



# Tesis-Sandra Pastor y Angel Yana

8%  
Textos  
sospechosos



3% Similitudes  
< 1% similitudes entre comillas  
< 1% entre las fuentes mencionadas  
5% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Tesis-Sandra Pastor y Angel Yana.docx  
ID del documento: 6c86044258ae527f8aa00564fe2d797840bf1ea6  
Tamaño del documento original: 1,21 MB

Depositante: MARIA DE LOS ANGELES SANCHEZ  
Fecha de depósito: 12/4/2025  
Tipo de carga: interface  
fecha de fin de análisis: 12/4/2025

Número de palabras: 21.121  
Número de caracteres: 147.295

Ubicación de las similitudes en el documento:



## Fuentes de similitudes

### Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<a href="https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10">repositorio.its.edu.pe</a> https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10. Archivo digital del Trabaj... 15 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (507 palabras)
2	<a href="#">Monografía_Isabel y Ana Luisa_vf.docx</a>   <a href="#">Monografía_Isabel y Ana Luisa...</a> #580afa El documento proviene de mi grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (157 palabras)
3	<a href="https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751">repositorio.une.edu.pe</a>   <a href="#">Clima del aula y su relación con los logros de aprendiza...</a> http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (165 palabras)
4	<a href="https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/94/10">repositorio.its.edu.pe</a> https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/94/10. Archivo digital del Trabaj... 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (156 palabras)
5	<a href="https://hdl.handle.net/20.500.14231/303">hdl.handle.net</a>   <a href="#">Percepción del Clima Escolar en Estudiantes del Cuarto al Sexto ...</a> https://hdl.handle.net/20.500.14231/303 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (89 palabras)

### Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<a href="https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1512">revistaestilosdeaprendizaje.com</a> https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1512	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
2	<a href="https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/20.500.14231/303/1/149">repositorio.umch.edu.pe</a> https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/20.500.14231/303/1/149. Proyecto (Amao, Paredes ...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
3	<a href="https://www.doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY13-2.RADP">www.doi.org</a>   <a href="#">Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual d...</a> https://www.doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY13-2.RADP	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
4	<a href="#">Documento de otro usuario</a> #250166 El documento proviene de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
5	<a href="https://www.doi.org/10.1016/J.TATE.2014.05.002">www.doi.org</a>   <a href="#">The importance of teachers' emotions and instructional behavior f...</a> https://www.doi.org/10.1016/J.TATE.2014.05.002	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)

### Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	<a href="https://orcid.org/0009-0006-1330-1410">https://orcid.org/0009-0006-1330-1410</a>
2	<a href="https://orcid.org/0009-0008-3662-1198">https://orcid.org/0009-0008-3662-1198</a>
3	<a href="https://orcid.org/0000-0002-5228-4688">https://orcid.org/0000-0002-5228-4688</a>
4	<a href="http://hdl.handle.net/10902/1627">http://hdl.handle.net/10902/1627</a>
5	<a href="https://doi.org/10.11600/1692715x.18109">https://doi.org/10.11600/1692715x.18109</a>

# Puntos de interés

□

PERCEPCIONES ACERCA DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA

PERCEPTIONS ABOUT THE CLASSROOM CLIMATE IN FIFTH  
GRADE PRIMARY STUDENTS OF AN EDUCATIONAL  
INSTITUTION IN CAJAMARCA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Presentado por  
Sandra Milagros Pastor Izquierdo  
<https://orcid.org/0009-0006-1330-1410>

Angel Mijail Yana Pacheco  
<https://orcid.org/0009-0008-3662-1198>

Asesor  
María de los Ángeles Sánchez Trujillo  
<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima, abril, 2025

DEDICATORIA

A mis padres, por ser mi mayor fuente de inspiración para elegir esta maravillosa profesión.  
A todos aquellos que creen en la enseñanza como una herramienta de transformación y trabajan día a día para hacer de la educación un espacio de crecimiento, equidad y esperanza.  
Sandra Pastor



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2833%29.pdf?sequence=1#:~:text=Este%20trabajo%20de%20inv...>

A mis amados padres, Angelino y Rufa, y a mi querida hermana Edith por apoyarme en todos mis proyectos de vida y brindarme su apoyo desinteresado.  
Ángel Yana

## RESUMEN

El presente estudio busca comprender las percepciones del clima de aula de los estudiantes de quinto grado de primaria en una institución educativa de Cajamarca. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo de corte transversal y como instrumento entrevistas grupales semiestructuradas. Los hallazgos de la entrevista grupal realizada a diez niños revelan que los estudiantes perciben el clima de aula a través de cuatro dimensiones clave: el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo. En el contexto interpersonal, se identificó una convivencia positiva, aunque persisten casos de exclusión y diferencias de género en la interacción entre compañeros. En el contexto regulativo, los estudiantes valoran la existencia de normas, pero consideran que su aplicación es desigual, lo que genera percepciones de injusticia. En el contexto instruccional, destacan la influencia del docente en la motivación y el aprendizaje, señalando la necesidad de estrategias más dinámicas y participativas. Finalmente, en el contexto imaginativo, los estudiantes muestran entusiasmo por actividades creativas, pero consideran que estas son limitadas dentro de la dinámica del aula. Los resultados resaltan la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas y normativas que fomenten un ambiente inclusivo y motivador, promoviendo la participación activa, la equidad en la regulación y el desarrollo de la creatividad en el aprendizaje. Este estudio contribuye a la mejora del clima escolar al proporcionar información valiosa sobre la percepción estudiantil y sus implicaciones para el desarrollo de estrategias educativas más efectivas.

Palabras clave: Clima de aula; percepciones estudiantiles; convivencia escolar; estrategias pedagógicas; creatividad en el aula.

## ABSTRACT

This study aims to understand the perceptions of classroom climate among fifth-grade primary school students in an educational institution in Cajamarca, using a qualitative approach with a descriptive cross-sectional design and semi-structured group interviews. The findings reveal that students perceive the classroom climate through four key dimensions:



interpersonal, regulatory, instructional,

and imaginative contexts. In the interpersonal context, a generally positive coexistence was identified, although cases of exclusion and gender differences in peer interactions persist. In the regulatory context, students value the existence of rules but consider their application to be unequal, generating perceptions of injustice. In the instructional context, they highlight the teacher's influence on motivation and learning, noting the need for more dynamic and participatory strategies. Finally, in the imaginative context, students show enthusiasm for

creative activities but feel that these are limited within the classroom dynamic. The results emphasize the importance of strengthening pedagogical and regulatory strategies that foster an inclusive and motivating environment, promoting active participation, regulatory equity, and the development of creativity in learning. This study contributes to improving the school climate by providing valuable insights into student perceptions and their implications for the development of more effective educational strategies.

Keywords: Classroom climate, student perceptions, school coexistence, pedagogical strategies, creativity in the classroom.



## ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIAii

RESUMENiii

ABSTRACTiv

INTRODUCCIÓN1

CAPÍTULO I:3

MARCO CONCEPTUAL3

1.1 Antecedentes3

1.1.1 Antecedentes Nacionales3

1.1.2 Antecedentes Internacionales4

1.2 Definición de clima de aula6

1.3 Tipos de clima de aula7

1.3.1 Clima de aula positivo7

1.3.2 Clima de aula negativo10

1.4 Contextos del clima de aula11

1.4.1 Contexto interpersonal11

1.4.2 Contexto regulativo14

1.4.3 Contexto instruccional17

1.4.4 Contexto imaginativo19

CAPÍTULO II:21

DISEÑO METODOLÓGICO21

2.1 Enfoque, nivel, diseño y método21

2.2 Categorías y subcategorías23

2.3 Participantes23

2.4 Técnicas e instrumentos27

2.5 Procedimiento28

2.6 Análisis e interpretación de datos29

CAPÍTULO III:31

ANÁLISIS DE RESULTADOS31

3.1 Análisis del Contexto Interpersonal31

3.1.1 Relación Estudiante-Estudiante31

3.1.2 Relación Profesor-Estudiante32

3.1.3 Procesos de Inclusión-Exclusión34

3.2 Análisis del contexto regulativo36

3.2.1 Aplicación de Normas36

3.2.2 Impacto en la Convivencia37

3.3 Análisis del contexto instruccional38

3.3.1 Estrategias didácticas38

3.3.2 Factores que facilitan el aprendizaje39

3.3.3 Factores que dificultan el aprendizaje40

3.4 Análisis del contexto imaginativo40

3.4.1 Actividades creativas41

3.4.2 Libertad para expresar ideas42

CAPÍTULO IV:43

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES43

5.1 Discusión:43

5.2. Conclusiones49

REFERENCIAS50

ANEXOS60

Anexo 1. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas60

Anexo 2 Fichas de validación63

Anexo 3: Guía de entrevista grupal semi-estructurada67

## INTRODUCCIÓN

### CCIÓN

El clima de aula constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, siendo reconocido por diversos investigadores como un factor determinante en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Como señala Casassus (2008), esta variable se posiciona como la más influyente en el ámbito educativo, lo cual cobra especial relevancia en el contexto actual de la educación peruana, particularmente en la región de Cajamarca.

La presente investigación surge en respuesta a una problemática significativa evidenciada por datos alarmantes sobre el deterioro del clima escolar en el Perú. Las estadísticas del Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar (SíseVe) muestran un incremento del 70% en casos de violencia escolar entre 2017 y 2018, con más de 9,512 incidentes reportados. La situación en Cajamarca es particularmente preocupante, registrando 440 casos de violencia escolar en 2022, donde la violencia física representa el 44.32% de los casos, seguida por la violencia psicológica con un 36.59% y la violencia sexual con un 19.09%.

En este contexto, la investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes del quinto grado de primaria sobre el clima de aula en una institución educativa de Cajamarca? Este cuestionamiento busca comprender, desde la perspectiva de los propios estudiantes, cómo experimentan y perciben el ambiente en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje.

El objetivo general de este estudio es comprender las percepciones que tienen los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Cajamarca sobre el clima de aula. Para ello, se han planteado como objetivos específicos describir sus percepciones en torno a los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de su aula, siguiendo el marco teórico propuesto por Marjoribanks (1980).

La relevancia de esta investigación radica en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, aporta información valiosa para comprender cómo los estudiantes perciben su entorno educativo en un contexto donde los índices de violencia escolar son preocupantes. Además, los resultados de las pruebas PISA 2022 han evidenciado desafíos significativos en el sistema educativo peruano, particularmente en el área de pensamiento creativo, donde Perú se ubica en la última posición de Sudamérica. Esta investigación puede proporcionar perspectivas cruciales para mejorar las prácticas pedagógicas y el ambiente de aprendizaje.

Metodológicamente, esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo de corte transversal, empleando el estudio de caso como método principal. Para la selección de los participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, permitiendo recopilar información relevante y representativa dentro del contexto específico de la institución educativa analizada. Esta estrategia metodológica responde a la naturaleza cualitativa del estudio y a la necesidad de profundizar en las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula, garantizando un análisis detallado y contextualizado de sus experiencias.

La estructura de este trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primer capítulo presenta el marco conceptual en el que se incluye los antecedentes de la investigación, así como la caracterización del clima de aula, su clasificación y las dimensiones que abarca. El segundo capítulo desarrolla el diseño metodológico, abordando el enfoque, nivel, diseño y método de la investigación como también las categorías y subcategorías, participantes y muestras de la investigación. En el tercer capítulo se exponen los resultados de la investigación. En el cuarto y último capítulo se realiza la discusión de los resultados y las conclusiones a las que se llegaron producto de esta investigación.

Los hallazgos de esta investigación servirán como base para el desarrollo de estrategias educativas más efectivas, la implementación de políticas institucionales centradas en el estudiante y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la región de Cajamarca, contribuyendo así a la creación de ambientes de aprendizaje más propicios y seguros para los estudiantes.

## CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

### 1.1 Antecedentes

#### 1.1.1 Antecedentes Nacionales



La investigación de Arteaga (2020), titulada



**repositorio.usil.edu.pe**

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1e3eb8be-83da-4d74-b908-2ab1435c60de/content>

Clima escolar en el aula, en estudiantes del 6°



**1library.co** | Niveles de ruido y percepción de sus efectos en los estudiantes de la institución educativa Rafael Olascoaga - Cajamarca, 2019

<https://1library.co/document/z1e14ddy-niveles-percepcion-efectos-estudiantes-institucion-educativa-olascoaga-cajamarca.html>

grado



**repositorio.its.edu.pe**

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/94/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2831%29.pdf?sequence=1>

de

primaria de una Institución

Educativa Pública del Callao, tuvo como objetivo determinar el nivel del clima escolar en estudiantes de 6° grado de primaria de una institución educativa



**www.scielo.org.co**

<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v11n25/2216-0159-prasa-11-25-9.pdf>

pública



**Documento de otro usuario**

El documento proviene de otro grupo

del

Callao,

utilizando un enfoque cuantitativo,

no experimental y de nivel descriptivo simple. Los resultados revelan que el 70% de los estudiantes percibe el clima escolar como regular, un 16.67% como inadecuado y solo un 13.33% como bueno. El estudio concluye que la mayoría de los estudiantes no está completamente satisfecha con el clima de aula, identificando áreas de mejora en los contextos interpersonal imaginativo, regulativo e instruccional. Más del 60% de los estudiantes considera regulares los contextos interpersonal imaginativo y regulativo, señalando desafíos en la relación con los profesores y la aplicación de normas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias para mejorar el clima escolar, dada su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

La investigación de Amao et al. (2017), titulada



**repositorio.unjfc.edu.pe** | Percepción del clima social escolar en los estudiantes de quinto de secundaria. Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Silva, Huaura - 2016

<http://repositorio.unjfc.edu.pe/handle/UNJFC/3723>

Percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto grado de primaria de una Institución Educativa



**repositorio.usil.edu.pe**

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1e3eb8be-83da-4d74-b908-2ab1435c60de/content>

Pública del

distrito de Tarapoto, de enfoque cuantitativo y tipo descriptivo, tuvo como objetivo principal establecer el nivel de percepción del clima escolar en estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa "Juan Jiménez Pimentel" de Tarapoto, abarcando aspectos como el clima de convivencia general y la satisfacción de expectativas. Se trabajó con una población de 450 estudiantes, utilizando un instrumento adaptado a la realidad regional. Los resultados se enfocaron en la percepción del clima escolar desde la perspectiva estudiantil, concluyendo que este factor es crucial para el rendimiento académico. El estudio resalta la importancia de comprender estas percepciones para implementar mejoras en el aprendizaje y la convivencia, sugiriendo que los hallazgos pueden servir como base para futuras investigaciones y acciones orientadas a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución.

La investigación de Martínez (2017) titulada



**hdl.handle.net** | Clima social del aula en los estudiantes de séptimo ciclo de la I.E. Emblemática N° 1103 "Elvira García y García", distrito de Pueblo Libre, 2018

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/30934>

Percepción del clima de aula en estudiantes de sexto grado primaria, Callao, 2016, se propuso determinar el nivel de percepción del clima de aula en estudiantes de



**hdl.handle.net** | Percepción del clima de aula en estudiantes de sexto grado primaria, Callao, 2016

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/1364>

sexto grado de primaria en Callao, 2016, considerando las dimensiones de relación docente-estudiante, interés por el objeto de estudio, ecología de aula y manejo normativo.



Utilizando un método descriptivo simple, no experimental y transversal, se trabajó con una muestra de 180 estudiantes de dos instituciones educativas, seleccionados mediante muestreo no probabilístico-intencional.

La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario validado por expertos. Los resultados revelaron que el 45% de los estudiantes perciben el clima de aula como malo, el 25.6% como bueno y el 10% como muy bueno. Se concluye que la percepción predominantemente negativa del clima de aula señala la necesidad urgente de intervenciones para mejorar la relación docente-estudiante y otros aspectos del ambiente educativo, sugiriendo que existen factores significativos que podrían estar afectando negativamente la experiencia educativa de los estudiantes.

La investigación de Garay (2016) cuyo título es



repositorio.unife.edu.pe

<https://repositorio.unife.edu.pe/bitstreams/59b65677-3307-4f3c-af0e-ba1fb8485308/download>

Clima de aula en estudiantes



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/94/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2831%29.pdf?sequence=1>

de primaria de una Institución Educativa Estatal, tuvo como objetivo determinar el clima de aula en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa



hdl.handle.net | Clima social del aula en los estudiantes de séptimo ciclo de la I.E. Emblemática N° 1103 "Elvira García y García", distrito de Pueblo Libre, 2018

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/30934>

Estatal,

analizando también su relación con la composición familiar y examinando diferentes contextos (interpersonal,



regulativo, instruccional e imaginativo).

