad). Al terminar de leer cada potencialidad, el maestro profundizaba la explicación con ejemplos de la vida cotidiana. Cuando se trataron los *vínculos afectivos*, el docente describió y actuó una situación que pueden vivir alumnas adolescentes con relación a la atracción por el sexo opuesto. Como se podrá observar en el siguiente fragmento, con esta representación el docente llamó la atención de todo el grupo. Esta forma de presentar un concepto o contenido puede incrementar el interés y la confianza

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para participar en los estudiantes, pues se expone sin vergüenza, rechazo o burlas. A continuación se muestra parte del discurso del profesor (Véase Episodio 3).

Episodio 3 Discusión del concepto vínculos afectivos

Docente: [...] Los vínculos afectivos se pueden desglosar en varios puntos. Nosotros tenemos vínculos afectivos con nuestra familia que es el primer contacto que tenemos, con sus papás y sus hermanos si es que los tienen, posteriormente con sus abuelitos, tíos, etc. Los más fuertes son los que tienen con su familia directa, después tenemos vínculos afectivos ¿con quién? Con los amigos ¿verdad? Y posteriormente cuando tú empiezas a sentir la necesidad de afecto y atracción del sexo opuesto, es cuando tú comienzas a desarrollar vínculos afectivos, pero con relación a una atracción ¿sí?, ya va más allá de una amistad, entonces es cuando comienza pues, a jugar el papel de la atracción y el erotismo ¿sí? Y ya empiezas a buscar “¡ay! ¡mira aquel chavo que va allá! ¿Ya lo viste?” Luego las vemos a todas pegadas en la ventana mirando a los de tercero, ¿verdad? “¿Ya viste aquel muchacho bien guapo?” Y luego hasta se golpean con el codito “¡ay ya!” [[El profesor actúa el discurso, hace uso de lenguaje no verbal; las alumnas ríen, levantan el rostro y siguen visualmente al profesor; los varones están callados; cuatro varones se miran entre ellos y sonrían; se recuperó la atención de los estudiantes que tenían su mirada en el libro o cuaderno; todos siguen visualmente al docente]] ¿Por qué? Porque hay atracción ¿verdad? Pero ¿Por qué? Porque es por el deseo de que te gusta o te gustaría estar con aquella persona y que ya te tome de la mano y que ya te haga una caricia y luego que ya se dieron un besito [[risas de estudiantes; profesor sonrío al grupo]], ya todo eso que comienza a generar ¿qué pasa? ¿Comienza a generar qué?

Arturo: Placer, deseo.

En las sesiones de clase también se observó que el profesor en ocasiones trató de forma superficial o incompleta un tema, y esto podría conllevar confusiones en los estudiantes. Por ejemplo, en una sesión del contenido 4, un alumno preguntó para qué servían los *vibradores*; el maestro respondió sin indagar el contexto del surgimiento de la duda y agregó que podía derivar en adicciones, sin proveer más información o retomar esto en sesiones posteriores. De forma similar, en el contenido 2, el maestro expuso un mito asociado a la sexualidad, cuya intención parecía ser, exponer que el sexo anal es una práctica de personas heterosexuales y homosexuales, pero después brindó información confusa (Véase Episodio 4).

Episodio 4 Discurso del profesor: exposición de un mito asociado a la sexualidad

Docente: [...] Un mito asociado a la sexualidad es “el sexo anal indica inclinaciones homosexuales”. [...] Esto no es así, la penetración entre hombre y mujer tiene como finalidad procrear un bebé, pero también éstos también pueden tener sexo anal, sin embargo, el practicar el sexo anal de manera constante provocará pérdida del control del esfínter y la persona tendrá que usar pañal, además, el sexo anal y oral no es recomendable por la cantidad de gérmenes que existen en el ano y la boca.

Grupo clase: [[Ponen caras de asombro y permanecen en silencio; escuchan el discurso del profesor]].

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El discurso del profesor reporta información que se enfoca en las consecuencias negativas de practicar el sexo oral y anal, pero en esta respuesta no se especifican las fuentes de información en las que se basa y es posible que información errónea sea asumida como cierta por el grupo generando confusiones y quizá influenciando sus creencias y acciones. También, el profesor no reaccionó ante las caras de asombro y sorpresa por parte de los estudiantes, los cuales en diversos momentos llegaron a cubrirse el rostro, los ojos y la boca cuando algo del discurso pareciera provocarles alguna emoción. Entonces, parece que el hecho de que se envié un mensaje con información poco clara podría generar fuertes confusiones en los estudiantes.

Por otro lado, los mensajes objetivos y subjetivos que emite el docente al momento de impartir el contenido o interactuar con los estudiantes, pareciera inferir en el nivel de interacción que se logra. Aunque en la mayoría de las sesiones de clase de los cuatro contenidos analizados predominaron los mensajes objetivos, donde el docente reportó información validada científicamente, en algunas ocasiones contradujo ideas expuestas emitiendo juicios hacia determinados aspectos de la sexualidad. Por ejemplo, al inicio del primer contenido explicó el significado de género y roles de género; mencionó que se busca modificarlos para lograr una equidad de género. Sin embargo, en la siguiente sesión el maestro expuso un par de ejemplos sobre roles de género masculinos y femeninos y en su discurso mostró juicios personales, afirmando que las mujeres también son quienes reproducen estos roles, mostrando comportamientos paradójicos como burlarse por que un compañero llora y simultáneamente luchar por la equidad de género. A continuación, se muestra parte del discurso del profesor (Véase Episodio 5).

Episodio 5 Discurso del profesor con relación a los roles de género

Sesión 1

Docente: [[...]] El género no es más que, la manera en la que tú te desempeñas dentro de la sociedad como hombre o como mujer ¿verdad? Es aquí cuando entran todos estos papeles de cuando ¡Ah los hombres se visten de azul y las mujeres de rosita, los hombres van a trabajar y las mujeres se quedan en casa! ¿Verdad? Que poco a poco han ido modificando para obtener una equidad de género, o sea que dentro de la sociedad sean vistos por igual los hombres y las mujeres y por lo tanto las acciones que como tal desempeña cada uno de nosotros.
[[Continúa el discurso]]

Sesión 2

Docente: [...] El hombre por naturaleza es fuerte, la mujer débil ¿verdad? [[Varios alumnos expresar ¡Ah ah ah ah!]] Esos son los roles que implementa la sociedad, yo no estoy insinuando nada, es lo que dice la sociedad. ¿Por qué? Porque si un hombre llora, ¡ay! es niña ¿Verdad? [[Risas e intercambio de miradas en el grupo]] Es lo primero que dicen y ustedes mismas [[Docente señala y mira a las estudiantes]] son las primeras en provocarlos, “hay mira está llorando, parece niña” ¿verdad? Eso es un rol que hemos implementado y luego peleamos equidad de género, o sea que todos somos iguales cuando las mismas mujeres están provocando esa situación.
[[Continúa el discurso]]

Información como la expuesta en el fragmento anterior pudo hacer sentir incómodas a las alumnas y condicionar su involucramiento en la clase. En este contenido las estudiantes parecían estar atentas al discurso, manteniendo la mirada en el libro de texto o cuaderno, y siguiendo esporádicamente al profesor de forma visual; su participación fue escasa al igual que los diálogos que iniciaron compañeros ubicados cerca de ellas o el intercambio de miradas con compañeras y compañeros, y esto fue diferente en el caso de los varones. Ante esto, algunos estudiantes varones intervinieron con bromas sobre la victimización de los hombres por las mujeres, y un estudiante cuestionó al docente señalando que la paradoja expuesta por el docente no era exclusiva de las mujeres, pues los hombres también afirman pelear igualdad de género y tienen manifestaciones violentas hacia la mujer. El cuestionamiento pareció generar entusiasmo al docente.

En el tercer contenido, el docente también compartió posturas subjetivas con respecto a las ETS/ITS, afirmando que son consecuencia del ejercicio irresponsable de la sexualidad (Véase Episodio 6). En el fragmento que se muestra a continuación se observan algunas aseveraciones que podrían confundir al estudiante, ya sea porque no hacen distinción entre ETS/ITS o porque lo asocian a conductas específicas de los seres humanos, como promiscuidad o infidelidad. Es probable que si estas ideas no son explicadas en clase, provoquen miedo en los estudiantes para el ejercicio de su sexualidad.

Episodio 6 El docente presenta a los estudiantes el contenido 3 de ES: ETS/ITS

Docente: A continuación, vamos a tener un tema que es muy fuerte. Es un poquito delicado ¿Por qué? Porque nos va a dejar claro las consecuencias de tener una vida sexual sin responsabilidad. Más allá de un embarazo no deseado, es peor estar expuesto a ETS ¿ok? Las famosas ITS ¿sí? Y no solamente vamos a pensar que las personas que llevan una vida sexual promiscua o desmedida ¡mmm! ¿qué es promiscuo? Que tienes una vida sexual con muchas parejas activas ¿sí? Hay personas que más allá de ver el acto sexual como una situación normal, como una situación de calidad, como una situación con responsabilidad, lo lleva a cabo

sin medida. Entonces lo ven como diversión, como un juego y es aquí cuando tenemos esta situación de las ETS. Lo más lamentable es cuando una persona es responsable con su persona, es una persona fiel, incluso se encuentra en una situación de matrimonio, pero una de las dos personas es infiel. Lleva una vida sexual sin responsabilidad, y puede contagiar a su pareja por esa situación. Cuando la otra persona pues se mantenía al margen. Allí está más complicado. Debemos de ser muy conscientes que esto nos puede pasar en un dos por tres. Y que Aguascalientes es uno de los estados que tiene altos índices de ETS. ¿Sí? Entonces, para que seamos muy conscientes de esa situación.

Es probable que el énfasis del docente en el ejercicio de la sexualidad y las ETS/ITS haya generado preocupaciones en los estudiantes, quienes en el contenido 4, sobre métodos anticonceptivos, plantearon preguntas centradas en la prevención del contagio de las ETS/ITS. A continuación, se muestra parte del discurso entre los actores (Véase Episodio 7).

Episodio 7 Cierre del tratamiento de los contenidos de ES por parte del docente

[[Previamente docente y estudiantes platicaban sobre los aprendizajes adquiridos durante el contenido 4 de ES, el cual refería a los métodos anticonceptivos]]

Docente: [[...]] Chicos ¿dudas acerca de los métodos anticonceptivos? ¿Dudas acerca de las enfermedades de transmisión sexual? ¿Dudas acerca de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana?

Manuel: Profe ¿Después de la vasectomía y Salpingoclasia se siguen reproduciendo las ETS?

Docente: ¡Claro! Porque recuerda que el único método que te protege de las infecciones de transmisión sexual es el condón y la abstinencia.

Daniel: Profe si la mujer tiene una infección y el hombre no ¿se contagian?

Docente: Si la mujer tiene una ETS y el hombre no ¡obvio que se van a contagiar, sino se utilizan los métodos! Por ejemplo, en este caso el condón. Si no se cuidan es muy probable el contagio. Existe un 99% de que contraigas una ETS.

Arturo: Es decir, tienes una posibilidad de 0.01 de que no te contagies.

Docente: ¡Exactamente!

Daniel: ¿Y el otro porcentaje?

Docente: Es suerte, pero el contagio es prácticamente literal. Es como cuando alguien está enfermo de gripe y te estornuda en la cara. ¿No te enfermas? ¡Pues sí! Pero estas de acuerdo que las ETS no son como una gripe. Estamos hablando de cosas mucho más severas. ¿Qué más? ¿Dudas?

Grupo: [[Responden a coro]]: ¡No!

También, se observó que también los estudiantes llegan al aula de clase con ciertas creencias sobre la sexualidad. Aunque se debe reconocer que no se cuenta con mayor número de ejemplos, consecuencia de que las participaciones fueron escasas, solo se limitaban a leer información y no a exponer su sentir, experiencias o inquietudes. Sin embargo, una situación que refleja las creencias de los estudiantes ocurrió en el primer contenido de ES cuando respondieron la siguiente cuestión *¿Qué significa que llores como mujer? ¿Sí un hombre llora, entonces cambia de género? ¿Es*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

decir se hará mujer? Aquí un alumno varón respondió con seguridad lo siguiente “*yo digo que es un pequeño accidente cuando un hombre va a empezar a llorar, se le sale una lagrimita*”. Inmediatamente, un grupo de estudiantes solicitó la palabra para refutar la idea de su compañero. A continuación, se evidencian las respuestas emitidas por los estudiantes (Véase Episodio 8).

Episodio 8 Discusión grupal con relación a la pregunta ¿Qué significa que llores como mujer?

Arturo: Yo opino que no se hace mujer, porque todas las personas tenemos sentimientos y emociones. Pueden llorar hombres y mujeres.

Docente: OK. Gracias.

Javier: Significa que eres ser humano y que tienes sentimientos.

Docente: Muy bien, pero hice tres preguntas y solo me están respondiendo una. ¡A ver, una respuesta que abarque las tres!

Gloria: Es muy común que te digan que llores como mujer, que las mujeres son quienes lloran y los hombres no, entonces ¿sí un hombre llora cambia de género? No.

Docente: Entonces ¿por qué los hombres no vamos a llorar? Si somos personas. Tenemos sentimiento y no por ello llorar es definitivo para las mujeres ¿Verdad que no? Entonces si estamos buscando una equidad de género, por lo tanto, tenemos las mismas características y las mismas obligaciones y los mismos derechos, entonces, por lo tanto, el llorar es una manifestación de poder expresar algún sentimiento. Entonces por lo tanto, si los hombres lloran siguen siendo hombres. Si las mujeres no lloran siguen siendo mujeres ¿verdad? Entonces por lo tanto, no pasa absolutamente nada.

Como se puede notar en el fragmento anterior, la participación del alumno mostró la creencia cultural de “los hombres no lloran” (*yo digo que es un pequeño accidente cuando un hombre va a empezar a llorar, se le sale una lagrimita*). Ante lo cual el docente y dos estudiantes desmintieron dicha creencia; el maestro clarificó la información proporcionada por el estudiante de manera respetuosa, amable y con información de carácter científico. Sin embargo, cuando el profesor muestra sus creencias o emite juicios de valor erróneos sobre algún aspecto de la sexualidad, no hay actores que puedan corregirlo, ya que los estudiantes desconocen del tema, ellos se limitan a escuchar. Ante el hecho de que mucha de la información proporcionada por el profesor es nueva para ellos, no cuentan con herramientas para discriminar información de carácter científico de la que no lo es.

Con relación a los estudiantes, se registró que suelen estar atentos a lo que dice el profesor. Muchos parecen asombrados por la información que se les proporciona, ya que se entiende que es información totalmente nueva para ellos. Los mensajes que transmite el docente podrían ser considerados por hombres y mujeres como 100%

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

válidos. Situación que provocaría que los estudiantes adquirieran aprendizajes erróneos y continúen reproduciendo falsas creencias, pero también cabe la posibilidad de que los estudiantes noten desaciertos y juicios de valor hacia la sexualidad en el discurso del docente, sesgando la oportunidad de abrir una relación afectiva que permita hablar de ES.

