

**PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL CLIMA DE AULA
EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA EN CAJAMARCA**

**STUDENT PERCEPTIONS OF CLASSROOM CLIMATE IN FIFTH
GRADE OF PRIMARY SCHOOL IN CAJAMARCA**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autores

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, octubre, 2025

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: 6c86044258ae527f8aa00564fe2d797840b1ea6
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	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10. Archivo digital del Trabajo... 15 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (507 palabras)
2	Monografía_Isabel y Ana Luisa_vf.docx Monografía_Isabel y Ana Luisa... El documento proviene de mi grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (157 palabras)
3	repositorio.une.edu.pe Clima del aula y su relación con los logros de aprendiza... http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1751 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (165 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10. Archivo digital del Trabajo... 23 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (156 palabras)
5	hdl.handle.net Percepción del Clima Escolar en Estudiantes del Cuarto al Sexto ... https://hdl.handle.net/20.500.14231/303 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (89 palabras)

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 Milagros Pastor Izquierdo

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.

Angel Mijail Yana Pacheco

RESUMEN

Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo comprender las percepciones que los estudiantes de quinto grado de primaria tienen sobre el clima de aula en una institución educativa pública de Cajamarca, región caracterizada por altos índices de violencia escolar. Guiada por un enfoque fenomenológico de corte transversal, la investigación se fundamentó en el modelo multidimensional del clima de aula propuesto por Marjoribanks (1980), que comprende cuatro contextos interrelacionados: interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo. La muestra estuvo conformada por 10 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, a quienes se les aplicaron dos entrevistas grupales semiestructuradas, grabadas y transcritas íntegramente para su análisis. Los datos fueron procesados mediante codificación abierta y categorización temática con apoyo del software Atlas.ti. Los hallazgos revelan que, si bien los estudiantes perciben un clima interpersonal predominantemente positivo, marcado por afecto, compañerismo y una relación docente-estudiante basada en el apoyo emocional y la validación, coexisten tensiones sutiles como microexclusiones, agresiones normalizadas como “juego” y desigualdades en la aplicación de normas, especialmente mediadas por género. En el contexto regulativo, las normas son reconocidas pero percibidas como incumplidas de forma generalizada y aplicadas de manera inconsistente, lo que erosiona su legitimidad. En lo instruccional, los estudiantes valoran el acompañamiento docente y las estrategias participativas, aunque identifican obstáculos como el ruido, la repetición de contenidos y la dificultad para atender la diversidad de ritmos. Finalmente, el contexto imaginativo se encuentra limitado al área de Arte, con escasa presencia de actividades creativas en otras asignaturas, pese a que estas son altamente valoradas por su potencial motivador y colaborativo. En conjunto, los resultados evidencian que el clima de aula no es homogéneo ni estático; es una construcción dinámica, profundamente relacional y sensible a factores sociales, emocionales y pedagógicos. La investigación subraya la urgencia de escuchar la voz infantil no como dato anecdótico; sino, como fuente legítima y ética para la mejora de la convivencia y la calidad educativa, sobre todo en regiones con alta vulnerabilidad social.

Palabras clave: clima de aula; percepciones estudiantiles; contexto interpersonal; contexto regulativo; contexto instruccional; contexto imaginativo.

ABSTRACT

This qualitative research aimed to understand the perceptions that fifth-grade students have about the classroom climate in a public educational institution in Cajamarca, a region characterized by high rates of school violence. Guided by a cross-sectional phenomenological approach, the research was based on the multidimensional model of classroom climate proposed by Marjoribanks (1980), which comprises four interrelated contexts: interpersonal, regulative, instructional and imaginative. The sample consisted of 10 students, selected through non-probabilistic convenience sampling, to whom two semi-structured group interviews were applied, recorded and transcribed in their entirety for analysis. The data were processed by open coding and thematic categorization with the support of the Atlas.ti software. The findings reveal that, although students perceive a predominantly positive interpersonal climate, marked by affection, companionship and a teacher-student relationship based on emotional support and validation, subtle tensions such as micro-exclusions, normalized aggressions as "play" and inequalities in the application of norms, especially mediated by gender, coexist. In the regulatory context, norms are recognized but perceived as generally violated and applied inconsistently, which erodes their legitimacy. In terms of instruction, students value teacher accompaniment and participatory strategies, although they identify obstacles such as noise, repetition of content and difficulty in attending to the diversity of rhythms. Finally, the imaginative context is limited to the area of Art, with little presence of creative activities in other subjects, despite the fact that these are highly valued for their motivating and collaborative potential. Overall, the results show that the classroom climate is not homogeneous or static; it is a dynamic, deeply relational construction that is sensitive to social, emotional and pedagogical factors. The research underlines the urgency of listening to the child's voice not as an anecdotal fact; but also as a legitimate and ethical source for the improvement of coexistence and educational quality, especially in regions with high social vulnerability.

Keywords: classroom climate; student perceptions; interpersonal context; regulatory context; instructional context; imaginative context.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	15
1.1. Antecedentes.....	15
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	15
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	17
1.2. Marco conceptual.....	19
1.2.1. Definición de clima de aula.....	19
1.2.2. Tipos de clima de aula.....	20
1.2.3. Contextos del clima de aula.....	24
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	31
2.1. Enfoque, nivel, diseño y método.....	31
2.2. Categorías y subcategorías.....	33
2.3. Participantes.....	34
2.3.1. Descripción de las consideraciones éticas.....	35
2.4. Técnicas e instrumentos.....	37
2.4.1. Técnica de recolección de datos.....	37
2.4.2. Instrumento de recolección de datos.....	38
2.5. Procedimiento.....	39
CAPITULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	42
3.1. Análisis del contexto interpersonal.....	42
3.1.1. Relación estudiante-estudiante.....	42
3.1.2. Relación profesor-estudiante.....	44
3.1.3. Procesos de inclusión-exclusión.....	45
3.2. Análisis del contexto regulativo.....	47

3.2.1. Aplicación de normas	47
3.2.2. Impacto en la convivencia	48
3.3. Análisis del contexto instruccional.....	49
3.3.1. Estrategias didácticas	49
3.3.2. Factores que facilitan el aprendizaje	51
3.3.3. Factores que dificultan el aprendizaje	51
3.4. Análisis del contexto imaginativo	52
3.4.1. Actividades creativas.....	52
3.4.2. Libertad para expresar ideas	54
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	55
4.1. Contexto interpersonal	55
4.2. Contexto regulativo	57
4.3. Contexto instruccional.....	59
4.4. Contexto imaginativo	62
REFERENCIAS	67
ANEXO	75

INTRODUCCIÓN

El clima de aula ha emergido en la literatura educativa contemporánea como una variable crítica para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Se concibe como el conjunto de percepciones compartidas por los miembros del aula respecto de las dimensiones relacionales, emocionales, organizativas e instruccionales que configuran el ambiente donde se desarrolla la experiencia educativa (Marjoribanks, 1980). En este sentido, un clima de aula positivo —caracterizado por relaciones basadas en el respeto, el apoyo emocional, la claridad normativa y expectativas académicas elevadas— favorece la motivación, la autorregulación y la satisfacción escolar (Hamre y Pianta, 2001; Vives Varela y Hamui Sutton, 2021).

A nivel internacional, el interés por comprender el clima de aula ha crecido sostenidamente durante la última década, pues se ha reconocido su impacto en la permanencia escolar, la cohesión grupal y el aprendizaje significativo. Diversas investigaciones han demostrado que las aulas donde los estudiantes perciben un clima positivo —con docentes que promueven la participación y metodologías activas— presentan menores tasas de deserción y mayor satisfacción académica (Peñañiel Villavicencio, 2024). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2024), los sistemas educativos que fortalecen el bienestar emocional y las relaciones interpersonales dentro del aula logran un mejor desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales. En particular, el informe *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo* destacó que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes, la apertura a la diversidad y la autorregulación escolar se asocian con un mayor bienestar emocional y un mejor rendimiento académico.

En América Latina, estudios como *Análisis del clima escolar, ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* (Unesco, 2013) evidencian que el clima de aula —incluyendo dimensiones como organización del aula, convivencia entre docentes y alumnos, y el manejo del *bullying* o la violencia— es una de las variables escolares que predice consistentemente el logro académico, incluso por encima de muchas condiciones materiales. En particular, su análisis muestra que una mejor organización del

aula se asocia de forma estable y positiva con los resultados de Lenguaje y Matemática, mientras que los factores negativos, como el *bullying* o un ambiente escolar conflictivo, tienen efectos adversos en el desempeño.

A pesar del reconocimiento creciente del clima de aula como un pilar del aprendizaje significativo y la convivencia escolar, en muchas instituciones educativas del Perú, persisten condiciones que obstaculizan la construcción de entornos seguros, respetuosos y motivadores. Esta situación es particularmente crítica en regiones con altos índices de violencia escolar, como Cajamarca, donde el deterioro del ambiente escolar no solo afecta la disciplina; sino también, la calidad del proceso formativo.

En el contexto peruano, la relevancia del clima escolar ha adquirido una urgencia particular debido al deterioro progresivo de la convivencia en las instituciones educativas. Datos oficiales del Sistema Especializado de Reporte de Casos de Violencia Escolar (SiseVe) del Ministerio de Educación [Minedu] (2025a) evidenciaron una tendencia preocupante durante el 2024: se registraron 19 528 reportes, 7 859 correspondieron a violencia física, 7 747 a violencia psicológica y 3 922 a violencia sexual.

La problemática se intensifica en regiones con desafíos socioeconómicos, como Cajamarca, donde los recursos para instalaciones, formación docente y atención psicosocial son limitados. El informe de la Defensoría del Pueblo sobre la supervisión nacional de la gestión de la convivencia en 2019 advirtió que la violencia escolar añade un riesgo físico y psicológico, y que sus efectos a corto plazo impactan en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de los estudiantes (Defensoría del Pueblo, 2019). En tal contexto, estudiar el clima de aula desde la percepción de los estudiantes es aún más relevante, pues solo desde esas voces se puede identificar qué dinámicas internas del aula requieren atención prioritaria.

La región de Cajamarca ilustra este escenario con especial gravedad. Según el Reporte Anual de SiseVe 2024, Cajamarca registró 556 casos de violencia escolar, posicionándose entre las regiones con mayor incidencia relativa por número de estudiantes matriculados, donde la violencia física representa el 39,57 % de los casos, seguida por la violencia psicológica con un 35,43 % y la violencia sexual con un 25 % (Minedu, 2025a). Estas cifras no reflejan episodios aislados; sino, un entorno escolar tensionado, donde las

condiciones para un clima de aula favorable, esencial para el aprendizaje significativo, se ven comprometidas.

Esta situación resulta especialmente crítica en la educación primaria, etapa en la que los niños consolidan habilidades socioemocionales, construyen su identidad como aprendices y desarrollan actitudes hacia la escuela. En este marco, comprender cómo los propios estudiantes perciben su entorno de aula se convierte en una necesidad pedagógica y ética, ya que sus voces ofrecen una perspectiva privilegiada sobre la calidad del ambiente en el que viven diariamente su experiencia escolar.

Además, este enfoque cobra relevancia en un contexto nacional marcado por resultados desalentadores en evaluaciones internacionales. En las Pruebas PISA 2022, con una puntuación media de 23 sobre 60 puntos posibles, los estudiantes peruanos obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores al promedio (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2024). Dado que estas competencias se nutren en gran medida del clima de aula, investigar las percepciones estudiantiles no solo aporta al conocimiento teórico, sino que constituye un insumo estratégico para diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas y políticas educativas orientadas a la mejora de la calidad en contextos como el de Cajamarca.

Sin embargo, la mayoría de los diagnósticos y las estrategias de intervención en el sistema educativo peruano se basan en reportes administrativos o percepciones de docentes y directivos, dejando en segundo plano la voz de los propios estudiantes, especialmente en educación primaria. Esta omisión es problemática, pues la literatura internacional ha demostrado que las percepciones infantiles sobre su entorno escolar son indicadores válidos y sensibles del clima real del aula (Pianta et al., 2012). En el caso de los niños de quinto grado de primaria, una etapa de transición hacia la adolescencia temprana, estas percepciones son cruciales para entender cómo experimentan la autoridad, la cooperación, la justicia y el apoyo emocional en su contexto inmediato de aprendizaje.

En el ámbito local de Cajamarca, no se han identificado estudios recientes que hayan indagado sistemáticamente en las percepciones estudiantiles sobre el clima de aula, a pesar de la gravedad de los indicadores de violencia escolar. Esta brecha impide diseñar intervenciones pedagógicas centradas en las necesidades reales de los estudiantes y limita

la capacidad de las instituciones educativas para promover ambientes inclusivos y protectores.

Por tanto, el problema central que aborda esta investigación es la falta de comprensión sobre cómo los estudiantes del quinto grado de primaria perciben el clima de aula en una institución educativa de Cajamarca, en un contexto marcado por altos niveles de violencia escolar y desafíos en el desarrollo de competencias socioemocionales. Sin esta comprensión, las acciones orientadas a mejorar la convivencia y el aprendizaje corren el riesgo de ser desalineadas con la experiencia subjetiva de quienes, en última instancia, viven cotidianamente el aula.

Frente a esta realidad, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes del quinto grado de primaria sobre el clima de aula en una institución educativa de Cajamarca? Esta indagación se complementa con preguntas secundarias que permiten explorar dimensiones específicas:

- ¿Qué percepción tienen 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 una institución educativa de Cajamarca sobre el contexto imaginativo del aula?