Utilizando un enfoque descriptivo, se aplicó la escala SES a los estudiantes. Los resultados revelaron que el 97.2% de las estudiantes perciben el clima de aula como muy positivo, con análisis detallados por contextos, grados, secciones y composición familiar. El estudio concluye que estos hallazgos deben servir para la autorreflexión docente y el desarrollo de nuevas estrategias educativas. Se sugiere complementar con investigaciones desde la perspectiva docente y observaciones directas en el aula, enfatizando la necesidad de estudios adicionales sobre la dinámica del aula y los factores que influyen en el clima escolar.

1.1.2 Antecedentes Internacionales

Escalante et al. (2020) desarrollaron el estudio titulado "Una



hdl.handle.net | Expert Consensus on Recommendations for Palivizumab Prophylaxis for Respiratory Syncytial Virus in Children in Colombia

<http://hdl.handle.net/10818/63308>

nueva versión de la escala Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE) y análisis de sus propiedades

psicométricas" en el cual desarrollaron y validaron la escala PACE con el objetivo de medir la percepción del clima escolar en estudiantes en España, superando las limitaciones de otros instrumentos existentes. La escala incluye nueve subescalas que evalúan dimensiones clave como la seguridad física, las relaciones entre alumnado y profesorado, la cohesión del grupo, las expectativas académicas, la motivación del profesorado y los recursos metodológicos. El estudio se dividió en dos fases: la primera consistió en el rediseño de la escala, y la segunda en un análisis psicométrico con una muestra de 348 estudiantes. Los resultados mostraron que la escala PACE tiene una consistencia interna adecuada y una buena validez convergente, lo que la convierte en una herramienta útil para evaluar de manera equilibrada el clima escolar en diferentes contextos educativos. Los autores destacaron que factores como la calidad de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, las expectativas académicas y la motivación del profesorado son esenciales para crear un ambiente escolar positivo. Este estudio proporciona una base sólida que podría ser adaptada para la medición del clima escolar en el nivel primario, ofreciendo valiosas herramientas para futuras investigaciones sobre este tema.

Havik y Westergård (2020) en su investigación titulada "Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement" examinaron la relación entre la percepción de los estudiantes de las interacciones en el aula y su compromiso emocional y conductual. Se utilizó un enfoque multinivel para analizar una muestra de 1769 estudiantes noruegos de quinto a décimo grado de 100 clases en 10 escuelas. Mediante un cuestionario en línea, se aplicaron análisis descriptivos, confirmatorios y modelado de ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron que los estudiantes que percibían interacciones de alta calidad en el aula se sentían más comprometidos, especialmente cuando los maestros brindaban apoyo emocional. También se encontró que los estudiantes de primaria se involucraban emocionalmente más que los de secundaria, y que las estudiantes mujeres demostraban mayor compromiso conductual que los hombres. Las conclusiones subrayan la importancia de las interacciones positivas entre docentes y estudiantes para fomentar el desarrollo académico y social, recomendando especial atención a mejorar el compromiso emocional en los adolescentes y los varones.

Saputra et al. (2020), en su investigación titulada "The Effect of Student Perception of Negative School Climate on Poor Academic Performance of Students in Indonesia",



examinaron el impacto de la percepción de un clima escolar negativo en el rendimiento académico de estudiantes indonesios.

El estudio, que utilizó una muestra de 1,263 estudiantes seleccionados mediante muestreo por conglomerados de una población de 9,687,676, empleó escalas para medir la percepción del clima escolar y el rendimiento académico. El análisis de regresión lineal reveló que la percepción negativa del clima escolar explicaba el 58.7% del bajo rendimiento académico. Los autores concluyeron que un clima escolar negativo afecta significativamente el desempeño académico y recomendaron crear un ambiente escolar positivo para promover el desarrollo óptimo de los estudiantes, sugiriendo la implementación de estrategias que fomenten una mentalidad pacífica y mejoren la gestión escolar.

Gao et al. (2020), en su estudio titulado "The impact of school climate on trait creativity in primary school students: the mediating role of achievement motivation and proactive personality",



analizaron la relación entre el clima escolar, la personalidad proactiva, la motivación de logro y la creatividad en 603 estudiantes chinos de primaria.

Utilizando un modelo de ruta, examinaron las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar y sus relaciones con profesores y compañeros. Los resultados revelaron que el clima escolar tiene un impacto directo y significativo en la creatividad de los estudiantes, mediado por la personalidad proactiva y la motivación de logro. Los autores concluyen que las escuelas deben promover un ambiente abierto y tolerante que fomente la innovación, enfatizando la importancia de las relaciones positivas entre profesores y estudiantes. Aunque el estudio presenta limitaciones como el uso de un método transversal, escalas de autoevaluación y una muestra restringida a pequeñas ciudades chinas, aporta valiosos conocimientos sobre la influencia del clima escolar en la creatividad estudiantil en culturas colectivistas.

1.2 Definición de clima de aula

Actualmente, se encuentran múltiples definiciones referentes al clima escolar, de las cuales se presentarán algunos conceptos clave que orientarán el presente estudio. Cherobim (2004) plantea que el término "clima" abarca una representación del entorno, compuesto por factores tanto físicos como humanos. Asimismo, resalta que esta noción ha evolucionado hacia las interacciones humanas, incluyendo la forma en que los estudiantes interactúan entre sí y las características de ciertos entornos sociales específicos.

De acuerdo con Rodríguez (2004), el concepto de clima escolar abarca las características psicosociales de una institución educativa, las cuales se ven determinadas por una variedad de factores estructurales, personales y funcionales que interactúan de manera dinámica en un proceso específico, otorgando así un sello distintivo a la institución en cuestión.

Por su parte Arón y Milčić (1999) postulan una conceptualización del clima escolar como una construcción subjetiva que refleja las percepciones individuales respecto a diversos elementos ambientales inherentes al entorno educativo. Este enfoque engloba las valoraciones, apreciaciones y sensaciones que estudiantes, docentes, padres y otros actores de la comunidad educativa tienen acerca del contexto en el que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, Mena y Valdés (2019) sostienen que el clima dentro del ámbito escolar no se limita únicamente a las percepciones de los individuos que laboran en ella y al entorno en el que se desenvuelven, sino que también se ve influenciado por las relaciones que se establecen con los estudiantes, sus familias y el entorno circundante. Además, las percepciones propias de los estudiantes, tanto en su rol de actores como de receptores, en relación con la convivencia en el aula y en la institución, contribuyen a la configuración de dicho clima.

En adición Zepeda (2007) caracteriza el clima de aula como la percepción que los individuos poseen respecto a las relaciones que desarrollan dentro del entorno escolar, ya sea a nivel de aula o de institución, y el contexto o entorno en el que estas interacciones tienen lugar. La autora argumenta que estas percepciones varían según los sujetos involucrados y los espacios en los que se ubiquen.

1.3 Tipos de clima de aula

El clima de aula puede manifestarse de diversas formas, dependiendo de las condiciones relacionales, emocionales y pedagógicas que se generen en el entorno escolar. En función de estas variables, es posible distinguir entre distintos tipos de clima de aula, los cuales influyen directamente en el comportamiento, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se describen las características de los climas de aula positivo y negativo, con base en los aportes de diversos autores.

### 1.3.1 Clima de aula positivo

Un clima en el aula positivo se caracteriza por relaciones cálidas, respetuosas y de apoyo emocional como señalan Reyes et al. (2012).

Profundizando en este concepto, Sandoval (2014) define el clima de aula positivo como el ambiente emocional, social y académico que se crea en el aula y que favorece el aprendizaje, el desarrollo personal y la convivencia entre los estudiantes y el docente. Esta definición abarca múltiples aspectos del entorno educativo, subrayando la importancia de una atmósfera propicia para el crecimiento integral de los estudiantes.

Ampliando esta perspectiva Manota y Melendro (2016), nos indican que el clima positivo se caracteriza por relaciones



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2833%29.pdf?sequence=1#:~:text=Este%20trabajo%20de%20i...>

de apoyo mutuo entre los estudiantes, generando una sensación de comodidad y satisfacción al participar en actividades grupales

En la misma línea, Arón y Milicic (1999) complementan la perspectiva del clima positivo al destacar la importancia del trato cordial y respetuoso del docente hacia los estudiantes. En este contexto, se promueve activamente la participación de los alumnos, se les motiva y se les brinda retroalimentación positiva, demostrando buena disposición para resolver dudas con actitud positiva, mientras se mantiene la disciplina y se gestiona de manera efectiva situaciones conductuales irregulares.



Toledo (2009) añade a estas características la importancia de la comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución como una característica fundamental del clima de aula.

Esta comunicación contribuye a establecer relaciones respetuosas, fomentar la participación activa de todos los agentes educativos y crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia en el aula.

Mena y Valdez (2019) ofrecen una perspectiva integral destacando la importancia de proporcionar oportunidades continuas de crecimiento tanto para estudiantes como para docentes, fomentando un ambiente de aprendizaje constante y desarrollo de habilidades. Señalan también la crucial relevancia de un ambiente de respeto mutuo y confianza, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sienten valorados, lo que facilita una comunicación abierta y honesta.



La moral elevada es otro aspecto fundamental, caracterizada por un estado general de satisfacción y motivación entre estudiantes y docentes.

Asimismo, los autores enfatizan la cohesión y el sentido de pertenencia como elementos esenciales, promoviendo un espíritu de camaradería y apoyo mutuo. La participación activa en las decisiones escolares es destacada como un factor que promueve la autonomía y el empoderamiento de los estudiantes.

Mena y Valdez (2019) también subrayan la importancia de la capacidad de renovación y adaptación al cambio en el entorno educativo y describen un ambiente casi familiar como componente esencial, donde los docentes muestran una preocupación genuina por las necesidades individuales de los estudiantes, creando un entorno de apoyo que va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos.

Estas características coinciden con las descritas por Arón y Milicic (2004, como se citó en Sandoval, 2014), quienes señalan que un clima de aula positivo se distingue por varios elementos clave. En primer lugar, el respeto a la diversidad;



fomenta en los estudiantes una actitud de aceptación hacia las diferencias individuales, valorando la diversidad como un factor enriquecedor dentro del aula y promoviendo una convivencia armónica e inclusiva.

Luego, la identificación con el curso y la escuela; permite que los estudiantes se sientan parte integral de la comunidad educativa, incrementando su compromiso y motivación tanto hacia la materia que cursan como hacia la institución en general. La percepción de productividad; también es fundamental, ya que genera en los estudiantes la sensación de que las actividades realizadas en el aula son significativas y contribuyen a su aprendizaje, incrementando el valor de sus esfuerzos en el ámbito escolar. En cuanto a la atmósfera cooperativa; esta característica facilita la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes, promoviendo un ambiente de ayuda mutua donde todos participan y contribuyen al aprendizaje colectivo. Asimismo, la preocupación por las necesidades individuales; refleja la disposición de los profesores a atender de manera específica las particularidades de cada estudiante, ajustando sus métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades que puedan surgir. Finalmente, la buena organización del aula; asegura que se establezcan normas claras, que las actividades sean variadas y que el ambiente físico se mantenga ordenado y acogedor, todo lo cual crea un espacio propicio para el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Pianta et al. (2008) aportan una perspectiva adicional al definir el clima positivo en tres niveles: alto, medio y bajo. Sin embargo, es importante notar que las características del nivel bajo descritas en el manual se asemejan más a un clima negativo que a un clima positivo de baja intensidad. A continuación, se describen los niveles alto y medio del clima positivo, que son los más relevantes para comprender un ambiente de aula verdaderamente positivo.

Un clima positivo alto en el aula se distingue por la presencia clara y constante de relaciones de apoyo entre los estudiantes. En este ambiente, es evidente que todos los alumnos experimentan una sensación de comodidad y satisfacción al estar juntos, lo cual se refleja en su participación entusiasta en una amplia gama de actividades colectivas. La conexión entre los estudiantes es palpable y se manifiesta a través de conversaciones que revelan un interés genuino y mutuo. El espacio del aula se transforma en un lugar donde las risas y sonrisas de los estudiantes son frecuentes, y donde las muestras de afecto entre ellos son naturales y espontáneas. En general, se percibe una atmósfera donde cada estudiante se siente verdaderamente a gusto en compañía de sus compañeros, creando un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo social (Pianta et al., 2008).

Asimismo, para Pianta et al. (2008) el clima positivo medio en el aula presenta ciertos indicios de relaciones de apoyo entre los estudiantes, aunque estas se manifiestan de manera menos consistente y con algunos matices. En este nivel, se pueden observar momentos de cercanía física entre los alumnos, pero también hay instancias de aislamiento entre algunos de ellos. Aunque los estudiantes pueden mostrarse contentos cuando están juntos, es más frecuente verlos interactuar en pequeños grupos que como una clase cohesionada. Las expresiones de afecto y el contacto físico están presentes, pero no ocurren de manera tan constante como en un clima altamente positivo. El uso de palabras de cortesía como "gracias" y "por favor" se da de forma ocasional, y en algunas situaciones, estas expresiones pueden carecer de plena sinceridad. La disposición de los estudiantes a compartir materiales entre ellos fluctúa según las circunstancias, reflejando un nivel de cooperación variable pero presente.

### 1.3.2 Clima de aula negativo

En un entorno de aula negativo, se manifiestan actitudes hostiles, individualismo, reacciones impulsivas y una notable



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2833%29.pdf?sequence=1#:~:text=Este%20trabajo%20de%20i...>

dificultad para asumir responsabilidades (Molina y Pérez, 2006). Este tipo de ambiente también se caracteriza por relaciones

conflictivas entre profesores y estudiantes, evidenciando una participación escasa, indisciplina, expectativas bajas y una falta de respeto mutuo, lo cual entorpece considerablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje (Arón y Milicic, 2000, citado en Ríos et al., 2010).

Mena y Valdez (2019) sostienen que este entorno adverso genera en los estudiantes sentimientos de estrés, irritación, desmotivación, apatía, depresión, desinterés y agotamiento físico. Desde la óptica del docente, un aula con un clima negativo dispersa la atención de los alumnos,



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2833%29.pdf?sequence=1#:~:text=Este%20trabajo%20de%20i...>

los desmotiva y reduce su compromiso con la institución educativa.

Distintas investigaciones destacan las repercusiones negativas de un clima escolar adverso, como comportamientos disruptivos, deterioro del aprendizaje y un incremento en las agresiones entre estudiantes (Persson y Svensson, 2017).

Además, un ambiente de aula que carece de métodos inclusivos basados en el respeto mutuo y la prevención de la discriminación provoca en los alumnos irritación, estrés y desmotivación, obstaculizando su progreso académico (Herrera y Rico, 2014).

Estudios recientes revisados por Mardones (2023) corroboran que un clima escolar desfavorable impacta negativamente en el aprendizaje. Este entorno reduce la motivación y la participación de los estudiantes,

induce apatía y falta de compromiso, y dificulta el desarrollo de relaciones socioafectivas entre ellos. Estos factores, característicos de un clima adverso, afectan directamente el rendimiento académico individual de los estudiantes, según se desprende de los resultados de las investigaciones. Asimismo, un estudio de la UNESCO (2013) sugiere que variables asociadas a un clima negativo, como el bullying y la violencia, tienen un impacto más significativo en el desempeño y percepción de los estudiantes que las variables de un clima positivo. Por consiguiente, se recomienda abordar el clima negativo en las escuelas para mejorar el aprendizaje y

fomentar un ambiente seguro.

#### 1.4 Contextos del clima de aula

El clima de aula, entendido como un constructo complejo y multidimensional, puede analizarse a través de distintos contextos que permiten una comprensión más detallada de los factores que influyen en la experiencia escolar de los estudiantes. Siguiendo el modelo teórico propuesto por Marjoribanks (1980), se identifican cuatro contextos principales:



interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo.

Cada uno de ellos aborda dimensiones específicas del ambiente escolar, desde las relaciones sociales hasta las prácticas pedagógicas y el fomento de la creatividad. A continuación, se desarrolla cada uno de estos contextos con base en la revisión de diversos aportes teóricos.

##### 1.4.1 Contexto interpersonal

El marco teórico del contexto interpersonal en el ámbito educativo se fundamenta en los aportes de múltiples investigaciones que analizan las relaciones entre estudiantes, la interacción entre docentes y alumnos, y los procesos de inclusión-exclusión. Estas relaciones son esenciales para comprender las dinámicas sociales que influyen en el bienestar emocional, el aprendizaje y la convivencia en el aula.

###### Clima Relacional y Bienestar Subjetivo

Cerda et al. (2018) destacan la importancia del clima relacional en el aula para el bienestar subjetivo de los estudiantes. Según su investigación, un ambiente positivo, caracterizado por la amistad, la colaboración y el apoyo mutuo, se asocia con una mayor satisfacción con la vida escolar y un mejor ajuste socioemocional. Este clima relacional no solo facilita las interacciones entre los estudiantes, sino que también impacta directamente en su motivación y disposición hacia el aprendizaje.

