

**PERCEPCIONES ACERCA DEL CLIMA DE AULA EN
ESTUDIANTES DE SEXTO DE PRIMARIA DE UNA ESCUELA
PÚBLICA DE LIMA**

PERCEPTIONS ABOUT CLASSROOM CLIMATE IN SIXTH GRADE
STUDENTS OF A PUBLIC SCHOOL IN LIMA, PERU

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autores

Carlos Augusto Vilchez Vilchez
<https://orcid.org/0009-0006-4711-3186>

Amalia Patricia Pebe Bendezú
<https://orcid.org/0009-0001-9868-5727>

Asesor

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

Lima, marzo, 2025

Tesis-Vilchez y Pebe

11%
Textos sos pechosos



8% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
5% entre las fuentes mencionadas
3% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Tesis-Vilchez y Pebe.docx
ID del documento: 994fa8750966cb838737e4c8e7f87471f3ff4d7
Tamaño del documento original: 678,84 kB
Autores: []

Depositante: MARIA DE LOS ANGELES SANCHEZ
Fecha de depósito: 18/3/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 18/3/2025

Número de palabras: 21.165
Número de caracteres: 147.607

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.ucv.edu.pe 35 fuentes similares	5%		Palabras idénticas: 5% (1302 palabras)
2	hdl.handle.net Relación entre el clima social escolar y el comportamiento agresivo... 36 fuentes similares	5%		Palabras idénticas: 5% (1202 palabras)
3	tesis.pucp.edu.pe Percepciones de estudiantes de sexto de primaria sobre su a... 16 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (201 palabras)
4	repositorio.upch.edu.pe 26 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (157 palabras)
5	repositorio.ucv.edu.pe 16 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (165 palabras)

DEDICATORIA

A Dios. A mi querida esposa, Belia, cuyo amor, apoyo constante y paciencia han sido una fuente de fortaleza en los momentos más complejos. Tu presencia en mi vida me inspira cada día. A mis padres, por su sacrificio, dedicación y por inculcarme el valor de la educación y el esfuerzo continuo. Gracias por ser mi modelo a seguir y mi incondicional apoyo en este largo caminar.

Carlos

A Dios, por su infinita gracia y por guiar mis pasos con sabiduría y fortaleza a lo largo de este camino. Sin su amor y misericordia, este logro no habría sido posible. A mis amados hijos, quienes son mi mayor inspiración y motivo de esfuerzo diario. A ustedes les dedico cada sacrificio, con la esperanza de que siempre luchen por sus sueños y sepan que, con dedicación y fe, todo es posible. Gracias por su amor y paciencia, por darme la fortaleza para continuar firmemente en los momentos más difíciles.

Amalia

RESUMEN

El clima de aula es un elemento fundamental en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes, ya que influye en su aprendizaje y en la convivencia escolar. En este sentido, este estudio tuvo como objetivo general caracterizar la percepción del clima de aula en estudiantes de sexto grado de primaria en una escuela pública. A través de un enfoque mixto, se recopilaron datos mediante el Cuestionario de Clima Social Escolar (CES), aplicado a 31 estudiantes, y entrevistas semiestructuradas realizadas a 5 participantes. Los resultados evidenciaron que las relaciones interpersonales positivas, la claridad en las normas y el rol del docente como facilitador del aprendizaje son factores determinantes para la construcción de un ambiente favorable en el aula. Sin embargo, también se identificaron conflictos interpersonales, tales como insultos y exclusión social, los cuales afectan la autoestima y la motivación de los estudiantes. En el componente cuantitativo, se encontró que el 69.8% de los estudiantes presentó un nivel promedio de implicación, mientras que el 75.7% mostró un nivel promedio de autorrealización, lo que indica la importancia de fortalecer estrategias de participación y regulación en el aula. La interpretación de estos hallazgos sugiere la necesidad de implementar metodologías activas que promuevan la inclusión y la resolución de conflictos, así como fomentar el compromiso docente en la gestión del clima escolar. En conclusión, este estudio contribuye a la comprensión del clima de aula y destaca su relevancia en la mejora del rendimiento académico y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave: Clima de aula, percepción estudiantil, relaciones interpersonales, rol docente, estrategias inclusivas.