La relevancia de esta investigación se sustenta en tres niveles. Desde lo teórico, el estudio aporta a la validación contextual del modelo multidimensional del clima de aula propuesto por Marjoribanks (1980), al aplicarlo en una etapa crítica del desarrollo —la educación primaria— y en un entorno cultural y socioeconómico específico. Además, al hacerlo desde una perspectiva cualitativa y centrada en la percepción estudiantil, enriquece la literatura latinoamericana, que aún carece de estudios profundos en educación primaria, especialmente en regiones no metropolitanas.

Desde lo práctico, los hallazgos ofrecen insumos valiosos para docentes, directivos y especialistas de convivencia escolar de la región, pues permiten diseñar estrategias

pedagógicas centradas en la experiencia real de los niños, en lugar de basarse únicamente en reportes administrativos o visiones adultocéntricas. Esto se alinea con lo promovido en los *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes del Perú* (Minedu, 2018), donde se reconoció explícitamente que una convivencia democrática debe incluir prácticas participativas que permitan a los estudiantes opinar, elegir representantes y vigilar acuerdos compartidos (Minedu, 2018). Además, el documento *Elementos básicos para la gestión de la convivencia escolar: promoción de la convivencia escolar desde el enfoque del bien común* (Minedu, 2025b) reforzó esta idea al definir al estudiantado como sujeto y propósito del proceso educativo, implicando su reconocimiento como actor activo en la construcción del clima de aula.

Desde lo social, la investigación responde al Artículo 12 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ratificada por Perú mediante la Ley N.º 12-1991), que garantiza el derecho de los niños a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afectan, y a que dichas opiniones sean debidamente tomadas en cuenta en función de su edad y madurez (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f.-a). En una región con índices preocupantes de violencia escolar, escuchar sus voces es un paso concreto hacia la construcción de escuelas más inclusivas, seguras y humanas. Asimismo, contribuye indirectamente a enfrentar los desafíos identificados en PISA 2022, donde Perú obtuvo los puntajes más bajos de Sudamérica en pensamiento creativo y competencias socioemocionales (OCDE, 2024); dimensiones estrechamente vinculadas al clima relacional del aula.

El objetivo principal de esta investigación es comprender las percepciones del clima de aula que tienen los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Cajamarca. Asimismo, los objetivos específicos son:

- Describir las percepciones 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.

Para garantizar la viabilidad y el enfoque del estudio, se establecen las siguientes delimitaciones:

- Espacial: La investigación se realizó en una institución educativa pública de educación primaria ubicada en la ciudad de Cajamarca.
- Temporal: Se llevó a cabo durante el cuarto bimestre del año escolar 2024 (octubre–diciembre), periodo en el que los estudiantes habían consolidado sus relaciones en el aula.
- Población: Participaron todos los estudiantes matriculados en quinto grado de primaria de dicha institución (62 niños).
- Conceptual: Se entiende por clima de aula el conjunto de percepciones de los estudiantes sobre cuatro dimensiones: interpersonal (relaciones interpersonales), regulativa (aplicación de normas e impacto en la convivencia), instruccional (estrategias didácticas y factores que facilitan o dificultan el aprendizaje) e imaginativa (creatividad y libertad para expresar ideas), según el marco de Marjoribanks (1980), adaptado a la etapa evolutiva de los participantes.

Metodológicamente, esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y con un diseño fenomenológico de corte transversal. Para la selección de los participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que permitió 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, para así garantizar un análisis detallado y contextualizado de sus experiencias.

La estructura de este trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primer capítulo presenta el marco teórico, en el que se incluyen 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, aborda el enfoque, el nivel, el diseño y el método de la investigación, así como las categorías y subcategorías, los participantes y la muestra del estudio. El tercer capítulo expone los resultados de la investigación, mientras que, en el cuarto capítulo, se realiza la discusión de los resultados y se presentan las conclusiones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

Uno de los antecedentes internacionales más relevantes para el presente estudio es el informe publicado por la Unesco (2013), basado en los datos de los proyectos SERCE (2006) y TERCE (2013). Este estudio analizó sistemáticamente la relación entre el clima de aula y el rendimiento académico en estudiantes de sexto grado de primaria en América Latina. Se evidenció que, entre las variables escolares, el clima de aula emerge como uno de los predictores más consistentes del logro en Lenguaje y Matemática, incluso por encima de factores estructurales como la infraestructura o la disponibilidad de materiales. Dimensiones como la organización del aula, la convivencia docente-estudiante y el manejo efectivo de situaciones de violencia se asociaron de forma estable y positiva con mejores resultados de aprendizaje. Este hallazgo no solo valida empíricamente la importancia del clima de aula en contextos similares al peruano, sino que también subraya la necesidad de comprenderlo desde la perspectiva de quienes lo viven a diario: los propios estudiantes.

Esta idea se refuerza con hallazgos posteriores que van más allá del rendimiento cognitivo y exploran el vínculo entre el clima de aula y el compromiso emocional y conductual del alumnado. En este sentido, Havik y Westergård (2020) realizaron un estudio cuantitativo multinivel en Noruega con 1 769 estudiantes de quinto a décimo grado, donde se demostró que las percepciones de interacciones de alta calidad, especialmente aquellas marcadas por apoyo emocional, respeto y claridad comunicativa por parte del docente, se asocian significativamente con mayores niveles de compromiso escolar. Un hallazgo clave para la presente investigación es que los estudiantes de primaria (quinto y sexto grado) mostraron un compromiso emocional más intenso que los adolescentes, lo que sugiere que la etapa primaria constituye una ventana crítica para la construcción de vínculos afectivos con el entorno escolar. Esto refuerza la pertinencia de centrar la indagación en niños de esta edad, cuyas percepciones pueden ofrecer claves fundamentales para la prevención del desapego escolar.

Si bien los estudios cuantitativos permiten identificar correlaciones robustas, algunos autores han señalado la necesidad de complementarlos con enfoques sensibles a la subjetividad infantil. En esta línea, Borozan y Safta-Zecheria (2024) desarrollaron en Rumanía una investigación mixta con estudiantes de cuarto grado que combinó un cuestionario estandarizado con dibujos libres y entrevistas semiestructuradas. Sus hallazgos reconocieron una discrepancia reveladora: mientras los cuestionarios indicaban altos niveles de colaboración, los dibujos mostraban una organización frontal del aula y escasa interacción entre pares. Este contraste evidencia que las percepciones explícitas pueden no capturar las dinámicas implícitas del aula; además, subraya la importancia de utilizar métodos cualitativos, como las entrevistas grupales, para acceder a la experiencia vivida por los niños. Este enfoque metodológico se alinea directamente con el diseño de la presente investigación, que privilegia la voz infantil a través de estrategias participativas y respetuosas con su lógica expresiva.

La centralidad de la percepción estudiantil también ha sido validada en estudios de gran escala. Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz (2025), en una investigación con más de 5 000 adolescentes de España y Costa Rica, confirmaron empíricamente un modelo multidimensional del clima de aula en el que las dimensiones vinculadas al docente, motivacionales, emocionales y de gestión de la disrupción, son los predictores más fuertes de la percepción global del clima. Aunque su muestra corresponde a secundaria, sus conclusiones refuerzan un principio fundamental: los estudiantes son evaluadores válidos y confiables del entorno relacional del aula, y sus percepciones tienen consecuencias reales en su motivación, bienestar y conducta. Esto justifica aún más la necesidad de extender dicha lógica a la educación primaria, donde las relaciones con el docente y los pares son aún más determinantes para el desarrollo socioemocional.

Finalmente, Čotar Konrad et al. (2024) aportaron una advertencia crítica: existe una brecha perceptiva significativa entre docentes y estudiantes. En su estudio con más de 1 500 escolares eslovenos, los docentes evaluaron el clima de aula de manera positiva, notablemente más que los propios niños, sobre todo en lo referente a las relaciones interpersonales. Este hallazgo cuestiona las visiones adultocéntricas y refuerza la necesidad de escuchar directamente a los estudiantes, particularmente en los últimos años de primaria,

pues es una etapa en la que, según los autores, las percepciones comienzan a transformarse de manera sensible.

En conjunto, estos antecedentes no solo respaldan la pertinencia del presente estudio, sino que construyen un argumento coherente para comprender y mejorar el clima de aula en la educación primaria; para ello, es indispensable partir de las percepciones de los niños, mediante el uso de métodos que respeten su voz y capturen la complejidad de su experiencia cotidiana.

1.1.2. Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional, diversos estudios han comenzado a reconocer a los alumnos como sujetos válidos para evaluar el clima de sus propios entornos escolares, aunque con enfoques y hallazgos contrastantes que subrayan la complejidad de esta dimensión en contextos peruanos. Uno de los primeros trabajos en esta línea es el de Martínez Estrada (2017), quien, en una investigación con 180 estudiantes de sexto grado del Callao, encontró que casi la mitad de los alumnos (45 %) percibió el clima de aula como malo, frente a solo un 25,6 % que lo consideró bueno. Este diagnóstico crítico, centrado en dimensiones como la relación docente-estudiante, el interés por el aprendizaje y el manejo normativo, anticipa una preocupación que otros estudios posteriores han confirmado: la experiencia escolar en muchas instituciones públicas está marcada por tensiones relacionales y déficits en el apoyo pedagógico.

Esta tendencia se refuerza en el estudio de Arteaga Matos (2020), realizado también en el Callao con 60 estudiantes de sexto grado, donde el 70 % calificó el clima de aula como regular y solo el 13,3 % como bueno. Más allá de la valoración global, el análisis por dimensiones reveló debilidades estructurales: el contexto instruccional fue el más crítico, con más de una cuarta parte de los estudiantes (28,3 %) percibiéndolo como inadecuado, seguido por el contexto interpersonal-imaginativo. Estos hallazgos sugieren que no solo falla la convivencia; sino también, la calidad misma de la enseñanza. La creatividad, el apoyo emocional y la claridad normativa parecen estar ausentes o debilitadas en el aula cotidiana.

En contraste, Maquera Carrasco et al. (2020), en una institución pública de Tacna, reportaron una percepción predominantemente positiva del clima de aula entre 40

estudiantes de primaria. Si bien este resultado puede parecer optimista, su valor radica en demostrar que, incluso en regiones periféricas, los niños son capaces de reconocer y valorar un entorno escolar favorable. No obstante, al tratarse de un estudio descriptivo y cuantitativo, no explora las contradicciones, silencios o experiencias no dichas que podrían coexistir con esa valoración aparentemente positiva, especialmente en contextos donde la violencia escolar, como en Cajamarca o Huancayo, es una realidad cotidiana.

Precisamente en Huancayo, Bautista Soto (2019) ofreció un retrato matizado y empíricamente firme. En su investigación, se evaluaron a 223 estudiantes de El Tambo y se encontró que la percepción dominante no es ni saludable ni tóxica; sino, difusa o sin claridad (44 %). Esto sugiere una ambigüedad relacional en el aula, porque no hay un clima claramente positivo, ni uno abiertamente hostil; sino, una zona gris donde las normas, el apoyo docente y las interacciones carecen de definición. Más importante aún, su análisis comparativo reveló que factores como el género, el estatus sociométrico (aceptado, aislado o rechazado) y la implicación en conductas violentas sí influyen significativamente en cómo los niños experimentan el aula. Por ejemplo, los varones reportaron percepciones más favorables que las mujeres, y los estudiantes rechazados o involucrados en violencia escolar percibieron un clima notablemente más tóxico. Estos hallazgos evidencian que el clima de aula no es una experiencia homogénea, ya que está profundamente mediada por dinámicas sociales y emocionales invisibles para las miradas adultocéntricas.

Finalmente, Aguinaga Nolasco (2023) aportó una perspectiva complementaria al vincular el clima de aula con la convivencia y con la motivación para el aprendizaje. En su estudio con 70 estudiantes de Ventanilla (Callao), demostró empíricamente que existe una correlación fuerte y significativa entre ambas variables ($r = 0,787$), la cual es aún más intensa con la motivación intrínseca ($r = 0,805$) y extrínseca ($r = 0,834$). Este hallazgo es crucial porque trasciende la idea del clima como un fin en sí mismo y lo posiciona como un factor pedagógico clave. Un aula con clima positivo no solo reduce conflictos, sino que activa los motores del aprendizaje.

1.2. Marco conceptual

1.2.1. Definición de clima de aula

El concepto de clima de aula ha sido ampliamente abordado en la literatura educativa; aunque su definición presenta cierta complejidad debido a su carácter multidimensional, dinámico y profundamente subjetivo. Lejos de ser una característica objetiva del entorno físico, el clima de aula se concibe como una construcción social y psicológica que emerge de las interacciones cotidianas, las percepciones compartidas y las experiencias vividas por los actores del aula, especialmente estudiantes y docentes, en torno a dimensiones relacionales, emocionales, organizativas e instruccionales (Arón y Milicic, 1999; Marjoribanks, 1980). Esta perspectiva subraya que el clima no reside en las paredes del aula; sino, en la calidad de las relaciones y en la forma en que los miembros del grupo interpretan su entorno inmediato de aprendizaje.