5.3 Conclusiones parciales del apartado

En la literatura se postula que el apoyo afectivo en el aula promueve relaciones cercanas y cordiales. En la enseñanza de la ES, un ambiente de trabajo que haga sentir cómodos y seguros al alumnado comprende una comunicación bidireccional entre los actores y la discusión del contenido (Lameiras, et al, 2006; Motta, et al., 2017; Valencia & Solera, 2009; Vela, 2016). Este tipo de comunicación es importante porque permite desarrollar los contenidos, conociendo la perspectiva del alumnado, sus reflexiones y los aprendizajes. La comunicación bidireccional parece esencial para construir conocimientos y actitudes que permitan el autoconocimiento de los estudiantes y la toma de decisiones sobre su sexualidad; también es fundamental para la corrección o ajuste de creencias y comprensiones sobre la sexualidad.

El presente apartado tuvo como propósito mostrar las manifestaciones de la dimensión afectiva del clima de aula durante la impartición de cuatro contenidos de ES. Después de analizar la interacción verbal y no verbal entre docente y estudiantes y entre estudiantes, se encontró que el apoyo afectivo varía. La variación puede ocurrir entre sesiones y entre contenidos.

Al analizar el apoyo afectivo por contenido, se identificó que las interacciones socio-emocionales promovidas por el docente en los contenidos 1, 3 y 4 fueron pasivas, y en el contenido 2 activas. Esto se debe a la estructuración de clase que realizó el maestro, pues el tipo de actividades que implementaba promovían o cerraban el diálogo. Por ejemplo, en el contenido 1, el docente no permitió interacciones orales informales entre pares, y no se plantearon preguntas abiertas. En cambio, el contenido 2 se caracterizó por un mayor número de interacciones verbales entre el docente y el estudiante y entre estudiantes; esto se debió al tipo de actividad que implementaba el docente, que fomentaba la discusión grupal y que guardaba estrecha relación con el contexto del estudiante y sus conocimientos previos. En el ambiente del contenido 2 el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

grupo participaba, las interacciones fueron respetuosas, los estudiantes se veían cómodos, parecía que disfrutaban la clase, y trabajaron con entusiasmo. Además, se observó una disciplina aceptada y aplicada por los miembros de la clase y el profesor mostró un reconocimiento y valoración hacia la implicación de sus estudiantes en la clase.

Como se mencionó antes, el apoyo afectivo varió entre sesiones de trabajo. En algunas sesiones era pasivo y en otras se identificaron interacciones entre actores y entre ellos y el contenido; el maestro se mostraba abierto y receptivo a que los estudiantes hablaran entre ellos sobre el contenido. Asimismo, implementaba actividades que les parecían interesantes para los estudiantes, reflejándose en el entusiasmo con el que trabajaban.

De manera general se observó que, durante la mayor parte de las sesiones de clase, el profesor era el único emisor del discurso y las preguntas que realizó mientras brindaba información fueron retóricas o cerradas. Por otra parte, las actividades y modalidades de trabajo (i.e. trabajo en equipo) parecieron ayudar a que, en algunas clases o parte de ellas, existiera una participación más visible por parte de los estudiantes; también se notó aun profesor abierto para brindar información sobre sexualidad, no se registraron momentos donde éste se mostrara apenado. Las pocas preguntas que se animaron a realizar los estudiantes siempre contaron con una retroalimentación por parte del docente.

Con relación a los estudiantes, se registró que suelen estar interesados en el tema y lo demuestran de diversas formas: están atentos al discurso del profesor y cuando desean saber más sobre el tema, preguntan al maestro. También pareciera que quieren discutir la información con sus pares, pero el docente no genera espacios específicos para ello en el aula. Por otra parte, los estudiantes se respetan entre sí y no se emiten burlas o comentarios despectivos hacia las participaciones de terceros.

También se encontró que los juicios de valor que comunica el profesor sobre la sexualidad podrían confundir al estudiante y limitar el diálogo, ya que es posible que el alumno noté una postura conservadora y heteronormativa de la sexualidad (prejuicios del docente hacia la sexualidad). Estos juicios de valor podrían desmotivar el involucramiento de las y los estudiantes en la clase, y que refuercen juicios de valor en algunos estudiantes que nos les permitan conocer y disfrutar su sexualidad.

En conclusión, se observó que el docente construyó un ambiente ordenado, donde los estudiantes siguen indicaciones y realizan las actividades propuestas. Las participaciones son escasas, siendo las mujeres quienes permanecen la mayoría del tiempo sin intervenir. Además, en el aula, los estudiantes no cuentan con espacios generados por el docente para preguntas o exponer reflexiones.



CAPÍTULO VI

LA ORGANIZACIÓN DEL AULA EN EL DESARROLLO DE CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL

Este capítulo tiene como propósito dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación *¿Cómo organiza el aula el docente cuando enseña contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria?* De este modo, se caracteriza la organización del aula observada durante el tratamiento de cuatro contenidos de educación sexual: potencialidades de la sexualidad humana, mitos asociados a la sexualidad, enfermedades e infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos.

En esta investigación se entendió por organización del aula a las acciones que realizó el profesor para estructurar e impartir la clase y el contenido de ES. Se observaron las actividades que implementó el profesor, el comportamiento de los estudiantes al trabajar en las actividades y la manera en la que el maestro gestionó la disciplina. Con base en la observación y análisis de las videograbaciones se clasificó la organización de aula en: 1) estructura de la clase y del contenido, y 2) establecimientos y gestión de reglas. En los siguientes dos sub-apartados se describirán los hallazgos encontrados en relación a los dos puntos anteriores.

6.1 Estructura de la clase y del contenido

La estructura de la clase y el contenido comprende los siguientes aspectos: 1) la estructura seguida por el docente para desarrollar cada clase, 2) la estructura utilizada para impartir el contenido completo, y 3) cómo ambas estructuras construyeron el clima de aula.

Se observó que la estructura de cada sesión de clase y la estructura de enseñanza por contenido no tienen una secuencia que incluya los momentos de inicio, desarrollo y cierre. Por ejemplo, en el tema de las potencialidades de la sexualidad humana no se presentaron actividades de inicio o cierre con relación a las actividades o tema, solo se realizaron actividades de inicio relacionadas con la identificación del contenido en los cuadernos de los estudiantes. Las actividades de inicio podrían haber incluido la

exploración de conocimientos previos del grupo, y las de cierre, la valoración de la importancia de los aprendizajes alcanzados y su conexión con la vida de los estudiantes.

Ciertamente la inclusión de actividades introductorias no es una condición suficiente para que los estudiantes comprendan los objetivos de aprendizaje y los vinculen con su contexto y otros conocimientos. Por ejemplo, al inicio del contenido 4 el docente planteó la siguiente pregunta para explorar los conocimientos previos de los estudiantes: *¿qué son los métodos anticonceptivos?* Sin embargo, sólo un estudiante externó la respuesta y, posteriormente, el docente brindó una breve explicación y solicitó a los estudiantes que realizaran la lectura ubicada en el libro de texto correspondiente al tema y que elaboraran un resumen.

Los cierres de actividades y sesiones de clase fueron esporádicos, principalmente a través de preguntas abiertas al grupo con el objetivo de conocer los aprendizajes logrados o la presentación de un discurso de cierre por parte del docente. Por ejemplo, en la última sesión de los contenidos 2, 3 y 4 el maestro intervino resumiendo los puntos más relevantes del tema tratado.

Los estudiantes estuvieron atentos al discurso del docente y se involucraban en las actividades cuando se les solicitaba. Su involucramiento mostraba entusiasmo al trabajar en actividades grupales o en equipo. Además, el grupo siempre estaba ocupado en la ejecución de alguna actividad, grupal, individual o en equipo, y no se registraron tiempos muertos durante las sesiones.

En cada clase se asignaban de 1 a 3 actividades por realizar. El grado de complejidad y la claridad de criterios (i.e. instrucciones) para su realización parecieron influenciar el involucramiento de los estudiantes, sin embargo, la falta de gestión del tiempo impidió que dichas tareas fueran terminadas en el aula, pues los alumnos trabajaban a su propio ritmo. Cuando las actividades no se terminaban en el aula, el maestro les pedía que lo hicieran de tarea. Sin embargo, se identificaron pocas instancias de revisión o discusión de las actividades terminadas en clase.

Hasta aquí, se puede observar que la estructura de la clase o del contenido analizada a partir de las actividades que el maestro implementa podrían explicar cómo se construyó el clima de aula, pues este se puede observar desde de la interacción verbal que se promovió entre los actores, la cual pudo favorecer o no la discusión del contenido, ayudando así que los estudiantes decidieran involucrarse y participar en clase.

6.1.1 Establecimiento y gestión de actividades

Con base en lo observado en las videograbaciones de clase, pareció que el docente tenía una *programación de actividades* por sesión y contenido, lo cual se pudo deducir a partir de los siguientes eventos: segundos después de que el maestro ingresaba al salón y termina de saludar a los estudiantes, les indicaba la actividad a realizar, es decir, el profesor no llegaba a la clase sin saber qué trabajarían y previo a cada clase el maestro solicitaba material o información que las y los estudiantes debían llevar para realizar actividades en aula o laboratorio y el material era utilizado. A continuación, se muestra una tabla con relación a las actividades que se realizaron por contenido y por sesión de clase como parte del primer contenido de ES.

Tabla 6.1 Actividades realizadas durante el desarrollo del primer contenido de ES

Inicio (Actividades realizadas en la sesión 1)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición de actividades a realizar en el contenido del Bloque IV 2. Exposición de reglas de comportamiento en contenidos de educación sexual 3. Dictar a título del contenido y aprendizaje esperado 4. Indicaciones para identificar tema en cuaderno: elaborar separador de bloque IV y subrayar aprendizaje esperado 	
Desarrollo	<p>Sesión 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura comentada del texto “Hacia una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia” (Valadez, Alvarado & Téllez, 2017, p. 140-144) (Forma de trabajo: grupal) 2. Elaboración de 2 tablas sobre los órganos del aparato reproductor femenino y masculino, especificando nombre, función del órgano y su imagen (Forma de trabajo: Individual)*** <p>Sesión 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión conjunta de la tarea: tablas de órganos de aparatos reproductores (Forma de trabajo: grupal) 2. Elaboración de mapa conceptual en relación a las 4 potencialidades de la sexualidad (Forma de trabajo: Individual)*** 3. El docente explicó al grupo qué son los roles de género. 4. Elaboración de 2 collages: primer collage con 10 roles de género masculinos de manera escrita, e imágenes alusivas a ellos; segundo collage, misma indicación con roles femeninos (Forma de trabajo: equipo)** <p>Sesiones 3 y 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Elaborar un modelo tridimensional del aparato reproductor femenino y masculino (Forma de trabajo: individual)*** 	
	Cierre	No se realizaron actividades de cierre del contenido*
	Recursos utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Libro de texto (páginas 140 a 144) 2. Material para elaborar tablas sobre de órganos del aparato reproductor femenino y masculino: láminas con información sobre órganos. 3. Material para elaborar los collages: 2 cartulinas, revistas, periódicos, pegamento, tijeras y plumones de diferentes colores. 4. Búsqueda de información en internet sobre roles de género**
Observaciones	Durante el desarrollo de este contenido el profesor no revisó o registró tareas y actividades de los estudiantes, tampoco realizó cierre por clase y general del contenido.	

*No se presentaron actividades de cierre por sesión o contenido.

**Actividad realizada por los estudiantes como parte de la tarea.

***Actividades que no se concluyeron y quedaron de tarea.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recuperada.

En la tabla se observa que el docente implementó actividades centradas en el desarrollo del contenido, pero no en la introducción o conclusión. Igualmente, se registró que suele distribuir el número de actividades a realizar por sesión de manera inconsistente (Véase tabla 6.1). Igualmente, se observa que aunque el docente trabaje un menor número de actividades por sesión no asegura que estas sean terminadas por los estudiantes. Quizá el factor que influencia el bajo logro de la culminación es la gestión que olvida el docente realizar sobre el tiempo que tienen los alumnos para trabajar.

La organización de los contenidos 3 y 4 fue similar al de la tabla anterior. La estructura varió únicamente en el contenido 2, sobre los mitos de la sexualidad; en este contenido se contaron con actividades de inicio, desarrollo y cierre, y lo mismo ocurrió en cada sesión de clase. Además, en el contenido 2 el número de actividades por clase disminuyó, y se incrementó el monitoreo del docente mientras los alumnos se encontraban trabajando, esto pareció favorecer una mejor gestión del tiempo clase.

La *distribución y gestión del tiempo clase* es otro aspecto a analizar dentro del establecimiento y gestión de las actividades, relacionado con la productividad de las sesiones de trabajo. En las videograbaciones se observó que el profesor no expresa el tiempo que se otorga para la realización de actividades. Sin embargo, el maestro parecía monitorear el tiempo al caminar entre filas, viendo los trabajos y a partir de los avances realizaba expresiones para apremiar a los estudiantes (*¡Ey! ¡No los veo trabajando!, ¡Se les está acabando el tiempo!, ¡Les quedan solo 10 minutos!, ¡Vamos chicos, corran, corran!*), y para indicar la conclusión de una actividad (*¡bien, vamos, siguiente actividad!*). Las actividades que no se terminaban en clase quedaban de tarea, pero, en muy pocas ocasiones, se retomaban en otras sesiones.

Un ejemplo que ayuda a ilustrar la situación descrita en el párrafo anterior tuvo lugar durante la construcción de un modelo tridimensional sobre los órganos del aparato reproductor femenino y masculino. Las sesiones 3 y 4 se dedicaron a su elaboración (2 horas 9 minutos); en la sesión 3 (se utilizó 1 hora 27 minutos), el maestro llevó a los estudiantes al laboratorio y les explicó cómo recortar y pintar las figuras que representaban los órganos de los aparatos reproductores (c.fr. Figura 6.1).

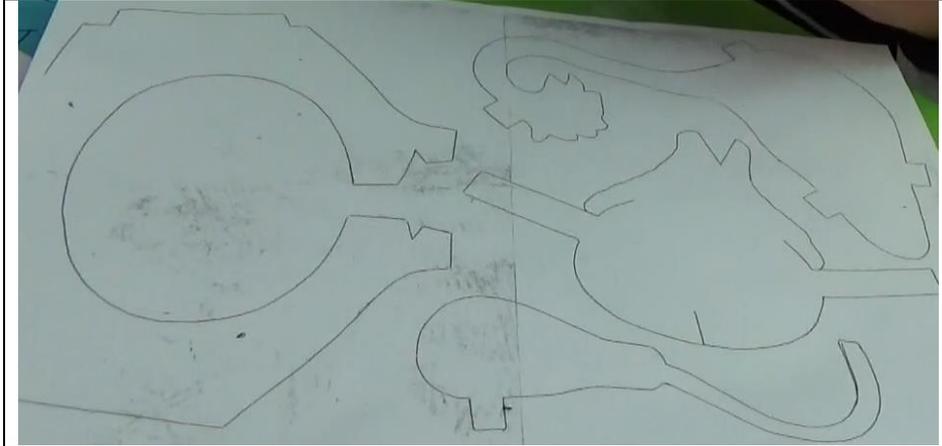


Figura 6.1 Material de trabajo entregado por el docente

Fuente: Fotografía recuperada de las videgrabaciones de clase

El maestro explicó cómo debía elaborarse el modelo tridimensional, pero no indicó el tiempo para realizarlo. El grupo en general trabajó en silencio, y parecía que con más lentitud de lo esperado, pues al finalizar la clase, el maestro mencionó que habían tardado más tiempo del esperado, posteriormente pidió que para la siguiente sesión llevaran terminadas las figuras, listas para armar el modelo tridimensional. Sin embargo, lo anterior no ocurrió, en la sesión 4 el docente llamó la atención a todo el grupo, pues la mayoría de ellos no habían llevado las piezas terminadas o incluso no habían llevado el material. Después de unos minutos, el maestro explicó cómo armar el modelo tridimensional. Mientras los estudiantes llevaban a cabo lo indicado, él pasaba entre las filas para monitorear los avances, y transcurridos 30 minutos regañó al grupo (Véase Episodio 9).