ABSTRACT

Classroom climate is a fundamental element in the academic and emotional development of students, as it influences their learning and school coexistence. In this sense, the general objective of this study was to characterize the perception of classroom climate in sixth grade elementary school students in a public school. Using a mixed approach, data were collected through the School Social Climate Questionnaire (CES), applied to 31 students, and semi-structured interviews with 5 participants. The results showed that positive interpersonal relationships, clear rules and the role of the teacher as a facilitator of learning are determining factors for the construction of a favourable classroom environment. However, interpersonal conflicts were also identified, such as insults and social exclusion, which affect students' self-esteem and motivation. In the quantitative component, it was found that 69.8% of the students showed an average level of involvement, while 75.7% showed an average level of self-realisation, indicating the importance of strengthening participation and regulation strategies in the classroom. The interpretation of these findings suggests the need to implement active methodologies that promote inclusion and conflict resolution, as well as to foster teacher engagement in school climate management. In conclusion, this study contributes to the understanding of classroom climate and highlights its relevance in improving students' academic performance and socioemotional well-being.

Key words: Classroom climate, student perception, interpersonal relationships, teacher role, inclusive strategies.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	19
1.1. El Clima Escolar Institucional y sus Microclimas.....	19
1.2. Clima Escolar y Clima de Aula.....	21
1.2.1. Clima escolar.....	21
1.2.2. Clima de aula.....	22
1.3. Características del Clima Escolar y Clima de Aula.....	23
1.3.1. Clima escolar positivo.....	24
1.3.2. Clima escolar negativo.....	24
1.4. Dimensiones del Clima Escolar y Clima de Aula.....	25
1.4.1. Contexto interpersonal.....	25
1.4.2. Contexto regulatorio.....	26
1.4.3. Contexto instruccional.....	27
1.4.4. Contexto imaginativo y creativo.....	27
1.5. Factores que Influyen en el Clima de Aula.....	28
1.6. Impacto de Clima de Aula en el Aprendizaje y el Bienestar Emocional.....	29
1.7. Antecedentes de estudio.....	29
1.7.1. Antecedentes nacionales.....	29
1.7.2. Antecedentes internacionales.....	31
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	33
2.1. Tipo de investigación.....	33
2.2. Diseño.....	33

2.3. Categorías y subcategorías	35
2.4. Población y muestra	36
2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información:	36
2.5.1. Enfoque Cuantitativo	36
2.5.2. Enfoque Cualitativo	37
2.6. Proceso de Análisis y Procesamiento de la Información:.....	38
2.7. Limitaciones de la investigación	38
CAPÍTULO III: RESULTADOS	40
3.1. Análisis descriptivo	40
3.1.1. Dominio de relaciones en el clima del aula	40
3.1.2. Dominio de autorrealización en el clima del aula	41
3.1.3. Dominio de estabilidad en el clima del aula.....	43
3.1.4. Dominio de cambio en el clima del aula	45
3.2. Análisis cualitativo	46
3.2.1. Análisis exploratorio	46
3.2.2. Análisis de las percepciones de los estudiantes.....	48
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS	63
ANEXOS.....	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías y subcategorías	35
Tabla 2 Nivel de percepción de implicación de los estudiantes	40
Tabla 3 Nivel de percepción de afiliación de los estudiantes	40
Tabla 4 Nivel de percepción de ayuda de los estudiantes	41
Tabla 5 Nivel de percepción del dominio relaciones de los estudiantes	41
Tabla 6 Nivel de percepción de tareas de los estudiantes.....	42
Tabla 7 Nivel de percepción de competitividad de los estudiantes	42
Tabla 8 Nivel de percepción de autorrealización de los estudiantes	43
Tabla 9 Nivel de percepción de organización de los estudiantes	43
Tabla 10 Nivel de percepción de claridad de los estudiantes	44
Tabla 11 Nivel de percepción de control de los estudiantes	44
Tabla 12 Nivel de percepción de dominio de estabilidad de los estudiantes.....	45
Tabla 13 Nivel de percepción de innovación de los estudiantes	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nube de palabras de la percepción de estudiantes	46
Figura 2 Niveles de enraizamiento de códigos de las percepciones de los estudiantes.	48
Figura 3 Diagrama de redes de los códigos de percepción de las relaciones interpersonales de los estudiantes de primaria.....	50
Figura 4 Diagrama de redes de los códigos de percepción del ambiente de aprendizaje de los estudiantes de primaria.....	52
Figura 5 Diagrama de redes de los códigos de percepción del rol del docente en los estudiantes de primaria	54
Figura 6 Diagrama de redes de los códigos de percepción del clima general en los estudiantes de primaria	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia	72
Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables o categorización.....	73
Anexo 3: Escala de clima escolar.....	75
Anexo 4: Guía de entrevista.....	80
Anexo 5: Fichas de validación de instrumento.....	82