Desde una mirada sistémica, el clima de aula ha sido descrito como un ecosistema relacional que influye de manera decisiva en el bienestar socioemocional, la motivación intrínseca, la autorregulación conductual y el rendimiento académico de los estudiantes (Pianta et al., 2012; Vives Varela y Hamui Sutton, 2021). En este sentido, trasciende las condiciones materiales, como el mobiliario o la infraestructura, para centrarse en aspectos inmateriales, tales como la comunicación, la justicia en el trato, el respeto mutuo y las oportunidades de participación que el docente propicie (Balongo González y Mérida Serrano, 2016; Sandoval Manríquez, 2014). Estos elementos configuran un ambiente psicológico y social que condiciona el logro cognitivo y la formación de identidades positivas como aprendices.

Un clima de aula positivo se caracteriza por relaciones basadas en el respeto mutuo, un entorno emocional seguro, normas claras y consistentes, y altas expectativas académicas acompañadas de apoyo afectivo (Hamre y Pianta, 2001). Estas condiciones favorecen la cooperación, el sentido de pertenencia y la disposición al esfuerzo, principalmente en etapas sensibles del desarrollo como la educación primaria, donde los niños internalizan sus primeras representaciones sobre la escuela y su rol dentro de ella. Como señalaron Mena y Valdés (2019), el clima refleja la calidad de las interacciones diarias y la cultura pedagógica que se promueve en el aula, lo que influye directamente en la motivación y el compromiso estudiantil.

En esta línea, diversos autores coincidieron en que el docente desempeña un rol mediador fundamental en la construcción del clima. Cora Mercadal (2021) enfatizó que un clima favorable se configura a partir de la interacción constante entre los miembros del grupo, con un docente que equilibra la exigencia académica con el acompañamiento emocional y que fomenta la confianza y la cooperación. Este enfoque se alinea con la visión de Sandoval Manríquez (2014), quien sostuvo que una gestión pedagógica basada en la empatía y la escucha activa contribuye a consolidar un ambiente armónico, propicio para el desarrollo integral del estudiante.

Dado que esta investigación adopta un enfoque cualitativo centrado en la percepción estudiantil, resulta pertinente la definición propuesta por Arón y Milicic (1999), quienes concibieron el clima de aula como una construcción subjetiva derivada de las percepciones individuales sobre los diversos elementos que configuran el entorno educativo, tanto materiales como inmateriales, pero con énfasis en las relaciones humanas, las emociones y las dinámicas interpersonales. Esta conceptualización permite reconocer a los alumnos como sujetos activos y reflexivos capaces de interpretar y valorar su experiencia escolar y no como receptores pasivos, lo cual es coherente con el mandato ético del Artículo 12 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y con los lineamientos nacionales de convivencia escolar en el Perú.

1.2.2. Tipos de clima de aula

El clima de aula puede manifestarse de diversas formas, porque depende de las condiciones relacionales, emocionales y pedagógicas que se generen en el entorno escolar. En función de estas variables, es posible distinguir entre diversos 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.

1.2.2.1. Clima de aula positivo

El clima de aula positivo se concibe como un entorno emocional, social y académico que favorece el aprendizaje, el desarrollo personal y la convivencia armónica entre estudiantes y docentes (Sandoval Manríquez, 2014). Esta noción trasciende la mera ausencia de conflicto y se construye activamente a partir de relaciones interpersonales de calidad, normas claras, apoyo emocional y expectativas académicas alentadoras. En este sentido, un

clima positivo no es un estado estático; es un proceso dinámico que requiere intencionalidad pedagógica y sensibilidad hacia las necesidades del grupo.

Diversos autores han profundizado en sus dimensiones constitutivas. Manota Sánchez y Melendro Estefanía (2016) destacaron que un clima positivo se caracteriza por relaciones de apoyo mutuo entre los estudiantes, lo que genera una sensación de comodidad y satisfacción al participar en actividades grupales. Esta cohesión social se fortalece cuando el docente promueve activamente la participación, motiva a sus alumnos, brinda retroalimentación constructiva y resuelve dudas con actitud empática, manteniendo al mismo tiempo una disciplina clara y respetuosa (Arón y Milicic, 1999). En este contexto, el trato cordial y la escucha activa del profesor regulan la convivencia y modelan formas de interacción basadas en el respeto.

La comunicación efectiva y dialógica emerge como otro pilar fundamental. Toledo Jofré (2009) subrayó que una comunicación abierta entre todos los agentes educativos (estudiantes, docentes y directivos) contribuye a establecer relaciones de confianza, fomentar la participación y crear un ambiente propicio tanto para el aprendizaje como para la convivencia democrática.

Mena y Valdés (2019) ofrecieron una perspectiva integral al enfatizar que un clima de aula positivo debe promover oportunidades continuas de crecimiento para estudiantes y docentes por igual, a fin de cultivar un ambiente de aprendizaje constante. En este entorno, el respeto mutuo y la confianza permiten que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados, lo que facilita una comunicación honesta y una alta moral colectiva, entendida como un estado general de satisfacción y motivación. Asimismo, los autores destacaron la cohesión grupal y el sentido de pertenencia como elementos esenciales, ya que fomentan un espíritu de camaradería, apoyo mutuo y participación activa en las decisiones del aula, lo que a su vez promueve la autonomía y el empoderamiento estudiantil. Un aspecto adicional es la capacidad del entorno educativo para renovarse y adaptarse al cambio, así como la presencia de una atmósfera casi familiar, donde los docentes muestran una preocupación genuina por las necesidades individuales de sus alumnos, trascendiendo la mera transmisión de contenidos académicos.

Estas características convergen con las descritas por Arón y Milicic (2004, como se citó en Sandoval Manríquez, 2014), quienes identificaron seis elementos clave de un clima de aula positivo:

- Respeto a la diversidad: Fomenta la aceptación de las diferencias y promueve una convivencia inclusiva.
- Identificación con el curso y la escuela: Fortalece el compromiso y la motivación hacia el aprendizaje.
- Percepción de productividad: Permite a los estudiantes valorar sus esfuerzos como significativos.
- Atmósfera cooperativa: Impulsa el trabajo en equipo y la ayuda mutua.
- Preocupación por las necesidades individuales: Refleja la capacidad del docente para adaptar su enseñanza a la diversidad del grupo.
- Buena organización del aula: Asegura normas claras, actividades variadas y un entorno físico ordenado y acogedor.

Desde una perspectiva observacional, Pianta et al. (2008) propusieron una gradación del clima positivo en tres niveles: alto, medio y bajo. Si bien el nivel bajo refleja más bien un clima negativo, los niveles alto y medio ofrecen una descripción matizada de lo que constituye un ambiente favorable.

Un clima positivo alto se distingue por las relaciones de apoyo consistentes y visibles entre los estudiantes. En este entorno, los alumnos experimentan una profunda sensación de comodidad y satisfacción al estar juntos, lo que se manifiesta en su participación entusiasta, en conversaciones espontáneas que revelan interés mutuo, en risas frecuentes y en expresiones naturales de afecto. El aula se convierte en un espacio donde cada estudiante se siente genuinamente a gusto, lo que favorece el aprendizaje y el desarrollo socioemocional.

Por su parte, un clima positivo medio muestra indicios de apoyo, aunque de manera menos consistente. Se observan momentos de cercanía y cooperación, pero también episodios de aislamiento o interacción limitada a pequeños grupos. Las expresiones de cortesía (“gracias” o “por favor”) y el compartir materiales ocurren de forma ocasional; por lo tanto, la cohesión grupal, aunque presente, no alcanza la solidez del nivel alto. No

obstante, este nivel sigue siendo funcional y representa un entorno propicio para el crecimiento, sobre todo cuando se acompaña de intervenciones pedagógicas intencionadas.

En conjunto, estas perspectivas confirman que un clima de aula positivo no depende únicamente de las condiciones estructurales, sino que también se asocia a la calidad de las interacciones humanas, la intencionalidad del docente y la participación activa de los estudiantes. En el contexto de esta investigación, centrada en las percepciones de niños de quinto grado en Cajamarca, comprender estas dimensiones resulta esencial para identificar qué elementos del clima son valorados, ausentes o tensionados en su experiencia cotidiana.

1.2.2.2. Clima de aula negativo

Un clima de aula negativo se caracteriza por la presencia de actitudes hostiles, individualismo, reacciones impulsivas y una marcada dificultad para asumir responsabilidades (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). En este tipo de entorno, las relaciones entre docentes y estudiantes suelen ser conflictivas, lo que se traduce en baja participación, indisciplina, expectativas académicas reducidas y una ausencia de respeto mutuo; condiciones que entorpecen gravemente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arón y Milicic, 2000, como se citó en Ríos et al., 2010).

Mena y Valdés (2019) señalaron que este ambiente adverso genera en los estudiantes una serie de respuestas emocionales y conductuales negativas, tales como estrés, irritación, desmotivación, apatía, desinterés e incluso síntomas de agotamiento físico y depresión. Desde la perspectiva docente, un clima negativo dispersa la atención del alumnado, disminuye su compromiso con las actividades escolares y erosiona su sentido de pertenencia a la institución.

Esta situación se agrava cuando el aula carece de prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el respeto mutuo y la prevención de la discriminación. Según Herrera Mendoza y Rico Ballesteros (2014), la ausencia de estos principios no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también obstaculiza directamente su progreso académico, al crear un entorno percibido como hostil o indiferente a sus necesidades.

En este contexto, un estudio de la Unesco (2013) destacó que las variables asociadas a un clima negativo, especialmente el *bullying* y la violencia escolar, tienen un impacto más significativo en el desempeño académico y en la percepción que los estudiantes tienen de su

entorno educativo que las variables propias de un clima positivo. Esto sugiere que la presencia de factores negativos puede anular los beneficios potenciales de un ambiente favorable, lo que refuerza la necesidad de intervenir prioritariamente en la prevención y transformación de climas adversos. Por ello, abordar el clima negativo no solo es una cuestión de convivencia: es una condición indispensable para garantizar un aprendizaje seguro, equitativo y significativo.

1.2.3. 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 matizada de los factores que configuran la experiencia escolar de los estudiantes. Siguiendo el modelo teórico propuesto por Marjoribanks (1980), se identifican cuatro dimensiones interrelacionadas: interpersonal, regulativa, instruccional e imaginativa. Cada una aborda aspectos específicos del entorno educativo, desde las dinámicas relacionales hasta las prácticas pedagógicas y el fomento de la creatividad. En conjunto, ofrecen un marco analítico compacto para explorar las percepciones estudiantiles. A continuación, se desarrolla cada contexto con base en aportes teóricos y empíricos verificables.

1.2.3.1. Contexto interpersonal

El contexto interpersonal se refiere a la calidad de las relaciones entre los propios estudiantes y entre el docente y los alumnos, así como a los procesos de inclusión y exclusión que configuran la convivencia en el aula. Estas dinámicas son fundamentales para el bienestar emocional, la motivación y el sentido de pertenencia escolar, sobre todo en la etapa de educación primaria, donde los niños construyen sus primeras representaciones sobre la comunidad, la justicia y la confianza interpersonal.

Un clima relacionalmente positivo, caracterizado por amistades sólidas, cooperación entre pares, apoyo docente y normas basadas en el respeto mutuo, se asocia consistentemente con mayores niveles de bienestar subjetivo en estudiantes de educación primaria (Enríquez García et al., 2022). Sin embargo, este equilibrio es frágil. Chaux Torres (2012) advirtió que ciertas formas de agresión, como empujones, burlas o apodos, tienden a normalizarse en contextos escolares, especialmente cuando se interpretan como “juego” o “bromas”. Esta naturalización dificulta su identificación como violencia y perpetúa

dinámicas dañinas que erosionan la confianza y la seguridad emocional en el aula (Pacheco-Salazar, 2018).

La inclusión y la exclusión social constituyen otro eje crítico. Castellanos Pierra y Zayas Pérez (2019) sostuvieron que un enfoque educativo verdaderamente inclusivo reconoce y valora la diversidad, y transforma las diferencias en oportunidades de enriquecimiento colectivo. En contraste, la exclusión, manifestada mediante el rechazo, la indiferencia, el apartamiento o la negación del reconocimiento, silencia e invisibiliza a ciertos estudiantes, pues genera relaciones asimétricas que afectan su autoestima, su participación y su aprendizaje. Estas prácticas, frecuentemente arraigadas en prejuicios sociales o culturales, configuran entornos propensos a la discriminación y la violencia. Para contrarrestarlas, los autores propusieron fomentar valores democráticos y crear espacios de convivencia respetuosa que garanticen la participación activa y el desarrollo integral de todos los niños.

En este entramado relacional, el docente desempeña un rol mediador esencial, ya que no solo modela formas de interacción respetuosa, sino que también tiene la capacidad de intervenir oportunamente en conflictos, reforzar conductas prosociales y visibilizar a quienes tienden a quedar al margen del grupo. Como señalaron Hamre y Pianta (2001), la calidad del vínculo docente-estudiante, principalmente en los primeros años escolares, predice de manera significativa el compromiso académico, la regulación emocional y la percepción de apoyo a lo largo de la trayectoria educativa. Un docente que saluda a cada estudiante por su nombre, que escucha con atención sus inquietudes y que responde con empatía ante sus errores construye un microclima de seguridad afectiva que amortigua los efectos negativos de tensiones externas.

Más allá de la gestión de conflictos, el contexto interpersonal está profundamente anclado con la dimensión afectiva del aula. Los estudiantes no aprenden solo con la mente; sino, con todo su ser. Por ello, perciben con agudeza si son valorados, si sus emociones son legítimas y si pertenecen al grupo.