Episodio 9 El docente regaña a los estudiantes por no terminar la actividad

Docente: ¡Ándele, ándele, apúrense! ¡Trabajen en lugar de estar platicando! ¡Nos estamos pasando he chicos! ¡Demasiada pereza! ¿Cómo es posible? Tres días para poder pintar y recortar unas piezas [[Refiere al fin de semana]] ¡No es posible! ¿Media hora chicos para hacer esta actividad? ¡No es posible, no es posible!. ¡Ya dejen eso! [[Refiere a que los estudiantes dejen de hacer el modelo]].

En el fragmento anterior, se observa cómo una dificultad en la planificación del tiempo deriva en un problema en aula; los estudiantes no contaban con una indicación

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre el tiempo que se esperaba dedicaran a realizar la actividad y el tiempo que emplearon no coincidía con las expectativas del docente para terminar las actividades en el salón.

También se identificó que, en algunas ocasiones, el tiempo en el que se desarrollaron algunas actividades no parecía corresponder a la complejidad de la actividad, ya que cada actividad comprendía ejecutar varias acciones. Por ejemplo, durante el primer contenido de ES, en la sesión 1 el profesor solicitó que los estudiantes elaboraran de manera individual dos tablas sobre los órganos que componen el aparato reproductor femenino y masculino. El docente no reportó a los estudiantes el tiempo que se asignaba para la ejecución de la actividad, pero 12 minutos después de dar las indicaciones éste la dio por terminada e indicó que quienes no habían acabado la hicieran de tarea. Cabe mencionar que, en ese tiempo el grupo no logró vaciar la información solicitada en las tablas, pues 12 minutos no fueron suficientes para que los estudiantes leyeran, sistematizaran información y la escribieran en la tabla.

En la sesión 2 del mismo contenido el profesor solicitó que los estudiantes elaboraran por equipo dos collages y dos listados sobre roles de género masculinos y femeninos, para lo cual indicó que tendría que lograrse en 20 minutos, sin embargo no fue así y se dejó de tarea; en 20 minutos los estudiantes lograron recortar imágenes alusivas al tema, pegar algunas de ellas y escribir un par de roles de género en las cartulinas, así como hablar entre ellos del tema, y aunque se mostraban entusiasmados por ejecutar la actividad el tiempo no les fue suficiente; finalmente, en la sesión 3, se pidió que los estudiantes de forma individual construyeran un modelo tridimensional de los órganos del aparato reproductor femenino y masculino, no se les indicó el tiempo que tenían para trabajar, pero el profesor permitió que los estudiantes ejecutaran esta tarea durante una sesión completa y parte de otra, el docente permitió que dicha actividad se desarrollara en 2 horas 9 minutos, pero tampoco se terminó, y se dejó de tarea. Al final, ninguna de las tres actividades anteriormente descritas fueron terminadas y no fueron retomadas en siguientes clases, a excepción de la primera (c.fr. tablas de órganos de los aparatos reproductores).

Con relación al comportamiento de los estudiantes, pareció que se involucraban en la ejecución de las actividades con mayor entusiasmo cuando se trabajaba de manera colaborativa y la actividad les parecía entretenida. Igualmente, se notó que los estudiantes parecían disfrutar de las actividades en equipo, quizá debido a la interacción

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con sus pares y el contenido. Es por eso que destaca el segundo contenido de ES, pues en él se implementó una introducción al tema utilizando conocimientos previos de los estudiantes, posteriormente, se desarrolló el tema a partir de pocas actividades, y además todas fueron discutidas frente a grupo e, incluso, se elaboró una nota periodística sobre mitos asociados a la sexualidad ante la cual manifestaron atención e interés los estudiantes.

Lo descrito anteriormente permite identificar otro elemento importante en el establecimiento y gestión de las actividades: el *tipo de actividad y la forma de trabajo*. Se ejemplificará a través de la realización de la nota periodística sobre un mito asociado a la sexualidad. Esta actividad la realizaron en el laboratorio, y el docente inició explicando cómo debía elaborarse la nota periodística; los equipos se mostraron ansiosos por comenzar; todos los integrantes del equipo aportaban ideas en la elaboración de la noticia; no se registraron tiempos muertos. Cuando los estudiantes tenían confusión sobre la realidad científica del mito que estaban redactando, conversaban y se corregían entre ellos.

Conforme terminaban su noticia, el docente revisaba, registraba, tomaba una fotografía del producto y felicitaba por el trabajo. Posteriormente, el maestro solicitó que un integrante por equipo expusiera la noticia, sin embargo, los estudiantes estaban muy emocionados por compartir su producto y optaron por pasar todos al frente para presentar; cada integrante leyó parte del texto, conforme fueron participando el docente los reconocía con expresiones como *¡Muy bien! ¡Excelente! ¡Muy buen trabajo!* Además, solicitó que se aplaudiera al término de cada exposición. El grupo estuvo en silencio, atento y divertidos con las noticias periodísticas.

A continuación, se muestra una fotografía de dos notas periodísticas elaboradas por dos equipos de trabajo (Véase Figura 6.2).



Figura 6.2 Digitalización de la nota periodística de dos equipos

Fuente: Fotografía recuperada de las videograbaciones de clase.

La actividad pareció promover un ambiente de confianza entre los actores, el cual permitía que los estudiantes se expresaran libremente, aunque el diálogo no fuera directamente con el docente. Los estudiantes, en general, se involucraron en la actividad y aprovecharon los espacios que el docente propició para discutir el tema. Las interacciones fueron respetuosas, los estudiantes se veían cómodos, parecía que disfrutaban la clase, y trabajaron con entusiasmo. Igualmente, se observó una disciplina aceptada y aplicada por los miembros de la clase, no se presentaron conductas disruptivas entre estudiantes, favoreciendo un alto nivel de participación en el grupo. Además, el profesor mostró un reconocimiento y valoración hacia la implicación de sus estudiantes. Por otro lado, las actividades parecieron estar alineadas con el objetivo del tema, aunque no siempre se retomaron tal cual del libro de texto, muchas de ellas eran adaptadas por el docente, como fue la nota periodística.

Posterior a la elaboración de la nota periodística, ya no se presentaron trabajos colaborativos. Sin embargo, los estudiantes querían seguir trabajando en esa modalidad, pues en la sesión 2 del contenido 3, los estudiantes solicitaron al profesor que les dejara trabajar en equipos la elaboración del catálogo informativo de las ETS/ITS. También en la sesión 2 del contenido 4, los estudiantes preguntaron si la elaboración de la maqueta sobre métodos anticonceptivos podría ser elaborada por equipo. En ambos casos, el

docente les indicó que no y preguntó *¿Por qué quieren trabajar en equipo?* Los estudiantes respondieron que era más fácil y divertido. Sin embargo, la decisión del docente fue que trabajaran individualmente, lo cual pudo ser consecuencia de que, en ambos contenidos, el maestro tomó tiempo de varias sesiones de trabajo para realizar otras actividades ajenas a la asignatura y requería mantener a los estudiantes en silencio y trabajando.

Otro aspecto que destacó en el establecimiento y gestión de las actividades fueron los *recursos que utilizó el docente*. El libro de texto fue la fuente básica con relación a las lecturas que se utilizaron para la impartición del contenido. Algunas de las actividades que propone el libro fueron retomadas y adaptadas por el profesor, como las preguntas de diagnóstico para iniciar el tratamiento del segundo contenido y la nota periodística sobre un mito asociado a la sexualidad; ambas actividades representaron episodios donde se logró escuchar la voz de los estudiantes.

En las videograbaciones se registró que el profesor hizo un *uso del espacio físico y mobiliario* centrado en la enseñanza con estilo de clase magistral. La organización del mobiliario era congruente con este estilo de clase, pues los pupitres estuvieron alineados frente al profesor. En el aula los estudiantes tenían libertad de sentarse en el lugar que desearan, de modo que se observó una distribución de filas diferente sesión con sesión, y en algunas ocasiones, pareció que los estudiantes elegían sus asientos de acuerdo con la afinidad con sus compañeras y compañeros; la cercanía espacial pareció promover la socialización cuando algo de la clase les llamaba la atención.

También se observó que cuando se emplearon distribuciones distintas del mobiliario, se favorecía la participación de todos quienes usualmente no lo hacían. Por ejemplo, en el desarrollo del contenido 1, se trabajó por equipo en el aula; los estudiantes hicieron uso de distintas disposiciones del mobiliario para realizar la actividad en la sala de clase: pupitres en círculo, estudiantes sentados sobre el suelo, otros más apoyándose en la pared para pegar su material. Mientras los estudiantes trabajaban la actividad, conversaban sin dejar de trabajar. En la sesión posterior, los estudiantes acudieron al laboratorio para elaborar individualmente la maqueta de los aparatos reproductores femenino y masculino; eligieron la mesa de trabajo y compañeros con quienes sentarse; mientras éstos trabajaban aprovechaban para conversar sobre sus rutinas diarias y el contenido, sin dejar de realizar la actividad.

La *gestión de orden y limpieza en el aula* estuvo presente en las diferentes actividades. Aunque se generó basura en la realización de varias actividades, los estudiantes, la levantaban e incluso el maestro se ocupaba de limpiar los residuos mientras el grupo trabajaba. Esto dinámica ocurrió en el aula y en el laboratorio, estudiantes y docente dejaban limpios los espacios y las sillas en orden. Lo anterior retomó relevancia, pues en la literatura se reporta que las aulas ordenadas y limpias ayudan a que los estudiantes se encuentren concentrados en la actividad, o bien, no se pierda tiempo ordenando y limpiando el salón.

Las condiciones físicas del aula influenciaron la realización de algunas actividades. El mobiliario del salón se limitaba a los pupitres de los estudiantes, escritorio, silla del profesor y pizarrón; no equipo de cómputo en el aula y dispositivos de proyección; tampoco se contaba con biblioteca de aula u otros materiales. El salón parecía carecer de mantenimiento, y le faltaban contactos de electricidad. La falta de electricidad fue mencionada como una condición que afectó la realización de las actividades, por ejemplo, cuando se elaboró la maqueta de los órganos del aparato reproductor femenino y masculino, el docente señaló que, por falta de conexiones para la electricidad, los estudiantes no podían utilizar pistola de silicón para pegar las figuras. También es posible que esto haya hecho que no se utilizaran otros dispositivos eléctricos en el aula, por ejemplo, utilizar una computadora con acceso a internet para demostrar búsqueda de información confiable sobre los temas abordados.

En cuanto a las dimensiones del aula, las videograbaciones permitieron observar que se contaba con espacio suficiente para distribuciones diversas de los estudiantes en el aula. Cuando se distribuían en filas el espacio permitía el desplazamiento del docente. También se facilitaba la organización de los estudiantes de distintas maneras para el trabajo en equipo: en círculo en sus pupitres, sentarse en el suelo, trabajar de pie haciendo uso del pizarrón.

6.2 Establecimiento y gestión de reglas

Las reglas de comportamiento hacen referencia a las conductas que se promueven en las aulas, cuyo objetivo es lograr el bienestar entre docente y estudiantes, y entre estudiantes, de esta manera se beneficiaran los procesos de enseñanza y aprendizaje

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(UNESCO, 2014). En materia de educación sexual se busca que, a partir del establecimiento y gestión de las reglas, los estudiantes puedan percibir un clima seguro, libre de conductas que pongan en riesgo su bienestar (Lameiras et al., 2006). Para hablar de sexualidad en el aula se requieren espacios libres de burlas y discriminación (i.e. orientación sexual) (Lameiras et al., 2006; Motta et al, 2017).

En el análisis de las videograbaciones se observó que el docente hizo explícitas las reglas de comportamiento a los estudiantes previo al inicio del primer contenido sobre ES. Estas reglas, como se observará en el Episodio 10, incluían: 1) utilizar nombres técnicos o científicos, 2) evitar expresiones, conceptos o palabras coloquiales, 3) evitar códigos conocidos sólo por un grupo de estudiantes, y 4) participar voluntariamente en clase. A continuación, se muestra el discurso del profesor (Véase Episodio 10).

Episodio 10 El docente presenta las reglas y normas de comportamiento esperadas por parte de los estudiantes

Docente: [...] Yo sé que este tema les va a crear muchísimas dudas ¿sí? Porque tenemos muchas dudas ¿sí? Porque estamos en ese proceso que tenemos muchísimos cambios desde físicos y emocionales. Es por ello que este tema, es un tema de los más bonitos que podamos conocer a lo largo de toda nuestra vida, porque prácticamente el vivir de la sexualidad y junto con ello del sexo, es algo que no nos podemos hacer a un lado, ¿por qué? Porque nosotros como seres humanos somos seres sexuados que vivimos desde nuestra sexualidad y desde nuestro sexo. Entonces es por ello que nosotros aquí le vamos a nombrar [[El grupo en general había permanecido en silencio, y justo aquí hombres y mujeres comienzan a intercambiar sonrisas nerviosas y miradas entre ellos]]. ¡Ey chicos! [[Los estudiantes guardan silencio]]. Vamos a nombrar a todo como se le llama, y no vamos a estar retomando conceptos, palabras, que nosotros conocemos gracias a nuestra convivencia callejera con nuestros amigos que le ponen un chorro de nombres a las cosas para hacerlo mucho más gracioso, mucho más divertido o en este caso, incluso para hablar como en clave ¿verdad?

Grupo: [[El grupo responde a coro y asientan con la cabeza “Sí”; hombres y mujeres comienzan a intercambiar sonrisas nerviosas, miradas y hablan entre ellos en voz baja]].

Docente: Nosotros con nuestros amigos tenemos un lenguaje por medio de claves para que nadie se entere ¿verdad?

Grupo: Sí [[Se escuchan risas nerviosas y murmullo por parte de los estudiantes y continúan intercambiando miradas entre ellos]].

Docente: Entonces es por ello que también nosotros le ponemos nombres en relación a la sexualidad ¿Por qué? Porque no queremos que la gente se entere cuando hablamos de este tema, por eso hacemos un chorro de nombres, pero bueno, aquí esta clase nos va a permitir conocerlo de la manera normal y natural de estos temas ¿OK? Y vamos a conocerlo con mucho respeto como lo debe tener nuestro cuerpo y nuestra persona ¿verdad? Por eso les voy a pedir que lo hagamos con toda la libertad del mundo, pero sí con mucho respeto, como debe de ser ¿verdad?