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

El clima escolar hace referencia a la forma en que los integrantes de una comunidad educativa perciben su vivencia en el ámbito escolar. Esta percepción está influida por factores como las relaciones interpersonales, la efectividad de las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar, el estado de la infraestructura y la disponibilidad de recursos, así como el bienestar emocional y físico de los individuos (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2018). Dependiendo de la convivencia que se desarrolle en el entorno escolar, esta percepción puede ser positiva o negativa (MINEDU, 2018).

En el caso específico del clima de aula, este se refiere al ambiente afectivo que predomina en salón de clases. Dicho ambiente resulta de la interacción entre estudiantes y docentes, el nivel de participación de los alumnos en la organización del aula y el aprendizaje, así como de los procesos de gestión implementados por el docente (MINEDU, 2006). Estos aspectos son cruciales porque influyen en la visión integral del sistema educativo, incluyendo factores relacionados con las relaciones humanas y el entorno escolar.

Históricamente, las relaciones humanas y el ambiente escolar han sido elementos desatendidos (Mena y Valdés, 2019). Durante mucho tiempo, las escuelas priorizaron la disciplina y la obediencia de los estudiantes hacia las autoridades, relegando a un segundo plano problemáticas como la convivencia. Este enfoque tradicional favoreció la transmisión de contenidos académicos y la obtención de resultados, ignorando la interacción humana como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje (Onetto, 2003).

Este modelo pedagógico, caracterizado por su verticalidad autoritaria, colocó al docente como única fuente de conocimiento, negando el protagonismo del estudiante. Se priorizó la figura del docente como técnico-profesional, reduciendo al estudiante a un objeto de estudio para garantizar la efectividad del proceso educativo (Ortega et al., 2014). Esto invisibilizó la dimensión emocional de los profesores y sus estudiantes, ignorando que las relaciones humanas, incluidas las de enseñanza-aprendizaje, están mediadas por emociones.

Para alcanzar el éxito educativo, es fundamental fomentar una convivencia escolar basada en principios democráticos (MINEDU, 2017). Esto implica relaciones sociales que fomenten el respeto a la diversidad y un compromiso con el bien común. Según García y Ferreira (2005), promover la armonía, la disciplina en la escuela y el respeto resulta clave para lograr las metas educativas. Estas dinámicas, bien integradas, generan un clima positivo

que favorece el aprendizaje (Casassus, 2017). Aunque el clima de aula y la convivencia son conceptos distintos, ambos deben ser fomentados por la escuela, ya que están estrechamente relacionados (Dólera et al., 2021).

Un clima afectivo es crucial tanto para el rendimiento académico como para el bienestar del estudiantado. En este contexto, los estudiantes se sienten reconocidos y aceptados por su individualidad, lo que fomenta un aprendizaje efectivo basado en el respeto mutuo y la cooperación (Casassus, 2017). Por el contrario, un clima negativo se caracteriza por la percepción de injusticia y exclusión, lo cual obstaculiza el aprendizaje significativo (Milicic & Arón, 2017).

La relevancia del clima escolar ha crecido en el ámbito educativo. Investigaciones como el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) desarrollado por el LLECE, concluyeron que el ambiente escolar representa un factor clave que influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009). El Primer Estudio Internacional Comparativo también destacó el impacto positivo del clima de aula en el rendimiento en lenguaje y matemáticas (UNESCO, 2000).

En Perú, desde 2007 se han implementado estrategias educativas para crear ambientes seguros que promuevan aprendizajes efectivos. Estas iniciativas, consolidadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, priorizan la creación de entornos escolares democráticos basados en el respeto mutuo y la participación de la comunidad educativa (MINEDU, 2007). En años recientes, políticas como el Marco del Buen Desempeño Docente y el Modelo de Convivencia Escolar Democrática han fortalecido ambientes inclusivos y seguros (MINEDU, 2017).

Estos esfuerzos se complementan con lineamientos como el Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU, orientado a la prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. Además, programas como "Directivos Educan" han promovido el liderazgo pedagógico enfocado en una convivencia democrática (MINEDU, 2017). Estas acciones reflejan un compromiso serio con el bienestar integral de los escolares y sus aprendizajes.