Esta dimensión cobra relevancia crítica en contextos regionales como Cajamarca, donde los altos índices de violencia escolar reportados por el SíseVe (Minedu, 2022a) sugieren entornos marcados por la desconfianza y la fragmentación social. En tales

escenarios, el aula puede convertirse en un espacio de reparación relacional, donde se experimentan por primera vez relaciones basadas en el respeto, la escucha y la justicia. Cuando los alumnos perciben que su profesor los ve, los escucha y defiende su dignidad, incluso frente a dinámicas adversas, desarrollan resiliencia y una identidad positiva como miembros de una comunidad.

1.2.3.2. Contexto regulativo

El contexto regulativo comprende el conjunto de normas explícitas e implícitas, consensuadas o impuestas, que estructuran las interacciones en el aula y definen lo que se considera aceptable o inaceptable (Rodríguez Buitrago, 2018). Más allá de regular conductas, estas normas configuran relaciones de poder, oportunidades de participación y dinámicas de inclusión o exclusión, pues actúan como un marco invisible que da forma a la cultura del aula.

Un hallazgo clave en la literatura es que la percepción de justicia en la aplicación de las normas pesa más que el contenido de las normas mismas. Carrasco-Aguilar y Luzón-Trujillo (2019) demostraron que los estudiantes otorgan mayor valor a la forma en que se ejerce la autoridad docente —cuando esta se percibe como coherente, respetuosa y dialogante— que a la severidad de las sanciones. Este enfoque desplaza la atención desde el control disciplinario hacia la legitimidad de la autoridad, entendida no como poder coercitivo; sino, como liderazgo ético sustentado en el respeto y la equidad.

Además, la aplicación normativa no es neutra. Serrano Arenas y Ochoa Cervantes (2021) documentaron la presencia de sesgos de género: se tolera con mayor frecuencia que los niños hablen fuerte, se muevan o hagan ruido, mientras que se espera que las niñas sean calladas, medidas y obedientes. Estas expectativas generan evaluaciones desiguales de conductas similares, refuerzan roles tradicionales y generan tensiones en la convivencia.

Cuando los estudiantes participan en la construcción de las normas, estas se perciben como más justas y claras, lo que fortalece el sentido de pertenencia y mejora la calidad de las interacciones (Rodríguez Buitrago, 2018). Asimismo, una gestión normativa, basada en la claridad, la transparencia y la socialización explícita de las expectativas, se asocia con percepciones positivas del clima de aula y mayor implicación en el aprendizaje (Rodríguez Buitrago, 2016). En el contexto peruano, Khoury Queirolo (2016) encontró que, en

estudiantes de sexto grado, el “ritmo de clase”, un indicador de organización y estructura, se correlaciona significativamente con el rendimiento en matemática. Esto confirma que un entorno regulado no limita la libertad, sino que la posibilita.

Más allá de la eficacia operativa, las normas escolares poseen una dimensión ética y formativa. No se trata simplemente de imponer reglas para mantener el orden; sino, de construir colectivamente un marco de convivencia que refleje valores democráticos como la justicia, la responsabilidad y el respeto mutuo. Como se señaló en el enfoque de convivencia escolar del Minedu (2018), las normas deben ser oportunidades para el aprendizaje ciudadano, donde los estudiantes, más que obedecer, comprenden el porqué de las reglas y su función en la vida en comunidad. En este sentido, la regulación se convierte en un espacio pedagógico donde se ejercita la autorregulación, la toma de decisiones responsables y el respeto por los derechos de los demás.

Asimismo, un contexto regulativo bien gestionado contribuye decisivamente a la seguridad emocional de los estudiantes. Cuando los niños saben qué se espera de ellos, cuándo ocurrirán las actividades y cómo se resolverán los conflictos, experimentan menor ansiedad y mayor confianza para participar, equivocarse y arriesgarse cognitivamente. Esta predictibilidad no implica rigidez; sino, estructura con flexibilidad, donde las normas son firmes, pero aplicadas con empatía. Investigaciones en desarrollo infantil han mostrado que los entornos con límites claros y afecto consistente favorecen la regulación emocional y la construcción de vínculos seguros (Pianta et al., 2012), elementos esenciales para el aprendizaje significativo en la educación primaria.

Esta dimensión adquiere una urgencia particular en contextos regionales como Cajamarca, donde los altos niveles de violencia escolar reportados —556 casos en 2024 según el SiseVe (Minedu, 2022a)— evidencian una crisis en la regulación de las relaciones escolares. En tales entornos, la ausencia de normas claras o su aplicación arbitraria genera caos y alimenta la percepción de injusticia y desprotección entre los estudiantes. Por el contrario, un enfoque regulativo basado en la participación, la equidad y la coherencia puede convertirse en un ancla de estabilidad en medio de la incertidumbre social. Para los niños que viven en contextos de vulnerabilidad, saber que el aula es un espacio donde las reglas protegen a todos por igual, sin favoritismos ni arbitrariedades, constituye una experiencia

formativa poderosa que trasciende el ámbito académico y fortalece su confianza en las instituciones.

1.2.3.3. Contexto instruccional

El contexto instruccional se refiere a la percepción que los estudiantes tienen sobre el compromiso del docente con su aprendizaje, la calidad de la planificación, la claridad de los contenidos y la efectividad de las estrategias pedagógicas (Marjoribanks, 1980). No se trata solo de qué se enseña; sino, de cómo se enseña y, fundamentalmente, de cómo se hace sentir al estudiante en ese proceso: como un sujeto capaz, valorado y protagonista de su propio aprendizaje.

León Marin y Páez Marin (2017) destacaron que las metodologías activas, como debates, proyectos colaborativos o presentaciones orales, generan ambientes dinámicos que fomentan la participación, el pensamiento crítico y la coconstrucción del conocimiento. Complementariamente, el uso de recursos variados (tecnología, juegos educativos y materiales visuales) permite adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y mantener la atención en una era marcada por la sobreestimulación y la fragmentación cognitiva (Barreda Gómez, 2012). En este marco, la retroalimentación oportuna, específica y constructiva emerge como un pilar fundamental: no solo orienta el progreso académico, sino que fortalece la autoestima del estudiante y construye un clima de confianza mutua entre docente y alumno. Asimismo, la flexibilidad docente, entendida como la capacidad de ajustar las estrategias a las necesidades, ritmos y contextos individuales del alumnado, es esencial para promover un ambiente verdaderamente inclusivo y equitativo (Carbonero et al., 2011).

Más allá de las técnicas, la calidad de la instrucción está profundamente mediada por las expectativas que el docente expresa respecto al potencial de sus estudiantes. De Boer et al. (2018) demostraron mediante un metaanálisis que cuando los docentes reciben formación para elevar sus expectativas, los alumnos presentan mejores resultados académicos, lo que sugiere un efecto profético autorrealizador. Por el contrario, expectativas bajas pueden constituir barreras invisibles al desarrollo, incluso cuando el currículo es idéntico. En este sentido, un clima instruccional positivo se construye no solo con buenas prácticas; sino también, con una mirada docente que reconozca la capacidad de aprendizaje en cada niño, sin ningún prejuicio.

Además, la instrucción efectiva en la educación primaria debe integrar de forma intencionada el desarrollo de competencias socioemocionales dentro del proceso pedagógico cotidiano. López-Cassà et al. (2021) demostraron que existe una correlación significativa entre el dominio de competencias emocionales, como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, y el rendimiento académico, lo que refuerza la idea de que no se trata de añadir una asignatura aislada; se trata de aprovechar las interacciones del aula para fomentar la autorregulación, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables. Por ejemplo, al gestionar un desacuerdo en un trabajo grupal, el docente puede modelar la escucha activa; al corregir un error, puede enfatizar el esfuerzo sobre la calificación. Estas prácticas enriquecen la calidad de la enseñanza al hacerla más humana y contextualizada.

1.2.3.4. Contexto imaginativo

El contexto imaginativo, según la propuesta de Marjoribanks (1980), constituye una dimensión esencial del clima de aula que trasciende lo meramente cognitivo para abordar la percepción que los estudiantes tienen sobre el grado en que su entorno escolar estimula la creatividad, la curiosidad, la expresión personal y la exploración de ideas novedosas. A diferencia de las dimensiones más estructuradas (como la regulativa o la instruccional), el contexto imaginativo se centra en la libertad intelectual y emocional que el aula ofrece para pensar de forma divergente, asumir riesgos cognitivos y proponer soluciones originales sin temor al error o al juicio.

Un aula que reprime la espontaneidad castiga las respuestas “fuera de lo esperado” o prioriza exclusivamente la reproducción de contenidos sobre la generación de ideas, es decir que no solo limita el desarrollo de competencias del siglo XXI, sino que también socava la motivación intrínseca y la autoconfianza del estudiante como pensador autónomo.

Amanqui Mena et al. (2023) evidenciaron que, en instituciones educativas de Lima, la integración intencional de la creatividad en las distintas áreas curriculares —no como un “extra”, sino como un eje transversal— multiplica las oportunidades para que los estudiantes participen activamente, propongan soluciones alternativas y se sientan dueños de su aprendizaje. Sin embargo, este enfoque requiere que el docente abandone el rol de transmisor único de conocimientos para asumir el de facilitador de procesos creativos, capaz

de formular preguntas abiertas, valorar las respuestas inusuales y transformar los errores en oportunidades de reflexión.

Elisondo y Piga (2020) subrayó que un clima imaginativo favorece la producción de ideas y la apertura al diálogo, a la empatía cognitiva y a la flexibilidad mental. Cuando los estudiantes perciben que sus opiniones son escuchadas y que sus propuestas —aunque inmaduras o poco convencionales— son tomadas en serio, desarrollan una mayor autoestima académica y una actitud más colaborativa.

Barreda Gómez (2012) advirtió que, en un contexto de sobreestimulación digital y atención fragmentada, estas estrategias no solo mantienen el interés, sino que recuperan el placer del descubrimiento como motor del aprendizaje. Carbonero et al. (2011) añadieron que el docente debe actuar como un modelador de pensamiento creativo, para así mostrar curiosidad, asombro y apertura ante lo inesperado, lo que legitima esas actitudes en sus estudiantes.

La evaluación de este contexto requiere miradas sensibles: no basta con contar cuántas actividades “creativas” se realizan; se trata de indagar si los estudiantes se sienten libres para pensar por sí mismos. El contexto imaginativo no es un complemento decorativo del currículo; es una dimensión ética y pedagógica fundamental del clima de aula. Su presencia —o ausencia— revela qué tipo de sujetos se quiere formar: estudiantes que repiten o aprendices que transforman. En el marco de esta investigación, explorar cómo los estudiantes de quinto grado perciben este contexto permite identificar si el aula es experimentada como un espacio de apertura o de contención, de posibilidades o de límites, y, en última instancia, si se les reconoce como seres creativos y dignos de ser escuchados en toda su originalidad.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Enfoque, nivel, diseño y método

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).

Mediante el uso de 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 afirmaron Creswell y Poth (2018), los métodos cualitativos brindan flexibilidad metodológica que permite a los investigadores ajustar preguntas y diseños en función de nuevos hallazgos, para así obtener una comprensión más profunda del fenómeno en estudio. Por estas razones, el enfoque cualitativo es adecuado para este estudio, ya que nuestro objetivo fue recopilar y analizar las experiencias y perspectivas de los participantes dentro de su contexto.

El nivel de la investigación es descriptivo, dado que nos enfocamos 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).

Esta investigación adoptó un diseño fenomenológico, por considerarse el más adecuado para explorar y comprender en profundidad las percepciones y experiencias que

los estudiantes construyen en torno al clima de aula. Según Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación fenomenológica busca describir el significado esencial de las experiencias vividas por los participantes frente a un fenómeno determinado, centrando su interés en las interpretaciones y en la esencia de dichas vivencias. Este diseño se justifica en el presente estudio porque permitió captar la subjetividad de los estudiantes, reconocer cómo perciben el clima de su aula y analizar de qué manera estas percepciones influyen en sus interacciones, su disposición hacia el aprendizaje y la conformación de un ambiente relacional dentro del aula.

Asimismo, el diseño fenomenológico parte de la interpretación de los fenómenos desde la perspectiva de los propios participantes, considerando tanto la visión individual como la construcción colectiva de significados. En este enfoque, el análisis se orienta hacia los discursos y temas emergentes, lo que posibilita identificar patrones comunes y significados compartidos en las experiencias estudiantiles. El investigador, además, recurre a la intuición y a la imaginación para profundizar en la comprensión del fenómeno, contextualizando las vivencias según su temporalidad (momento en que ocurrieron), espacialidad (lugar donde se desarrollaron), corporalidad (quiénes las experimentaron) y contexto relacional (vínculos e interacciones generadas). En conjunto, estos elementos contribuyeron a una interpretación integral del clima de aula, permitiendo comprender no solo lo que sucede en el espacio educativo; sino también, cómo es vivido y significado por los propios estudiantes (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por otra parte, esta investigación es de corte transversal, dado que la recolección de los datos se realizó en un solo momento o punto específico en el tiempo. Su propósito es describir las características del fenómeno tal como se manifiesta en ese contexto y analizar las posibles relaciones entre las variables identificadas. Este tipo de diseño resulta pertinente para estudios descriptivos o correlacionales, ya que permite obtener una visión instantánea y contextualizada de la realidad educativa en el momento en que ocurre (Hernández Sampieri et al., 2014).