Grupo: Sí [[El grupo responde a coro]].

Docente: [[Continúa la clase; indica la actividad que deben realizar los estudiantes]].

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Mientras el profesor explicitaba las reglas de comportamiento esperadas, la mayoría del grupo intercambió miradas, sonrisas y algunos comenzaron a dialogar con sus pares. Asimismo, los estudiantes parecieron aceptar emplear un vocabulario distinto cuando se habla de sexualidad, producto del lenguaje en código y de la interacción que tienen con sus pares y amigos dentro y fuera del aula, pues asentaron cuando el docente realizó tal afirmación. Sin embargo, el grupo escuchó las indicaciones del profesor y no se gestó discusión de las reglas o una confirmación del acuerdo del grupo con las reglas comunicadas por el docente.

Además, se identificaron reglas implícitas de los estudiantes en las sesiones de clase, tales como: llegar puntualmente a clase; evitar burlas y agresiones físicas o verbales hacia compañeros y docente; pedir la palabra antes de hablar, levantando la mano; hablar en el orden señalado por el docente; no interrumpir las participaciones de compañeros o docente; evitar usar groserías y términos despectivos; moderar el nivel de voz; acudir a la clase con el material solicitado (tarea/materiales de trabajo); atender al discurso del docente durante la clase.

Con respecto al docente se observaron las siguientes reglas implícitas: saludar a los estudiantes antes de iniciar la clase; permitir la expresión de dudas o reflexiones por parte de los estudiantes, en el momento que decidan hacerlo; comenzar el trabajo con el contenido al llegar al aula; responder las dudas de los estudiantes; brindar un trato igualitario a todos los estudiantes; llevar el material necesario para ejecutar la planeación de su clase.

Los comportamientos observados pueden interpretarse como acciones que favorecen el orden en el aula y la construcción de interacciones respetuosas entre docente y estudiantes y entre estudiantes. Sin embargo, existe la posibilidad de que algunas de estas reglas limiten la construcción de relaciones cercanas. Por ejemplo, restringir la comunicación al uso de vocabulario técnico podría hacer que quienes desconocen este tipo de lenguaje se abstengan de participar en clase.

Ejemplos de la aplicación de estas reglas ocurrieron cuando algunos estudiantes emplearon términos coloquiales: mencionaron *“hoyo de abajo”* para referirse al ano; *“se mete por la parte de atrás”* para nombrar el sexo anal. En estos dos ejemplos el docente corrigió y brindó la expresión técnica a emplear; mientras esto ocurría, el grupo se encontraba atento a la retroalimentación del docente, sin sorprenderse por las

expresiones coloquiales y técnicas. Por su parte, el maestro no emitió juicios o regaños por el uso de expresiones coloquiales, solo corrigió utilizando vocabulario técnico.

En otra ocasión, el docente, antes de corregir una expresión coloquial, solicitó al estudiante que investigara en el libro de texto el vocabulario técnico a utilizar. A continuación, se muestra parte del discurso del docente, en la sesión 2 del contenido 4, sobre métodos anticonceptivos. En este caso, el maestro se encontraba comentando la responsabilidad que conlleva tener relaciones sexuales. Los estudiantes respondieron con entusiasmo ante la solicitud de búsqueda de información (Véase Episodio 11).

Episodio 11 El docente corrige la manera en que se refirió un estudiante a la vagina

Docente: [[...]] ustedes deben de reconocer todas las responsabilidades que conlleva en verdad tener una relación sexual, no se vale decir “ando prendido, ando como ustedes le dicen ando caliente, ando cachondo” “ya con eso ya, puedo tener una relación sexual”. ¡No chicos, no solamente es eso! Si ustedes se ponen a leer cada uno de esos folletos, si se ponen a leer cada una de la información que nosotros tenemos acerca de los métodos anticonceptivos, vamos a ver que, tener una vida sexual activa conlleva a una responsabilidad muy, pero muy, muy grande ¿verdad?

Marco: Yo tengo una duda ¿Cómo cabe esa cosa por allí?

Docente: ¿Qué cosa? Ya les dije que le digan por su nombre.

Marco: ¡mmm! [[Piensa su respuesta por unos segundos]] Bueno, el pene, ¿Cómo es que cabe allí?

Docente: El pene ¿cómo cabe? Como ya te había dicho el pene no se va literalmente hasta el útero. ¿Dónde se introduce el pene?

Marco: En el cuello de la matriz.

Docente: ¿Cómo se llama ese órgano? ¡Ya lo vimos! Chéquense en su libro mis hijos, para que quede muy claro.

Grupo: [Los estudiantes comienzan a buscar en sus libros].

Docente: Nosotros ya lo habíamos visto, ¿cómo se llama ese orificio literalmente? Por donde se va introducir el pene, literalmente por donde hay una relación sexual.

Grupo: [Varios estudiantes comienzan a decir “se llama vagina”].

Marco: Aquí dice que se llama vagina.

Docente: Literalmente, ese es el órgano. Al momento de la relación sexual se dilata, y el pene puede entrar con facilidad.

Finalmente, se registró que el docente no permite las burlas entre los estudiantes; en la sesión 2 del segundo contenido el docente explicaba que era la eyaculación precoz en los varones, ante esto un alumno expresó que entendía que se debía a la edad del sujeto, el resto del grupo comenzó a reírse, minutos después un alumno externó un mito sobre sexualidad “*entre más grande sea el pene, mayor placer siente la mujer*”, finalmente, otro estudiante pidió que se le explicara por qué se decía “*si te masturbas te salen pelos en las manos*” inmediatamente el resto del grupo comenzó a reír a carcajadas, ante ambas situaciones el profesor pidió guardar silencio y

expresó *¡ya basta de tanta risita! ¡Vamos a tomar las cosas con calma!*, posteriormente comenzó a explicar las razones por las que se crean esos mitos, los estudiantes en general pusieron atención al mensaje del profesor y se escucharon algunas voces decir *¡ya, ya! ¡oh, ya entendí!*.

En general se observó un grupo que acepta las reglas y las aplica, por su parte el docente trata de mantener el orden y corrige cuando es necesario a los estudiantes.

6.3 Conclusiones parciales del apartado

De manera general se observó que docente y estudiantes tuvieron una interacción limitada pero respetuosa. El discurso se centraba en el profesor, pero en algunos episodios de la clase pareció que el tipo de actividad implementada por el docente ayudó a que los estudiantes se involucraran con mayor entusiasmo en la clase y dejaran de estar pasivos.

Las actividades que implicaban un trabajo colectivo o en equipo ayudaron a construir una interacción verbal entre los estudiantes, a partir de la cual se logró observar que la temática de ES era de gran interés para ellos e, incluso, aquellos estudiantes que habían permanecido pasivos se involucraban en el diálogo cuando se trabajaba en equipo. Sin embargo, muchas de las actividades desarrolladas bajo esta modalidad no se discutieron frente a grupo. La interacción y discusión del tema se quedaba a nivel micro (entre pares), de ese modo no se pudo contar con un panorama sobre las comprensiones a las que estaban llegando los estudiantes.

En este estudio se analizó la organización del aula en relación con la estructura de la clase y la estructura del contenido. Se observó que el maestro tiende a impartir el contenido a partir de una exposición oral, brindando información y complementando con el establecimiento de actividades individuales, en equipo y grupal. Sin embargo, dichas actividades suelen no discutirse o revisarse frente a grupo.

Por otro lado, las clases y el desarrollo del contenido no cuentan con una estructura de actividades de introducción, desarrollo y cierre. El cierre, fue el segmento de esta secuencia menos presente en las sesiones de clase, y esto limita que el docente y el grupo construyan un panorama de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y, en caso de ser necesario, corregir información errónea. Igualmente, no se encontró una clara distribución del tiempo que se haya informado a los estudiantes, esto quizá

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

influyó el ritmo de trabajo del grupo y las expectativas incumplidas sobre el progreso del grupo.

Con relación a las reglas impuestas por el docente durante el tratamiento de los contenidos de ES, se registró que los estudiantes las respetaron y cuando existió la necesidad de utilizar palabras coloquiales, el maestro indicó el nombre técnico y solicitó que se refiriera así en futuras ocasiones; las interacciones entre estudiantes y estudiantes y docente siempre fueron respetuosas.



CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La enseñanza de la educación sexual busca que los estudiantes obtengan conocimientos, competencias, actitudes y habilidades con relación a la sexualidad, la reproducción y la SSR, para la toma de decisiones asertivas en relación al ejercicio de su sexualidad, así como del cuidado de su cuerpo (UNESCO, 2009; Chandra-Mouli, et al, 2015; Haberland & Rogow, 2015; Galdós, 2013; Tapia, 2017). Para lograr lo anterior, se le ha otorgado a la escuela y, particularmente, al docente el compromiso de guiar la comprensión de los estudiantes de saberes teóricos y prácticos sobre el cuidado de sí, por el impacto en su salud física, emocional, psicológica, reproductiva y en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas (UNESCO, 2018; OMS, 2018). La escuela, y las aulas, son reconocidos como el único espacio formal en el que pueden difundir y discutir información confiable sobre sexualidad y exponer sus dudas, pues éste es un tema del que muy pocos estudiantes pueden hablar con sus padres u otros actores (UNESCO, 2014; OMS, 2018).

Sin embargo, el logro de los propósitos de la enseñanza de la ES requiere hablar libremente de sexualidad en la sala de clase, en un clima de aula que permita que docente y estudiantes interactúen entre ellos y discutan el contenido (UNESCO, 2009; Bravo, 2019; Calvo, 2021). En específico, el docente tiene la responsabilidad de generar espacios de confianza, respeto, tolerancia, y apertura para hablar de sexualidad a través de: manifestar una postura libre de juicios de valor, y reconocer la diversidad en sus estudiantes, en expectativas, contextos, identidades y orientaciones sexuales diferentes; acercar a los estudiantes a los contenidos de forma natural, libre y creativa, generando un clima que propicie la comunicación sencilla, cómoda y fluida; promover espacios de discusión con información de carácter científico y desarrollar e implementar metodologías y materiales didácticos que faciliten la participación y el pensamiento reflexivo (UNESCO, 2009; Lameiras, 2006; Motta et al, 2017).

Después de retomar la importancia de cuidar el clima de aula para abordar la educación sexual, se discuten los resultados obtenidos en esta investigación, con los aportes de estudios similares; el objetivo de esta investigación doctoral, de corte cualitativo, fue caracterizar el clima de aula que se presentó en las clases con contenidos

de ES impartidas por un docente dentro de la asignatura de Biología en secundaria. La discusión de los resultados se hace con relación a las dimensiones del constructo clima de aula: apoyo afectivo y organización del aula.

7.1 El apoyo afectivo en la construcción del clima de aula

En este estudio el clima de aula se entiende como el ambiente que se construye a partir de la interacción entre docente y estudiantes y entre estudiantes. El apoyo afectivo refirió a las interacciones socioemocionales que ocurren en el aula entre los diferentes actores. En las videograbaciones de clases, se observaron e interpretaron las interacciones verbales y no verbales, y se encontró que durante la mayoría de las sesiones predominó un estilo de comunicación unidireccional.

La comunicación unidireccional se caracterizó por un discurso concentrado en el docente durante toda o gran parte de la sesión. A través de su discurso, el docente ofrecía información con relación al contenido, con escasas interacciones verbal entre estudiantes y docente y entre estudiantes. Es discurso del docente empleaba preguntas retóricas o cerradas, y no incluía pausas para profundizar en el contenido.

Aunque centrado en el docente, el discurso pareció ser de interés para los estudiantes, y en ocasiones derivó en conversaciones con sus pares del contenido. Por ejemplo, cuando el maestro abordó algunas situaciones que se viven en relación con el autoerotismo, los roles de género y los mitos asociados a la sexualidad, pues mientras el docente exponía, la mayoría del grupo dialogaba con sus pares. Sin embargo, el intercambio espontáneo de ideas entre estudiantes no era alentado por el docente, en cambio, se contenía, y no se generaban espacios específicos con este fin. La falta de estos espacios puede provocar desconocimiento sobre las expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes en materia de educación sexual.

El análisis mostró que la enseñanza de la ES sexual es compleja y requiere esfuerzos sostenidos a lo largo de las sesiones en las que se aborde, no sólo en momentos específicos. En el docente analizado se identificó una introducción a los temas sobre ES en donde reconoció que hablar de sexualidad genera dudas, ya que cada individuo desea entender los cambios físicos y emocionales por los que pasa en la adolescencia. Además, presentó al tema como uno de los más *bonitos* que el ser humano puede conocer a lo largo de su vida, pues la sexualidad se vive desde que se nace y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hasta que se muere. Sin embargo, los espacios para expresar sus dudas no fueron constantes, sólo se encontraron cuando se discutió sobre anticonceptivos y mitos sobre la sexualidad.

El tipo de comunicación pudo ser afectado por la solicitud del docente a los estudiantes para el empleo de vocabulario técnico o científico en sus expresiones, evitando lenguaje coloquial. Esta condición puede llevar a que quienes no reconozcan el lenguaje técnico se abstengan de comentar o preguntar en aula, y limitar las oportunidades de diálogo, de las cuales depende el logro de los objetivos de la ES, de acuerdo con estudios realizados por la UNICEF (2018). Además, algunos estudios analizados por la UNICEF afirman que el uso de vocabulario mixto, que incluya expresiones coloquiales o comunes para los jóvenes y un lenguaje técnico, así como manejar la comunicación con humor y con gran empatía hacia los estudiantes, ampliará las oportunidades para que el estudiante se sienta en confianza de participar en clase (UNICEF, 2018). En las videograbaciones analizadas se observó que ante información nueva de su interés, los estudiantes eligen compartir sus reflexiones con el compañero más cercano, quizá, porque con ellos no hay restricciones sobre el vocabulario a emplear.

Habría que destacar que en las videograciones observadas se identificaron algunos estudiantes (aproximadamente 10, en su mayoría varones) quienes emitieron alguna participación de manera constante entre el desarrollo los contenidos, tales como exponer dudas, comentarios, reflexiones, ejemplos, entre otros. Además, fueron también estudiantes varones quienes, al participar hicieron uso de algunas expresiones coloquiales (i.e. hoyo por atrás para referirse al ano; meter por atrás para referirse al sexo anal). El uso de lenguaje coloquial no pareció motivar controversia, vergüenza o comportamientos inesperados en aula. Al contrario, se observó a un grupo que parecía mostrar interés en escuchar con claridad la pregunta del compañero y lo que el docente respondía.

Es probable que la escasez de interacciones bidireccionales se haya debido también a que no había espacios específicos para la participación de estudiantes, como una sección de preguntas o comentarios en relación al contenido. Esto coincide con lo que apuntan Motta y colaboradores (2017), la distribución del tiempo es el aspecto menos cuidado en las clases de sexualidad, ya que suele ser escaso o nulo el espacio que se otorga a los estudiantes para resolver sus inquietudes; esto podría ser interpretado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por los estudiantes como una falta de sensibilidad para atender sus necesidades e intereses y desalentar el deseo de involucrarse en la clase y aprender (Motta, et al., 2017).