A pesar de estos avances, persisten desafíos significativos. Un estudio cualitativo del MINEDU en escuelas estatales de Lima reveló que el clima de aula no es prioritario para muchas instituciones y que algunos docentes recurren al castigo físico como medida disciplinaria (MINEDU, 2006). De manera similar, González et al. (2017) identificaron

diferencias marcadas entre escuelas, donde algunas fomentan climas positivos y otras mantienen prácticas autoritarias.

La Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela (2021), realizada por el MINEDU y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), evidenció que el castigo físico y la violencia entre docentes y estudiantes persisten, especialmente en la selva, donde los índices son más altos (MINEDU, 2021). Felipe y Vargas (2020) destacaron que el 52.6% de los casos reportados en el sistema "SÍseVe" corresponden a agresiones perpetradas por personal escolar, siendo las formas más comunes el castigo físico sin lesiones y la violencia psicológica.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de estrategias más efectivas para transformar el clima de aula en un espacio positivo, donde se valoren la justicia, el respeto y la inclusión.

En la institución educativa donde se ejecutó este estudio, los estudiantes de sexto grado enfrentan dificultades en la convivencia, marcadas por conflictos interpersonales, insultos, burlas y exclusión social por un lado y, en contraparte, subsiste en escenarios concretos un apoyo entre compañeros y una resolución de conflictos efectiva. Esta dualidad representa una problemática que afecta negativamente la percepción del clima de aula y limitan la creación de un ambiente afectivo positivo, repercutiendo en su bienestar emocional y en su rendimiento académico.

Analizar la percepción del clima de aula en estos estudiantes es fundamental para entender y mejorar las dinámicas escolares. Desde la perspectiva docente, este análisis se alinea con el compromiso de la educación peruana de promover una sociedad inclusiva, democrática y pacífica que respete los derechos humanos y fomente el ejercicio pleno de la ciudadanía (MINEDU, 2018). Este compromiso exige generar un clima de aula donde los estudiantes se sientan respetados, valorados y apoyados. Un entorno basado en la solidaridad y el respeto mutuo favorece su identificación con la escuela, perciben sus aprendizajes como relevantes y desarrollan habilidades sociales y emocionales indispensables para la convivencia en sociedad (Ascorra et al., 2017).

En un clima de aula nutritivo se fomenta un ambiente caracterizado por la justicia, el reconocimiento de logros, la valoración positiva y la tolerancia a los errores. Este entorno permite que los estudiantes se sientan valorados, desarrollen un sentido de pertenencia a la escuela y comprendan las normas junto con sus implicaciones. Asimismo, se promueve la flexibilidad en las reglas, el respeto por la dignidad y las diferencias individuales, además de estimular el crecimiento personal, la creatividad y el manejo constructivo de los conflictos

(Arón & Milicic, 2017). Estas condiciones no solo fortalecen los aprendizajes, sino que también preparan a los estudiantes para una convivencia activa y responsable.

Preguntas de investigación

Pregunta principal

¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula?

Preguntas secundarias

¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según las relaciones interpersonales?

¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según los ambientes de aprendizaje?

¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según el rol docente?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Caracterizar las percepciones de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula.

Objetivos específicos

Analizar las percepciones de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según las relaciones interpersonales.

Analizar las percepciones de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según los ambientes de aprendizaje.

Analizar las percepciones de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según el rol docente.

Relevancia y justificación de la investigación

El clima de aula es un factor determinante en la calidad educativa, especialmente en contextos escolares públicos, donde los desafíos relacionados con la convivencia y el bienestar emocional de los estudiantes son más evidentes. En ese sentido, la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela, realizada en 2021 por el MINEDU, identificó que la violencia en el aula sigue siendo un problema significativo. Esta situación afecta la percepción que los estudiantes tienen de su entorno educativo y su rendimiento académico. Por lo tanto, es urgente investigar el clima de aula para formular intervenciones efectivas que garanticen un ambiente seguro y democrático en estas instituciones.

Estudios anteriores han mostrado que el clima de aula no siempre es una prioridad para las escuelas (MINEDU, 2006). Además, se ha encontrado que, en muchos casos, el ambiente no es positivo y existe un trato jerárquico por parte de los docentes (González et al., 2017). Este aspecto es preocupante, ya que un clima desfavorable perjudica tanto el bienestar como el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es esencial que toda la comunidad educativa se comprometa en mejorar el clima del aula e implemente prácticas que contribuyan a su fortalecimiento.