El método inductivo guía el desarrollo de esta investigación, dado que se parte de la observación de casos particulares —las percepciones de los estudiantes— para llegar a interpretaciones generales sobre el clima de aula. Según Muñoz Rocha (2015), este método procede de lo particular a lo general, con el fin de identificar relaciones de validez general

a partir de la observación sistemática de casos individuales. Este enfoque resultó especialmente pertinente en el estudio del clima de aula, ya que permitió descubrir patrones y significados comunes en las experiencias narradas por los participantes, y generar conclusiones que trascienden los casos individuales, sin necesidad de analizar la totalidad de la población. Su aplicación facilitó la comprensión de fenómenos complejos como las dinámicas de interacción y convivencia escolar, respetando la naturaleza contextual y subjetiva de las experiencias de los estudiantes.

La unidad de análisis en esta investigación fueron los estudiantes de quinto grado de primaria de una escuela pública de Cajamarca. El marco contextual fue que pertenecen a una institución educativa pública del distrito de Cajamarca, con 360 estudiantes en el nivel primario y 62 estudiantes en quinto grado de primaria (entre hombres y mujeres).

La importancia de elegir este caso en particular radicó en que el quinto grado de educación primaria constituye una etapa clave en la educación básica, marcada por la consolidación de competencias fundamentales que son 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, la realización de la investigación en una escuela pública de Cajamarca nos permitió explorar entornos geográficos y culturales particulares, los cuales no solo influyen en las estrategias de enseñanza, sino que también en las creencias y juicios (percepción) que tienen los estudiantes. Asimismo, en esta institución educativa, no se habían realizado investigaciones similares, lo que representó 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 quinto grado de primaria.

2.2. Categorías y subcategorías

Para estructurar y organizar la investigación, se definió la categoría: clima de aula. Además, se precisaron las subcategorías:

- Subcategoría 1: Contexto interpersonal.
- Subcategoría 2: Contexto regulativo.
- Subcategoría 3: Contexto instruccional.
- Subcategoría 4: Contexto imaginativo.

2.3. Participantes

El universo de estudio estuvo 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. Las características institucionales son las siguientes:

- Gestión: Pública
- Ubicación: Zona urbana de Cajamarca
- Turno: Mañana
- Distribución: Dos secciones de quinto grado
- Cantidad de estudiantes por sección: 31 aproximadamente

Mientras que las características de los estudiantes son:

- 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). La ocupación predominante de los padres es el comercio y la ocupación predominante de las madres son las labores del hogar.

La población de interés quedó definida como el total de estudiantes matriculados en el quinto grado de educación primaria de la institución educativa seleccionada durante el periodo de estudio, constituyendo un universo finito de 62 estudiantes distribuidos en dos secciones.

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 10 estudiantes del quinto grado de educación primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Cajamarca, cuyas edades, durante el estudio, oscilaban entre los 10 y 11 años. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual, según Hernández Sampieri et al. (2014), se caracteriza por la elección de los elementos muestrales en función de su accesibilidad y disponibilidad para el investigador, sin recurrir a procedimientos aleatorios. Esta estrategia permitió seleccionar a los estudiantes que, por su disposición y presencia en el contexto educativo, podían ofrecer información relevante y

significativa para el estudio, lo que garantizó, al mismo tiempo, la viabilidad del proceso de recolección de datos en un entorno con condiciones y recursos limitados.

La elección de este tipo de muestreo se fundamentó en la naturaleza cualitativa de la investigación, orientada a comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el clima de aula. En este enfoque, la selección intencionada de participantes facilitó la obtención de testimonios ricos en contenido, centrados en quienes pueden aportar una visión directa del fenómeno analizado. Como sostuvieron Hernández Sampieri et al. (2014), el muestreo por conveniencia resulta adecuado cuando el propósito es acceder a participantes que se encuentran disponibles en el contexto de estudio, sin que ello comprometa la validez o profundidad de la información recogida. Así, esta decisión metodológica responde tanto a criterios de pertinencia investigativa como a la necesidad de adaptar el diseño a las particularidades del contexto escolar.

Los criterios de inclusión que se tomaron en cuenta fueron:

- 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.

Mientras que los criterios de exclusión fueron:

- 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.

2.3.1. Descripción de las 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:

En primer lugar, se realizó un 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 alumnos 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.

En segundo lugar, se bregó por el anonimato y la 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, lo que garantizó que la identidad de los alumnos no fuera revelada en ningún momento. Los resultados del estudio se presentaron de forma agregada y sin vínculo directo a ningún estudiante; para ello, se utilizó un alias específico para cada participante.

En tercer lugar, se garantizó la voluntariedad y la 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.

En cuarto lugar, se garantizó el 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 el nivel de comprensión de los alumnos. Las preguntas fueron diseñadas en un lenguaje claro y comprensible, evitando cualquier tema que pudiera causar incomodidad o estrés emocional.

El entorno donde se llevó a cabo la interacción con los grupos focales fue seguro y cómodo, porque permitió que los estudiantes se expresaran libremente sin distracciones ni presiones.

En quinto lugar, se certificó la 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.

Por último, 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

2.4.1. Técnica de recolección de datos

La técnica seleccionada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, por su pertinencia para explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes de quinto grado respecto al clima de aula. Este tipo de entrevista parte de una guía de preguntas previamente elaboradas, pero permite al investigador adaptar su

formulación conforme avanza la conversación y según las respuestas de los participantes, lo que posibilita una interacción más natural y significativa. De acuerdo con Díaz-Bravo et al. (2013), la entrevista semiestructurada ofrece un equilibrio adecuado entre estructura y flexibilidad, lo que facilita la coherencia metodológica del estudio sin restringir la expresión espontánea de los entrevistados. Además, permite aclarar términos, motivar la participación, identificar ambigüedades y reducir los formalismos que podrían limitar la comunicación, aspectos esenciales para propiciar un ambiente de confianza y apertura en el contexto educativo.

En el marco de esta investigación, se llevaron a cabo dos sesiones de entrevistas grupales semiestructuradas, cada una conformada por cinco estudiantes, siguiendo las recomendaciones metodológicas que señalan que los grupos pequeños o medianos —entre cuatro y diez participantes— favorecen una discusión más profunda y participativa (Prieto Rodríguez y March Cerdá, 2002). Las sesiones se desarrollaron en un espacio propicio para la libre expresión de ideas y emociones, lo que permitió que cada estudiante compartiera sus vivencias en torno al clima de aula y aportara al análisis desde su propia perspectiva. Durante las entrevistas, el investigador adaptó las preguntas según el flujo de la conversación, profundizó en temas emergentes, solicitó aclaraciones cuando fue necesario y exploró nuevos aspectos relevantes para el estudio. 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 obtener respuestas individuales, sino que buscó comprender cómo los estudiantes construyen colectivamente significados sobre el clima de aula, con el propósito de identificar convergencias y divergencias en sus experiencias compartidas.

2.4.2. Instrumento de recolección de datos

La investigación optó por una guía de entrevista semiestructurada como instrumento para recoger datos, debido a su capacidad para explorar en profundidad las percepciones, creencias y experiencias de los estudiantes de quinto grado acerca del clima de aula. Tal instrumento combinó preguntas elaboradas previamente con la flexibilidad de formular preguntas adicionales cuando las respuestas lo requieran, lo que posibilitó, por ejemplo, aclaraciones, exploraciones de ideas emergentes o profundización en temas no contemplados originalmente. Babativa et al. (2024) advirtieron que la entrevista

semiestructurada es especialmente pertinente cuando el interés del estudio radica en captar actitudes, expectativas y juicios subjetivos del actor social, ya que no se limita a respuestas rutinarias, sino que favorece expresiones abiertas y matizadas. En el presente trabajo, ese formato garantizó que se exploren los temas centrales del clima de aula y propició un espacio donde los estudiantes se sintieron libres de expresar lo vivenciado, cómo interpretan sus relaciones entre pares y docentes, y qué elementos sienten que contribuyen o dificultan su bienestar dentro de su aula.

La guía de entrevista se construyó en línea con los objetivos de la investigación. Fueron 10 preguntas que se sometieron previamente a una validación de expertos. Cabe mencionar que se desarrollaron en un tiempo aproximado de una hora.

2.5. Procedimiento

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

- Preparación de los datos: Se realizó la transcripción íntegra de las entrevistas focales semiestructuradas aplicadas a los alumnos de quinto grado de primaria, lo que garantizó 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.
- Codificación de los datos: 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: “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 la recuperación eficiente de fragmentos de texto, mejorando la organización y precisión del proceso de codificación.
- Categorización de los datos: Los códigos obtenidos en la fase anterior fueron agrupados en categorías y subcategorías. Los datos se estructuraron en torno a los principales ejes de análisis de la investigación. Este proceso permitió

organizar las percepciones de los estudiantes en componentes clave: 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); y creatividad y ambiente flexible (espacios para la expresión y el desarrollo de ideas innovadoras).

- 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; para ello, se establecieron conexiones con el marco teórico y los objetivos de la investigación. La interpretación de los hallazgos se realizó de manera sistemática, lo que aseguró una comprensión integral del fenómeno estudiado y proporcionó una base sólida para la formulación de conclusiones fundamentadas.
- Elaboración del informe final: Con base en los hallazgos obtenidos, se redactó un informe estructurado que expuso 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.
- Análisis e interpretación de datos: El análisis de los datos se realizó bajo un enfoque cualitativo, con la finalidad de lograr una comprensión profunda de las percepciones de los estudiantes de quinto grado sobre el clima de aula. Se empleó un análisis temático, el cual permitió identificar y organizar los significados expresados en las entrevistas grupales a partir de patrones recurrentes y unidades de sentido. Este tipo de análisis se centra en descubrir los temas que emergen, reflejando las percepciones, emociones y experiencias de los participantes respecto a su entorno escolar. El procedimiento analítico se inició con una codificación abierta, que consistió en revisar minuciosamente las transcripciones para fragmentar el contenido y asignar códigos descriptivos a las expresiones relevantes de los estudiantes. De acuerdo con Vives Varela y Hamui Sutton

(2021), este proceso permite identificar unidades de sentido directamente vinculadas al discurso de los participantes (códigos in vivo), lo que favorece una interpretación fiel a sus experiencias. Posteriormente, los códigos afines se agruparon en categorías temáticas más amplias, las cuales representaron los ejes interpretativos del estudio: la interacción entre los actores del aula, la aplicación de normas, las estrategias pedagógicas y el papel de la creatividad en la convivencia y el aprendizaje. Por otra parte, 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 construcción del clima de 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 alumnos, las entrevistas revelaron una percepción predominantemente positiva, aunque con matices significativos que permiten comprender la complejidad de estas relaciones. Los participantes describieron 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) y “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 revelaron 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: “Nos llevamos bien con todos...casi” (Niño). Esto 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 evidenciaron 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 mencionó que “Sí se agarran a puñetazos...de juego, algunas veces” (Niño), mientras otra estudiante complementó: “No, sí, de los pelos se agarran a veces” (Niña 2). Esto 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 reflejaron una clara diferenciación por género en las percepciones y atribuciones relacionales. Se observó una tendencia a acusar a los compañeros de uno u otro género de ser más disruptivos, lo que generó 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 a las mujeres. Una estudiante respondió: “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 evidenciaron 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 alumnos destacaron aspectos motivacionales y afectivos que caracterizan su relación con el docente. Como una estudiante expresó: “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 subrayaron 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 resaltaron 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 complementó: “Si uno no lo entiende, lo vuelve a repetir para que todos entendamos” (Niña 5). Esto 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 alumna mencionó: “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, lo que convierte al aula en un lugar más accesible y ameno.

En cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas, las narrativas revelaron una percepción positiva de las acciones del docente, particularmente en lo que respecta al apoyo para los exámenes. Los estudiantes expresaron: “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 destacaron la relevancia del modelado y las experiencias personales del docente como herramientas pedagógicas efectivas. Un estudiante dijo “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 observó 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 fueron 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 indicó una estudiante: “En robótica, nos dice que creemos lo que no existe todavía” (Niña 3). Otra alumna agregó: “En comunicación, en las historietas” (Niña 1). Estos comentarios evidenciaron la importancia que tiene el profesor en el fomento de 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 proporcionó una estudiante que mencionó 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 reflejó 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 indicaron que, cuando un estudiante se siente excluido, los compañeros tienden a animarlo para que participe 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, sobre todo al ingresar a nuevos grados o entornos. Un alumno describió

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, afectan 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 reflejaron un fuerte deseo de pertenencia e integración social por parte de los estudiantes, quienes valoraron la posibilidad de formar parte de grupos de afinidad dentro del aula. Este deseo se hace explícito en el testimonio de una alumna, quien expresó: “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), a lo que la alumna replicó: “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 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 observó que, aunque las normas son conocidas y reconocidas por los estudiantes, su aplicación presenta variaciones. Las entrevistas reflejaron una percepción generalizada de que las reglas son claras, pero también se destacaron las dificultades para cumplirlas de manera consistente. A continuación, se analizó detalladamente cómo los estudiantes perciben la aplicación de estas normas y su impacto en la convivencia.

3.2.1. Aplicación de normas

Las entrevistas revelaron 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), mientras 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 evidenciaron que el cumplimiento de las normas es desigual y selectivo. Algunos estudiantes reconocieron 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 observaron acusaciones mutuas entre niños y niñas acerca de quiénes infringen más las reglas: “Los varones más [hacen bulla]” y “Más hablan ustedes [las niñas]”.