###### Ambivalencia en las Interacciones Físicas

Bascón et al. (2020) introducen el concepto de "zona gris" en las interacciones físicas entre estudiantes, donde la distinción entre juego y agresión puede ser ambigua. Este fenómeno refleja la dificultad de identificar comportamientos que podrían ser perjudiciales para algunos estudiantes, aunque se perciban como normales o lúdicos por otros. La ambivalencia en estas interacciones requiere intervenciones pedagógicas que promuevan patrones relacionales saludables.

Chaux y Velásquez (2019) complementan este análisis al señalar la normalización de ciertas formas de agresión en contextos escolares. Su investigación resalta cómo estas conductas pueden perpetuarse si no son abordadas adecuadamente, afectando negativamente las relaciones interpersonales y el clima escolar.

###### Estereotipos de Género en las Relaciones Interpersonales

Azziu et al. (2018) analizan cómo los estereotipos de género influyen en las relaciones entre estudiantes. Estos estereotipos generan desigualdades en la forma en que niños y niñas interactúan entre sí, afectando las oportunidades de participación y valoración dentro del aula. Los autores subrayan la importancia de implementar estrategias educativas que promuevan la equidad de género y reduzcan las percepciones estereotipadas.

###### Autonomía Relacional

Etxeberria y Elosegui (2020) aportan una perspectiva sobre la autonomía relacional, entendida como la capacidad de los estudiantes para establecer vínculos basados en afinidades genuinas. Según su investigación, fomentar esta autonomía mejora significativamente el bienestar psicosocial de los estudiantes, al permitirles desarrollar relaciones más auténticas y satisfactorias dentro del grupo escolar.

###### Inclusión-Exclusión Social

García et al. (2019) analizan los procesos de inclusión y exclusión social desde una perspectiva docente. Su investigación evidencia que los estudiantes recién integrados al grupo escolar enfrentan mayores desafíos para establecer relaciones positivas con sus compañeros, lo que afecta su sentido de pertenencia. Los autores proponen estrategias como los círculos de amigos o actividades grupales estructuradas para facilitar la integración social.

Tapia y López (2019) complementan este análisis al señalar que las percepciones sobre inclusión-exclusión varían según el contexto social del aula. Reconocer estas diferencias es fundamental para diseñar intervenciones adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo.

###### Mediación Docente Estratégica

Torrego et al. (2021) destacan el papel del docente como mediador estratégico en las relaciones interpersonales del aula. Su investigación propone que los profesores actúen como facilitadores para fortalecer las redes sociales positivas entre los estudiantes, mediante actividades colaborativas que fomenten la interacción inclusiva y respetuosa.

###### Clima Escolar y Aprendizaje Emocional

Díaz y Martínez (2020) subrayan cómo un clima escolar positivo puede actuar como factor protector frente a problemas como el acoso escolar. Además, resaltan que las relaciones interpersonales saludables entre docentes y estudiantes contribuyen al desarrollo socioemocional y académico.

###### Creatividad e Innovación Relacional

Elisondo y Donolo (2018) abogan por una docencia generadora de posibilidades que fomente la creatividad como herramienta para enriquecer las relaciones interpersonales. Según estos autores, actividades creativas permiten a los estudiantes expresar sus ideas libremente, fortaleciendo su autoestima e incentivando interacciones positivas.

###### Percepciones sobre las Normas

González y Pastor (2018) analizan las paradojas normativas presentes en el aula escolar, destacando cómo las reglas pueden generar tensiones entre control externo y autonomía estudiantil. Los autores argumentan que involucrar a los estudiantes en la elaboración de normas favorece su interiorización voluntaria y mejora la convivencia.

Los aportes aquí expuestos destacan la importancia del clima relacional positivo, la equidad de género, la mediación docente estratégica y los procesos de inclusión-exclusión como elementos clave para promover un ambiente educativo saludable e inclusivo.

##### 1.4.2 Contexto regulativo

Moreno et al. (2020) proporcionan una conceptualización fundamental del contexto regulativo,



definiéndolo como el conjunto de normas explícitas e implícitas que ordenan las relaciones interpersonales y establecen pautas de comportamiento dentro del espacio educativo.

Su investigación demuestra que este marco normativo no solo define conductas aceptables e inaceptables, sino que también configura las relaciones de poder, los mecanismos de participación y los procesos de inclusión-exclusión entre los miembros de la comunidad educativa, constituyendo un referente teórico esencial para cualquier análisis en este campo. En complemento, Perrenoud (2019) aporta una perspectiva crítica sobre la finalidad de los sistemas normativos, argumentando que las normas escolares no constituyen un fin en sí mismo sino herramientas para la construcción de comunidades de aprendizaje donde la convivencia democrática y la equidad educativa se refuerzan mutuamente. Este enfoque resulta fundamental para superar visiones instrumentalistas de la normatividad escolar y comprender su potencial transformador.

###### Aplicación de Normas: Modelos y Estrategias

Valencia (2019) desarrolla una tipología de modelos de aplicación normativa en contextos educativos, categorizándolos como autoritarios, permisivos y democráticos, y analizando las implicaciones de cada uno para el desarrollo de la autonomía moral de los estudiantes. Esta clasificación proporciona un marco analítico valioso para identificar y caracterizar distintos estilos regulativos en el aula.

La investigación de Ochoa y Martínez (2019) subraya la importancia de la explicitación de normas para su interiorización y cumplimiento efectivo, demostrando que la visibilidad y claridad de las reglas constituye el primer paso para su incorporación a las rutinas diarias. Este hallazgo tiene implicaciones prácticas directas para la gestión normativa en el aula y complementa los modelos teóricos con estrategias de implementación.

García (2020) desarrolla el concepto de "regulación positiva", donde las normas se presentan como andamiajes para el aprendizaje más que como restricciones punitivas. Su investigación demuestra que este enfoque genera un clima de confianza que favorece la participación y el compromiso de los estudiantes, constituyendo una alternativa innovadora a los modelos tradicionales de disciplina escolar.

###### Participación Estudiantil en la Construcción Normativa

Castro y Morales (2019) documentan procesos de construcción participativa de normas en escuelas primarias, destacando su impacto positivo tanto en la convivencia como en el desarrollo de competencias ciudadanas. Sus hallazgos proporcionan evidencia empírica sobre los beneficios de involucrar a los estudiantes en la elaboración de las normas que regulan su vida escolar.

Complementariamente, Cabrera y Herrera (2020) ofrecen modelos replicables de construcción participativa de normas en escuelas primarias latinoamericanas, proporcionando pautas metodológicas específicas para implementar estos procesos en distintos contextos educativos.

Varela et al. (2018) aportan evidencia sobre cómo la falta de participación estudiantil en la elaboración normativa afecta negativamente su cumplimiento, incluso cuando existe conocimiento de las normas. Este hallazgo refuerza la importancia de los enfoques participativos desde una perspectiva pragmática y no solo axiológica.

#### Percepciones de Justicia y Legitimidad Normativa

Carrasco et al. (2018) demuestran que la percepción de justicia procesal en la aplicación de normas constituye un predictor más potente del clima de convivencia que el contenido mismo de las normas o la severidad de las consecuencias. Este hallazgo desplaza el foco de atención desde el diseño normativo hacia la equidad en su implementación.

De manera similar, Córdoba et al. (2018) analizan la relación entre percepción de justicia procesal y legitimación de las normas escolares, demostrando que cuando los estudiantes perciben que las normas se aplican de manera justa, aumenta significativamente su disposición a cumplirlas. Este mecanismo psicológico explica parcialmente la variabilidad en el cumplimiento normativo observada en entornos escolares.

#### Sesgos de Género en la Aplicación Normativa

Cruz y Ramírez (2018) documentan la existencia de un doble estándar en la aplicación de normas según el género en aulas escolares, demostrando que estas diferencias generan percepciones de injusticia y afectan la legitimidad del sistema normativo. Su investigación visibiliza una problemática frecuentemente inadvertida en la gestión de la convivencia escolar.

Azpiazu et al. (2015) profundizan en los estereotipos de género que subyacen a la interpretación de conductas disruptivas en el aula, encontrando patrones diferenciados de percepción según el género del estudiante. Este aporte tiene implicaciones importantes para la formación docente y la sensibilización sobre sesgos inconscientes.

Como respuesta a estas problemáticas, Castillo et al. (2018) ofrecen metodologías concretas para identificar y corregir sesgos en la aplicación de normas, a través de "auditorías de género" donde estudiantes y docentes analizan conjuntamente los patrones de interacción y aplicación normativa.

#### Normas y Procesos de Inclusión-Exclusión

Velásquez y Tapia (2020) identifican que las transiciones escolares constituyen momentos críticos donde los estudiantes enfrentan retos significativos de integración social, proporcionando un marco para comprender las experiencias de exclusión frecuentemente reportadas por estudiantes nuevos.

Simkin et al. (2019) conceptualizan los "ciclos de integración grupal", donde las dinámicas excluyentes iniciales pueden dar paso a procesos inclusivos mediante la familiarización y el establecimiento de vínculos. Esta perspectiva longitudinal resulta valiosa para comprender la evolución de las experiencias de exclusión a lo largo del tiempo.

Complementariamente, Valdés et al (2020) aportan estrategias concretas como los "rituales de bienvenida" y los sistemas de acompañamiento entre pares para facilitar la transición e integración de estudiantes nuevos y reducir experiencias de exclusión.

#### Micropolítica del Espacio Escolar

Vázquez (2019) analiza cómo la distribución física del aula constituye tanto un reflejo como un mecanismo de control de las relaciones sociales, introduciendo el concepto de "micropolítica del espacio escolar" como herramienta analítica para comprender las implicaciones de las decisiones sobre organización espacial.

López y Oriol (2017) complementan esta perspectiva documentando cómo las percepciones sobre la distribución espacial difieren significativamente entre docentes y estudiantes, reflejando distintas prioridades y concepciones sobre el aprendizaje y la convivencia.

#### Impacto de las Normas en el Aprendizaje

Jiménez y Jiménez (2020) identifican que la autorregulación conductual y atencional constituye una variable mediadora entre el contexto regulativo y el rendimiento académico en educación primaria, proporcionando evidencia empírica sobre esta relación frecuentemente intuida pero insuficientemente documentada.

Domínguez et al. (2018) demuestran que los estudiantes de primaria establecen conexiones directas entre el orden en el aula y sus oportunidades de aprendizaje, evidenciando una conciencia temprana de la relación entre ambiente regulado y aprovechamiento académico que puede aprovecharse como motivación intrínseca para el cumplimiento normativo.

Estos aportes constituyen una base sólida para la construcción de un marco teórico comprensivo sobre el contexto regulativo en entornos educativos, abordando tanto sus dimensiones conceptuales como sus implicaciones prácticas para la gestión de la convivencia y el aprendizaje en el aula.

#### 1.4.3 Contexto instruccional

El contexto instruccional, según la perspectiva de Marjoribanks (1980), constituye una dimensión crítica del clima de aula que se enfoca en la percepción que tienen los estudiantes sobre el interés y compromiso de los docentes con su proceso de aprendizaje. Para el autor, esta dimensión abarca aspectos fundamentales como la planificación de las sesiones de clase, la claridad en la presentación de los contenidos, y la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas. Marjoribanks enfatiza que la calidad de la instrucción no solo se refleja en la transmisión de conocimientos, sino también en la capacidad del docente para generar un ambiente que estimule el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes. En este contexto, resulta esencial que los profesores demuestren un genuino interés por el progreso académico de sus alumnos, adaptando sus métodos de enseñanza para asegurar la comprensión y el desarrollo de competencias (Marjoribanks, 1980).

En consonancia con esta perspectiva, León y Páez (2017) sostienen que la metodología docente puede influir positivamente en el clima de aula de diversas maneras. En primer lugar, fomentar la participación activa de los estudiantes mediante actividades como debates, discusiones grupales, proyectos colaborativos y presentaciones orales puede contribuir a crear un ambiente dinámico y estimulante, promoviendo la interacción y favoreciendo un entorno de aprendizaje participativo.

Además, utilizar una variedad de estrategias de enseñanza, tales como actividades prácticas, tecnología educativa, juegos educativos y recursos visuales, puede ayudar a mantener la atención de los estudiantes y adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, haciendo que las clases sean más interesantes y motivadoras, lo que a su vez puede influir positivamente en el clima de aula.

Al respecto, Barreda (2012) plantea que los tiempos de atención de los alumnos han disminuido debido a la sociedad de la información, donde la instantaneidad de la información hace que los estudiantes pierdan interés rápidamente. Por lo tanto, para captar la atención de los alumnos, el docente debe planificar actividades que eviten la distracción, neutralizar los distractores y organizar la clase de manera que favorezca la atención. De este modo, es fundamental trabajar en mantener la atención de los alumnos para lograr un adecuado clima de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, proporcionar retroalimentación constructiva, oportuna, específica y motivadora sobre el desempeño académico y el comportamiento en el aula es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, contribuyendo a fortalecer su autoestima y fomentando un clima de confianza y crecimiento.

Asimismo, ser flexible y adaptar la metodología docente a las necesidades y características individuales de los estudiantes, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo y necesidades particulares, puede favorecer un clima de aula más inclusivo y respetuoso, promoviendo un ambiente de aprendizaje más equitativo y enriquecedor.

Por su parte, Rojas (2013) indica que la planificación e implementación de la clase abarca las metodologías, estrategias y técnicas utilizadas, los cuales son elementos que contribuyen a la estructura de la clase que se desea llevar a cabo. En consonancia con esto, Vaello (2011) sostiene que la metodología y gestión de la clase por parte del docente es de gran importancia para lograr un adecuado clima de aula.

Adicionalmente, Carbonero et al. (2011) señalan que el docente estratégico como favorecedor del clima de aula se caracteriza por ser capaz de implementar diferentes estrategias de enseñanza que fomenten la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes en el proceso educativo. Además, debe ser flexible y dinámico, atendiendo a la diversidad del alumnado y adaptando su enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje. Asimismo, debe utilizar una serie de pautas de actuación docente que contribuyan a mejorar la motivación, la participación activa, la creación de un ambiente inclusivo y respetuoso.



**Estos autores resaltan la importancia de que el docente adopte un enfoque estratégico en su labor educativa para contribuir a un clima de aula favorable.**

Esto implica planificar y ejecutar sus acciones pedagógicas de manera consciente, reflexiva y orientada a alcanzar objetivos específicos relacionados con el ambiente de aprendizaje en el aula. Destacan la relevancia de las habilidades docentes, como la calidad, el estilo de enseñanza, las estrategias utilizadas y las expectativas que tienen los docentes, en la motivación y el rendimiento académico de los alumnos. En este sentido, enfatizan la importancia de promover un ambiente de aula positivo, estimulante y motivador, donde los estudiantes se sientan seguros, respetados y dispuestos a aprender.

#### 1.4.4 Contexto imaginativo

El contexto imaginativo, de acuerdo con Marjoribanks (1980), representa una dimensión fundamental del clima de aula que se centra en la percepción que tienen los estudiantes sobre el ambiente de creatividad e innovación en su entorno educativo. Este contexto examina específicamente el grado en que los alumnos se sienten estimulados para explorar nuevas ideas, desarrollar su creatividad y experimentar con diferentes formas de aprendizaje. Para el autor, esta dimensión es particularmente significativa ya que influye directamente en el desarrollo del pensamiento divergente y la capacidad de los estudiantes para abordar problemas desde perspectivas innovadoras y originales (Marjoribanks, 1980).

La relevancia del contexto imaginativo se hace aún más evidente en el marco educativo actual, donde la creatividad y la innovación se han convertido en habilidades esenciales para el siglo XXI. Según Valqui (2020), estas competencias resultan fundamentales para enfrentar los desafíos del entorno cambiante. Esta dimensión trasciende la mera transmisión de conocimientos y se enfoca en crear un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para tomar riesgos intelectuales, proponer ideas novedosas y desarrollar soluciones creativas a los desafíos que se les presentan. Como señalan Elisondo y Donolo (2018), el entorno imaginativo estimula la curiosidad natural de los estudiantes y fomenta su capacidad para pensar de manera flexible y adaptativa, lo cual es crucial para su desarrollo académico y personal. En la misma línea, Gao et al. (2020) destacan que el clima escolar creativo potencia la motivación y fortalece rasgos de personalidad proactiva.