La realidad del clima escolar en el Perú no ha mejorado significativamente. Se han detectado niveles preocupantes de violencia escolar, manifestándose de diversas formas, como violencia física, psicológica y acoso escolar. Es importante señalar que la violencia no solo proviene de los docentes hacia los estudiantes, sino también entre los propios estudiantes. Esto afecta gravemente su percepción de la escuela y contribuye a considerar la violencia como un problema serio (MINEDU, 2021). La presencia de violencia en el aula impacta negativamente tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico y la calidad educativa general.

Felipe y Vargas (2020) encontraron que el 52.6% de los casos de violencia reportados corresponde a agresiones por parte del personal escolar hacia los estudiantes. Estos entornos no favorecen el aprendizaje, lo que hace relevante abordar el clima de aula como un elemento clave para el éxito académico. De acuerdo con Casassus (2017), el clima de aula influye de manera decisiva en las variaciones en el aprendizaje entre los estudiantes,

ya que condiciona las razones por las cuales algunos alumnos logran resultados superiores en comparación con otros en diferentes entornos educativos. Investigaciones del LLECE en 2000 y 2009 también evidencian que un clima positivo mejora significativamente el rendimiento académico (UNESCO, 2000; 2009).

Estudios recientes, como los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (CERCE) 2019, destacan que aspectos como las expectativas positivas de los docentes, la atención a los estudiantes y el manejo adecuado de los errores impactan positivamente en el aprendizaje. Además, estrategias pedagógicas efectivas, como estimular la curiosidad, brindar apoyo estructurado y fomentar una buena organización en la enseñanza, contribuyen a mejores resultados académicos (UNESCO, 2021).

Estos hallazgos contradicen la visión tradicional de que el aprendizaje depende exclusivamente de técnicas pedagógicas. El aprendizaje se fundamenta principalmente en los ambientes emocionales y en la calidad de las interacciones que se generan en el aula (Casassus, 2017). Por lo tanto, es crucial que los docentes generen climas emocionales positivos y establezcan interacciones de calidad con y entre sus estudiantes para lograr aprendizajes efectivos.

Este problema también tiene una relevancia social profunda, ya que el clima de aula está relacionado con aspectos fundamentales como la retención escolar, el desarrollo socioafectivo, el bienestar docente, el rendimiento académico y la eficacia escolar (Mena & Valdés, 2019). Un clima de aula positivo no solo favorece la formación académica, sino que también prepara a los estudiantes para una vida en sociedad basada en principios éticos y de convivencia pacífica, promoviendo su bienestar emocional y desarrollo integral.

Por todos estos motivos, se busca analizar la percepción del clima de aula en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública. La educación es fundamental para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible (UNESCO, 2014). Sin embargo, este desarrollo integral no será posible sin esfuerzos para promover ambientes seguros, respetuosos y colaborativos dentro de la escuela.

Un clima de aula positivo no solo contribuye al aprendizaje académico, sino que también prepara éticamente a los estudiantes para convivir en sociedad, fomentando la empatía y valorando la diversidad. Por ello, es prioritario indagar en la percepción que tienen

los estudiantes sobre el clima en sus aulas. Sus voces permitirán identificar fortalezas y áreas de mejora para implementar estrategias que fortalezcan la convivencia democrática y aseguren que la escuela cumpla su rol social de formar ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Estrategias de investigación

El presente estudio adopta un enfoque mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión integral del clima de aula. Este enfoque, fundamentado en el pragmatismo como marco epistemológico, permite integrar la objetividad de los datos cuantitativos con la profundidad interpretativa de los cualitativos (Creswell & Creswell, 2018; Morgan, 2007).

Metodológicamente, se empleó un diseño no experimental descriptivo, adecuado para observar y analizar las percepciones de los estudiantes sin manipular variables independientes (Hernández et al., 2014). Este diseño permitió abordar los objetivos del estudio, como identificar las percepciones generales del clima de aula mediante el análisis cuantitativo y explorar las experiencias individuales de los estudiantes a través de la metodología cualitativa.