Autores como Schenke (2015) afirman que el cuidado que haga el profesor del apoyo afectivo, a partir de la atención que brinde a los estudiantes para que se expresen, impactará en su disposición a participar. Es necesario que el docente haga sentir seguros y respetados a los estudiantes, de ese modo no se sentirán expuestos, vulnerables, avergonzados o desprotegidos cuando se involucran con la exposición de sus ideas o inquietudes en la clase (OCDE, 2020).

Por otro lado, autores como Beld y colaboradores (2017) reportan que cuando el profesor y los estudiantes disfrutaban del tiempo compartido, se debe a que existen interacciones positivas, las cuales pueden ser verbales o no. Igualmente, al resolver las dudas de sus estudiantes, el clima de aula se traduce en un ambiente de confianza y de interacciones más cercanas (Beld et al., 2017). Esto se evidenció particularmente en el desarrollo del segundo contenido de ES, sobre los mitos asociados a la sexualidad, basado en una conversación constante entre el docente y estudiantes, y en donde el tiempo compartido pareció que era disfrutado por todo el grupo; en este contenido fueron constantes las risas compartidas entre docente y estudiantes, incluyendo algunas derivadas de expresiones coloquiales de estudiantes.

También en el segundo contenido la distribución del discurso fue distinta, en vez de centrarse en el docente, se compartió entre docente y estudiantes. Por ejemplo, se registraron más episodios donde los estudiantes comenzaban interacciones bidireccionales. Esto parece haber sido influenciado por la apertura del docente para permitir que los estudiantes interactuaran entre sí cuando algo llamaba la atención, y, aunque no les invitó a compartir sus ideas con el grupo, no detuvo las conversaciones. Además, en este contenido el docente implementó una actividad diagnóstica, donde los estudiantes debían responder preguntas relacionadas a mitos sobre la sexualidad a partir de sus conocimientos previos, y cuando en el espacio para socializar las respuestas, todos los estudiantes mostraban interés en participar, esto incluía a las mujeres, quienes en el primer contenido habían permanecido sin participar. Finalmente, fue en este contenido cuando las respuestas de los estudiantes o la retroalimentación del docente detonaron en otras participaciones; estas interacciones prolongadas tienen mayor potencialidad de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Lo anterior muestra que el clima de aula puede cambiar cuando el discurso se comparte con los estudiantes, incorporándolos en el tema, y esto favorece el logro de los objetivos de aprendizaje, entre los cuales se encuentra que los estudiantes lean, discriminen y sistematicen información, logren plasmar lo que saben y han aprendido sobre sexualidad. Por otro lado, en este mismo contenido se registró a un grupo entusiasmado clase con clase, quizá, su entusiasmo e involucramiento se debió al hecho de que se les indicaban actividades que implicaban cambiar la forma tradicional de sentarse, lo cual les permitía estar más cerca de sus pares, representando así una oportunidad para hablar del contenido.

En estas actividades, el docente reconocía el esfuerzo de los estudiantes en cada sesión de clase, y a diferencia del primer contenido, incluía una revisión grupal de los productos de los estudiantes. Además, fueron menos actividades por sesión, pero con mayor tiempo para ejecutarlas y discutir las; en su ejecución se promovieron cambios en los espacios y la disposición de los estudiantes, pues en algunas sesiones trabajaron en el laboratorio o se sentaron de forma diferente en el aula, y en el trabajo en equipo no se contuvieron las conversaciones entre estudiantes.

La manera en que se comportó el apoyo afectivo durante el segundo contenido coincide con hallazgos en la literatura. Con respecto al monitoreo, la OCDE (2020) afirma que aunado al reconocimiento del desempeño de los estudiantes, ayuda a construir un clima de aula donde los estudiantes se sientan motivados a involucrarse en clase. Sobre el cambio de organización física, Suyapa (2013), afirma que promueve la integración de estudiantes aislados o pasivos a la clase. Sobre el tratamiento igualitario a las dudas de los estudiantes, Sevkusic et al (2014) y Cuarto y Arenillo (2015), apuntan que muestra al grupo un trato inclusivo en las intervenciones y anima la participación de los estudiantes, pues no se observan distinciones y se muestra libertad para que emitan opiniones.

Las actividades desarrolladas por el docente que promovieron comunicación bidireccional podrían enriquecerse con la provisión de indicaciones claras sobre el tiempo disponible para trabajar cada actividad, que, según López y Bisquerra (2013) ayuda a que los estudiantes no se distraigan y la clase sea productiva. También podrían incorporarse actividades que permitan una participación anónima de estudiantes que no se sientan confiados de expresar sus ideas en el grupo, tales como escribir dudas, en un buzón (Motta, et al., 2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otro aspecto que pareció detonar la interacción bidireccional fue el dominio del contenido y la apertura que mostró el profesor para abordarlo, pues el maestro proporcionaba información en su discurso, con seguridad, entusiasmo y sin avergonzarse y mantuvo el mismo comportamiento cuando los estudiantes le plantearon preguntas. Además, el profesor hizo uso del humor para explicar algunos contenidos y eso mantuvo a los estudiantes atentos y divertidos en la explicación, respondiendo con expresiones no verbales ante el discurso del docente.

Una limitación encontrada es la provisión de información confusa o excesiva al grupo. El docente ampliaba sus explicaciones constantemente, pero no necesariamente incluía pausas para verificar la comprensión del grupo, identificar confusiones o realizar aclaraciones. Los estudiantes se mantenían atentos al discurso del docente, sus caras mostraban asombro, sorpresa o desagrado con la información proporcionada que era desconocida, pero estas reacciones no fueron un insumo para generar espacios específicos para el intercambio de ideas con el grupo. En particular, sería conveniente que en la práctica docente se asegure que la información que se provea tiene fundamento científico, pues se identificó que en ocasiones se transmiten juicios de valor que podrían confundir al alumno y limitar el diálogo al notar prejuicios y esto desmotive su participación (Motta, et al, 2017).

En el análisis realizado el discurso del profesor se encontró que es la herramienta principal para informar a los estudiantes, pues el apoyo en el libro de texto u otros materiales por parte del docente, fue escaso. En todos los contenidos el docente indicó a los estudiantes realizar la lectura de alguna información contenida en el libro de texto pero esta información no fue discutida con el grupo (a excepción del primer contenido). Las interacciones en el aula se guían así por la información emitida por el docente, y esta información no suele ser cuestionada por los estudiantes, y tampoco se generan espacios donde se promueva la generación de preguntas por parte de los estudiantes; estos espacios serían valiosos tomando en consideración que se encuentran inmersos en la asignatura de ciencias, y el desarrollo del pensamiento científico está vinculado con el planteamiento de preguntas.

El aula se convierte en un espacio donde “se entraman innumerables conceptos, ideas y valoraciones, saberes no reconocidos como tales, conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, convicciones personales y profesionales, decisiones individuales y colectivas” (Greco,

2007, p. 69) que salen a la luz en el discurso de docente y estudiantes. Por ello, temas complejos y controversiales como lo es la ES necesitan ser abordados en un ambiente tranquilo, libre de prejuicios, donde estudiantes y docente pueda hablar con naturalidad y respeto sobre aspectos de la sexualidad humana.

Además, la literatura afirma que la impartición del contenido de educación sexual suele verse afectada cuando los docentes enseñan desde una posición conservadora frente a los programas de ES (Vera, 2008), o bien, involucran concepciones sobre la sexualidad erróneas, en donde están presentes los estereotipos de género (Martínez, 2017). Otro aspecto que afecta la enseñanza del contenido en ES son las creencias, concepciones, tabúes y prejuicios del docente (UNESCO, 2019c), las cuales se transmiten a los estudiantes a partir del currículo oculto, por ejemplo: cuando se deciden abordar determinados temas, se ignoran las preguntas de los estudiantes, o se relaciona el ejercicio de la sexualidad con consecuencias negativas (i.e. ETS/ITS), cuando hay un discurso heteronormativo, o bien, las clases se enfocan en la sexualidad masculina, entre otras (Plaza, 2015; Rangel, 2017). Existen estudiantes que reciben creencias y mensajes contradictorios, confusos en relación con el género y la sexualidad, generando sentimientos de vergüenza, y los convierten en mitos o en tópicos innombrables, obstaculizando la discusión del contenido (Santos, 2007). También en la literatura puede observarse que los docentes imparten contenidos de ES a partir de los modelos bajo los cuales fueron formados, por ello, algunos profesores no abordan la sexualidad desde sus diversas potencialidades (Fallas et al., 2012).

En esta investigación, se argumenta que la información confusa, imprecisa o sin sustento científico afecta la participación de los estudiantes, y, particularmente la de las mujeres. Esto se evidenció en una menor participación y pena al compartir sus ideas en clase. Lo cual, en parte pudo haber sido motivado por expresiones en las que el docente las señalaba directamente, desalentando la exposición de su punto de vista.

7.2 La organización del aula y su relación en la construcción del clima de aula observado

La organización del aula o gestión de la clase es una dimensión del concepto clima de aula, la cual hace referencia a las formas en las que el docente organiza y desarrollo la clase a partir del establecimiento de reglas y normas de comportamiento, la

programación del contenido, y la distribución del espacio físico y tiempo (Tuc, 2013; Suyapa, 2013; Mena & Valdés, 2008; Acosta, 2016; Razo & Cabrero, 2016). En materia de educación sexual, se reporta que la manera en la que profesor gestione el aula al momento de tratar el contenido de sexualidad puede o no favorecer la comunicación entre docente y estudiantes y entre estudiantes y el logro de los aprendizajes esperados (Lameiras et al, 2006; Motta et al., 2017; Valencia & Solera, 2009; Vela, 2016).

En esta investigación se entendió por organización del aula a las acciones que realizó el profesor para estructurar e impartir la clase y el contenido de ES. Se observaron las actividades implementadas por el profesor, el comportamiento de los estudiantes, y la manera en la que el maestro organizó el aula a partir de la gestión de la disciplina.

En el análisis se encontraron reglas explícitas compartidas al inicio del primer contenido de ES, tales como emplear vocabulario técnico o científico y evitar expresiones coloquiales, entre otras. No se identificaron otros espacios para discutir o modificar las reglas, en donde se diera la oportunidad de que los estudiantes comunicaran sus propias expectativas de comportamiento y lo que esperaban por parte del maestro. Esto, de acuerdo con la literatura, evade el derecho de las y los estudiantes para participar en la elaboración y negociación de las reglas. En la literatura se ha encontrado que dichos espacios de discusión y negociación aumentan el compromiso y nivel de agenciamiento del alumno con su proceso educativo y, da oportunidad de construir espacios de convivencia democrática, pues las reglas acordadas las consideran justas y claras (López, et al., 2014; Murillo, et al., 2011).

Es posible que las reglas impuestas por el docente pretendieran evitar burlas o bromas entre los estudiantes y generar un ambiente provechoso para el tratamiento de los contenidos de ES. Autores como Rangel (2017) y Motta y colaboradores (2017) señalan que las burlas hacia las participaciones de docente y estudiantes generan incomodidad para hablar de sexualidad. Además, fomentar el uso de un lenguaje técnico se asocia con uno de los objetivos de la enseñanza de la ES y de las ciencias, pues implica que los estudiantes aprendan a llamar a las cosas por su nombre científico (UNESCO, 2014; UNICEF, 2018).

En las videgrabaciones también se observaron reglas implícitas que muestran el resultado de un proceso de escolarización y la aceptación de reglas de comportamiento generales (Razo & Cabrera, 2016; Murillo, et al., 2011; Cáceres, et al., 2015). Algunos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ejemplos de reglas implícitas fueron mantener la atención en clase o escuchar las participaciones del docente y de otros estudiantes sin interrumpir,

Respecto a la programación de los contenidos y actividades por parte del profesor, se observó que suele solicitar a los estudiantes una clase antes el material o información a utiliza. Esto muestra que tiene claro la manera en la que desarrollara el contenido.

Con relación a las actividades realizadas en las cuatro temáticas de trabajo, se observó que el maestro explica el procedimiento y materiales para su realización. Realiza acciones para verificar la comprensión de instrucciones a partir de preguntas cortas, y, en algunas ocasiones realiza parte de las actividades con los estudiantes para resolver dudas. Sin embargo, se encontró que no se hace explícito el objetivo de realizar dicha actividad y qué aprendizaje se espera que logre. No obstante, les pedía a los alumnos anotar los aprendizajes esperados por unidad, pero nunca volvían a él.

La distribución del tiempo de cada clase no fue explícita; en general no se anticipó el tiempo que asignado para cada actividad, y esta falta de información pudo haber impactado negativamente la productividad de la clase, pues en ocasiones los estudiantes, trabajaban a un ritmo menor de lo que se esperaba.

La organización del aula descrita es distante de lo reportado en la literatura como una organización que promueve un clima de aula favorable para el estudiante. Por ejemplo, López y colaboradores (2018) y Razo y Cabrero (2016) mencionan que es necesario que el docente haga explícito el tiempo que se tiene para trabajar cada tarea, las indicaciones deben ser claras, pero también se debe anunciar por qué se ejecuta dicha actividad, de ese modo los estudiantes podrán reflexionar el contenido y no solo ejecutar dicha tarea (López & Bisquerra, 2013).

La forma de trabajo y recursos empleados en la enseñanza constituyen otro aspecto que influye la construcción de un clima para aprender sobre sexualidad (Motta, et al., 2017; UNICEF, 2018). Durante el desarrollo de los contenidos, se observó que el maestro solicitó la elaboración de mapas conceptuales, construcción de tablas y maquetas, pero la elaboración de estos productos no fue utilizada para propiciar la discusión del contenido entre los estudiantes y docente; estas actividades fueron desarrolladas de manera individual y no se revisaron en el grupo. En cambio, el desarrollo de actividades en equipo implica que los estudiantes interactuaran entre sí, como fue el caso de la elaboración de los collages sobre roles de género femenino y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

masculino, pero al no ser socializados no permitieron comprender si habían logrado los aprendizajes esperados. En la literatura se afirma que los estudiantes esperan que el docente abandone las clases magistrales por sesiones donde exista una comunicación bidireccional (i.e. discusiones grupales), y se utilicen medios audiovisuales para apoyar el discurso (Motta, et al., 2017).

Con respecto a los medios tecnológicos no se observó su uso en las clases magistrales del profesor, y esto seguramente está relacionado con las condiciones de infraestructura y equipamiento de la escuela: no se tenía cañón, computadora, biblioteca u otros materiales de clase; el salón no había recibido mantenimiento y sin contactos de electricidad; el pizarrón estaba manchado; entre otras carencias. El docente manifestó en algunas ocasiones la influencia de estas condiciones sobre las actividades, por ejemplo, cuando se elaboró la maqueta de los órganos del aparato reproductor femenino y masculino, el docente mencionó que por falta de conexiones a la electricidad los estudiantes no podían utilizar pistola de silicón para pegar las figuras.