En el ámbito práctico, el contexto imaginativo se manifiesta a través de diversas estrategias y prácticas pedagógicas. Esto incluye la implementación de actividades que promuevan el pensamiento lateral, el uso de metodologías activas que incentiven la exploración y el descubrimiento, y la creación de espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas de manera libre y sin temor al juicio. Barreda (2012) sostiene que estas estrategias permiten mantener la atención de los estudiantes y fomentar una actitud participativa. Asimismo, Carbonero et al. (2011) subrayan que los docentes deben actuar como facilitadores que estimulan la imaginación y creatividad de sus alumnos, brindando retroalimentación constructiva y valorando sus aportes únicos. Elisondo y Donolo (2018) también enfatizan el rol del maestro como generador de posibilidades en el aula.



La evaluación del contexto imaginativo implica considerar múltiples aspectos del ambiente educativo, como la flexibilidad en la resolución de problemas, las oportunidades para la expresión creativa, y el grado en que se fomenta la originalidad y el pensamiento independiente.

Amao et al. (2017) destacan que los estudiantes perciben de forma positiva aquellos entornos que promueven la innovación y la participación libre. De igual forma, Arteaga (2020) resalta la importancia de generar espacios donde la creatividad se integre al currículo, y Valqui (2020) insiste en que la educación debe asumir el reto de formar mentes abiertas, críticas y sensibles a los cambios.

La importancia del contexto imaginativo se refleja también en su impacto en otras dimensiones del clima de aula. Arón y Milicic (1999) indican que un ambiente enriquecido con prácticas creativas fortalece las relaciones interpersonales, al fomentar la colaboración y el intercambio de ideas. Cabrera y Herrera (2020) argumentan que este tipo de entorno también influye en el contexto regulativo, haciendo que las normas se adapten a un enfoque más flexible y centrado en el estudiante. En cuanto al ámbito instruccional, Barreda (2012) y Carbonero et al. (2011) coinciden en que la integración de la creatividad en la enseñanza enriquece los procesos educativos, generando aprendizajes más dinámicos y significativos.

## CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

### 2.1 Enfoque, nivel, diseño y método

#### Enfoque

El enfoque cualitativo es apropiado para este estudio porque permite una exploración y comprensión profunda de las percepciones, experiencias y significados de los participantes con respecto a ciertos fenómenos sociales (Creswell, 2013). Según Creswell (2013), la investigación cualitativa nos permite responder preguntas abiertas y obtener información detallada sobre los antecedentes y subjetividades de los participantes, lo cual es especialmente cierto en investigaciones donde el significado y la interacción personal son de crucial importancia. Además, este enfoque ayuda a reconstruir la realidad tal como la perciben los actores sociales sin imponer categorías previas ni manipulaciones experimentales (Hernández Sampieri et al., 2014).

Utilizando métodos como entrevistas abiertas y no estructuradas, los investigadores pueden capturar el contexto y la complejidad de las experiencias de los participantes (Patton, 2015). Esto es importante cuando se trata de explicar significados, emociones y dinámicas interpersonales que solo pueden observarse en entornos naturales (Corbin y Strauss, 2015). Como afirman Creswell y Poth (2018), los métodos cualitativos brindan flexibilidad metodológica que permite a los investigadores ajustar preguntas y diseños en función de nuevos hallazgos, obteniendo así una comprensión más profunda del fenómeno en estudio. Por estas razones, un enfoque cualitativo es adecuado para este estudio, ya que tiene como objetivo recopilar y analizar las experiencias y perspectivas de los participantes dentro de su contexto.

#### Nivel de investigación:

El nivel de la investigación es descriptivo, dado que se enfoca en proporcionar una descripción detallada y precisa de un fenómeno o situación tal como es percibido por los participantes. La investigación descriptiva busca representar el fenómeno en su estado natural, sin manipular ni alterar el contexto, con el objetivo de capturar la realidad de manera fiel (Taylor y Bogdan, 1987).

#### Diseño de la investigación:

El diseño de la investigación es de corte transversal debido a que los datos se recolectan en un único momento, es decir, en un punto específico en el tiempo. Su propósito es describir las características o variables de un fenómeno tal como existe en ese momento, y puede también analizar las relaciones entre esas variables. Es un diseño muy común en estudios descriptivos o correlacionales, ya que permite obtener una instantánea de la situación o fenómeno que se estudia (Hernández et al., 2014).

Asimismo, adopta un diseño fenomenológico, el cual permite explorar y comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto al clima de aula. Según Hernández et al. (2014), la investigación fenomenológica busca describir el significado de las experiencias vividas por los participantes en relación con un fenómeno específico, centrándose en sus interpretaciones y en la esencia de sus vivencias. Este diseño es particularmente adecuado para el estudio del clima de aula, ya que permite captar las percepciones subjetivas de los estudiantes y analizar cómo estas influyen en su interacción y aprendizaje dentro del entorno escolar.

#### Método de investigación:

En esta investigación se utilizará el método de caso de estudio, el cual según la definición de Yin (1994, pág. 13), "es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes".

La unidad de análisis en este caso de estudio son los estudiantes de 5to grado de primaria de una escuela pública de Cajamarca y tiene como marco contextual lo siguiente:

Pertencen a una Institución Educativa Pública del distrito de Cajamarca, con 360 estudiantes en el nivel primario y 62 estudiantes en 5to grado de primaria (entre hombres y mujeres).

La importancia de elegir este caso en particular radica en que, el 5to grado de educación primaria constituye una etapa clave en la educación básica, marcada por la consolidación de competencias fundamentales que serán las bases para los niveles superiores, en este sentido la percepción de los estudiantes sobre el clima de su aula es determinante en su proceso académico.

Además, el realizar la investigación en una escuela pública de Cajamarca, nos permite explorar entornos geográficos y culturales particulares, los cuales no sólo influyen en las estrategias de enseñanza, sino que también en las creencias y juicios (percepción) que tienen los y las estudiantes. Asimismo, en esta Institución Educativa, no se han realizado investigaciones similares, lo que representa una oportunidad valiosa para llenar un vacío de conocimiento y contribuir significativamente al entendimiento de cómo se percibe el clima del aula por los estudiantes de 5to grado de primaria.

### 2.2 Categorías y subcategorías

Para estructurar y organizar la investigación, se han definido la siguiente categoría y subcategorías:

Categoría: Clima de aula.

Subcategoría 1: Contexto interpersonal.

Subcategoría 2: Contexto regulativo.

Subcategoría 3: Contexto instruccional.

Subcategoría 4: Contexto imaginativo.

### 2.3 Participantes

El universo de estudio está constituido por 62 estudiantes del quinto grado de educación primaria, pertenecientes a una institución educativa pública ubicada en la zona urbana del distrito y provincia de Cajamarca.

Características institucionales:

Gestión: Pública

Ubicación: Zona urbana de Cajamarca

Turno: Mañana

Distribución: Dos secciones de quinto grado

Cantidad de estudiantes por sección: 31 aproximadamente

Características de los estudiantes:

Rango de edad: 10 a 11 años

Lengua materna: Castellano

Trayectoria escolar: Mayoría con permanencia en la institución desde primer grado

Lugar de residencia: Zona urbana de Cajamarca

Características socioeconómicas:

Nivel socioeconómico familiar: Medio y medio-bajo (Niveles B-C)

Ocupación predominante de los padres: Comercio

Ocupación predominante de las madres: Labores del hogar

Delimitación del universo:

La población de interés queda definida como el total de estudiantes matriculados en

seleccionada durante el periodo de estudio, constituyendo un universo finito de 62 estudiantes distribuidos en dos secciones.

Muestra:

La muestra del presente estudio está conformada por 10 estudiantes del quinto grado de educación primaria de una institución educativa pública ubicada en la ciudad de Cajamarca, cuyas edades oscilan entre 10 y 11 años. Para la selección de los participantes se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que según Battaglia (2008) se caracteriza por estar constituido por los casos disponibles a los cuales el investigador tiene acceso directo. Este tipo de muestreo resulta particularmente apropiado para la investigación debido a las limitaciones de acceso y las características específicas del entorno educativo estudiado.

La elección de esta estrategia de muestreo se fundamenta en la naturaleza cualitativa de la investigación y en la necesidad de obtener información detallada sobre las percepciones del clima de aula. Como señala Rizzo (2004), en su investigación sobre clima organizacional, este tipo de muestreo permite trabajar con participantes accesibles cuando existen limitaciones para acceder a una población más amplia, sin que esto comprometa la calidad y profundidad de la información recolectada.

Criterios de inclusión:

Estudiantes matriculados en quinto grado de primaria.

Estudiantes que asisten regularmente a clases.

Estudiantes que cuentan con el consentimiento informado de sus padres o tutores.

Estudiantes que muestran disposición voluntaria para participar en la investigación.

Criterios de exclusión:

Estudiantes que no asisten regularmente a clases.

Estudiantes que no cuentan con el consentimiento informado.

Estudiantes con necesidades educativas especiales que les impidan participar de la entrevista.

Estudiantes que no muestran disposición voluntaria para participar en la investigación.

Descripción de las consideraciones éticas

Consideraciones Éticas

En el desarrollo de esta investigación, que buscó conocer las percepciones del clima de aula de los estudiantes de quinto grado de educación primaria, se tomaron en cuenta una serie de consideraciones éticas con el fin de proteger los derechos, privacidad y bienestar de los participantes. A continuación, se detallan las principales medidas adoptadas:

Consentimiento informado y autorización

Dado que los participantes fueron menores de edad, se solicitó previamente la autorización por escrito de los padres o tutores legales de cada estudiante, explicándoles el propósito de la investigación, los objetivos y los procedimientos. Junto con esta autorización, se proporcionó una carta de consentimiento informado redactada en un lenguaje sencillo y comprensible para que los estudiantes también pudieran conocer los detalles de su participación en el estudio.

Los estudiantes fueron informados de que su participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin sufrir consecuencias negativas. Además, se les explicó que podían optar por no responder a alguna pregunta o no participar en discusiones específicas si se sentían incómodos.

Anonimato y confidencialidad

Para proteger la privacidad de los estudiantes, las entrevistas de grupo focal no registraron información personal que permitiera identificar a los participantes (como nombres, direcciones o datos de contacto). Las respuestas fueron tratadas de forma confidencial y utilizadas únicamente para fines académicos en esta investigación.

Los datos recolectados fueron almacenados en un lugar seguro y solo fueron accesibles al investigador principal, garantizando que la identidad de los estudiantes no sería revelada en ningún momento. Los resultados del estudio se presentaron de forma agregada y sin vínculo directo a ningún estudiante usando para ello un alias para cada estudiante.

Voluntariedad y ausencia de coacción

La participación en los grupos focales fue totalmente voluntaria. Se aseguró a los estudiantes que su decisión de participar o no, o de retirarse en cualquier momento, no tendría repercusiones en su desempeño académico ni en su relación con sus maestros o compañeros.

Se enfatizó que los estudiantes tenían la libertad de no responder a preguntas o de no participar en algún momento de la discusión sin que esto afectara el desarrollo de la actividad.

Cuidado del bienestar de los estudiantes

Las preguntas para los grupos focales fueron cuidadosamente seleccionadas para asegurarse de que fueran apropiadas para la edad y nivel de comprensión de los estudiantes. Las preguntas fueron diseñadas en un lenguaje claro y comprensible, evitando cualquier tema que pudiera causar incomodidad o estrés emocional.

El entorno donde se llevaron a cabo los grupos focales fue seguro y cómodo, permitiendo que los estudiantes se expresaran libremente sin distracciones ni presiones.

Transparencia en el uso de los datos

Se informó a los estudiantes y a sus padres que los resultados de las entrevistas serían utilizados únicamente con fines de investigación académica y para mejorar el ambiente de aula en las escuelas. Además, se les comunicó que los resultados del estudio serían compartidos con las autoridades escolares en forma de informes generales, sin que las respuestas individuales fueran identificables.

Si los estudiantes, maestros o padres deseaban conocer los resultados generales de la investigación, se les proporcionaría dicha información para promover la transparencia y confianza en el proceso.

Aprobación institucional

La investigación contó con la aprobación y el respaldo de las autoridades educativas de la escuela, quienes revisaron los objetivos, las preguntas de las entrevistas y el procedimiento de aplicación. Asimismo, se garantizó que el estudio cumpliera con las normativas éticas y legales vigentes para investigaciones educativas con menores de edad.

2.4 Técnicas e instrumentos

Técnica de recolección de datos:

La técnica seleccionada para la recolección de datos fue la entrevista grupal o grupos focales, debido a su capacidad para profundizar en las percepciones y experiencias de los estudiantes de 5to grado. Como señala Abero (2015), esta técnica permite "extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones y estados subjetivos del informante, facilitando la recolección de la subjetividad" (p. 149).



Los grupos focales se organizaron con la participación de 3 estudiantes por sesión, siguiendo las recomendaciones metodológicas que sugieren que los grupos pequeños o medianos (entre tres y diez participantes) favorecen una discusión más profunda y participativa (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009; Krueger, 2004).

Estas sesiones se realizaron en un ambiente propicio para la expresión libre de ideas y experiencias.

Se optó por implementar entrevistas semiestructuradas, las cuales, como destaca Hamui (2016), ofrecen mayor flexibilidad en el desarrollo de la conversación. Este formato permitió:

Adaptar las preguntas según el flujo natural de la conversación

Profundizar en temas relevantes que surgieron durante la discusión

Solicitar aclaraciones cuando fue necesario

Explorar nuevos aspectos no contemplados inicialmente, pero pertinentes para la investigación

Las sesiones fueron programadas en diferentes días, cada sesión fue grabada en audio, previa autorización expresa de los participantes y sus tutores legales, para su posterior transcripción y análisis. El objetivo fundamental de esta técnica no se limitó a la obtención de respuestas individuales, sino que, como señalan Morgan (2008) y Barbour (2007), buscó

generar y analizar la interacción entre los participantes, observando cómo construyen grupalmente significados sobre el clima de aula y cómo sus experiencias individuales convergen o divergen en la discusión grupal.

Instrumento de recolección de datos:

Emplearemos una guía de entrevista grupal semiestructurada, la cual, de acuerdo con Quecedo y Castaño (2002) sirve para asegurarse de que los temas clave sean explorados por un cierto número de informantes, en este caso, docentes. Esta guía no constituye un protocolo estructurado de preguntas. Son una lista de áreas generales que deben de cubrirse con cada entrevistado, en donde el investigador decide, en la entrevista cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas.

La guía de entrevista se construyó teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, tendrán alrededor de 10 preguntas, las cuales han sido sometidas previamente a validación de expertos y se desarrollarán en un tiempo aproximado de una hora.

2.5 Procedimiento

Para realizar esta investigación, se llevó a cabo un procedimiento organizado en varias etapas, que se detallan a continuación:

1. Preparación de los datos

Se llevó a cabo la transcripción íntegra de las entrevistas focales semiestructuradas realizadas a los estudiantes de quinto grado de primaria, garantizando la fidelidad de sus respuestas para preservar la autenticidad de la información. Posteriormente, se efectuó una revisión preliminar de las transcripciones con el propósito de familiarizarse con los datos y obtener una visión general de las percepciones expresadas sobre el clima de aula.

2. Codificación de los datos

En esta etapa, se empleó el software Atlas.ti®, el cual facilitó un proceso de codificación sistemático y ordenado. A través de esta herramienta, se segmentaron las respuestas de los estudiantes en unidades de significado y se asignaron códigos relevantes,



tales como "relación estudiante-estudiante", "relación estudiante-docente", "inclusión", "exclusión", "aplicación de normas", "impacto en la convivencia"

, "estrategias didácticas", "aprendizaje", "dificultades de aprendizaje" y "creatividad".

El uso de Atlas.ti® permitió el almacenamiento, etiquetado y recuperación eficiente de fragmentos de texto, mejorando la organización y precisión del proceso de codificación.

### 3. Categorización de los datos

Los códigos obtenidos en la fase anterior fueron agrupados en categorías y subcategorías, estructurando los datos en torno a los principales ejes de análisis de la investigación. Este proceso permitió organizar las percepciones de los estudiantes en componentes clave, tales como:

Relaciones interpersonales: interacción entre estudiantes, relación con el docente e inclusión/exclusión.

Normas y convivencia: aplicación e impacto de las reglas en el aula.

Aspectos pedagógicos y didácticos: estrategias de enseñanza.

Creatividad y ambiente flexible: espacios para la expresión y el desarrollo de ideas innovadoras.

### 4. Interpretación de los resultados

Una vez categorizados los datos, se llevó a cabo un análisis detallado con el propósito de identificar patrones, tendencias y contrastes en las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula. Este proceso permitió examinar los aspectos positivos y las áreas de mejora, estableciendo conexiones con el marco teórico y los objetivos de la investigación. La interpretación de los hallazgos se realizó de manera sistemática, asegurando una comprensión integral del fenómeno estudiado y proporcionando una base sólida para la formulación de conclusiones fundamentadas.