Además, algunos estudiantes percibieron 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 observaron percepciones de apoyo y orientación por parte del docente en el cumplimiento de las normas, especialmente en el ámbito académico. Los estudiantes destacaron 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 resaltaron 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 evidenciaron 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 matizaron esta percepción general al sugerir la existencia de ciertas tensiones o excepciones dentro de las relaciones interpersonales. Así lo indicó una alumna, quien afirmó: “En mi aula son bien loquitos, bien alocados y nos llevamos bien con todos... Casi” (Niña).

Asimismo, se identificaron conflictos físicos entre compañeros, cuya intensidad varía. Algunos son considerados parte del juego, como señaló un estudiante: “Sí se agarran

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

Un hallazgo relevante fue la presencia de experiencias de exclusión, principalmente vinculadas a la condición de ser “nuevo” en el grupo. Las narrativas dieron 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 reflejaron una evolución hacia una mayor inclusión: “...pero ahora ya no, ahora me incluyen” (Niña 4) y “...Ahora me siento muy bien” (Niño).

Otro aspecto significativo fue la percepción de que el cumplimiento o incumplimiento de las normas impacta directamente en los procesos de aprendizaje. Esta idea se manifestó 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) y “Cuando mis compañeros no hablan y hacen silencio [me ayuda en el aprendizaje]” (Niña).

En conjunto, los estudiantes expresaron visiones diversas respecto a la convivencia en el aula. Aunque predominó una valoración positiva del ambiente escolar: “Todos nos llevamos bien” (Niño 5) y “Colaboramos entre compañeros” (Niña 6), también emergieron problemáticas vinculadas a la aplicación de normas y sus consecuencias sobre el aprendizaje. Al respecto, se destacó la percepción generalizada de que muchas reglas no se cumplen: “Sí están bien, pero no se cumplen” (Niña 6), sobre todo 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

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 reflejan una relación próxima y empática entre docente y estudiantes, en la cual el maestro demuestra interés por conocer sus formas de aprender, sus experiencias y sus ritmos individuales.

- “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).

Estos testimonios evidencian que los estudiantes valoran las estrategias docentes que generan cercanía emocional y confianza, al vincular el aprendizaje con experiencias reales y cotidianas. La comunicación abierta, el acompañamiento constante y el reconocimiento de los logros individuales fortalecen un clima de aula positivo, donde los niños se sienten escuchados, comprendidos y motivados a participar activamente. En este sentido, las estrategias didácticas se convierten no solo en recursos pedagógicos; sino también, en mediadores relacionales que favorecen la construcción de vínculos significativos y de un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo.

Sin embargo, los testimonios también revelaron una aplicación desigual de estas estrategias entre las diferentes áreas curriculares, lo cual incide en la percepción que los estudiantes tienen sobre el proceso de aprendizaje, prioritariamente en asignaturas como Matemática, donde la enseñanza parece centrarse más en la explicación y práctica de ejercicios, con menor espacio para la interacción o el acompañamiento emocional: “¿En matemática? No casi” (Niña 1) y “No, ahí ya no. Solamente nos explica y nos da el ejercicio para practicar” (Niña 4).

Esta diferenciación sugiere que el clima de aula varía según el enfoque didáctico empleado en cada área, lo que refuerza la importancia de promover estrategias pedagógicas participativas y afectivas de manera transversal en todas las asignaturas, a fin de garantizar experiencias de aprendizaje más equitativas y significativas para todos los estudiantes.

3.3.2. Factores que facilitan el aprendizaje

Las entrevistas reflejaron 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 fueron señalados como condiciones fundamentales para avanzar con fluidez en el desarrollo de los contenidos. Los estudiantes asociaron 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, destacaron 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 enfatizó la importancia del silencio como una condición que favorece la concentración individual y colectiva. Los estudiantes identificaron que la ausencia de ruido facilita la atención y 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 permitieron 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 fue 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) y “Porque hacen mucha bulla y no dejan prestar atención” (Niña 1).

La presencia de distractores físicos también fue mencionada como una barrera para el aprendizaje, como lo expresó 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 evidenciaron 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 fue la percepción negativa respecto a la repetición constante de los contenidos sin introducir variaciones metodológicas. Algunos estudiantes manifestaron 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 evidenció 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 evidenciaron 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 relataron 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) y “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 fue la limitada presencia de actividades creativas fuera del área de Arte. Cuando se consultó a los estudiantes sobre experiencias similares en otras asignaturas, varios no lograron 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 mostraron 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 observó 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 el conocimiento y 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 señalaron los estudiantes: “En robótica, nos dice creen lo que no existe todavía” (Niña 3) y “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 emergieron ciertas tensiones entre la intención de fomentar la creatividad y la manera en que se ejecutan las actividades en la práctica. Algunos estudiantes describieron propuestas que, aunque presentadas como creativas, terminan siendo dirigidas o limitadas por materiales predefinidos: “Nos dieron los materiales y nosotros lo hicimos” (Niña 5) y “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

Los hallazgos de esta investigación cualitativa sobre las percepciones estudiantiles sobre el clima de aula en quinto grado de primaria en 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 y se identifican las convergencias y divergencias con estudios previos y marcos conceptuales recientes.

El análisis del clima de aula desde la percepción del estudiantado pone en evidencia una experiencia compleja y viva, en la que confluyen dimensiones afectivas, normativas, cognitivas y creativas. Las voces de los niños, recogidas a través de las entrevistas, reflejan una visión matizada que trasciende la simple dicotomía de un clima “bueno” o “malo”. En sus palabras se entretienen emociones, expectativas, tensiones y valoraciones que, al dialogar con la teoría y los antecedentes revisados, permiten comprender el clima de aula como una construcción dinámica, profundamente relacional y situada en el contexto sociocultural de la escuela cajamarquina.

4.1. Contexto interpersonal

En el ámbito interpersonal, las voces del estudiantado revelaron una experiencia afectiva predominantemente positiva, caracterizada por sentimientos de alegría, compañerismo y aprecio tanto hacia sus pares como hacia el docente. La mayoría describió la convivencia como “muy bonita”, “divertida” y “amistosa”, asociándola a un entorno donde predominan la risa, la confianza y el apoyo mutuo. No obstante, bajo esta superficie armoniosa, emergen tensiones sutiles que matizan dicha percepción. Se mencionaron situaciones de exclusión, burlas o pequeñas agresiones que suelen minimizarse o justificarse como “juegos”. Este doble registro —de afecto y conflicto— coincide con lo observado por Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz (2025), quienes sostuvieron que las percepciones estudiantiles del clima pueden contener simultáneamente valoraciones positivas y experiencias de malestar que los propios niños no identifican como violencia; sino, como parte natural de la convivencia cotidiana. En el contexto peruano, investigaciones como las de Martínez Estrada (2017) y Arteaga

Matos (2020) han evidenciado fenómenos similares, señalando que los estudiantes tienden a resaltar los vínculos afectivos y el sentido de pertenencia al grupo, aun cuando persisten prácticas de exclusión o descalificación normalizadas dentro de los códigos sociales de la infancia. En esta investigación, los relatos de quienes inicialmente “no eran incluidos” y luego lograron integrarse dieron cuenta de una dinámica relacional cambiante, donde la cohesión grupal se construye mediante negociaciones continuas de aceptación y pertenencia.

Estos hallazgos confirmaron, desde el marco conceptual, que el clima interpersonal no constituye un estado homogéneo ni estable, pues es una red de significaciones que se reconfigura permanentemente a partir de las experiencias y de las interpretaciones subjetivas del alumnado. Los vínculos con el docente emergen como mediadores esenciales en este proceso: los estudiantes lo describieron como comprensivo, alegre y dispuesto a brindar apoyo emocional y académico, cualidades que refuerzan su seguridad, motivación y sentido de confianza. Este resultado converge con las propuestas de Pianta et al. (2012), quienes identificaron la relación profesor–estudiante como el núcleo del clima relacional y una condición indispensable para el compromiso escolar. Sin embargo, la naturalización de microviolencias y exclusiones parciales plantea un desafío pedagógico de fondo: los estudiantes pueden percibir un clima “bueno” aun cuando persisten prácticas que vulneran la convivencia, lo que evidencia la necesidad de promover procesos reflexivos que les permitan reconocer esas formas sutiles de agresión y asumir, de manera corresponsable, el cuidado de los vínculos y la armonía grupal.

Un aspecto significativo es la experiencia de exclusión temporal que enfrentaron algunos estudiantes al incorporarse por primera vez al aula. Estas situaciones, descritas como fases iniciales de aislamiento seguidas de una integración progresiva, revelan la complejidad de los procesos de socialización escolar y la importancia del reconocimiento mutuo en la construcción del sentido de pertenencia. Havik y Westergård (2020) complementaron esta comprensión al sostener que el compromiso emocional del alumnado se encuentra estrechamente vinculado con la calidad de las interacciones en el aula, lo cual explicaría por qué quienes se integran recientemente pueden experimentar mayores dificultades para establecer vínculos significativos. Tales vivencias contrastan con la noción de clima positivo formulada por Arón y Milicic (2004, como se citó en Sandoval Manríquez,

2014), quienes destacaron entre sus componentes la “identificación con el curso y la escuela” y la “atmósfera cooperativa”. Los testimonios recogidos en esta investigación corroboraron que esa identificación no se produce de manera inmediata, sino que se consolida gradualmente a través del contacto cotidiano y de la interacción sostenida entre los miembros del grupo, lo que reafirma la naturaleza procesual y dinámica del clima interpersonal.

En cuanto al vínculo profesor-estudiante, los resultados evidenciaron un estilo docente basado en el acompañamiento emocional, la validación personal y el reconocimiento del esfuerzo. Los estudiantes valoran profundamente estas actitudes, pues se sienten comprendidos, alentados y escuchados. Este hallazgo coincide con la investigación de Havik y Westergård (2020), quienes sostuvieron que los alumnos que perciben interacciones docentes de alta calidad muestran mayores niveles de compromiso y disfrute académico, especialmente cuando reciben apoyo afectivo. La relación armoniosa que describen los estudiantes refleja lo planteado por Arón y Milicic (1999), al considerar como componentes esenciales de un clima positivo el trato cordial y respetuoso del docente, la motivación constante, la participación activa y la retroalimentación constructiva. Todo ello se ve reflejado en expresiones como: “Nos dice que sí podemos, que ninguna respuesta está mal, que, si nos equivocamos, se nos va a corregir; él nos apoya siempre”, las cuales ilustran el tipo de interacción que promueve seguridad emocional, confianza y sentido de valía personal.

4.2. Contexto regulativo

En el contexto regulativo, los estudiantes reconocieron que existen normas claras de convivencia, como levantar la mano, no hablar todos a la vez y respetar al docente. Sin embargo, perciben que su cumplimiento es irregular y, en algunos casos, selectivo. Las expresiones “sí están bien, pero no se cumplen” o “la mayoría de compañeros no las cumplen” revelaron que, a pesar de contar con un marco normativo formalmente establecido, su aplicación carece de coherencia y equidad. Este hallazgo concuerda con lo señalado por Martínez Estrada (2017), quien advirtió que casi la mitad de los estudiantes evaluó negativamente el clima de aula debido a deficiencias en la implementación efectiva de las normas y en la gestión del ambiente educativo. Tales percepciones contrastan con el concepto de “buena organización del aula” propuesto por Arón y Milicic (2004, como se

citó en Sandoval Manríquez, 2014), quienes argumentaron que una organización adecuada requiere normas claras, actividades variadas y un entorno físico ordenado y acogedor. En el caso estudiado, la falta de cumplimiento constante y la percepción de desigualdad en la aplicación debilitan la función reguladora de las normas, reduciendo su capacidad de orientar la convivencia y garantizar un ambiente estable para el aprendizaje.

Un aspecto revelador dentro de esta dimensión es la percepción de un cumplimiento diferenciado según el género, lo que sugiere tensiones latentes en la dinámica del aula. Algunos estudiantes afirmaron que los varones “hacen más ruido” o “mandan más”, mientras las niñas son reprendidas con mayor rapidez, lo que genera la sensación de un trato desigual. Esta percepción coincide con los hallazgos de Carrasco-Aguilar y Luzón-Trujillo (2019), quienes explicaron que la legitimidad de las normas escolares depende menos de su formulación que de su aplicación justa y coherente. Asimismo, se vincula con los antecedentes de Serrano Arenas y Ochoa Cervantes (2021), quienes señalaron cómo ciertos estereotipos de comportamiento masculino y femenino influyen en las sanciones escolares. De modo complementario, Havik y Westergård (2020) encontraron diferencias significativas en el compromiso escolar entre niños y niñas, siendo estas últimas más propensas a cumplir las reglas y mostrar actitudes cooperativas, lo cual podría explicar las acusaciones cruzadas sobre quiénes transgreden con mayor frecuencia las normas. En conjunto, estos hallazgos muestran que la regulación del aula no solo se construye desde lo normativo; sino también, desde las percepciones sociales de justicia y equidad que emergen en la interacción cotidiana.