La triangulación de datos, al combinar el Cuestionario de Clima Social Escolar (CES) y las entrevistas semiestructuradas, fortalece la validez de los hallazgos y permite interpretar de manera integral las dinámicas sociales y emocionales que configuran el clima de aula. Este enfoque integrador también contribuye a estructurar los resultados y las conclusiones en los capítulos posteriores de esta investigación, asegurando una comprensión detallada del fenómeno estudiado.

Estructura del trabajo

La estructura del estudio está conformada por tres capítulos. En el primer capítulo, se expone el marco conceptual, abordando las bases teóricas y los antecedentes vinculados al clima de aula. En el segundo capítulo, se detalla el diseño metodológico, explicando los enfoques, técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación y análisis de la información. En el tercer capítulo, se presentan los hallazgos obtenidos, los cuales se analizan en función

de las dimensiones y categorías establecidas. El cuarto apartado está dedicado a la discusión de los hallazgos, contrastándolos con la literatura revisada, además, expone las conclusiones y limitaciones. Esta estructura permite una exposición coherente y ordenada de los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos del estudio.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. El Clima Escolar Institucional y sus Microclimas

La escuela es un espacio donde convergen e interactúan diversas identidades, como el alumnado, los profesores, el personal directivo, administrativo y familias, que en conjunto conforman la comunidad educativa. Este entorno debe garantizar la seguridad y el desarrollo positivo de todos sus integrantes, promoviendo relaciones constructivas y prácticas sociales adecuadas. Crear un entorno inclusivo y protector, en el cual los estudiantes puedan participar activamente, es esencial para favorecer la convivencia y el aprendizaje. Además, el rol del docente es fundamental, ya que debe actuar con justicia y respeto, manteniendo expectativas altas para establecer un clima educativo positivo y alentador (Unicef, 2018).

En este contexto, la escuela, como lugar de encuentro, tiene el deber de asegurar el bienestar de todos sus miembros a través de un clima institucional favorable. Este tipo de clima no solo fomenta el aprendizaje académico, sino también el desarrollo social y emocional de los estudiantes, creando un ambiente donde cada integrante de la comunidad educativa se sienta valorado y motivado a participar activamente en su proceso educativo (Casassus, 2017).

La escuela, como organización social, no es un bloque homogéneo. Al igual que en un ecosistema, alberga microespacios con características únicas. Por ello, el clima escolar se compone de diversos microambientes que, independientemente del clima general de la institución, pueden facilitar o dificultar su desarrollo organizacional (Mena & Valdés, 2019). Según Arón y Milicic (2017), estos microclimas muchas veces actúan como protectores frente a las adversidades del clima más amplio, reforzando el compromiso de los miembros de la comunidad educativa en generar pequeños espacios seguros que brinden apoyo, especialmente en situaciones donde el clima general sea menos favorable.

Por ejemplo, en una escuela percibida como autoritaria en su gestión, algunos docentes pueden colaborar para crear un ambiente alternativo que contrarreste los efectos negativos de dicha gestión. De manera similar, los estudiantes también pueden formar pequeños grupos donde encuentren un entorno más seguro y acogedor (Aron & Milicic, 2017). Este dinamismo convierte a la escuela en un espacio más habitable, que se ajusta a las necesidades de los individuos.

Asimismo, los microclimas pueden surgir en diferentes niveles: entre pequeños grupos de alumnos en un mismo curso, en materias completas de un nivel educativo o en actividades extracurriculares como deportes. En el caso de los docentes, estos microclimas pueden formarse en departamentos, salas de profesorado o grupos organizados por edad o intereses comunes. Estos espacios de interacción pueden ser pequeños o incluso abarcar a toda la comunidad docente (Mena & Valdés, 2019), lo que evidencia que la escuela es un entorno dinámico donde se fomenta la convivencia segura.

No obstante, los microclimas no siempre son positivos ni constantes. Aunque pueden tener una influencia constructiva, también es posible que generen ambientes conflictivos y transmitan valores negativos, como aquellos vinculados al consumo de sustancias o conductas violentas (Arón & Milicic, 2017). Por ello, es crucial que los docentes fomenten espacios seguros y constructivos, promoviendo el desarrollo personal y el mutuo respeto entre los individuos de la comunidad educativa.