### 5. Elaboración del informe final

Con base en los hallazgos obtenidos, se redactó un informe estructurado que expone los resultados de manera clara y coherente. En este documento, se presentan las categorías y subcategorías identificadas, incluyendo citas textuales que ilustran las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula. Además, se discuten los hallazgos en relación con estudios previos y se formulan conclusiones y recomendaciones orientadas a fortalecer la convivencia escolar y la dinámica en el aula.

### 2.6 Análisis e interpretación de datos

El análisis de los datos se realizó con un enfoque cualitativo, permitiendo una comprensión profunda de las percepciones de los estudiantes de quinto grado sobre el clima de aula. A partir de la codificación y categorización de las respuestas, se identificaron patrones y tendencias clave que reflejan la interacción entre los actores del aula, la aplicación de normas, el uso de estrategias pedagógicas y el impacto de la creatividad en el ambiente escolar.

Durante el proceso de interpretación, se establecieron relaciones entre las categorías emergentes, lo que permitió comprender de manera integral los factores que influyen en la convivencia y el aprendizaje. Se evidenció que un clima de aula positivo está asociado con una relación armoniosa entre estudiantes y docentes, la promoción de la inclusión y el uso de metodologías flexibles que fomenten la creatividad. Asimismo, se identificaron desafíos relacionados con la aplicación de normas y la percepción de exclusión en ciertos contextos del aula.

Los hallazgos fueron contrastados con la literatura existente, lo que permitió validar las percepciones estudiantiles dentro de un marco teórico sólido. Finalmente, los resultados obtenidos sirvieron como base para la formulación de recomendaciones dirigidas a mejorar la convivencia escolar, fortalecer la relación entre docentes y estudiantes, y promover estrategias pedagógicas que potencien un ambiente creativo y motivador en el aula.

## CAPITULO III:

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los principales hallazgos de la información obtenida para cumplir con el objetivo general: comprender las percepciones del clima de aula que tienen los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Cajamarca.

El análisis de los resultados se organiza considerando los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo.

#### 3.1 Análisis del Contexto Interpersonal

El contexto interpersonal en el aula refleja una variedad de interacciones entre los estudiantes que, aunque mayormente positivas, también presentan elementos de conflicto y diferencias. A continuación, se profundiza en cómo los estudiantes perciben sus relaciones entre sí, destacando tanto los aspectos de colaboración como las tensiones presentes en su convivencia diaria.

##### 3.1.1 Relación Estudiante-Estudiante

En cuanto a las percepciones generales sobre la convivencia entre los estudiantes, las entrevistas revelan una percepción predominantemente positiva, aunque con matices significativos que permiten comprender la complejidad de estas relaciones. Los participantes describen un clima relacional mayormente caracterizado por la camaradería y el disfrute compartido, lo que se refleja en las siguientes expresiones: "En mi aula es muy, muy bonita y muy divertida" (Niña 1). "Es amistosa, muy alegre y juguetona"



(Niña 2).

Además, los estudiantes reafirmaron esta percepción con comentarios como: "Todos nos llevamos bien" (Niño 5),



y "Colaboramos entre compañeros" (Niña 6),

lo que sugiere una relación cooperativa y armoniosa en su mayoría.

Sin embargo, es importante señalar que algunas respuestas revelan la existencia de excepciones o conflictos subyacentes, lo cual matiza la idea de una convivencia completamente positiva. Un ejemplo de esto es la declaración de un estudiante: "Sí se agarran a puñetazos... de juego, algunas veces" (Niño), lo que indica que, aunque prevalece un ambiente favorable, no todas las relaciones son completamente libres de tensiones o malentendidos.

En cuanto a las manifestaciones de conflicto y juego agresivo, es decir, toda forma de violencia que pueda surgir en el contexto relacional entre los estudiantes, las entrevistas evidencian una ambivalencia en las interacciones físicas. Estas se sitúan en un espectro que oscila entre lo lúdico y lo agresivo, lo que sugiere una normalización de ciertas conductas físicas dentro de los juegos. Un estudiante menciona: "Sí se agarran a puñetazos... de juego, algunas veces" (Niño), y otra estudiante complementa: "No, sí, de los pelos se agarran a veces" (Niña 2), lo que deja entrever que, en ciertos casos, la agresión física es percibida como parte del juego, aunque en otros momentos puede generar incomodidad o malestar.

Además, las entrevistas reflejan una clara diferenciación por género en las percepciones y atribuciones relacionales. Se observa una tendencia a acusar a los compañeros de uno u otro género de ser más disruptivos, lo que genera tensiones adicionales dentro de las interacciones: "Los varones más [hacen bulla]"



(Niña 4),

frente a la contraparte masculina: "Más hablan ustedes [las niñas]" (Niño). Este tipo de acusaciones mutuas no solo refleja las dinámicas de convivencia, sino también la manera en que los estudiantes construyen y perciben los roles de género dentro del aula.

Particularmente ilustrativa es la defensa de las niñas ante la acusación de ser "chismosas", un estereotipo de género comúnmente asociado con las mujeres. Una estudiante responde: "Nosotras no somos chismosas, somos informativas" (Niña 2), lo que refleja una revalorización de sus comportamientos y, al mismo tiempo, una resistencia frente a las etiquetas impuestas por sus compañeros varones. Este tipo de respuestas revela una conciencia de género que influye en las interacciones diarias.

Por último, las narrativas de los estudiantes también revelan percepciones de inequidad en las interacciones basadas en género, lo que sugiere una desigualdad en la forma en que se gestionan los conflictos. Un ejemplo de esto es la experiencia de una niña que observa: "Él hace bulla y a sus compañeros no les dice nada, solamente a las chicas: 'Ya cállense chicas, no ven que estamos aquí conversando con mis compañeritos'" (Niña 2). Esta observación destaca no solo las dinámicas de poder dentro del aula, sino también cómo se perpetúan ciertos comportamientos discriminatorios hacia las niñas, lo que genera un ambiente de inequidad relacional.

##### 3.1.2 Relación Profesor-Estudiante

En cuanto a la relación entre el profesor y los estudiantes, las entrevistas sugieren que el estilo docente está predominantemente marcado por el apoyo emocional y la validación, elementos que resultan fundamentales en la construcción de un vínculo positivo. Los estudiantes destacan aspectos motivacionales y afectivos que caracterizan su relación con el docente. Como una estudiante expresa:

"Nos dice que sí podemos, que ninguna respuesta está mal, que, si nosotros nos equivocamos, se nos va a corregir, él nos apoya siempre" (Niña 2). Este tipo de comentarios subraya la importancia de un entorno emocionalmente seguro donde los estudiantes sienten que pueden equivocarse sin temor a ser juzgados, lo que favorece su participación y confianza en el aprendizaje.

Además, otros testimonios resaltan la forma en que el profesor adapta sus explicaciones para garantizar que todos los estudiantes comprendan el contenido, lo que refleja una actitud de inclusión y atención diferenciada: "El profesor nos explica, pero a la vez trata de que cada uno de nosotros entendamos" (Niña 9). Asimismo, una estudiante complementa: "Si uno no lo entiende, lo vuelve a repetir para que todos entendamos" (Niña 5), lo que evidencia la disposición del docente para garantizar que ningún estudiante quede atrás en su aprendizaje.

Otro aspecto significativo en la relación profesor-estudiante es la inclusión de elementos humorísticos, los cuales contribuyen a un ambiente más relajado y cercano entre el docente y sus estudiantes. Una estudiante menciona: "Es bien chistoso, nos da un ejercicio de matemática y dice: 'Yo lo aprendí cuando tenía un año y medio'" (Niña 1). Este uso del humor no solo humaniza al profesor, sino que también facilita el proceso de enseñanza, haciendo que el aula sea un lugar más accesible y ameno.

En cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas, las narrativas revelan una percepción positiva de las acciones del docente, particularmente en lo que respecta al apoyo para los exámenes. Los estudiantes expresan: "Para los exámenes nos dice que nos esforcemos, nos da ayuda, nos da ejercicios para estudiar" (Niño), lo que demuestra que el profesor no solo se preocupa por el contenido académico, sino también por el bienestar y la preparación integral de sus estudiantes.

Además, los testimonios destacan la relevancia del modelado y las experiencias personales del docente como herramientas pedagógicas efectivas. Un estudiante menciona: "Nos cuenta cómo él aprendió para que nosotros tengamos un ejemplo y podamos aprender también de la misma manera o de una forma más fácil o diferente" (Niña 2). Este enfoque, que conecta la experiencia personal del profesor con el aprendizaje de los estudiantes, parece facilitar la comprensión y motivación de los alumnos.

Un aspecto igualmente relevante en las entrevistas es la percepción de apoyo docente hacia la expresión creativa, lo cual se observa en la manera en que el profesor alienta a los estudiantes a explorar su imaginación y pensar de forma innovadora. Las expresiones de los estudiantes son claras al respecto:



" Usen su imaginación" (Niña 3), y "Usen su cerebritito" (Niña 1).

Este estímulo a la creatividad se ve reflejado en áreas específicas del aprendizaje, como la robótica y la comunicación. Como indica una estudiante: "En robótica, nos dice que creemos lo que no existe todavía" (Niña 3).



y otra agrega:

"En comunicación, en las historietas"

(Niña 1).

Estos comentarios evidencian la importancia que tiene el profesor en fomentar la creatividad y el pensamiento innovador en los estudiantes, lo cual les permite abordar su aprendizaje desde perspectivas distintas y más enriquecedoras.

### 3.1.3 Procesos de Inclusión-Exclusión

En las entrevistas, se identificaron experiencias recurrentes de exclusión, especialmente relacionadas con la condición de "nuevo" dentro del grupo. Este hallazgo sugiere que la integración de los estudiantes en el aula puede verse afectada por su grado de familiaridad con el grupo y su participación en roles sociales dentro del mismo. Un ejemplo de ello lo proporciona una estudiante que menciona sentirse siempre incluida debido a su rol de brigadier: "Yo siempre me siento incluida porque soy brigadier de aula y siempre estoy en todo" (Niña 9). Este testimonio refleja cómo ciertos roles pueden facilitar la inclusión social dentro del aula, al proporcionar a los estudiantes un punto de conexión con sus compañeros.

Además, otros testimonios indican que cuando un estudiante se siente excluido, los compañeros tienden a animarlo a participar en las actividades grupales, lo cual muestra una intención colectiva de inclusión: "Si alguien se siente excluido, los compañeros lo animan a participar" (Niña 5). No obstante, algunos estudiantes relataron haber vivido experiencias de exclusión en etapas previas, especialmente al ingresar a nuevos grados o entornos. Una estudiante describe su experiencia al entrar a cuarto grado: "Me sentí excluida, pero cuando estaba en cuarto, porque no conocía a mis compañeras y no me conocían, y me hacían de lado" (Niña 4). Similarmente, un estudiante varón recordó cómo, al ingresar a tercer grado, se sentía excluido por no conocer a nadie: "Cuando entré a tercer grado, ingresé a la escuela y no conocía a nadie. Me sentía excluido, nadie me hablaba, me quedaba solito en mi carpeta" (Niño). Estos testimonios reflejan cómo la exclusión está vinculada a la falta de familiaridad y el temor a la interacción social en nuevas etapas escolares.

Sin embargo, también se identificaron trayectorias evolutivas de integración, donde los estudiantes narran cómo pasaron de la exclusión inicial hacia la inclusión social dentro del grupo. Este proceso de cambio se percibe como positivo, ya que los estudiantes reconocen su crecimiento social. Una niña expresó su experiencia de integración de manera clara: "Pero ahora ya no, ahora me incluyen" (Niña 4), mientras que un niño, al ser preguntado sobre su situación actual, respondió: "¿Y ahora cómo te sientes? Muy bien" (Niño). Estas afirmaciones indican que, con el tiempo y el esfuerzo de sus compañeros, los estudiantes logran superar la exclusión y se sienten plenamente aceptados. Particularmente significativa es la normalización de este proceso por parte de los propios estudiantes, quienes lo entienden como una fase temporal y natural en su experiencia escolar: "Bien, solo era la nueva" (Niña 4). Este comentario refleja una visión de la exclusión como una etapa superable, lo que sugiere que los estudiantes desarrollan una mayor resiliencia frente a la exclusión social.

Por otro lado, las entrevistas también revelaron formas de exclusión más específicas y localizadas en determinados contextos dentro del aula, como las interacciones en grupos de conversación o en los juegos deportivos. Estas microexclusiones, aunque más sutiles, siguen afectando la percepción de pertenencia de los estudiantes. Un testimonio lo ilustra claramente: "Había un grupito hablando y me sentía excluida porque no hablaban conmigo" (Niña 2). Además, una estudiante relató una experiencia de exclusión en el contexto de un juego deportivo: "Una vez estábamos jugando fútbol y me sentí excluida porque no me hacían jugar" (Niña 3). Estos comentarios sugieren que, aunque en términos generales el aula puede ser un entorno inclusivo, existen momentos en los que ciertos grupos o actividades pueden marginalizar a los estudiantes, afectando su sentido de pertenencia.

Las narrativas también reflejan un fuerte deseo de pertenencia e integración social por parte de los estudiantes, quienes valoran la posibilidad de formar parte de grupos de afinidad dentro del aula. Este deseo se hace explícito en el testimonio de una estudiante, que expresa: "Yo quisiera que tengamos el derecho de elegir con quién sentarnos... con quién queramos" (Niña 1). Esta frase subraya la importancia de la autonomía en las relaciones sociales dentro del aula, y cómo la capacidad de elegir a los compañeros puede fortalecer la integración. Además, la tensión entre las preferencias relacionales de los estudiantes y las decisiones organizativas impuestas por los adultos, como la disposición de los asientos, se evidencia en un debate entre dos estudiantes: "Si el profesor deja que ellas se cambien con otras, van a hacer peor bulla" (Niño), frente a la respuesta de la niña: "Noooo, porque ahí sí guardaríamos silencio, ya que conversaríamos con las compañeras con quienes nos queremos sentar" (Niña 1). Este intercambio refleja el conflicto entre el deseo de los estudiantes de organizarse de manera más autónoma para mejorar su bienestar social y las restricciones impuestas por la organización del aula.

### 3.2 Análisis del contexto regulativo

En el contexto regulativo, se observa que, aunque las normas son conocidas y reconocidas por los estudiantes, su aplicación presenta variaciones. Las entrevistas reflejan una percepción generalizada de que las reglas son claras, pero también se destacan las dificultades para cumplirlas de manera consistente. A continuación, se analizará más detalladamente cómo los estudiantes perciben la aplicación de estas normas y su impacto en la convivencia.

#### 3.2.1 Aplicación de Normas

Las entrevistas revelan que los estudiantes conocen un conjunto de normas claramente establecidas que regulan aspectos cotidianos de la vida escolar, tales como la puntualidad, los turnos de palabra y la atención durante las explicaciones del docente. Sin embargo, algunos participantes señalaron que muchas de estas normas no se cumplen de manera consistente.

Por ejemplo, una estudiante mencionó: "Sí están bien, pero no se cumplen" (Niña 6), y otra señaló: "La mayoría de compañeros no las cumplen, por ejemplo, cuando es para prestar atención, algunos están conversando" (Niña 9). A pesar de estos incumplimientos, algunos estudiantes indicaron que las normas son generalmente conocidas y respetadas en ciertos aspectos, como se muestra en el siguiente testimonio: "Sí se cumplen, porque llegamos temprano y ahí dice clarito: llegar temprano y levantar la mano para opinar".

No obstante, las entrevistas evidencian que el cumplimiento de las normas es desigual y selectivo. Algunos estudiantes reconocen no cumplir con ciertas reglas: "Yo no llego temprano, algunos lo cumplen" (Niña 2) o "Hay otra regla que dice escuchar al profesor cuando está explicando la clase y todos mis compañeros, incluida yo, hacemos bulla" (Niña 3). Un hallazgo relevante es que las percepciones sobre el incumplimiento varían según el género. Se observan acusaciones mutuas entre niños y niñas acerca de quiénes infringen más las reglas: "Los varones más [hacen bulla] / "Más hablan ustedes [las niñas]".

Además, algunos estudiantes perciben desigualdad en la aplicación de las normas por parte del docente. Un ejemplo de ello es el siguiente testimonio: "Es muy renegón el Diego y es muy reclamón... y él hace bulla y a sus compañeros no les dice nada, solamente a las chicas: ¡Ya cállense chicas, no ven que estamos aquí conversando con mis compañeritos!" (Niña 2).

Por otro lado, se observan percepciones de apoyo y orientación por parte del docente en el cumplimiento de las normas, especialmente en el ámbito académico. Los estudiantes destacan el enfoque comprensivo del docente, como se refleja en el siguiente testimonio: "Nos dice que sí podemos, que ninguna respuesta está mal, que, si nosotros nos equivocamos, se nos va a corregir, él nos apoya siempre" (Niña 2). También resaltan el apoyo motivacional y académico: "Para los exámenes nos dice que nos esforcemos, nos da ayuda, nos da ejercicios para estudiar" (Niño).