Lo anterior muestra oportunidades específicas de mejora en organización de aula, asegurando que las actividades sean diseñadas de manera intencionada y orientada por objetivos explicitados, considerando edad, necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones del aula (Santos, 2007).

CONCLUSIONES

En este apartado se retoman las preguntas y objetivos que guiaron la investigación y se exponen los resultados más relevantes. La respuesta a las preguntas de investigación servirá para mostrar un panorama de la enseñanza de contenidos complejos y culturalmente controversiales como los relacionados con la educación sexual. Esta información se espera que sea de utilidad para docentes que impartan este contenido, para tomadores de decisiones en materia de política educativa e investigaciones futuras. En especial, se espera que acerque a los docentes a la realidad que viven, y que sirva para reconocer la relevancia del papel que desempeñan en la construcción del clima de aula.

Este estudio pretendió dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo es el clima de aula cuando se abordan contenidos de educación sexual en la asignatura de Biología en secundaria?* Como se recordará, el clima de aula es el resultado de la interacción entre docente y estudiantes y entre estudiantes. De esta manera, se hizo énfasis en analizar los comportamientos de ambos actores cuando interactuaban en el aula entre ellos y con el contenido. Con base en la información recuperada, se encontró que el clima de aula es *dinámico*, pues puede cambiar dentro de una misma clase o en el desarrollo de un contenido, promoviendo comunicaciones bidireccionales o privilegiando una comunicación unidireccional en el aula.

El tipo de actividad realizada parece desempeñar un papel fundamental en este fenómeno, al igual que la modalidad de trabajo. Actividades que promueven la indagación de conocimientos previos de los estudiantes y la socialización en el aula derivan en interacciones bidireccionales; esto también sucede con las actividades que se realizan en equipo, pues entre estudiantes planifican y comparten reflexiones. En particular, parece que la enseñanza de la educación sexual en el aula se habría favorecido de espacios específicos para indagar las dudas, confusiones, y creencias de los estudiantes; también estos espacios podrían haberse incorporado para dar oportunidad de que cuestionaran la información proporcionada por el docente, por ejemplo en cuanto a su sustento científico.

Es importante mencionar que no pareció que el tema como tal influyera en el logro o no de una interacción entre los actores, es decir, hablar en el aula sobre:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

potencialidades de la sexualidad humana, mitos asociados a la sexualidad, enfermedades e infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos no pareció generar controversia o vergüenza en docente o estudiantes. Tampoco se tuvo la impresión de que los estudiantes quisieran aprender más de un contenido que de otro, al contrario, tenían el mismo interés por cada uno de ellos, lo cual se observó a partir de la escucha activa que mostró el alumno hacia el docente, así como a través de las preguntas o comentarios que se animaron a expresar algunos varones y mujeres.

Pareciera que la manera en la que el docente trate el contenido ayuda a que los alumnos se muestren dispuestos a participar a través de la exposición de sus ideas o preguntas, pues en el contenido 2 el docente ofreció mayor oportunidad a partir de las actividades que implementó, las cuales ayudaron a que los estudiantes intercambiaran un diálogo con él o con sus compañeros. De modo que pareció que el tipo de actividad influyó en el nivel de participación de los alumnos en los diversos contenidos. Y no el contenido influyó el nivel de participación de los estudiantes.

Con relación al profesor, se observó que no emitió un discurso igual durante el tratamiento de los cuatro contenidos, ya que en el contenido 3 y 4 se enfocó en actividades extra-clase, y no en la impartición del contenido, por ello, no se podría hacer un análisis o inferir sobre su desempeño al momento de hablar de un contenido u otro, pero sí se puede decir que, en algunas ocasiones, dicho discurso estaba acompañado de juicios personales hacia la sexualidad.

En general, se identificó un enfoque de enseñanza en el que predominó la difusión de información, sin promover su discusión con los estudiantes. Aunque la información expuesta captaba la atención del grupo; los estudiantes se enfocaban en escuchar y este comportamiento era estimulado por el docente, quien contenía las conversaciones espontáneas entre estudiantes sobre información desconocida, sorpresiva o que les resultaba de interés. Así, sólo algunos estudiantes realizaron preguntas sobre información expuesta por su maestro, y en estos casos, el docente proporcionó respuestas y retroalimentación. Sin embargo, si esos estudiantes no hubieran tomado la iniciativa de preguntar sus dudas no habrían encontrado otro momento para expresarlas, ya que no se destinaron espacios con ese fin.

La contención de conversaciones entre pares fue constante cuando las clases seguían una exposición de tipo magistral por el docente. En estas clases predominaba el control y el orden. Este tipo de clima es denominado como *clima tranquilo* por algunos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

autores (Acosta, 2016) y se caracteriza por un docente que mantiene el control del discurso. En el aula se manifestó con estudiantes que se encontraban sentados en su pupitre, en silencio y seguían visualmente al profesor mientras éste emite su discurso; sin interacciones verbales espontáneas entre estudiantes para discutir el contenido, sólo cuando eran promovidas por el docente; es decir, el diálogo entre docente y estudiantes surge cuando la actividad implementada lo requiere.

Por otro lado, se observaron estructuras variadas en las clases. En la mayoría faltó un cierre donde se pusieran en común los aprendizajes alcanzados y las dudas surgidas; también se encontró que pocos contenidos incluyeron exploración de conocimientos previos. Igualmente se identificó que las expectativas sobre la distribución del tiempo en las actividades en cada clase no eran explícitas, y lo mismo ocurría con respecto a la vinculación de las actividades con los aprendizajes esperados sobre ES.

En las sesiones analizadas también se encontraron climas de aula que pueden ser catalogados como *climas de aula pasivos*, como fue el caso de los contenidos relacionados con ETS/ITS y métodos anticonceptivos. Este tipo de climas, según Razo y Cabrero (2016), se caracterizan porque el docente no implementa acciones para promover un ambiente de aula interactivo. En las sesiones analizadas se identificaron cuando el docente buscó que los estudiantes estuvieran trabajando en actividades individuales, se observó que los estudiantes realizaban lo indicado, no se presentaron conductas disruptivas, pero tampoco se muestra conectividad e involucramiento entre docente y estudiantes, y no se aborda el contenido a través de la discusión grupal o en equipos. En dichos contenidos, pareció que el clima construido se debió a la falta de tiempo para abordarlos. En particular, cuando al docente se le encomendaba la realización de tareas adicionales, como la aplicación de un examen de lectura, el grupo se mantenía ocupado mientras el docente evaluaba a cada estudiante. Este clima cambió cuando el docente pausó para exponer información y varios estudiantes aprovecharon para realizar preguntas.

Un *clima de aula favorable* fue identificado en el contenido 2, sobre los mitos relacionados a la sexualidad humana. En este clima predomina una interacción entre los actores, la cual suele ser respetuosa, propiciando así el involucramiento del estudiante en la clase (Ascorra, et al., 2003; Arón & Milicic, 1999; Mena & Valdés, 2008). En las sesiones identificadas, el clima de aula favorable se caracterizó porque el docente no

poseía el control del discurso, ya que los estudiantes contaban con la oportunidad de involucrarse al diálogo. Y, aunque no se explicitó la distribución del tiempo, el maestro realizaba un monitoreo constante de los avances, brindaba retroalimentaciones acompañadas del reconocimiento al involucramiento de los estudiantes en la clase. Además se observó una disciplina aceptada y aplicada por los miembros de la clase, respetando las intervenciones de terceros y el maestro muestra tolerancia y empatía ante la necesidad de discutir espontáneamente ideas entre pares.

En el clima favorable, el ambiente se percibe más relajado y a un profesor más cercano. Existe una mayor organización del aula, ya que las actividades que se realizan en clase o que se dejan de tarea son revisadas y discutidas frente a grupo. Las actividades parecen llamar la atención de los estudiantes, quienes muestran entusiasmo por realizarlas. Además, promueven el diálogo entre actores, los espacios para la participación son seguros, pues las reglas de comunicación se siguen y el maestro manifiesta entusiasmo hacia el abordaje del contenido y se expresa con naturalidad.

Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones de esta investigación es que, por su diseño metodológico, los resultados no son generalizables. Se trata de un estudio de caso, los resultados en relación a cómo el docente construye el clima de aula no representa la práctica de otros maestros que imparten educación sexual y tampoco se puede asegurar que representen las prácticas del docente con otros grupos o en otras escuelas. Aunado a eso, la práctica del docente también podría variar por el enfoque con el que enseña, ya que enseñar ES desde Formación Cívica y Ética o Biología podría influir la manera en la que aborda el contenido y, por ende, en la forma en que se construye el clima de aula.

Igualmente, la práctica del docente también podría variar por el contexto en el cual el maestro imparta su clase. Se infiere que el clima de aula puede variar cuando se aborda la sexualidad en un contexto urbano y en uno rural, pues la cultura, religión, costumbres, valores, creencias, juicios de valor, connotación sociocultural, entre otros más aspectos, difieren y el comportamiento del docente y los estudiantes cambia al abordar estos contenidos en el aula. Por ello, es relevante realizar investigaciones sobre este objeto de estudio desde diseños metodológicos cualitativos y cuantitativos más complejos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Otra limitación del estudio es que se analizaron videograbaciones realizadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Esta decisión se tomó ante la imposibilidad de recuperar material durante el ciclo escolar 2020-2021, ya que en México, desde el 20 de marzo del año 2020 y hasta agosto 2021, las clases presenciales fueron suspendidas en todos los niveles educativos como medida de contención de la propagación del COVID-19 (UNESCO, 2020). La falta de información actualizada no permite conocer la manera en que se enseña la ES en las aulas, en donde las redes sociales y plataformas de entretenimiento e interacción social representan un acceso más amplio a información sobre este tema para los adolescentes, y alguna de esta información podría significar riesgos para la integridad personal, la subjetividad sexual e inteligencia emocional de los estudiantes. Es probable que ante nuevas tecnologías e información, la presencia de diversos movimientos que buscan levantar la voz de hombres y mujeres (i.e. movimiento LGBT, denuncia de acoso, etc.), los estudiantes sean más abiertos para expresar en el aula lo que conocen o han experimentado con relación a la sexualidad, y esto conlleve también cambios en la interacción entre actores y contenido.

Otra limitación, ligada al desfase entre la recolección de información y la realización de esta investigación, fue no contar con la posibilidad de complementar el análisis de videograbaciones con información proporcionada por estudiantes y docente. Si el desfase no hubiera estado presente, se podrían haber conducido entrevistas o solicitar que dieran respuesta a cuestionarios después de cada clase para dar oportunidad de conocer los pensamientos, reflexiones, y sentimientos de ambos actores, y así, enriquecer la comprensión sobre la construcción del clima de aula cuando se aborda la educación sexual. Esta información también habría permitido entender los factores que influyen los comportamientos de docente y estudiantes, y otros factores que participan en la construcción del clima de aula.

Tareas pendientes

La era de internet y tecnología ha originado nuevos modos de vida y maneras de aprender sobre varios aspectos, entre ellos de sexualidad. La enseñanza de la sexualidad en las aulas escolares resulta una necesidad primordial, pero también continúa siendo un reto, una tarea compleja que, al parecer, cada día se agudiza más.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las investigaciones educativas que buscan analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ES se vuelven indispensables; este estudio cubre ciertos vacíos sobre la enseñanza de la ES, pues aunque hay un reconocimiento de su importancia, no se especifican condiciones particulares que la favorezcan. Por ello, es primordial generar información sobre cómo el docente puede favorecer la construcción de climas de aula que faciliten hablar de temas diversos que componen la sexualidad, de allí la importancia de este estudio.

Este trabajo de investigación es un insumo para promover la reflexión del personal docente sobre la manera en la que construye el clima de aula en la enseñanza de la ES. Parece necesario que en las aulas se implementen acciones encaminadas a conocer las expectativas de aprendizaje de los estudiantes, que sirvan como un referente para asegurar que lo que ocurre es significativo para ellos. También se requiere discutir sobre la postura que prevalece en las aulas, que por lo general es heteronormativa y puede limitar a los estudiantes, quienes usualmente se encuentran explorando y construyendo sus identidades sexuales.

Esta investigación da luz sobre el uso que puede hacerse de información en el aula. Parece necesario asegurar que la información proporcionada sea clara, con rigor científico, que responda a los planteamientos curriculares y a las necesidades de los estudiantes. Se vislumbra una fuerte necesidad de continuar con este tipo de estudios para brindar información y herramientas a los profesores para que logren acercarse a los estudiantes y les motiven a desarrollar habilidades de comunicación, negociación y toma de decisiones asertivas, mientras les ofrecen información de carácter científico.

Igualmente, se requieren más estudios como éste para conocer mejor un constructo que se caracteriza por ser complejo y diverso, pues el “ambiente de confianza y seguridad emocional que los profesores generan en el aula, a partir de la manera en que atienden las dudas y preguntas de los estudiantes, es importante para que éstos se sientan en la libertad de tratar temas vinculados con la sexualidad” (Motta et al., 2017, p.30).

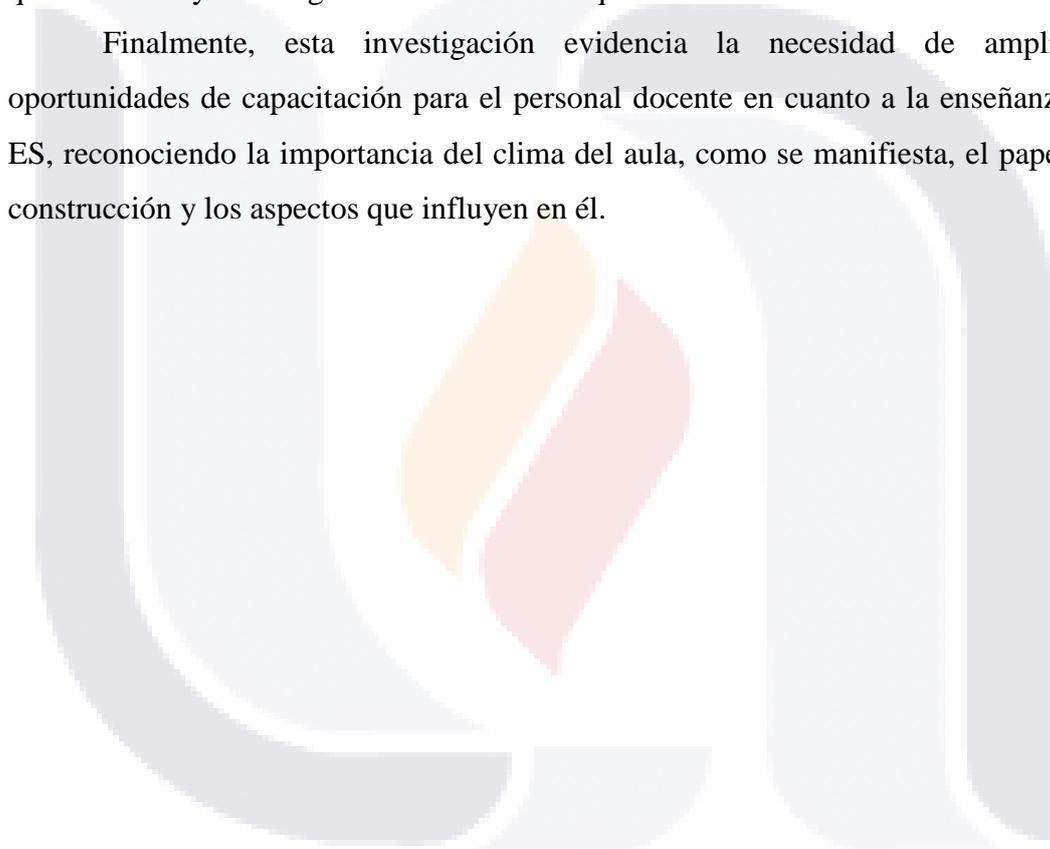
Las limitaciones metodológicas de este estudio invitan a que en futuras investigaciones se tomen en consideración otras técnicas de recolección de información; por ejemplo, incluyendo entrevistas a docentes y estudiantes. Recuperar información de estudiantes ayudará a conocer y comprender sus necesidades educativas en relación a la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sexualidad y cómo ellos visualizan que debería ser el actuar del personal docente para construir un clima que les permita una comunicación bidireccional en las aulas.