Dentro del clima escolar, destacan dos microclimas principales: el clima de aula y el clima laboral. El primero se refiere a las interacciones entre estudiantes y docentes dentro del salón de clases, mientras que el segundo abarca el entorno humano y físico en el que el personal docente y administrativo realiza sus actividades diarias (Mena & Valdés, 2019). Aunque esta investigación se centra en el clima de aula como variable principal de estudio, es importante considerar que este no se desarrolla de manera aislada, sino que está intrínsecamente vinculado al clima escolar general (MINEDU, 2006).

En esta línea, el Informe GEM 2020 de la UNESCO para América Latina y el Caribe subraya la responsabilidad de las escuelas en liderar el cambio hacia una mayor inclusión, previniendo y abordando diferentes formas de exclusión y marginalización. Promover una cultura escolar inclusiva refuerza el sentido de pertenencia de los estudiantes, aumentando su motivación y responsabilidad sobre su comportamiento y aprendizaje (UNESCO, 2020). Por lo tanto, es fundamental analizar la influencia mutua entre ambos microclimas. Este análisis permitirá identificar estrategias clave para fortalecer la convivencia y el desarrollo integral en el escenario escolar.

En el siguiente acápite, se analizarán en detalle los conceptos de clima escolar y clima de aula.

1.2. Clima Escolar y Clima de Aula

En primer lugar, es relevante señalar que el concepto de clima escolar tiene sus raíces en el estudio del clima organizacional, desarrollado originalmente en el ámbito sociolaboral hacia finales de los años sesenta (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975). Este enfoque, basado en la psicología social, busca comprender los comportamientos humanos dentro de organizaciones, integrando principios de la Teoría General de Sistemas (Rodríguez, 2004). Posteriormente, este concepto fue adaptado al entorno educativo, ampliando su alcance para abordar las dinámicas propias de las instituciones escolares.

En la literatura académica, se utilizan diversos términos para describir el clima escolar, como clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia y clima de aula (Mena & Valdés, 2019). Estas variantes reflejan la complejidad del entorno educativo, compuesto por múltiples actores, subsistemas y relaciones que configuran la vida escolar (León et al., 2021). Así, el término "clima escolar" se emplea con distintos matices para abordar el entorno general de las instituciones educativas.

El clima escolar abarca tanto las características físicas de la institución como las relaciones sociales que emergen entre estudiantes, docentes, personal administrativo y familias (Mena & Valdés, 2019). Por otro lado, el clima de aula se centra en las interacciones específicas dentro del espacio de aprendizaje, especialmente entre estudiantes y docentes, y el ambiente generado por estas relaciones (MINEDU, 2006; Sánchez, 2009).

Comprender la interacción entre ambas dimensiones es fundamental. Mientras el clima escolar impacta el aula, las dinámicas generadas dentro de ella también retroalimentan el entorno institucional general. Este vínculo bidireccional resalta la importancia de analizar ambas perspectivas para fomentar un entorno inclusivo que enriquezca la experiencia educativa.

1.2.1. Clima escolar

El clima escolar, entendido como parte integral del clima organizacional, se define como un constructo complejo que engloba múltiples factores físicos, sociales y culturales propios del entorno educativo. Este concepto, según Pérez y Puentes (2022), se fundamenta en la interacción de normas, valores, prácticas pedagógicas y las percepciones de los diferentes actores educativos sobre su ambiente. Dichas percepciones incluyen elementos visibles, como la infraestructura y los recursos materiales, así como aspectos intangibles, como las relaciones humanas y las dinámicas sociales. En este marco, el clima escolar no solo

configura el ámbito en el que se llevan a cabo las actividades escolares, sino que también influye de manera directa en el desarrollo integral de los estudiantes.

Un entorno escolar positivo fomenta interacciones que se basan en el respeto, la confianza y la cooperación, lo que beneficia tanto el bienestar emocional como los aprendizajes académicos de los estudiantes. Por el contrario, un entorno desfavorable puede intensificar problemas como la violencia, la exclusión social y el estrés, afectando negativamente la convivencia y el rendimiento académico (Pérez-Guevara & Puentes-Suárez, 2022).

Desde una perspectiva amplia, el impacto del clima escolar se extiende más allá de los aspectos emocionales, afectando áreas fundamentales como la motivación y el sentido de pertenencia. Según Mardones Soto (2023), un ambiente institucional adverso limita la participación activa y puede deteriorar la capacidad de los individuos para manejar situaciones emocionales. En contraste, un clima favorable fomenta relaciones constructivas y contribuye al desarrollo académico y personal.