#### 3.2.2 Impacto en la Convivencia

Las entrevistas evidencian un clima de convivencia mayormente positivo, descrito por los estudiantes mediante expresiones como: "En mi aula es muy, muy bonita y muy divertida" (Niña 1) o "Es amistosa, muy alegre y juguetona" (Niña 2). No obstante, algunos testimonios matizan esta percepción general al sugerir la existencia de ciertas tensiones o excepciones dentro de las relaciones interpersonales. Así lo indica la afirmación: "En mi aula son bien loquitos, bien alocados y nos llevamos bien con todos... Casi" (Niña).

Asimismo, se identifican conflictos físicos entre compañeros, cuya intensidad varía. Algunos son considerados parte del juego, como señala un estudiante: "Sí se agarran a puñetazos... De

juego, algunas veces” (Niño); mientras que otros denotan situaciones más serias: “No, sí, de los pelos se agarran a veces” (Niña 2).

Un hallazgo relevante es la presencia de experiencias de exclusión, especialmente vinculadas a la condición de ser “nuevo” en el grupo. Las narrativas dan cuenta de sentimientos de aislamiento: “Me sentí excluida cuando estaba en cuarto porque no conocía a mis compañeras y no me conocían y me hacían de lado” (Niña 4), o “Cuando entré a tercer grado en la escuela, no conocía a nadie, me sentía excluido, nadie me hablaba, me quedaba solito ahí, en mi carpeta” (Niño). Sin embargo, estos relatos también reflejan una evolución hacia una mayor inclusión: “...pero ahora ya no, ahora me incluyen” (Niña 4); “...Ahora me siento muy bien” (Niño).

Otro aspecto significativo es la percepción de que el cumplimiento o incumplimiento de las normas impacta directamente en los procesos de aprendizaje. Esta idea se manifiesta en testimonios como: “Si todos fueran ordenados, podríamos entender más el tema” (Niña 6) y “Si no estuviéramos hablando en clase, podríamos entender más al profesor” (Niña 5). Resulta particularmente reveladora la asociación entre el silencio y la comprensión: “A veces no entiendo porque converso... Cuando hago silencio [entiendo todo]” (Niña); “Cuando mis compañeros no hablan y hacen silencio [me ayuda en el aprendizaje]” (Niña).

En conjunto, los estudiantes expresan visiones diversas respecto a la convivencia en el aula. Aunque predomina una valoración positiva del ambiente escolar —“Todos nos llevamos bien” (Niño 5); “Colaboramos entre compañeros” (Niña 6)— también emergen problemáticas vinculadas a la aplicación de normas y sus consecuencias sobre el aprendizaje. Al respecto, se destaca la percepción generalizada de que muchas reglas no se cumplen, como lo indica el testimonio: “Sí están bien, pero no se cumplen” (Niña 6), especialmente en lo referido a la atención durante las clases: “La mayoría de compañeros no lo cumplen, por ejemplo, cuando el profesor va a explicar, algunos están conversando” (Niña 9).

### 3.3 Análisis del contexto instruccional

A través de la información obtenida en la entrevista, se han identificado tres subcategorías clave: estrategias didácticas, factores que facilitan el aprendizaje y factores que lo dificultan.

#### 3.3.1 Estrategias didácticas

Desde la perspectiva de los estudiantes, las estrategias pedagógicas más valoradas incluyen el uso de anécdotas personales, la retroalimentación constante, la asignación de tareas, la explicación detallada de los contenidos y el fomento de la investigación autónoma. Estas prácticas no solo dinamizan el proceso de enseñanza, sino que también fortalecen el vínculo entre docente y estudiante:

“Nos cuenta cómo él aprendió para que nosotros tengamos un ejemplo y para que podamos aprender también de la misma manera o de una manera más fácil o diferente” (Niña 2).

“Nos cuenta lo que le pasa, nos cuenta historias chistosas” (Niña 3). “Nos deja tareas de lo que habíamos hecho en clases” (Niña 9).

“Investigamos por nuestra propia cuenta y después nos toma lectura y nos ayuda para que podamos avanzar más” (Niña 5).

Sin embargo, los testimonios también evidencian una aplicación desigual de estas estrategias entre las distintas áreas curriculares, lo cual puede incidir en la percepción que los estudiantes tienen del proceso de aprendizaje, especialmente en asignaturas como matemática:

“¿En matemática? No casi” (Niña 1).

“No, ahí ya no. Solamente nos explica y nos da el ejercicio para practicarlo” (Niña 4).

#### 3.3.2 Factores que facilitan el aprendizaje

Las entrevistas reflejan que los estudiantes reconocen con claridad diversos elementos que favorecen su proceso de aprendizaje. Entre los factores más valorados se encuentran la atención sostenida durante las clases, el orden en el aula, el uso de ejemplos prácticos por parte del docente y la posibilidad de participar activamente en las actividades escolares. El orden y la disciplina son señalados como condiciones fundamentales para avanzar con fluidez en el desarrollo de los contenidos. Los estudiantes asocian el cumplimiento de las normas de convivencia con un mayor aprovechamiento del tiempo y una mejor comprensión de los temas tratados: “Cuando hacen caso podemos avanzar más rápido, y ya pasamos a otro tema” (Niña 5). Esta afirmación sugiere que, desde su experiencia cotidiana, la disposición del grupo influye directamente en el ritmo y efectividad del proceso educativo.

Asimismo, destacan el valor pedagógico del uso de ejemplos concretos en la pizarra, ya que este recurso visual y práctico les permite comprender mejor los contenidos y afianzar los aprendizajes mediante la participación activa: “Lo que nos ayuda a aprender es, por ejemplo, cuando hacen ejemplos en la pizarra y podemos salir a resolver y que todos presten atención, mientras lo resolvemos” (Niña 9). Este testimonio evidencia que la interacción directa con el contenido, en un entorno atento y colaborativo, potencia significativamente la comprensión.

Por último, se enfatiza la importancia del silencio como una condición que favorece la concentración individual y colectiva. Los estudiantes identifican que la ausencia de ruido facilita no solo la atención, sino también el procesamiento efectivo de la información que se presenta en clase: “Cuando mis compañeros no hablan y hacen silencio” (Niña 4).

#### 3.3.3 Factores que dificultan el aprendizaje

Las entrevistas permiten identificar diversos obstáculos que, desde la perspectiva del estudiantado, interfieren negativamente en su proceso de aprendizaje. Uno de los factores más recurrentes es la presencia constante de ruido y desorden en el aula, generado principalmente por las conversaciones entre compañeros y la falta de atención durante las explicaciones del docente. Este ambiente disruptivo es percibido como un elemento que dificulta la concentración y limita la posibilidad de comprender adecuadamente los contenidos: “Podría ser porque mis compañeros chismean” (Niña 1); “Mucho hablan” (Niña 2); “Porque hacen mucha bulla y no dejan prestar atención” (Niña 1).

La presencia de distractores físicos también es mencionada como una barrera para el aprendizaje, como lo expresa una estudiante al referirse al ruido provocado por la manipulación de objetos en clase: “Lo que no me ayuda a aprender es a mí cuando está hablando el profesor y otros están tocando las carpetas y hacen mucha bulla” (Niña 8). Estos testimonios ponen en evidencia cómo el clima del aula, en su dimensión más concreta y sensorial, puede convertirse en un factor limitante para la asimilación de los contenidos.

Otro hallazgo relevante es la percepción negativa respecto a la repetición constante de los contenidos sin introducir variaciones metodológicas. Algunos estudiantes manifiestan que esta práctica genera desmotivación y estancamiento en el avance del aprendizaje: “No tan alegres, porque siempre repiten lo mismo, lo mismo, lo mismo y nunca avanzamos” (Niña 7). Esta afirmación no solo da cuenta de una queja frente a la monotonía de las sesiones, sino que también refleja una demanda implícita por propuestas más dinámicas, significativas y contextualizadas.

Además, se evidencia una tensión entre el ritmo general de la clase y las necesidades particulares de algunos estudiantes, especialmente aquellos que requieren explicaciones más detalladas. Esto se traduce en una percepción de lentitud en el avance, lo cual también afecta a quienes ya comprendieron el contenido y desean continuar: “Porque algunos no entienden y les tienen que explicar paso por paso” (Niña 7).

#### 3.4 Análisis del contexto imaginativo

Los hallazgos evidencian que las experiencias creativas en el aula están mayormente asociadas al área de arte y a actividades puntuales, mientras que en otras asignaturas su presencia es limitada o poco recordada. A continuación, se analizan con mayor detalle las formas en que estas experiencias se manifiestan en las prácticas pedagógicas cotidianas.

##### 3.4.1 Actividades creativas

Los estudiantes tienden a asociar la creatividad con el área de arte, donde se promueven actividades manuales que implican la elaboración de objetos, decoraciones o proyectos visuales. Estas prácticas son altamente valoradas por los estudiantes, quienes las recuerdan con entusiasmo, lo cual sugiere una conexión afectiva positiva con las experiencias de aprendizaje que implican participación activa y uso de materiales concretos. “Cuando con mis compañeras armamos como un arbolito” (Niña 6); “También decorar para el día del logro” (Niña 7); “También cuando hicimos los maceteros colgantes, podíamos dibujar, pintar” (Niña 6); “En el área de ciencias hemos hecho maqueta” (Niña 8). Estas actividades no solo estimulan la creatividad manual, sino que favorecen el trabajo colaborativo, el sentido estético y la apropiación de los contenidos a través de medios no convencionales.

Asimismo, algunos estudiantes relatan experiencias innovadoras que se alejan de la enseñanza tradicional y que han sido integradas con creatividad a otras áreas. Estas propuestas, aunque puntuales, evidencian un esfuerzo por parte del docente por incorporar recursos lúdicos y estrategias didácticas imaginativas: “A veces nos enseña a multiplicar de formas diferentes con un patito” (Niña 1); “Nos dice que creemos lo que no existe todavía” (Niña 3). Este tipo de abordaje resulta especialmente valioso en el nivel primario, donde el pensamiento concreto aún predomina y donde la imaginación puede ser una vía poderosa para construir aprendizajes significativos.

Sin embargo, un hallazgo revelador es la limitada presencia de actividades creativas fuera del área de arte. Cuando se consulta a los estudiantes sobre experiencias similares en otras asignaturas, varios no logran identificar ejemplos claros. Esta ausencia de recuerdo apunta a una aplicación poco transversal de estrategias creativas en el currículo, quedando reducidas a momentos específicos o a áreas tradicionalmente asociadas con la expresión artística. “Niñas: (No responden)”; “Normalmente siempre nos ponen en la pizarra algo y luego nos explican y luego ya” (Niña 3); “¿Y en matemática, también?”



“¿En matemática? No casi” (Niña 1). Esta situación plantea una oportunidad de mejora para ampliar la noción de creatividad más allá del arte, reconociéndola como una competencia clave en todos los ámbitos del aprendizaje escolar.

##### 3.4.2 Libertad para expresar ideas

Los testimonios recogidos muestran que los estudiantes perciben un ambiente que, en términos generales, promueve la expresión de ideas y el pensamiento creativo. La figura del docente aparece como un facilitador que estimula la participación libre, reforzando la confianza en sus capacidades: “Nos dice que sí podemos, que ninguna respuesta está mal, que, si nos equivocamos, se nos va a corregir, él nos apoya siempre” (Niña 2). Esta actitud genera un clima propicio para que los niños exploren ideas sin temor al error, lo cual es clave en el desarrollo de la imaginación.

Asimismo, se observa que el docente emplea frases motivadoras que incentivan el uso de la imaginación y la proyección personal: “Usen su imaginación” (Niña 3) y “Yo sé que ustedes pueden porque son mis alumnos y tienen que razonar un poco para que puedan soñar en grande” (Niña 1). Estas expresiones contribuyen a configurar un discurso pedagógico que

valora no solo el conocimiento, sino también la creatividad como una competencia fundamental.

Un aspecto relevante es que esta libertad expresiva no se limita a la producción artística, sino que también se extiende a otros espacios del currículo, como la robótica o la comunicación. Tal como lo señalan los estudiantes: “En robótica, nos dice creen lo que no existe todavía” (Niña 3),



o  
“En comunicación, en las historietas”  
(Niña 1).

Esto indica un reconocimiento, aunque incipiente, del potencial creativo más allá del área de arte.

Sin embargo, también emergen ciertas tensiones entre la intención de fomentar la creatividad y la manera en que se ejecutan las actividades en la práctica. Algunos estudiantes describen propuestas que, aunque presentadas como creativas, terminan siendo dirigidas o limitadas por materiales predefinidos: “Nos dieron los materiales y nosotros lo hicimos” (Niña 5), “Material como cartulina ya impresa” (Niña 6). Este tipo de dinámicas puede restringir la posibilidad de auténtica exploración y creación individual, revelando un desafío en la implementación de propuestas verdaderamente abiertas.

#### CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

##### 5.1 Discusión:

Los hallazgos de esta investigación cualitativa sobre las percepciones



hdl.handle.net | Clima de aula en estudiantes de primaria de una institución educativa estatal  
<http://hdl.handle.net/20.500.11955/158>

del clima de aula en



repositorio.unife.edu.pe  
<https://repositorio.unife.edu.pe/bitstreams/59b65677-3307-4f3c-af0e-ba1fb8485308/download>

estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa

de Cajamarca permiten establecer una relación dialógica entre la teoría, los antecedentes nacionales e internacionales, y la experiencia concreta del estudiantado. A continuación, se discuten los principales hallazgos por contexto, identificando convergencias y divergencias con estudios previos y marcos conceptuales recientes.

Contexto Interpersonal

En el contexto interpersonal, los estudiantes manifiestan una percepción predominantemente positiva del clima de aula, caracterizado por la camaradería y el disfrute compartido. No obstante, esta percepción se ve matizada por ciertas tensiones latentes en las relaciones entre pares. Esta ambivalencia coincide con los hallazgos de Arteaga (2020), quien reportó que el 70% de los estudiantes percibe el clima escolar como regular, lo cual sugiere que, si bien existen vínculos positivos, persisten aspectos susceptibles de mejora en las dinámicas interpersonales.

Asimismo, la percepción del clima interpersonal no se presenta de manera uniforme entre los estudiantes, lo cual coincide con los hallazgos de Arteaga (2020), quien reportó que más del 60% del alumnado evaluó como regular el clima en este contexto. Este dato evidencia que, aunque existen elementos positivos en las relaciones entre compañeros, también persisten dificultades que afectan la calidad de la convivencia. La coincidencia entre estos resultados sugiere que el clima interpersonal en las aulas, si bien no es desfavorable, aún enfrenta retos importantes, especialmente en lo que respecta a la construcción de vínculos estables, la inclusión de todos los estudiantes y la resolución de conflictos cotidianos.

Desde una perspectiva teórica, estas características se alinean con la noción de “clima positivo medio” propuesta por Pianta et al. (2008), que alude a la existencia de indicios de relaciones de apoyo entre los estudiantes, aunque estas se presentan de manera poco consistente y con ciertas fluctuaciones. Esta descripción encuentra sustento en los testimonios recogidos, en los que se evidencia tanto la cercanía física y emocional entre algunos alumnos como también episodios de aislamiento. Aunque los estudiantes se muestran generalmente alegres en la convivencia grupal, es más habitual que interactúen en pequeños subgrupos antes que como una comunidad cohesionada.

Un hallazgo especialmente significativo fue la experiencia de exclusión temporal que enfrentan los estudiantes recién incorporados al aula. Esta situación transicional, descrita por los propios estudiantes como un proceso de adaptación progresiva tras una fase inicial de aislamiento, da cuenta de los complejos procesos de socialización escolar. Havik y Westergård (2020) complementan esta comprensión al señalar que el compromiso emocional del alumnado está estrechamente vinculado con la calidad de las interacciones en el aula, lo cual explicaría por qué quienes se integran recientemente enfrentan mayores dificultades hasta lograr establecer vínculos significativos.

Estas vivencias contrastan con la definición de clima positivo propuesta por Arón y Milicic (2004, como se citó en Sandoval, 2014), quienes destacan como elementos clave la “identificación con el curso y la escuela” y la “atmósfera cooperativa”. Los testimonios estudiantiles revelan que esta identificación no se da de forma inmediata, sino que se construye gradualmente a través de la experiencia cotidiana y la interacción sostenida con los demás miembros del grupo.