Se considera necesario emprender estudios con diferentes aproximaciones e incluir escuelas de diferentes niveles educativos (v.gr. preescolar, primaria, entre otros), tipos de sostenimiento, tipos de organización (i.e. completa, incompleta), modalidad de impartición (i.e. telesecundaria) y también la diferencia entre clases presenciales y remotas; esto último surge debido a que en situación de pandemia los contenidos se impartieron vía online, por ello resulta útil observar si existen diferencias entre el clima que se construye e indagar sobre los factores que lo influyen.

Finalmente, esta investigación evidencia la necesidad de ampliar las oportunidades de capacitación para el personal docente en cuanto a la enseñanza de la ES, reconociendo la importancia del clima del aula, como se manifiesta, el papel en su construcción y los aspectos que influyen en él.



REFERENCIAS

- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- Acosta, A. (2016). *Clima de aula en la asignatura de pensamiento crítico en primero de secundaria del Centro Educativo Elise Freinet*. (Tesis de especialidad en docencia). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2016/A_T21481.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alderman, G. (2011). Classroom Climate. En: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds). *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. [Versión electrónica]. Boston, Massachusetts: Springer Reference. Recuperado de https://archive.org/details/encyclopediaofch0002unse_t2e2
- Adelman, H. & Taylor, L. (2004). "Classroom Climate", en Steven W. Lee (ed.), *Encyclopedia of School Psychology*, Thousand Oaks, Sage, 67-89.
- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135. Recuperado de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47518>
- Álvarez, A. (2021). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede el sexo legitimar la humillación y la violencia? *Gac Sanit*, 35 (4), 379-382. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.01.001>
- Alvizar, D. (2006). *Propuesta metodológica para proporcionar educación sexual a las y los alumnos de la educación secundaria*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Alvarado, J. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes*. (Tesis de Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid: España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jealvarado/ALVARADO_THIMEOS_Julia_Eliana_Tesis.pdf
- Barreda, S. (2012). *El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta*. (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria: España.

- Beld, M., et al (2017). Assessing Classroom Climate in Special Education: A Validation Study of the Special Education Classroom Climate Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 0 (0), 1-14.
- Bermúdez, J., Pedraza, A. & Rincón, C. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*. 17 (3), 1-12.
- Belmont, C. & Gálvez, L. (2011). *La educación sexual en la escuela secundaria*. (Tesis de pre-grado). Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Bravo, A. (2019). Abordajes socioculturales sobre prácticas y significados del placer sexual. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 88 (41), 43-72.
- Caricote, E. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*, 12(40), pp.79-87.
- Castellanos, B. & Falconier, M. (2001). *La Educación De La Sexualidad En Países De América Latina Y El Caribe*. Ecuador, UNFPA.
- Cáceres, J., Gutiérrez, N., Briceño, M. & Aranguren, F. (2015). El clima en el aula y el rendimiento escolar en la Enseñanza de la Física de la carrera de Educación-NURR-ULA, Trujillo. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* 9 (3), 3404-1-3404-8.
- Calvo, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Camacho, S. (2019). La temible sexualidad. Reformas educativas en México y libros de texto en debate. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags.
- Camacho, S. & Padilla, Y. (2017). *Educación sexual, libros de texto y oposición conservadora en México: 1974, 2006 y 2016*. En Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1921.pdf>
- Campero, L., Atienzo, E., Suárez, L., Hernández, B. & Villalobos, A. (2013). *Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: evidencias y propuestas*. Gaceta Médica de México. 149 (1), 299-307. Recuperado de https://www.anmm.org.mx/GMM/2013/n3/GMM_149_2013_3_299-307.pdf
- Celis, A. & Rojas, J. (2015). Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes. *Informes psicológicos*. 15 (1), 83-104.

- CEPAL & UNESCO (2020). Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CONAFE-Consejo Nacional de Fomento Educativo (2011). *Hablemos de sexualidad: Guía para instructores comunitarios y promotoras de educación inicial*. CONAFE; México, D.F. https://www.academia.edu/34832238/Gu%C3%ADa_para_Instructores_Comunitarios_y_Promotoras_de_Educaci%C3%B3n_Inicial
- CONAPO. (2017). *Situación de la salud sexual y reproductiva*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/236799/01_Aguascalientes_web.pdf
- CONAPO-Consejo Nacional de Población (2019). Información sociodemográfica de las relaciones de pareja en México. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/articulos/informacion-sociodemografica-de-las-relaciones-de-pareja-en-mexico>
- CONAVIM-Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2019). Embarazo no planificado en adolescentes y acceso al aborto legal y seguro. Recuperado de <https://www.gob.mx/conavim/es/articulos/embarazo-no-planificado-en-adolescentes-y-acceso-al-aborto-legal-y-seguro?idiom=es>
- Corkin, D. (2012). The influence of personal motivacional beliefs and Classroom climate dimensions on academic procrastination in college mathematics courses. (Tesis de Doctorado). University of Houston, Texas.
- Corkin, D., et al (2014). The role of the college Classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*. 32 (2014), 294-303.
- Cuarto, P. & Arenillo, S. (2015). Classroom Climate among Teacher Education Mathematics Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. 3 (4), 78-85.
- Creemers, B. & Reezigt, G. (1999). "The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments", en H. Jerome Freiberg (ed.), *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Philadelphia, Falmer Press, 134-152.
- Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México.

Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa. 11 (21), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.vi21.678>

- Chandra-Mouli, V., Lane, C., & Wong, S. (2015). What does not work in adolescent sexual and reproductive health: A review of evidence on interventions commonly accepted as best practices. *Global Health Science and Practice*, 3(3), 333–340. Recuperado de doi: [10.9745/GHSP-D-15-00126](https://doi.org/10.9745/GHSP-D-15-00126)
- De Jesús, D. & González, E. (2016). Conocimiento en temas de sexualidad y reproducción en adolescentes de secundarias y preparatorias públicas de Nuevo León, México. *Revista perspectivas sociales.* 18 (1), 37-61.
- Díaz, L. (2016). *Embarazo adolescente no deseado: la educación para el ejercicio responsable de la sexualidad.* (Tesis de pre-grado). Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Doll, B. & Dooley, K. (2014). Classroom Climate. En: Michalos A.C. (eds). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research.* [Versión electrónica]. Brandon, Canadá: Springer, Dordrecht.
- Duit R., Schecker H., Höttecke D., Niedderer, H. (2014) Teaching Physics. En N. G. Lederman, K. A. Sandra. (Ed) *Handbook of research on science education vol. II* (pp. 434-456). Estados Unidos: Routledge.
- Espadero, I. & Vilches, A. (2018). Clima del aula en la Educación Científica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.* 35 (1), 59-76.
- Escamilla, M. & Guzmán, R. (2017). Educación Sexual en México: ¿Misión de la casa o de la escuela? *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 5 (10). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n10/e1.html>
- Fallas, M., Artavia, C. & Gamboa, A. (2012). Educación Sexual: Orientadores Y Orientadoras Desde El Modelo Biográfico Y Profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16(0), Pp.53–71.
- Fernández, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja. Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios fronterizos, nueva época.* 15(30), 73-96.
- Freiberg, J. & Stein, T. (1999). "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments", en H. Jerome Freiberg (ed.), *School Climate:*

Measuring, improving and sustaining healthy learning environments , Philadelphia, Falmer Press , 67-152.

- Galdós, S. (2013). La conferencia de El Cairo y la afirmación de los derechos sexuales y reproductivos, como base para la salud sexual y reproductiva. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*. 30 (3), 455-460.
- Galindo, A. (2012). ¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje para la facilitación de temas de educación de la sexualidad en jóvenes dentro de una propuesta de intervención educativa? Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Como%20crear%20un%20ambiente%20de%20aprendizaje.pdf>
- García, A., et al (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México, D. F.: INEE.
- García, S. (2016). *Análisis del clima escolar y de aula en el tercer ciclo de educación primaria*. (Tesis de pregrado).Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Galicia, I., Sánchez, A. & Robles, F. (2013). Relaciones entre estilos de amor y violencia en adolescentes. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*. 30(2), 211-235.
- Greco, B. (2007). Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional. En Clement, A. (Ed.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 46-68). Buenos Aires: Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Guerra, M. T. (2012). El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes. En F., Flores-Camacho. (Ed.). *La enseñanza de las ciencias en la educación básica en México* (pp. 79-92). México: INEE.
- González, V. et al. (2019). Clima de enseñanza favorecedor del aprendizaje. Un estudio en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Atacama. *Revista Educación*. 43 (2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32773>
- Gómez-Inclán, S. & Durán-Arenas, L. (2017). El acceso a métodos anticonceptivos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*. 59 (3), pp.236-247.
- Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15–S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Herrera, C. et al. (2018). Decir a Medias: Límites Percibidos Por Los Adultos Para Involucrarse en La Prevención Del Embarazo Adolescente en México. *Nueva Antropología: Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 134–154. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362018000100134

IMJUVE-Instituto Mexicano de la Juventud (2017). *Violencia contra hombres. Una violencia más silenciosa*. Recuperada de <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/violencia-contra-hombres-una-violencia-mas-silenciosa?idiom=es>

INEE-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *RE01c.4-1- Porcentaje de estudiantes de 3° de secundaria que obtienen el nivel de logro educativo insuficiente en los dominios evaluados por los EXCALE*. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/re01c-4-1-estudiantes-3-secundaria-excale/>

Jama-Zambrano, V. R., Cornejo-Zambrano, J. K. (2015). Las condiciones socioeconómicas y su influencia en el aprendizaje: un estudio de caso. *Dominio de las ciencias*. 2 (1), 102-117.

Jesús-Reyes, D. & González, E. (2016). Conocimiento en temas de sexualidad y reproducción en adolescentes de secundarias y preparatorias públicas de Nuevo León, México. *Revista perspectivas sociales*. 18 (1), pp. 37-61. Recuperado de <https://perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/80>

Juárez, F., et al (2013). *Embarazo no planeado y aborto inducido en México: causas y consecuencias*. Nueva York: Guttmacher Institute.

Juárez, F. & Gayet, C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. *Papeles de Población*. 11(45), pp.177-219.

Kaplan, N. & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Soc Psychol Educ*. 18 (4), 811-827. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>

Lameiras, M. et al. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 2(2), 193-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920201.pdf>

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Ley General de los Derechos de Niñas y Niños y Adolescentes (2018). Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf
- Ley General de Educación (2019). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- López, L. & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*. 5 (1), 62-77.
- López, V., et al. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Univ. Psychol*. 13 (3), 1111-1122.
- López, V. et al (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: a mixed methods approach. *Learning Environ Res*, 1-16.
- Mayén, B. (1996). El maestro como educador de la sexualidad. En *Hablemos de sexualidad-Lecturas* (pp.49-54). 2aEd.México, CONAPO-Mexfam.
- Martínez, S. (2017). *Subjetividad docente y construcción social de los contenidos de sexualidad en la escuela secundaria*. En Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México.
- Martínez, M. (1995). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una intervención*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Manota, M. & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19 (1), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Medina, M. (2017). *Formación de maestros en educación sexual*. En Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0670.pdf>
- Mejía, J. (2013). Problemáticas de salud-enfermedad y sexualidad en escolares y estudiantes. En Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. & Galaz, J. (Editores). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. (pp.93-129). México: D.F. ANUIES.
- Mejías, L., Silva, L., Pichihueche, R., & Araya, E. (2020). Abordaje del clima de aula a través de la metodología de aprendizaje entre pares: diagnóstico de factores críticos. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 44 (1), 1-20. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1530>

- Mitchell, M. & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599–610.
- Mena & Valdez (2008). Clima social escolar. *Documentos valoras*, 1-18.
- Motta, A. et al. (2017). *De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú*. New York: Guttmacher Institute. Recuperado de https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf
- Mondragón, A. (2018). *El clima de aula en las clases del componente de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas: Un estudio descriptivo*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Moreno, C. et al (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14 (3), 70-84.
- Murillo, F. & Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Revista académica evaluada por partes, independiente, de acceso abierto y multilingüe*. 20 (18), 1-21.
- Murillo, F., Martínez, C. & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (1), 7-27.
- OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA)-PISA 2018-Resultados*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Hrp: research for impact: Argentina. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf?ua=1>
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*. 103 (2), 367-382.

- Plaza, M. (2015). *Caracterización De Las Creencias Sobre Sexualidad De Los Profesores Y Su Incidencia En Las Prácticas Sobre Educación Sexual En La Escuela Media*. (Tesis Doctoral). Universidad De Buenos Aires, Argentina.
- Pérez-Martínez, M. (2015). Desarrollo de elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales en primaria y secundaria a partir de un estudio exploratorio.
- Pérez, Z., Casas, L., Pela, L., Miranda, O. & Zaldívar, M. (2002). Información sexual en un grupo de adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*. 31 (4).
- Rangel, L. (2017). *Heteronormatividad y discurso pedagógico sobre sexualidad. El caso de un profesor de biología de nivel secundaria*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes: Aguascalientes, Aguascalientes. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11317/1316>
- Razo, A. & Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. SEP: México.
- Reyes, M. et al. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Ríos, M. et al. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL (3-4), 105-126.
- Rosales, F. (2010). *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría). Universidad de San Ignacio de Loyola: Perú.
- Rojas-Calzada, J. (2019). *Prácticas de cuestionamiento oral en la materia de biología en secundaria. Un estudio de caso en una secundaria pública del estado de Aguascalientes* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.
- Santos, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. En Clement, A. (Ed.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 1-5). Buenos Aires: Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/una-escuela-inclusiva-de-la-sexualidad.-greco.pdf>
- Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sánchez, A., Martínez, J. & Andrade, E. (coords.). (2016). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados. Excale 09 aplicación 2012: Español, Matemáticas, Ciencias y Formación Cívica y Ética*. México: INEE.