Aunque el aula estudiada no presentó un clima negativo generalizado, algunos comportamientos observados evidenciaron rasgos de hostilidad o impulsividad que alteran la convivencia. Varios estudiantes relataron episodios de agresión física aparentemente lúdica: “se agarran a puñetazos, de juego” y “a veces se jalan de los pelos”. Esto refleja lo que Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, (2006) describieron como manifestaciones de contextos regulativos frágiles: actitudes individualistas, reacciones impulsivas y dificultades para asumir responsabilidades. Estas conductas, aunque percibidas como inofensivas, revelan un patrón de desbordes relacionales que convive con la valoración general positiva del grupo, lo que conforma que la convivencia escolar puede albergar simultáneamente expresiones de cordialidad y comportamientos disruptivos.

Por otro lado, las entrevistas sugieren que las dificultades para mantener el orden no se deben únicamente a la conducta de los estudiantes; sino también, a factores estructurales y organizativos del aula: el número elevado de alumnos, la disposición del mobiliario o el ruido ambiental. Estos condicionantes, a menudo invisibilizados en los análisis teóricos, inciden directamente en la efectividad de la regulación y en la percepción de control del docente. El marco conceptual plantea que un sistema normativo claro y compartido promueve seguridad emocional y sentido de pertenencia; sin embargo, cuando las normas se aplican de forma inconsistente o se perciben como injustas, pierden su poder orientador y generan incertidumbre, debilitando el clima regulativo.

Desde la perspectiva de Sandoval Manríquez (2014), quien definió el clima de aula positivo como aquel que favorece el aprendizaje, el desarrollo personal y la convivencia, el contexto regulativo cumple un rol esencial en la configuración del ambiente escolar. En el aula analizada, si bien se observaron elementos que contribuyen a un entorno globalmente favorable, las inconsistencias en la aplicación de las normas, las percepciones de trato desigual y las expresiones de agresión simbólica o física evidencian un ámbito susceptible de mejora. Los hallazgos nos invitan a reflexionar sobre la necesidad de transitar de una regulación vertical, basada en la autoridad docente, hacia una autorregulación participativa, donde los estudiantes asuman un rol activo en la construcción, cumplimiento y evaluación de los acuerdos de convivencia. Solo así será posible consolidar un clima de aula emocionalmente positivo, justo, coherente y formativo.

4.3. Contexto instruccional

En el contexto instruccional, los estudiantes manifestaron con claridad los factores que, desde su experiencia, facilitan u obstaculizan su aprendizaje. Entre los elementos que consideraron favorecedores, se destacaron la atención sostenida, el orden en el aula y el uso de ejemplos prácticos, que les ayudan a comprender mejor los contenidos. En contraste, identificaron el ruido constante, las conversaciones paralelas y la reiteración de métodos tradicionales como los principales factores que dificultan su concentración y su interés por las actividades escolares. Estas percepciones muestran que el estudiantado posee una conciencia aguda sobre la influencia que ejercen las condiciones del aula en su motivación y disposición para aprender.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se sustentan en los planteamientos de Mardones Soto (2023), quien afirmó que un clima de aula desfavorable incide negativamente en la motivación, la participación y el compromiso estudiantil, porque genera actitudes de apatía y desinterés. En esa línea, los testimonios recogidos evidenciaron que los estudiantes reconocen cómo la desorganización, la falta de atención o la monotonía metodológica pueden desactivar su interés y disminuir su percepción de logro. Este resultado se vincula con la noción de “percepción de productividad” formulada por Arón y Milicic (2004, como se citó en Sandoval Manríquez, 2014), entendida como la sensación del alumnado sobre que las actividades desarrolladas en el aula son significativas y contribuyen efectivamente a su aprendizaje. Las afirmaciones de los estudiantes confirman este principio: valoran los espacios donde el aprendizaje se percibe como útil y ordenado, y manifiestan desmotivación cuando las actividades se repiten sin un propósito claro, como se observó en expresiones del tipo “no tan alegres, porque siempre repiten lo mismo y nunca avanzamos”.

Del mismo modo, la valoración que los estudiantes hacen de las estrategias didácticas evidencia su necesidad de vivir experiencias más dinámicas y significativas. Las actividades participativas, lúdicas o contextualizadas son percibidas como motivadoras y favorecedoras del aprendizaje, mientras que las metodologías repetitivas o centradas únicamente en la exposición verbal generan aburrimiento y desinterés. No obstante, los estudiantes perciben que estas estrategias no se aplican de manera equitativa en todas las áreas curriculares, especialmente en Matemática, donde predominan los métodos tradicionales basados en la repetición y el trabajo individual. Este contraste se vincula con los aportes de Mena y Valdés (2019), quienes sostuvieron que un clima de aula positivo se caracteriza por ofrecer oportunidades permanentes de desarrollo, tanto para los estudiantes como para los docentes, al promover un entorno de aprendizaje continuo que impulsa la adquisición y el fortalecimiento de diversas habilidades. Las expresiones de desmotivación observadas en este estudio revelaron que tales oportunidades no son percibidas de forma homogénea, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la planificación pedagógica y diversificar las prácticas docentes según la naturaleza de cada área y las características del grupo.

Por otro lado, las narraciones de los estudiantes reflejaron una valoración especialmente alta hacia el acompañamiento del docente y su esfuerzo por garantizar la comprensión de todos. Destacaron su paciencia, su capacidad para explicar varias veces y su disposición para brindar apoyo individual, aspectos que asociaron con el sentimiento de ser comprendidos y valorados. Este hallazgo coincide con la noción de “presencia pedagógica” desarrollada por León Marin y Páez Marin (2017), que alude a la capacidad del docente para equilibrar la exigencia académica con la contención emocional. No obstante, también emergieron tensiones relacionadas con la gestión del ritmo de las clases: mientras algunos estudiantes se benefician del tiempo que el maestro dedica a reforzar contenidos, otros se frustran al sentir que el avance general se retrasa por las repeticiones. Esta situación evidencia las dificultades inherentes a la atención de la diversidad en aulas numerosas, donde el equilibrio entre la individualización del apoyo y el progreso colectivo resulta un desafío constante.

Asimismo, los estudiantes identificaron el ruido, la indisciplina y la falta de control como los principales obstáculos para aprender, pues interrumpen la concentración y reducen el aprovechamiento del tiempo. Este fenómeno, aunque cotidiano, ilustra lo que Pianta et al. (2012) denominaron como el “microclima instruccional”, es decir, las condiciones inmediatas de interacción que influyen directamente en la experiencia educativa. En correspondencia, los antecedentes nacionales de Khoury Queirolo (2016) subrayaron que la gestión del ruido, la atención y el ritmo de trabajo son factores determinantes en el rendimiento académico y en la percepción del clima de aula.

A la luz del marco conceptual, se observa que el clima instruccional no depende únicamente del uso de estrategias metodológicas variadas; sino, de la calidad del encuentro cotidiano entre docentes y estudiantes. Cuando el profesor ofrece acompañamiento, retroalimentación oportuna y apoyo emocional, el alumnado se siente capaz, comprometido y dispuesto a aprender; en cambio, cuando la gestión del aula se debilita y predomina la rutina, el sentido del aprendizaje se fragmenta. En ese equilibrio entre estructura y flexibilidad, entre disciplina y empatía, se configura el verdadero valor pedagógico del clima instruccional, que trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en una experiencia relacional y emocionalmente significativa.

4.4. Contexto imaginativo

En relación con el contexto imaginativo, los hallazgos evidenciaron que las experiencias creativas se concentran principalmente en el área de Arte, con escasa presencia en el resto de las asignaturas. Los estudiantes relataron con entusiasmo actividades que implican juego, construcción o invención: la elaboración de maquetas, la decoración del aula, el desarrollo de proyectos de robótica o dinámicas lúdicas como el “tumba-latas”, a las cuales describieron como “divertidas” y “bonitas”. Estas experiencias son valoradas no solo por su carácter recreativo; sino también, porque les permiten aprender de manera activa y disfrutar del trabajo en grupo. Sin embargo, los propios niños reconocieron que tales actividades son ocasionales y limitadas a espacios específicos del currículo, mientras que en áreas como Matemáticas o Comunicación predomina una enseñanza más tradicional, centrada en la repetición de contenidos y el trabajo individual.

Testimonios como “En robótica, nos dice que creemos lo que no existe todavía” ilustran los momentos en que el contexto imaginativo se activa y el aula se transforma en un espacio de invención y exploración. En estas experiencias, el aprendizaje adquiere un sentido más profundo, pues los estudiantes no solo reproducen conocimientos, sino que los recrean desde su imaginación y la colaboración con sus pares. La incorporación de actividades creativas genera un ambiente emocionalmente más entusiasta, participativo y colaborativo, que refuerza las relaciones interpersonales y el interés por aprender. Estos resultados confirman que la creatividad contribuye al desarrollo cognitivo y al fortalecimiento del bienestar emocional y social del grupo.

Desde el marco teórico, esta situación pone de relieve una brecha entre el discurso pedagógico que promueve la creatividad como eje transversal y su implementación real en la práctica docente. No obstante, los resultados muestran que la escuela aún tiende a circunscribirla al ámbito artístico, lo que limita su potencial transformador. Amanqui Mena (2021) advirtió precisamente esta incongruencia, pues señaló que, aunque la creatividad se reconoce en el currículo como un principio orientador, su aplicación en el aula sigue siendo intermitente y dependiente de la iniciativa del docente.

Desde esta perspectiva, la creatividad es entendida, según Mena y Valdés (2019), como una manifestación de la capacidad para renovarse y adaptarse a los cambios que se producen en su entorno, convirtiéndose en un componente esencial para la transformación

y vitalidad de la vida escolar. Incorporar prácticas imaginativas de forma transversal en todas las áreas representa una vía concreta para activar dicha renovación, porque promueve el pensamiento divergente, la resolución creativa de problemas y la construcción de saberes con sentido. Al mismo tiempo, estos hallazgos revelan que la ausencia de una planificación sistemática de experiencias creativas reduce el alcance del contexto imaginativo, lo que impide que se consolide como un componente estructural del clima de aula.

A la luz del marco conceptual, el contexto imaginativo debe entenderse como una dimensión esencial del clima escolar que potencia la curiosidad, la sensibilidad y la capacidad crítica de los estudiantes. Los resultados muestran que cuando el docente incorpora actividades creativas de manera intencionada, el aula se convierte en un espacio de aprendizaje vivo, motivador y participativo. En cambio, cuando dichas prácticas se restringen a momentos esporádicos, la creatividad se vuelve una excepción, más que una cultura pedagógica sostenida.

De acuerdo con estudios internacionales recientes, la consolidación de un clima imaginativo requiere del compromiso institucional y de la formación docente para integrar la creatividad en la planificación pedagógica cotidiana. Promover su incorporación transversal permitiría construir aulas más flexibles y estimulantes, donde el pensamiento creativo se valore tanto como el rendimiento académico. De este modo, la creatividad deja de ser un elemento accesorio para convertirse en una fuerza estructural del clima de aula, capaz de dinamizar la motivación, fortalecer la convivencia y convertir el aprendizaje en una experiencia profundamente humana, significativa y transformadora.

CONCLUSIONES

1. El contexto interpersonal del aula se caracteriza por una convivencia predominantemente positiva, cimentada en relaciones de afecto, compañerismo y confianza tanto entre los pares como con el docente. Los estudiantes valoran el clima emocional del grupo como “amistoso” y “divertido”, lo que denota la presencia de vínculos sólidos que favorecen la participación y el bienestar socioemocional. No obstante, también emergen tensiones sutiles asociadas a experiencias de exclusión temporal, burlas o agresiones leves, generalmente naturalizadas como parte del juego. Esta coexistencia de afecto y conflicto confirma que el clima interpersonal no constituye un estado homogéneo; sino, un proceso dinámico y relacional que se construye a partir de las interpretaciones y prácticas cotidianas de los propios estudiantes. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz (2025) y Pianta et al. (2012), al subrayar que la calidad de las relaciones interpersonales depende en gran medida del vínculo emocional con el docente, cuya actitud comprensiva y alentadora emerge como factor protector del clima. En consecuencia, fortalecer espacios de diálogo, empatía y reflexión colectiva sobre la convivencia se presenta como una vía necesaria para consolidar un clima interpersonal más inclusivo y consciente.
2. En cuanto al contexto regulativo, se concluye que los estudiantes reconocen la existencia de normas claras que orientan la convivencia escolar, pero perciben una aplicación inconsistente y, en ocasiones, inequitativa. Si bien la mayoría acepta la importancia de las reglas, expresan que su cumplimiento depende de quién las infrinja o del criterio del docente, lo que genera la percepción de un trato desigual. Destacan, además, diferencias de género en la aplicación de sanciones y en las expectativas de comportamiento, aspecto que evidencia la persistencia de estereotipos en la gestión disciplinaria. Estas percepciones coinciden con lo señalado por Carrasco-Aguilar y Luzón-Trujillo (2019) y Serrano Arenas y Ochoa Cervantes (2021), quienes afirmaron que la legitimidad de las normas depende menos de su formulación que de su aplicación justa y coherente. Asimismo, las condiciones estructurales del aula —como el número elevado de estudiantes y el ruido constante— dificultan la regulación

efectiva del comportamiento. En consecuencia, los resultados advierten la necesidad de transitar de una regulación vertical, centrada en la autoridad docente, hacia una autorregulación participativa, donde los estudiantes intervengan activamente en la construcción, el cumplimiento y la evaluación de los acuerdos de convivencia. Solo así será posible fortalecer un clima regulativo basado en la justicia, la coherencia y el respeto mutuo.