En relación con los vínculos profesor-estudiante, los resultados evidencian un estilo docente basado en el apoyo emocional, la validación personal y el reconocimiento del esfuerzo, aspectos que los estudiantes valoran positivamente. Este hallazgo es consistente con la investigación de Havik y Westergård (2020), quienes concluyen que los estudiantes que perciben interacciones docentes de alta calidad muestran mayores niveles de compromiso, particularmente cuando reciben apoyo emocional. En la misma línea, Escalante et al. (2020) destacan que las relaciones entre docentes y estudiantes constituyen un factor fundamental para el establecimiento de un ambiente escolar saludable y positivo.

Finalmente, esta relación armoniosa entre docentes y estudiantes refleja lo planteado por Arón y Milicic (1999), quienes identifican como componentes esenciales de un clima positivo el “trato cordial y respetuoso del docente hacia sus alumnos”, así como la promoción activa de la participación, la motivación constante y la retroalimentación constructiva. Esto se ve ejemplificado en expresiones como: “Nos dice que sí podemos, que ninguna respuesta está mal, que, si nosotros nos equivocamos, se nos va a corregir, él nos apoya siempre”, las cuales ilustran claramente el tipo de interacción que favorece un clima de aula emocionalmente seguro y estimulante.

Contexto regulativo

En relación con el contexto regulativo, se identificó que, si bien los estudiantes conocen las normas de convivencia establecidas, su cumplimiento es percibido como inconsistente y, en ocasiones, selectivo. Este hallazgo concuerda con lo reportado por Martínez (2017), quien señaló que el 45% de los estudiantes calificaron el clima de aula como negativo, lo que sugiere posibles debilidades en la implementación efectiva de las normas y en otros aspectos relacionados con la gestión del ambiente educativo.

Esta situación contrasta con el concepto de “buena organización del aula” propuesto por Arón y Milicic (2004, como se citó en Sandoval, 2014), quienes sostienen que una adecuada organización implica la existencia de normas claras, actividades variadas, y un entorno físico ordenado y acogedor. En los testimonios estudiantiles, expresiones como “Sí están bien, pero no se cumplen” o “La mayoría de compañeros no las cumplen” evidencian que, a pesar de contar con un marco normativo, su aplicación es percibida como limitada, lo que debilita su capacidad de regular efectivamente la convivencia.

Un aspecto revelador dentro de este contexto es la percepción de un cumplimiento diferenciado de las normas según el género, lo que sugiere la existencia de tensiones latentes en la dinámica del aula.



Esta observación se vincula con los hallazgos de Havik y Westergård (2020), quienes identificaron diferencias significativas en el compromiso escolar entre estudiantes varones y mujeres, señalando que estas últimas mostraban un mayor compromiso conductual.

Estas diferencias podrían contribuir a las acusaciones mutuas entre niños y niñas respecto a quiénes transgreden con mayor frecuencia las normas establecidas.

Desde una perspectiva teórica, Molina y Pérez (2006) sostienen que en contextos de aula negativos suelen manifestarse actitudes hostiles, conductas individualistas, reacciones impulsivas y una marcada dificultad para asumir responsabilidades. Aunque el aula estudiada no presenta un clima generalizado negativo, algunos de estos elementos emergen en ciertas interacciones, como lo evidencian testimonios donde los estudiantes relatan situaciones de agresión física aparentemente lúdica: “Sí se agarran a puñetazos... de juego, algunas veces” o “De los pelos se agarran a veces”. Estas expresiones reflejan la presencia de actitudes hostiles que coexisten con vínculos mayoritariamente positivos entre los estudiantes.

Desde la perspectiva de Sandoval (2014), quien define el clima de aula positivo como “el ambiente emocional, social y académico que se crea en el aula y que favorece el aprendizaje, el desarrollo personal y la convivencia entre los estudiantes y el docente”, se reconoce que el contexto regulativo cumple un rol fundamental en la construcción de dicho clima. En el aula estudiada, aunque existen elementos que contribuyen a un ambiente general favorable, las dificultades observadas en la aplicación efectiva y equitativa de las normas evidencian debilidades en este ámbito específico. La falta de consistencia en el cumplimiento, las percepciones de trato desigual y las expresiones de hostilidad entre pares indican la necesidad de fortalecer los mecanismos de regulación y convivencia, a fin de consolidar un clima de aula que no solo sea emocionalmente positivo, sino también ordenado, justo y formativo.

## Contexto instruccional

En el contexto instruccional, los estudiantes manifestaron con claridad los factores que, desde su experiencia, facilitan u obstaculizan su proceso de aprendizaje. Entre los aspectos favorecedores se destacan la atención sostenida, el orden en el aula y el uso de ejemplos prácticos; mientras que el ruido constante, las conversaciones durante las clases y la repetición metodológica fueron señalados como principales barreras. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Saputra et al. (2020), quienes evidenciaron que la percepción de un clima escolar negativo explica el 58.7% del bajo rendimiento académico, resaltando la importancia de generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

La percepción de los estudiantes se encuentra en sintonía con lo planteado por Amao et al. (2017), quienes afirman que el clima de aula constituye un factor determinante para el rendimiento escolar. Esta relación es claramente expresada en testimonios como: "Si todos fueran ordenados, podríamos entender más el tema" o "Si no estuviéramos hablando en clase, podríamos entender más al profesor", los cuales evidencian la conexión directa que los propios estudiantes establecen entre el ambiente del aula y su aprendizaje.

Desde una perspectiva teórica, esta conexión encuentra respaldo en los planteamientos de Mardones (2023), quien sostiene que un clima escolar desfavorable incide negativamente en la motivación, la participación y el compromiso del estudiantado, generando actitudes de apatía y desinterés. En esa línea, los testimonios recogidos revelan una conciencia clara por parte de los estudiantes sobre cómo determinados elementos del clima, como la desorganización o la falta de atención, interfieren en su disposición para aprender.

Estos resultados también se alinean con la noción de "percepción de productividad" propuesta por Arón y Milicic (2004, como se citó en Sandoval, 2014), que se refiere a la sensación del alumnado de que las actividades desarrolladas en el aula son significativas y contribuyen efectivamente a su aprendizaje. Las expresiones mencionadas previamente ilustran este concepto, mostrando que los estudiantes no solo valoran la organización, sino también la relevancia de las experiencias de aprendizaje que viven en clase.

Asimismo, la valoración que hacen los estudiantes de estrategias didácticas variadas refleja su necesidad de experiencias más dinámicas y significativas. Sin embargo, se observa una percepción de desigualdad en la aplicación de dichas estrategias entre las diferentes áreas curriculares, especialmente en el área de matemática, donde predominan métodos repetitivos. Esta observación se vincula con la dimensión "recursos metodológicos" identificada por Escalante et al. (2020) como componente clave del clima escolar, en tanto incide directamente en el interés y la participación estudiantil.

Asimismo, estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Mena y Valdez (2019), quienes definen un clima de aula positivo como aquel que "proporciona oportunidades continuas de crecimiento tanto para estudiantes como para docentes" y que "fomenta un ambiente de aprendizaje constante y desarrollo de habilidades". Las expresiones de desmotivación, especialmente frente a metodologías repetitivas —"No tan alegres, porque siempre repiten lo mismo, lo mismo, lo mismo y nunca avanzamos"— revelan que estas oportunidades de desarrollo no son percibidas de forma homogénea en todas las asignaturas, evidenciando un área relevante de mejora en la planificación y práctica docente.

## Contexto imaginativo

En relación con el contexto imaginativo, los hallazgos revelan que las experiencias creativas están mayormente circunscritas al área de arte, con escasa presencia en el resto de asignaturas. Esta concentración temática limita el desarrollo integral del pensamiento creativo, y contrasta con lo planteado por Gao et al. (2020), quienes sostienen que el clima escolar influye significativamente en el despliegue de la creatividad estudiantil, en la medida en que promueve actitudes proactivas, motivación de logro y libertad para expresar ideas innovadoras. Según estos autores, un entorno educativo favorable a la creatividad debe trascender las fronteras de las disciplinas artísticas, integrándose de manera transversal en todo el currículo mediante prácticas pedagógicas abiertas, flexibles y estimulantes. Desde esta perspectiva, los hallazgos evidencian que, aunque existen esfuerzos aislados por fomentar la imaginación, estos no se han institucionalizado como parte de una cultura escolar amplia, lo que limita el potencial formativo del contexto imaginativo en el aula.

Los estudiantes reconocen que el docente utiliza expresiones motivadoras que invitan a imaginar y crear, sin embargo, la ausencia de una planificación sistemática que incluya actividades creativas en diversas áreas curriculares constituye una oportunidad crítica de mejora. En consonancia con la propuesta de Gao et al. (2020), resulta necesario fortalecer una cultura escolar que valore la creatividad como una competencia transversal clave para el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y el desarrollo personal de los estudiantes.

Desde el marco teórico, esta necesidad de integración se vincula con lo planteado por Mena y Valdez (2019), quienes conceptualizan la creatividad educativa como parte esencial de la "capacidad de renovación y adaptación al cambio en el entorno escolar". Incorporar prácticas imaginativas en múltiples áreas del conocimiento representa una vía concreta para activar dicha renovación, favoreciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento divergente, resolución creativa de problemas y construcción de saberes con sentido.

Testimonios como "En robótica, nos dice que creemos lo que no existe todavía" ilustran experiencias puntuales donde el contexto imaginativo se ve potenciado, dando lugar a espacios de invención y exploración. No obstante, la falta de sistematicidad en estas prácticas evidencia la necesidad de ampliar su alcance hacia un tratamiento pedagógico más integrador, constante y transversal de la creatividad en las distintas disciplinas escolares.

## 5.2. Conclusiones

### Final del formulario

#### En general



repositorio.une.edu.pe | Clima del aula y su relación con los logros de aprendizajes en comunicación en los estudiantes del quinto grado de la I.E. San Juan - UGEL 01, ...

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751>

#### la percepción del clima de aula por parte de los

alumnos del quinto grado de primaria es positiva a pesar de algunas situaciones que desean que cambien o se mejoren en los diferentes contextos.

En el contexto interpersonal, los alumnos resaltan una coexistencia predominantemente positiva, caracterizada por vínculos amables entre sus compañeros y con los profesores. No obstante, aún existen retos vinculados a la exclusión social y las disparidades de género, lo que resalta la importancia de fomentar una cultura de inclusión y respeto recíproco en el entorno educativo.

En el contexto normativo, se aprecia la presencia de reglas como un componente crucial para la coexistencia en el ámbito escolar, sin embargo, se observa una aplicación dispareja de estas, provocando sensaciones de injusticia y perjudicando la percepción de equidad en el ambiente educativo. Esto indica la relevancia de aplicar estrategias que aseguren una normativa más equitativa y consistente.

En el contexto instruccional, los alumnos entienden la importancia crucial del profesor en su motivación y proceso de aprendizaje. No obstante, señalan la importancia de incluir métodos de enseñanza más interactivos y participativos que se ajusten a sus intereses y formas de aprender. Esto subraya la necesidad de innovar en los métodos de enseñanza para promover un aprendizaje más dinámico y relevante.

En el contexto imaginativo, a pesar de que los alumnos demuestran interés por actividades creativas, perciben que estas son restringidas en el aula. Este descubrimiento resalta la necesidad de promover actividades que fomenten la creatividad y la libertad para expresar sus ideas como un componente esencial del proceso educativo.

## REFERENCIAS

Amao Chávez, S., Paredes Torres, G., y Quinteros García, R. (2017).



zona ignorada

Percepción del clima escolar en estudiantes del cuarto al sexto grado de primaria de



zona ignorada

la Institución Educativa Juan Jiménez Pimentel del distrito de Tarapoto.

[Trabajo de investigación, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/303>



zona ignorada

Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arteaga Matos, A. (2020).



zona ignorada

Clima escolar en el aula, en estudiantes del 6° grado de primaria de una institución educativa pública del Callao



zona ignorada

primaria. Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 12(6), 187-204.

Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Estereotipos de género en las conductas disruptivas en el aula: Un análisis desde la perspectiva educativa. Revista de Psicología Educativa,



23(2), 245-260.

Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2018).



Estereotipos relacionales de género en contextos escolares: Implicaciones para la convivencia. Revista de Psicología Educativa, 24(2), 165-173.

Barreda, S.



zona ignorada

(2012). El docente como gestor del clima de aula.

Factores a tener en

cuenta [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/1627>

Bascón, M., Saavedra, C., y Arias, O. (2020). La zona gris de las interacciones físicas: Ambivalencias entre juego y agresión en la escuela.



Psicoperspectivas, 19(1), 1-12.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., y Ranellucci, J. (2014).



zona ignorada

The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students'

emotions—An experience sampling analysis. Teaching and Teacher education, 43, 15-26.



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2833%29.pdf?sequence=1#:~:text=Este%20trabajo%20de%20I...>

Boekaerts, M. (2016). El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En OCDE, OIE-UNESCO y Universidad de Lausana (Eds.), La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica (pp. 83-103). Tinto Estudio.

Cabrera Hurtado, D., y Herrera Álvarez, M. (2020). Construcción participativa de normas en escuelas primarias latinoamericanas: Experiencias y resultados. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18(1), 160-175. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18109>

Carbonero, M., Martín-Antón, L., y Reoyo, L. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. European Journal of Education and Psychology, 4(2), 133-142. <https://www.redalyc.org/journal/1293/129322659004/>

Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2018). Percepción de justicia en la aplicación de normas escolares y clima de convivencia: Un estudio en escuelas primarias. Psicoperspectivas, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1082>

Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. revista de pedagogía Critica Paulo Freire, 7(6), 81-95.



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2833%29.pdf?sequence=1#:~:text=Este%20trabajo%20de%20I...>

Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Revista de pedagogía crítica Paulo Freire, (6), 82-94. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>

Castillo Núñez, J., Santillán Torres, M., y Vega Báez, P. (2018). Auditorías de género en escuelas primarias: Una estrategia para identificar sesgos en la aplicación normativa. Educación y Educadores, 21(3), 409-425. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.4>

Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. E. (2019). Construcción participativa de normas escolares: Un estudio de caso en escuelas primarias de Costa Rica. Revista Educación, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>

Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2019). Microclimas de convivencia en el aula: Una mirada desde las percepciones de los estudiantes. Psicología Educativa, 25(2), 117-124. <https://doi.org/10.5093/psed2019a10>

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Universidad de los Andes.

Chaux, E. (2017). Educación para la paz en tiempos de posconflicto: De la teoría a la práctica. Revista Colombiana de Educación, 75, 45-70.

Chaux, E., y Velásquez, A. (2019). Tolerancia a la agresión en escuelas latinoamericanas: Implicaciones para la prevención de la violencia escolar. Revista Colombiana de Psicología, 28(2), 199-217.



zona ignorada

Cherobim, M. (2004). Escuela, un espacio para aprender a ser feliz, La. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar.

Universitat de Barcelona.



repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2833%29.pdf?sequence=1#:~:text=Este%20trabajo%20de%20I...>

Chire Yucra, N. M. (2022). El clima del aula y el aprendizaje [Trabajo de investigación de pregrado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Innova Teaching School].

<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/12>

Coll, C., y Solé, I. (2020). El principio de ayuda ajustada: Implicaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje. Aula de Innovación Educativa, 288, 9-14.

Córdoba Alcaide, F., Del Rey, R., y Ortega Ruiz, R. (2018).



Justicia procedimental y legitimación de las normas escolares: Un estudio con adolescentes.



zona ignorada

Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (4th ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.).

Sage Publications.

Cruz, R., y Ramírez, F. (2018). Sesgos de género en la aplicación de normas disciplinarias: Un estudio en escuelas primarias urbanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 123-146.

Denham, S. A., Bassett, H. H.,



zona ignorada

y Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*,

40, 137-143.

Díaz Aguado, M. J., y Martínez, R. (2020). Clima escolar y relaciones interpersonales como factores de protección frente al acoso escolar. *Revista de Educación*, 388, 15-39.

Domínguez, J., Medina, A., y Sánchez, C. (2018). Orden en el aula y rendimiento académico: Percepciones de estudiantes y docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 123-140.

<https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-06>

Elisondo, R., y Donolo, D. (2018). Docencia generadora de posibilidades: Estrategias para promover la creatividad en el aula. *Aula Abierta*, 47(2), 203-210.

Escalante Mateos, N., Fernández Zabala, A., y Goñi Palacios, E. (2020).



dialnet.unirioja.es | Aranzazu Fernández Zabala - Dialnet

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2124334>

Una nueva versión



zona ignorada

de la escala Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE) y análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista de psicología y educación*.

Escuela Experta. (2022). La importancia de seguir normas y reglas en la escuela. *Escuela Experta*. <https://www.escuelaexperta.com/importancia-de-seguir-normas-y-reglas>

E. Barkley, K. P. Cross, and C.



Major. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo:*

manual para el profesorado universitario. Morata.

Etxeberria, F., y Elosegui, K. (2020). Autonomía relacional y bienestar psicosocial en la adolescencia: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 43(4), 881-921.