SEP-Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Ciencias*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas de estudio 2011. guia para el maestro. educacion basica. secundaria. ciencias.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011_guia_para_el_maestro_educacion_basica_secundaria_ciencias.pdf)

SEP-Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes clave para la educacion integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

SEP. (2018a). *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI EB INGRESO 16 01 2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf)

SEP. (2018b). *Agenda Sectorial para la Educación Integral en Sexualidad con énfasis en la Prevención del Embarazo en Adolescentes en el marco de la ENAPEA*. Oficialía mayor: Dirección General Adjunta de Análisis de Políticas y Programas Transversales. Área de Igualdad de Género. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/321436/SEP ENAPEA 1903 18 3.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/321436/SEP_ENAPEA_1903_18_3.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). *Sexualidad infantil y juvenil. Nociones introductorias para maestras y maestros de educación básica*. Recuperado de https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/YoDecidoMiFuturo/La_curiosidad_sexual.pdf

Schenke, K., et al (2017). Heterogeneity of student perceptions of the Classroom climate: a latent profile approach. *Learning Environ Res*. 1-18.

Schenke, K., et al (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived Classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*. 41 (1), 133-146.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Silva, R. (2015). Factores de eficacia percibida del clima en el aula en la FESC-UNAM. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/33172/>
- Ševkušić, S., Anđelković, S. & Milin, V. (2014). Classroom climate in Serbia: the perspective of primary school teachers. *Ipi*. 46 (2), 277-298.
- Suyapa, L. (2013). Clima escolar: percibido por alumnos (as) y profesores (as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del Instituto Polivalente Dr. Doroteo Varela Mejía de Yarumela La Paz. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán: Honduras.
- Tabera, M. et al. (2015). Percepción de las y los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de las y los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*. 26(2), 275-293. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028
- Talib, J. et al. (2011). Analysis on sex education in schools across Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 59(2012), 340-348. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/81122559.pdf>
- Tapia, M. (2017). *Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de igualdad en México*. En Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2265.pdf>
- Tuc, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar: Guatemala.
- UNESCO (2023a). Por qué es importante la educación integral en sexualidad. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-educacion-integral-en-sexualidad>
- UNESCO (2023b). Por una educación sexual integral en los colegios. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/por-una-educacion-sexual-integral-en-los-colegios>
- UNESCO (2009). *Educación Sexual Integral en el Sistema Educativo*. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184397>

UNESCO (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. UNESCO: Santiago, Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

UNESCO. (2018). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_spa

UNESCO (2019a). *Entornos de aprendizaje seguro y no violento para todos: tendencias y logros*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar/progress-meta4a>

UNESCO (2019b). *El índice de inclusión LGTBTQI: una nueva herramienta de medición para saber si los entornos de aprendizaje son seguros, no violentos e inclusivos para los estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales de Europa*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/indice-inclusion-lgbtqi-nueva-herramienta-medicion-saber-si-entornos-aprendizaje-son-seguros-no>

UNESCO (2019c). *Encarar los hechos: el caso de la educación integral en sexualidad. Informe de seguimiento de la educación en el mundo: documento de política*. 39 (36) Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368231_spa

UNICEF. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá: OECD-UNESCO-UNICEF.

UNFPA-Fondo de Población de las Naciones Unidas (2021). *Educación sexual integral*. Recuperado de <https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral>

UNFPA. Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2021). *Las y los adolescentes con preguntas a través de la educación sexual transmitida en vivo en China*. Recuperado de <https://www.unfpa.org/es/news/las-y-los-adolescentes-con-preguntas-encuentran-respuestas-traves-de-la-educacion-sexual>

UNFPA (2022). *Embarazo adolescente*. Recuperado de <https://www.unfpa.org/es/embarazo-adolescente>

UNFPA. (2016). *Salud sexual y reproductiva*. Recuperado de <https://www.unfpa.org/es/salud-sexual-y-reproductiva>

UNFPA (2015). *Guía metodológica para fortalecer la gestión de acciones de educación integral de la sexualidad en los niveles estatales y municipales*. Recuperado de

<https://mexico.unfpa.org/es/publications/gu%C3%ADa-metodol%C3%B3gica-para-fortalecer-la-gesti%C3%B3n-de-acciones-de-educaci%C3%B3n-integral-de-la>

UNESCO. (2010a). Declaración Ministerial Prevenir con Educación Recuperada de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/declaracion-prevenir-educacion-espanol.pdf>

UNESCO. (2010b). *Factores del éxito: Estudios de casos de programas nacionales de educación sexual*. Recuperado de <http://www.leoarenas.cl/library/unesco/Levers-of-Success-es.pdf>

UNESCO (2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19? Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Vaillant, D. & Rodríguez, E. (2018). Capítulo VI. Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En Monarca, H. (coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. (pp.136-154). Madrid, España: DYKINSON.

Valencia, N. & Solera, N. (2009). Necesidades de aprendizaje para la sexualidad de jóvenes entre 10 y 19 años en el Caribe Colombiano. *Investigación y desarrollo*, 17 (1), 106-131. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a05.pdf>

Vela, E. (2016). Necesidades Educativas En Salud Sexual Y Reproductiva En Adolescentes Peruanos De Nivel Secundario. *Revista Cubana De Salud Pública*, 42(3), 396–406. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662016000300007

Vera, J. (2008). Educación sexual en educación básica: conocimientos y actitudes de profesores en México. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*. XIV (1), pp. 57-75.

Vereau, D. & Diller, G. (2014). ¿Qué opinamos los y las estudiantes? Educación sexual para el desarrollo integral. Fondo de Población de las Naciones Unidas: Perú. Recuperado de <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb37468d17701754ac4ea4e0404>

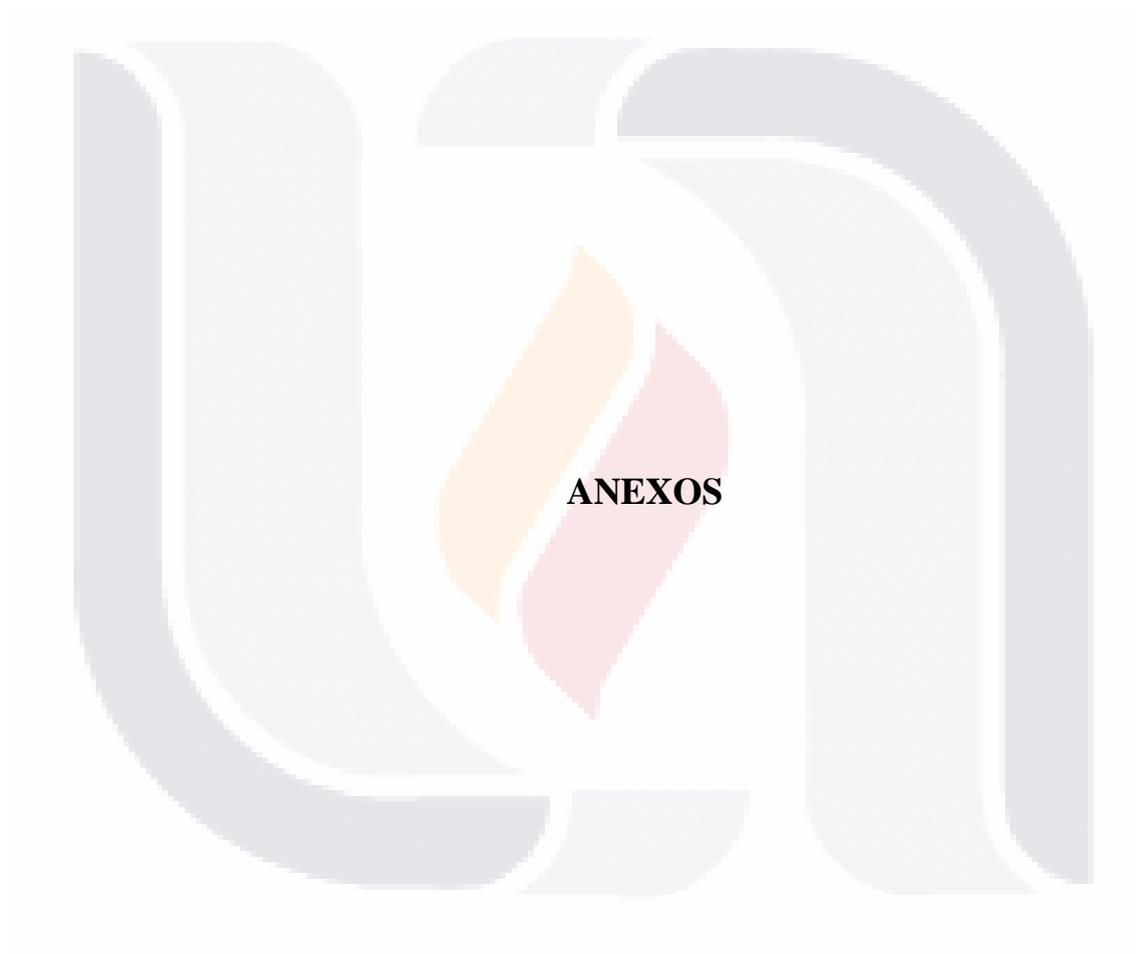
Villanueva, R. (2016). *Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Weller, S. (2007). La capacidad de los jóvenes de implementar cuidados en el ejercicio de su sexualidad: encrucijada de diferentes lógicas. En Clement, A. (Ed.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 23-45). Buenos Aires: Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Anexo I. Ficha de registro de datos

FICHA DE REGISTRO DE DATOS CONTENIDO # SESIÓN #				
Videograbaciones que componen la sesión 1:				
Total de alumnos:		Número de alumnos:		Número de alumnas: de
Asignatura:		Docentes en el aula:		Iniciales de quien transcribe:
Bloque:				
Tema o temas con los que se relacionan las actividades observadas:				
Contenido:				
Lugar donde se realizó la videograbación de la clase (salón, laboratorio, otro):				
Observaciones:				

Escritorio	→						
p i z a r r ó n	Tarima	F1	A11M	A12M	A13M	A14M	A15H
	F2	A21H	A22H	A23H	A24H	A25H	
	F3	A31H	A32H	A33H	A34H	A35	A36H
	F4	A41M	A42M	A43M	A44M	A45H	A46H
	F5	A51M	A52M	A53M	A54H	A55H	A56H
	F6	A61M	A62H	A63M	A64H	A65H	A66H
Puerta							

Figura 1 Descripción gráfica de aula

Anexo II. Hoja de registro de comportamientos observables

COMPLEMENTO DE HOJA DE REGISTRO		
BLOQUE IV: LA REPRODUCCIÓN Y LA CONTINUIDAD DE LA VIDA		
Tema #		
Contenido #		
Sesión # (vídeos)		
Actividades realizadas		
Dimensión/Subdimensión del constructo clima de aula	Comportamientos observables	Reflexiones o percepciones del observador

Anexo III. Compromiso de confidencialidad en el manejo de la información



Aguascalientes, Ags., 11 de noviembre de 2020

Compromiso de confidencialidad en el manejo de la información

Los docentes de primarias y secundarias públicas que participaron en el proyecto “Desarrollo de elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales en primaria y secundaria a partir de un estudio exploratorio”, durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018, lo hicieron bajo la condición de que se mantuviera la confidencialidad de la información y el uso que se hiciera de las videograbaciones y otras evidencias recabadas fuera con propósitos de investigación. Por lo tanto, el personal que labora en los proyectos de investigación en los que se estudia la práctica docente a través de las videograbaciones y evidencias, deberá apearse a este compromiso, manteniendo el anonimato de las personas observadas, y protegiendo la confidencialidad de la información proporcionada.

Como consecuencia de lo expuesto, tanto durante el tiempo que realice el análisis de los videos en mi investigación doctoral y al terminar mis estudios de posgrado, yo, Oliveria Esperanza Hernández García, estudiante del doctorado en Investigación Educativa, asumo los compromisos siguientes:

- a) No divulgar o revelar por cualquier medio (electrónico, impreso, conversacional), ni permitir que se revele a terceros la información confidencial.
- b) No hacer ni permitir que se hagan respaldos o copias de la información confidencial.
- c) No utilizar la información confidencial para obtener beneficios económicos personales o a favor de terceros.
- d) Utilizar la información confidencial exclusivamente en asuntos propios de la investigación.
- e) Devolver los dispositivos con la información confidencial proporcionada al término de su uso (fecha estimada: 17 de diciembre de 2020).
- f) No conservar copias de la información confidencial.

Oliveria Esperanza Hernández García

Nombre y Firma de conformidad

Anexo IV. Carta compromiso para el cuidado de material y dispositivos electrónicos del Proyecto de Investigación



Aguascalientes, Ags., 11 de noviembre de 2020

Carta compromiso para el cuidado de material y dispositivos electrónicos del Proyecto de Investigación

Los docentes de primarias y secundarias públicas que participaron en el proyecto “Desarrollo de elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de las prácticas de enseñanza en ciencias naturales en primaria y secundaria a partir de un estudio exploratorio”, durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018, lo hicieron bajo la condición de que se mantuviera la confidencialidad de la información y el uso que se hiciera de las videograbaciones y otras evidencias recabadas fuera con propósitos de investigación. Por lo tanto, el personal que labora en los proyectos de investigación en los que se estudia la práctica docente a través de las videograbaciones y evidencias, deberá apegarse a este compromiso, manteniendo el anonimato de las personas observadas, y protegiendo la confidencialidad de la información proporcionada. Como consecuencia de la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 que se ha establecido en Aguascalientes y con la finalidad de apoyar el análisis de las videograbaciones para el proyecto de investigación de la estudiante Oliveria Esperanza Hernández García, se le hace entrega física de una memoria USB de 128 GB con la siguiente información:

- A) Videograbaciones de clases impartidas por el docente M6 sobre los siguientes temas del bloque IV: contenido 1, tema 1 (24 archivos de videos grabados del 7/03/17 al 16/03/17); contenido 2, tema 1 (18 archivos con videos grabados del 7/04/17 al 4/05/17); contenido 3, tema 1 (13 archivos con videos grabados del 30/05/17 al 2/06/17).

A partir de lo expuesto, el tiempo que mantenga las videograbaciones en mi residencia, yo, Oliveria Esperanza Hernández García, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, asumo los compromisos siguientes:

- a) Resguardaré con responsabilidad la memoria USB, propiedad de la UAA, con capacidad de 128 GB.
- b) Trabajaré directamente en la memoria USB, sin hacer copias o respaldos de la información confidencial. En caso de que requiera almacenar en dispositivos personales la información para facilitar el manejo en el software de análisis de las videograbaciones, avisaré con anticipación para acordar el procedimiento a seguir.
- c) Durante el trabajo con los videos, permaneceré desconectada de internet (LAN o wifi) de tal manera que se eviten fugas de la información.
- d) Trabajaré de forma individual la observación y análisis de los videos en mi domicilio habitacional, garantizando que no haya otras personas presentes.
- e) Utilizaré auriculares durante los periodos de observación y análisis de videos, a fin de evitar que las conversaciones del aula sean escuchadas por otras personas.
- f) Cerraré el reproductor de videos cuando me ausente de mi lugar de trabajo.
- g) Resguardaré el equipo de almacenamiento de los videos en espacios que estén fuera de riesgos físicos o ambientales (por ejemplo: retinados de ventanas).

Oliveria Esperanza Hernández García
Nombre y Firma de conformidad