3. Respecto al contexto instruccional, se concluye que los estudiantes valoran positivamente el acompañamiento docente, destacando su paciencia, claridad y disposición para brindar apoyo individual. Estas actitudes generan confianza y motivación, las cuales constituyen una condición favorable para el aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes también expresan que el exceso de repeticiones y el ritmo lento de las clases ocasionan frustración en quienes avanzan más rápido, lo que evidencia la dificultad del docente para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Además, la presencia de ruido, conversaciones y desorden es percibida como un obstáculo recurrente que interfiere con la concentración y la productividad del grupo. Estas percepciones confirman lo planteado por Mardones Soto (2023) y León Marin y Páez Marin (2017), quienes sostuvieron que el clima instruccional depende tanto de la organización pedagógica como de la calidad del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes. En suma, los resultados evidencian que un clima instruccional positivo se sostiene en el equilibrio entre la exigencia académica y la contención emocional, pero requiere fortalecer la gestión del aula y diversificar las estrategias metodológicas para atender de manera más equitativa la heterogeneidad del grupo.
4. En relación con el contexto imaginativo, se concluye que las experiencias creativas ocupan un lugar significativo, aunque todavía limitado, dentro del clima de aula. Los estudiantes expresan entusiasmo por las actividades que implican juego, invención o construcción —como la elaboración de maquetas, la robótica o las dinámicas lúdicas—, porque las consideran espacios donde aprenden y disfrutan. Sin embargo, reconocen que estas prácticas se concentran en el área de Arte y son poco frecuentes en otras asignaturas, lo que evidencia una aplicación fragmentada de la creatividad. Este hallazgo coincide con lo señalado por Amanqui Mena (2021), quienes advirtieron

que la creatividad, pese a su reconocimiento en los marcos curriculares, no logra integrarse de manera transversal en la práctica pedagógica. Desde la perspectiva de Mena y Valdés (2019), la creatividad constituye un medio de renovación y adaptación al cambio en el entorno escolar, por lo que su incorporación sostenida en todas las áreas del currículo permitiría generar un clima más motivador, participativo y colaborativo. En consecuencia, se recomienda promover una formación docente orientada a la integración intencional de estrategias creativas que potencien el pensamiento divergente y la construcción de aprendizajes con sentido, para así consolidar un clima imaginativo que favorezca el desarrollo integral del estudiantado.

REFERENCIAS

- Aguinaga Nolasco, E. E. (2023). *Clima de aula y motivación para el aprendizaje en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Pública Luisa Astrain* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/8024>
- Albertí Cortés, M. A. y Boqué Torremorell, M. C. B. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de mediación*, 8(1), 36-49.
- Alonso-Tapia, J. y Ruiz-Díaz, M. (2025). Classroom Climate: Empirical Validation and Educational Implications of a Conceptual Model. A Multilevel Study. *Psicología Educativa*, 31(2), 129-139. <https://doi.org/10.5093/psed2025a19>
- Amanqui Mena, S. M., Gómez Huamán, C. del R., Obregón Acha, L. A., Pareja Ramos, C., Samaniego Flores, F. F. y Sichi Ojanama, A. I. (2023). La creatividad, competencia del siglo XXI como un factor de calidad en áreas curriculares del nivel de educación primaria. *Educación*, 29(1), 27-42. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2889>
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17414>
- Arteaga Matos, A. Y. (2020). *Clima escolar en el aula, en estudiantes del 6° grado de primaria de una institución educativa pública del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10399>
- Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M. y Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200146&lang=es
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Hower Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Morata. <https://archive.org/details/barkley-e.-tecnicas-de-aprendizaje-colaborativo/page/3/mode/2up>
- Barreda Gómez, S. (2012). *El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en*

- cuenta [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/1627>
- Bautista Soto, J. L. (2019). *Clima de convivencia en el aula en estudiantes de educación primaria de El Tambo – Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/5674>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Boekaerts, M. (2016). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 83-103). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Borozan, D. T. y Safta-Zecheria, L. (2024). Examining primary school pupils' perceptions of classroom climate using the Classroom Climate Questionnaire and children's drawings. *Revista de Pedagogie*, LXXII(2), 95-118. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1306185>
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, (6), 82-94. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i6.480>
- Castellanos Pierra, L. I. y Zayas Pérez, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre Educación*, 10(19). <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/531>
- Chaux Torres, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editorial Taurus.
- Cherobim, M. (2004). *La Escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/1349>
- Chire Yucra, N. M. (2022). *El clima del aula y el aprendizaje* [Trabajo de investigación, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/12>
- Cora Mercadal, M. del R. (2007). El clima del aula: un abordaje desde la ética. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 7-27.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643887001>

- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Čotar Konrad, S., Vodopivec, J. L. y Štemberger, T. (2024). Classroom climate and student-teacher relationship: A study among students and teachers in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1411-1420.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3^a ed.). Sage Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (4^a ed.). Sage Publications.
- De Boer, H., Timmermans, A. C. y Van der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Supervisión Nacional de la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y Atención de la Violencia en Instituciones Educativas de Educación Básica Regular y Centros de Educación Básica Alternativa*. <https://repositoriodigital.mimp.gob.pe/handle/123456789/965>
- Denham, S. A., Bassett, H. H. y Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Elisondo, R. C. y Piga, M. F. (2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre educación*, 11(20), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590>
- Enríquez García, G., Losada Puente, L., Mendiri, P. y Rebollo-Quintela, N. (2022). Una mirada al bienestar escolar: ¿Qué opinan sus protagonistas? *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 125-134. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15112>
- 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. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.9106>
- Figuroa-Gutiérrez, V., Montes-Miranda, A. y Rodríguez-Morato, 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://www.redalyc.org/pdf/7369/736980320015.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.-a). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.-b). *Construyendo acuerdos de convivencia con enfoque formativo: Establecer normas como acuerdos de la comunidad*. <https://www.unicef.org/chile/documents/construyendo-acuerdos-de-convivencia-con-enfoque-formativo>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. y Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A. y Valero Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XXI*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gaviria Soto, J. L. (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 Cinco, S. y Rodríguez Mantilla, J. M. (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 Barreto, E., Duarte Vicente, M. y Cruz Cruz, C. L. (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>
- 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. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5486>
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- 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. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>
- Khoury Queirolo, N (2016). *Clima de aula, orientación a la meta, rendimiento académico y agrado por el curso de matemática en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7715>
- León Marin, S. M. y Páez Marin, M. J. (2017). *Caracterización del estilo docente, disciplina y participación democrática, buscando estrategias de mejoramiento que enriquezcan el clima de aula de los estudiantes* [Trabajo de maestría, Universidad de los Andes]. <https://hdl.handle.net/1992/34246>
- López-Cassà, È., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S. y Gustems Carnicer, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13(15), 8591. <https://doi.org/10.3390/su13158591>
- Manota Sánchez, M. y Melendro Estefanía, 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>
- Maquera Carrasco, L., Huanca Sucapuca, L. y Valdez Chachaqui, A. I. (2020). *Clima de aula desde la percepción de estudiantes de educación primaria de una institución educativa pública del distrito del Alto de la Alianza, región Tacna* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/3097>
- 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>
- Marjoribanks, K. (1980). Schools, families and children's achievements. *Studies in Educational Evaluation*, 6(3), 253-264. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(80\)90028-0](https://doi.org/10.1016/0191-491X(80)90028-0)
- Martínez Estrada, E. G. (2017). *Percepción del clima de aula en estudiantes de sexto grado primaria, Callao, 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/1364>

- Maxwell, L. E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 206-216. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009>
- 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. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes: Decreto Supremo No. 004-2018-MINEDU*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6088>
- Ministerio de Educación. (2019). *Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar-SíseVe: informe 2013-2018*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6670>
- Ministerio de Educación. (2022a). *Boletín SíseVe en cifras*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9786>
- Ministerio de Educación. (2022b). *Resultados PISA 2022*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>
- Ministerio de Educación. (2025a). *Información estadística del SíseVe*. <https://siseve.minedu.gob.pe/Web/App/Mapa>
- Ministerio de Educación. (2025b). *Elementos básicos para la gestión de la convivencia escolar: promoción de la convivencia escolar desde el enfoque del bien común*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/11537>
- Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/368>
- Muñoz Rocha, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford University Press México.
- Nelsen, J. (2002). *Disciplina Positiva: Consejos Que Invitan a la Cooperación Entre Padres e Hijos Basados en la Dignidad y el Respeto*. Ediciones Oniro.
- 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 Latina y el Caribe?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *PISA Results 2022 (Volume III) - Factsheets: Peru*. <https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results->

- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (4ª ed.). Sage Publications.
- Peñañiel Villavicencio, P. V. (2024). El clima en el aula de clase como factor que interviene en el proceso enseñanza - aprendizaje. *Conocimiento Global*, 9(1), 164-175. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.353>
- Persson, L. y Svensson, M. (2017). Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. *Journal of Public Health*, 25(5), 473-480.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook Of Research On Student Engagement* (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system. Manual pre-k*. Paul H. Brookes Publishing Company
- Prieto Rodríguez, M. A. y March Cerdá, J. C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(6), 366-373. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4)
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/341>
- Rodríguez Buitrago, A. G. (2016). Gestión de normas de clase y clima de aula. *Revista Hojas Y Hablas*, (13), 57-71. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/83>
- Rodríguez Buitrago, A. G. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. *Eleuthera*, 18, 13-30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>
- Rojas Bravo, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2013.4.19.28>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus

- limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 52-66. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (3ª ed.). Paidós.
- Toledo Jofré, M. I. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. FONIDE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18138>
- Uranga-Alvídrez, M. S., Rentería-Soto, D. E. y González-Ramos, G. J. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 187-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194012>
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó. https://www.psicologos-montevideo.com/uploads/5/6/7/2/56720165/c%C3%B3mo_dar_clases_a_los_que_no_quieren.pdf
- Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12, 17-74. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367>
- Vives Varela, T. y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

ANEXO

Anexo A. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas

Autor(es): Sandra Milagros Pastor Izquierdo y 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
Preguntas específicas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué percepción tienen 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 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
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos o aspectos
Describir las percepciones de los estudiantes del quinto grado de primaria sobre el contexto interpersonal en el aula de una institución educativa de Cajamarca.	Clima de aula	Contexto interpersonal.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿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?
Describir las percepciones de los estudiantes del quinto grado de primaria acerca del contexto regulativo en el aula de una institución educativa de Cajamarca.		Contexto regulativo.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿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?

<p>Describir las percepciones de los estudiantes del quinto grado de primaria respecto al contexto instruccional del aula en una institución educativa de Cajamarca.</p> <p>Describir las percepciones de los estudiantes del quinto grado de primaria respecto al contexto imaginativo del aula en una institución educativa de Cajamarca.</p>	<p>Contexto instruccional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿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?
	<p>Contexto imaginativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿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 B. Fichas de validación



FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: “PERCEPCIONES ACERCA DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA”

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Merma Andaluz Roxana Gladys
- 1.2 Grado académico: Magister
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación: (35) Ciencias Sociales
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Coordinador Pedagógico - Corire I.E.

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20 %	Regular 21-40 %	Bueno 41-60 %	Muy bueno 61-80 %	Excelente 81-100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.				70	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					95
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					95
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				70	
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad				80	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del clima de aula.					85
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos – científicos del clima de aula (El clima de aula es un sistema dinámico de percepciones e interacciones que					90

	configuran un ambiente educativo único, moldeado por las experiencias subjetivas de sus participantes y caracterizado por sus dimensiones físicas, relacionales y psicosociales).					
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.					90
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					90

1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de entrevista grupal semi-estructurada para evaluar la percepción del clima de aula (Aplicado a estudiantes de 5to grado de primaria)

1.6 Autor(es) del Instrumento:

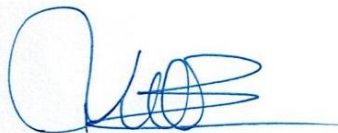
- Sandra Milagros Pastor Izquierdo
- Angel Mijail Yana Pacheco

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: (indicar si es aplicable y si hay alguna observación).

El instrumento es aplicable para los fines de investigación.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 85%

Arequipa, 09 de noviembre de 2024



29553333

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: “PERCEPCIONES ACERCA DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CAJAMARCA”

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: MENDOZA CASILLAS MILAGROS DEL CARMEN.....
- 1.2 Grado académico: SUPERIOR.....
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación: SECUNDARIA (Ciencia y Tecnología).....
- 1.4 Cargo e institución donde labora: DOCENTE - CORIRE. SE.....

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20 %	Regular 21-40 %	Bueno 41-60 %	Muy bueno 61-80 %	Excelente 81-100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.					85%
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					95%
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					100%
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					95%
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					90%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del clima de aula.					100%
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos – científicos del clima de aula (El clima de aula es un sistema dinámico de percepciones e interacciones que					85%

	configuran un ambiente educativo único, moldeado por las experiencias subjetivas de sus participantes y caracterizado por sus dimensiones físicas, relacionales y psicosociales).					
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.					95%
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					100%

1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de entrevista grupal semi-estructurada para evaluar la percepción del clima de aula (Aplicado a estudiantes de 5to grado de primaria)

1.6 Autor(es) del Instrumento:

- Sandra Milagros Pastor Izquierdo
- Angel Mijail Yana Pacheco

II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: (indicar si es aplicable y si hay alguna observación).

NO HAY OBSERVACIONES, EL INSTRUMENTO ES APLICABLE.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 94%

Arequipa, 09 de noviembre de 2024



 DNI 29650031

Objetivo: Explorar 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.