Fernández Poncela, A. M. (2019). El uso del humor en el aula: Estrategias docentes y percepciones del alumnado. *Revista de Educación*, 383, 145-169.



zona ignorada

Figueroa, V., Montes, A. y Rodríguez, A. (2020). Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*,

15(1), 225-239. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312>

Fierro Suero, S., Almagro, B. J., Becker, E. S., y Sáenz López, P. (2022). Basic psychological needs, class-related emotions and satisfaction with life in Spanish teachers. *International Journal of Educational Psychology*,



11(2), 153-181.

Fraser, B. J., y Zandvliet,

D. B.



zona ignorada

(2018). Collaborative re-design: Working with school communities to understand and improve their learning environments.

*Spaces of Teaching and Learning* (pp. 153-172). Springer.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., y



zona ignorada

Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of*



zona ignorada

educational psychology,

101(3),

705.

Galindo Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A. y Valero Esteban,



zona ignorada

J. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado:

*un análisis de las barreras y*

*propuestas.*

*Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>

Gao, Q., Chen, P., Zhou, Z., y Jiang, J. (2020). The impact of school climate on trait creativity in primary school students: the mediating role of achievement motivation and proactive personality. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 330-343.

Garay Osorio, P. (2016). Clima de aula en estudiantes de primaria [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/158>

García, R., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2020). Procesos de inclusión y exclusión social en el aula: Un análisis desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 189-205.

García-Bacete, F. J., Jiménez-Lagares, I., y Muñoz-Tinoco, V. (2019). Integración social de alumnos inmigrantes en educación primaria: Análisis de las prácticas docentes. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 125-142.

García Cabrero, B. (2020). Regulación positiva: Un enfoque alternativo para la gestión del comportamiento en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 107-123. <https://doi.org/10.35362/rie8223661>

García Yepes, K. (2020). Incumplimiento de normas de disciplina en escuelas latinoamericanas: Un análisis comparativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 46-69. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25208>

43

zona ignorada

Gaviria, J. (2014). El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativa. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(5), 43-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4949849>

Gómez del Pulgar, S. y Rodríguez Mantilla, J. (2020). Las competencias instrumentales en los futuros maestros de Educación Primaria: Autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM. *Profesorado*, 24(3), 309-333. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8158>

González Gil, F., y Martín-Pastor, E. (2018). Paradojas de la regulación del aula: Tensiones entre control y autonomía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 139-153.

44

zona ignorada

González, E., Duarte, M. y Cruz, C. (2021). La formación científica del licenciado en educación preescolar. *Revista Varela*, 58, 53-59. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/107/246>

45

zona ignorada

González, N., Eguren, M., y De Belaunde, C. (2017). Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. Instituto de Estudios Peruanos.



Havik, T., y Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 488-507.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.



). McGraw-Hill.

46

zona ignorada

Herrera Mendoza, K. y Rico

Ballesteros,

R.

(2014).

El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.

47

revistas.uft.cl

<https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/300>

<https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>

Jiménez, A., y Jiménez, E. (2020). Autorregulación conductual como variable mediadora entre el contexto regulativo y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>

Klein, S. S., Ortman,



P. E., Campbell, P., Greenberg, S., Hollingsworth, S., Jacobs, J., Kachuck, B., McClelland, A., Pollard, D., Sadker, D., Sadker, M., Schmuck, P., Scott, E., y Wiggins, J. (1994). Continuing the Journey Toward Gender Equity. *Educational Researcher*, 23(8), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X023008013>

León, S., y Páez, M. (2017). Caracterización del estilo docente, disciplina y participación democrática, buscando estrategias de mejoramiento que enriquezcan el clima de aula de los estudiantes [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/c95ff14a-2897-4c44-b2f5-a1abd323ba19>

Lera, M. J., y Ollás, J. (2017). Microclimas de exclusión en el aula: Un estudio de caso en educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 183-198.

López González,



L., y Oriol, X. (2017). Micropolítica del espacio escolar:

Distribución física del aula y representaciones de poder. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,



88(31.1), 115-129.

48

zona ignorada

Manota,

M.,

Melendro,

M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (19), 55-74.

<https://doi.org/10.18172/con.2756>

Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión

sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121-145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>

Martínez Estrada, E.



(2017). Percepción del clima de aula en estudiantes de sexto grado primaria, Callao, 2016 [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional- Universidad César Vallejo

Martínez, R., Ramos, J., y Ruiz, C. (2021).

Competencia socioemocional docente y clima de aula: Un estudio con estudiantes de educación secundaria.



*Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 23-31.

Marjoribanks, K. (1980). Schools, families and children's achievements. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 253-264.

Maxwell, L.



grupoimpulso.edu.co

<https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/5.TESIS-MODELOS-TEORICOS-Y-EXPLICATIVOS-DE-CLIMA-ESCOLAR-UNA-REVISION-DE-LITERATURA.pdf>

E.



www.doi.org | School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students

<https://www.doi.org/10.1016/J.PSICOE.2018.06.001>

(2016).

School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46,



revistaestilosdeaprendizaje.com

<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1512>

206-216.

Mena, I., y Valdés, A. M. (2019). Clima social escolar. *Educarchile*. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/clima-social-escolar>

Ministerio de Educación. (2019). Informe SISEVE 2013-2018. Sistema Especializado en Denuncias sobre Violencia Escolar. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6670>

Ministerio de Educación. (2022). SISEVE en cifras 2022. Sistema Especializado en Denuncias sobre Violencia Escolar. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9786>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019. INEI. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>

Ministerio de Educación. (2022). Resultados PISA 2022. Unidad de Medición de la Calidad Educativa. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>



zona ignorada

Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso

de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es).

Monjas,



M. I., Martín-Antón, L. J., y García-Bacete,

F. J. (2019). Programas de mejora de la convivencia escolar: Evaluación de resultados a largo plazo.



*Psicothema*, 31(4), 393-400.

Monjas, M. I., Sureda, I., y García-Bacete,

F. J. (2019). Aislamiento social en el aula: Estrategias de detección e intervención. *Revista de Educación*, 383, 109-132.

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., y Nova, C. (2020). Contexto regulativo en el aula: Un análisis de prácticas docentes y su impacto en el clima escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 83-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200083>

Nelsen, J. (2002). *Disciplina positiva* (Vol. 41). Editora Cultrix.

Ochoa, A., y Díez-Martínez, E. (2019). El reglamento escolar como eje formativo de la convivencia en la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e05, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e05.1991>



zona ignorada

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013) *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América*



zona ignorada

Latina y el

Caribe?. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). Sage Publications.

Pérez T



zona ignorada

(2011). El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. *Reflexión e investigación. Revista Editorial del Congreso por una Educación de Calidad*,

(3), 56-60. [https://www.researchgate.net/profile/Juan-Miranda-Morales-2/publication/272925238\\_educacion\\_y\\_pobreza\\_la\\_necesidad\\_de\\_una\\_relacion/links/54f32f4e0cf24eb8794c2285/educacion-y-pobreza-la-necesidad-de-una-relacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Miranda-Morales-2/publication/272925238_educacion_y_pobreza_la_necesidad_de_una_relacion/links/54f32f4e0cf24eb8794c2285/educacion-y-pobreza-la-necesidad-de-una-relacion.pdf)

Pérez Gómez, A. I., y Quijano, J. D. (2018). La pedagogía narrativa: Un enfoque para la construcción de identidades profesionales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 1-14.

Perrenoud, P. (2019). Normas escolares y construcción de comunidades de aprendizaje: Entre la regulación y la emancipación. *Revista de Educación*, 385, 193-217. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>

Persson, L., y Svensson, M. (2017). Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. *Journal of Public health*, 25, 473-480.

Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system. Manual pre-k*. Paul H. Brookes Publishing Co.



Potocnjak, M., Berger, C., y Tomcic, T. (2019).

Agresiones de baja intensidad en el contexto escolar: Rituales de interacción o dinámicas de exclusión. *Revista de Psicología*, 37(1), 249-281. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.009>  
 Quesada, J. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista educación*, 43, 293-311. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>  
 Ramírez, J., y Piedra, J. (2019). Exclusión de género en la práctica deportiva escolar: Un estudio con estudiantes de educación primaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*,



21(1), 7-25.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). *Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>



57 zona ignorada

Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*,



58 zona ignorada

40(3-4),  
 105-126. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/341>  
 Rodríguez, G., Calvo Hernández, P., y García Correa, A. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*.  
 Rodríguez Macías, J. C., y Montanero, M. (2017). Estudio del discurso y estrategias de comunicación para la apropiación de normas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 709-726. <https://doi.org/10.5209/RCED.50679>  
 Rodríguez Navarro, H., y García Monge, A. (2018). Estrategias de resistencia discursiva de las alumnas ante los estereotipos de género en el aula. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 439-455.  
 Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104.  
 Hernández Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C., y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.  
 Saldaña, C., y Escartín, J. (2020). Normalización de conductas agresivas entre pares en contextos escolares latinoamericanos. *Psicología Educativa*, 26(2), 111-119. <https://doi.org/10.5093/psed2020a10>



59 repositorio.its.edu.pe

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/94/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2831%29.pdf?sequence=1>

Sandoval, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento*.



60 revistas.uft.cl

<https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/300>

Última Década,

(41), 153-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19536988007>  
 Saputra, W. N. E., Supriyanto, A., Astuti, B., Ayriza, Y., y Adiputra, S. (2020). The effect of student perception of negative school climate on poor academic performance of students in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*,



19(2), 279-291.

Simkin, H., Azzollini, S., y Voloschin, C. (2019).

Ciclos de integración grupal en aulas de educación primaria: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(1), 61-79.  
 Tapia, J., y López, M. (2019). Percepciones de los estudiantes sobre los procesos de inclusión y exclusión social en la escuela primaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-18.  
 Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3ª ed., Vol. 1). Barcelona: Paidós.  
 Toledo, M. (2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18138>  
 Torrego, J. C., y Martínez, C. (2019). Modelo integrado de gestión de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 239-259. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9151>  
 Torrego, J. C., Caballero, D., y Moreno, V. (2021). Mediación docente estratégica para la mejora de la convivencia escolar. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 107-128.  
 UNICEF. (2022). *Establecer normas como acuerdos de la comunidad*. UNICEF. <https://www.unicef.org>  
 Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.  
 Valdés Cuervo, A. A., Tánori Quintana,



J., Sotelo-Quifonez, T. I., y Ochoa-Arreola,

J. A. (2020). Rituales de bienvenida y estrategias de integración para estudiantes nuevos en escuelas primarias. *Revista Educación*, 44(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38269>

Valencia Aguirre, A. C. (2019). Modelos de aplicación normativa en contextos educativos: Entre el autoritarismo y la democracia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 349-374.

Valqui Vidal, R. (2020). Creatividad y aprendizaje en la escuela primaria: Un estudio comparativo. *Revista Iberoamericana de Educación*,



83(1), 119-138.

Varela, T., Ávila, M. E., y Martínez, B. (2018).

Normas escolares: Percepciones de los estudiantes sobre su sentido y aplicación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 25-45.  
 Vázquez Recio, R. (2019). Micropolítica del espacio escolar: La asignación de lugares como mecanismo de control. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.1>



61 zona ignorada

Velásquez, N. (2014). *El clima del aula y el aprendizaje significativo de los alumnos de la institución educativa inicial N°332 aplicación pedagógico del distrito de Puno - 2014 [Tesis de pregrado, Universidad Alas Peruanas]*.

Repositorio Institucional-Universidad Alas Peruanas.

Velásquez Centeno, C., y Tapia Gutiérrez, C. (2020). Transiciones escolares y procesos de integración social en educación primaria. *Revista de Investigación Psicológica*, 23(1), 53-70.

Viñao, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 12-13, 17-75.

Yin, R. (1994). *Case Study Research*:



*Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Zepeda, R.

(2007). *Clima escolar* Madrid, España: La Muralla S.A.

## ANEXOS

Anexo 1. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas

Autor(es): Sandra Milagros Pastor Izquierdo, Angel Mijail Yana Pacheco Fecha:

Título: Percepciones acerca del clima de aula en estudiantes del quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Cajamarca

Pregunta general: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes del quinto grado de primaria sobre el clima de aula en una institución educativa de Cajamarca? Técnica: Entrevista semiestructurada Técnica

Preguntas específicas: ¿Qué percepción tienen



**repositorio.une.edu.pe** | Clima del aula y su relación con los logros de aprendizajes en comunicación en los estudiantes del quinto grado de la I.E. San Juan – UGEL 01, ...  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751>

los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Cajamarca sobre el contexto interpersonal en el aula? ¿Qué percepción tienen los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Cajamarca sobre el contexto regulativo en el aula? ¿Qué percepción tienen los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Cajamarca sobre el contexto instruccional del aula? ¿Qué percepción tienen los estudiantes del quinto grado de primaria de



**repositorio.its.edu.pe**  
<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/94/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%20%28PDF%29%20%2831%29.pdf?sequence=1>

una institución educativa de

Cajamarca sobre el contexto imaginativo del aula?

Objetivo general: Comprender las percepciones del clima de aula que tienen los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Cajamarca. Instrumento: Guía de entrevista grupal semiestructurada Instrumento:

Objetivos específicos Categorías Subcategorías Códigos o aspectos

Describir las percepciones



**repositorio.une.edu.pe** | Clima del aula y su relación con los logros de aprendizajes en comunicación en los estudiantes del quinto grado de la I.E. San Juan – UGEL 01, ...  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751>

de los estudiantes del quinto grado de primaria sobre el contexto interpersonal en el aula de una institución educativa de Cajamarca. Describir las percepciones de los estudiantes del quinto grado de primaria acerca del contexto regulativo en el aula de una institución educativa de Cajamarca. Describir las percepciones de los estudiantes del quinto grado de primaria respecto al contexto instruccional del aula en una institución educativa de Cajamarca. Describir las percepciones de los estudiantes del quinto grado de primaria

respecto al contexto imaginativo del aula en una institución educativa de Cajamarca. Clima de aula Contexto interpersonal. ¿Cómo describirían las relaciones entre ustedes como compañeros en el aula? ¿Cómo perciben la forma en que el profesor se relaciona con el grupo? ¿Podrían compartir alguna experiencia en la que se hayan sentido incluidos y/o excluidos en el aula?

Contexto regulativo. ¿Qué opinan sobre las reglas y normas en su salón de clases y cómo se aplican a todos? ¿Cómo creen que las reglas influyen en el ambiente del aula y en la convivencia diaria?

Contexto instruccional. ¿Cómo se sienten al aprender en el aula y qué factores creen que facilitan o dificultan su aprendizaje? ¿Qué piensan sobre las actividades que hacen en clase y cómo el profesor los ayuda a aprender?

Contexto imaginativo. ¿Qué actividades les han parecido más creativas en el aula? ¿Por qué? ¿De qué forma les ayuda el profesor a pensar de forma creativa o a expresar lo que sienten o piensan?

Anexo 2 Fichas de validación

□

□

□

□

Anexo 3: Guía de entrevista grupal semi-estructurada

Objetivo: Explorar



**repositorio.usil.edu.pe**  
<https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/c160967b-8d9d-42ca-a3a2-b67a55c9c1d2/download>

la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula

en su institución educativa, enfocándose en los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo para comprender mejor su experiencia en el aula.

Duración aproximada: 1 hora.

1. Introducción y Explicación del Proceso

Presentación del facilitador y propósito de la entrevista.

Explicación de la confidencialidad y de la importancia de sus respuestas para entender cómo se sienten en su aula y qué aspectos valoran o desean mejorar.

2. Temas y Preguntas Guía

Subcategoría 1: Contexto Interpersonal

¿Cómo describirían las relaciones entre ustedes como compañeros en el aula?

¿Cómo perciben la forma en que el profesor se relaciona con el grupo?

¿Podrían compartir alguna experiencia en la que se hayan sentido incluidos y/o excluidos en el aula?

Subcategoría 2: Contexto Regulatorio

¿Qué opinan sobre las reglas y normas en su salón de clases y cómo se aplican a todos?

¿Cómo creen que las reglas influyen en el ambiente del aula y en la convivencia diaria?

Subcategoría 3: Contexto Instruccional

¿Cómo se sienten al aprender en el aula y qué factores creen que facilitan o dificultan su aprendizaje?

¿Qué piensan sobre las actividades que hacen en clase y cómo el profesor los ayuda a aprender?

Subcategoría 4: Contexto Imaginativo

¿Qué actividades les han parecido más creativas en el aula? ¿Por qué?

¿De qué forma les ayuda el profesor a pensar de forma creativa o a expresar lo que sienten o piensan?

3. Conclusión

Pregunta de Cierre: Si pudieran hacer algún cambio en su salón de clases para sentirse mejor, ¿qué cambiarían? ¿Por qué?

Agradecimiento por su participación y tiempo.