En este sentido, las interacciones entre docentes, estudiantes, familias y directivos desempeñan un papel crucial. Según Flores Partida et al. (2023), dichas relaciones no solo reflejan los valores organizativos, sino que también regulan el comportamiento colectivo, previniendo conductas disruptivas y fortaleciendo la cohesión social. Este carácter bidireccional destaca la necesidad de diseñar estrategias inclusivas, colaborativas y seguras que propicien un crecimiento integral en la comunidad educativa.

1.2.2. Clima de aula

El clima de aula, como microambiente dentro del clima escolar, está determinado por las dinámicas y relaciones que emergen en el espacio de aprendizaje entre estudiantes y docentes. Según León et al. (2021), este concepto multidimensional integra factores como las interacciones sociales, el contenido del curso, las condiciones físicas del salón de clase y los elementos culturales del centro educativo, lo que lo convierte en un constructo complejo y de gran relevancia.

El impacto del clima de aula se manifiesta especialmente en las emociones y el rendimiento académico de los estudiantes. Investigaciones recientes destacan que un ambiente favorecedor, caracterizado por el disfrute, la motivación y la satisfacción, fomenta el compromiso académico y mejora el bienestar emocional. Por el contrario, un clima desfavorable puede generar emociones negativas como la ansiedad o el aburrimiento,

perjudicando tanto la convivencia como el aprendizaje (Pekrun, 2006; Fierro-Suero et al., 2021). En este contexto, la relación entre docentes y estudiantes se identifica como un factor central, superando incluso a la cohesión entre pares en la generación de emociones positivas (Pekrun et al., 2017).

Además, Balongo y Mérida (2016) enfatizan que el clima de aula se configura a partir de la atención a la diversidad, la colaboración entre estudiantes y la motivación intrínseca. En este proceso, el docente desempeña el papel intermediario emocional, promoviendo experiencias inclusivas y personalizadas que estimulan el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, la Teoría del Control-Valor de las Emociones (Pekrun, 2006) explica cómo las emociones experimentadas en el aula están vinculadas a las evaluaciones cognitivas y afectivas de las experiencias educativas. Según esta teoría, las emociones positivas surgen cuando los estudiantes perciben control sobre sus actividades y valor en las mismas. Por ello, satisfacer las necesidades psicológicas básicas —autonomía, competencia y relación— resulta fundamental para mejorar significativamente la calidad del clima de aula y el bienestar emocional (Fierro-Suero et al., 2021).

En conclusión, el clima de aula es un componente esencial de la experiencia educativa, interrelacionado con el clima escolar general. Su adecuada gestión, basada en estrategias pedagógicas inclusivas y conscientes, no solo garantiza un aprendizaje colaborativo y motivador, sino que también fortalece el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes.

1.3. Características del Clima Escolar y Clima de Aula

La escuela, como espacio de encuentro, está influenciada por las interacciones entre sus miembros, las cuales determinan si se constituye en un lugar beneficioso o desfavorable para el aprendizaje. Según Mena y Valdés (2019), el clima de una institución educativa nunca es neutro; siempre tiene un efecto significativo, ya sea positivo o negativo, en el logro de los objetivos institucionales. Por ello, se pueden identificar dos tipos de climas escolares: aquellos que fomentan el desarrollo individual y colectivo, y aquellos que dificultan el crecimiento de la comunidad educativa. A continuación, se detallan las características fundamentales de estos tipos de clima, esenciales para comprender su impacto en el éxito o el fracaso de la escuela.

1.3.1. Clima escolar positivo

Un clima escolar positivo se caracteriza por un entorno que fomenta el desarrollo personal, emocional y académico de los estudiantes. En este ambiente, los alumnos se sienten seguros, valorados y acompañados, lo que les permite participar activamente en su proceso de aprendizaje (Arón & Milicic, 2017). Este tipo de clima transforma la escuela en un espacio motivador, donde prevalece el respeto, la colaboración y el aprendizaje significativo.

El clima de aula positivo, como componente esencial del clima escolar, está vinculado al bienestar socioafectivo, el rendimiento académico y la retención escolar (Mena & Valdés, 2019). Según Ascorra et al. (2017), este tipo de ambiente fomenta la conexión emocional con las materias impartidas y fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes. Además, promueve una convivencia armónica basada en el respeto mutuo y el apoyo entre compañeros y docentes (García & Ferreira, 2005).

La inclusión activa es otra característica clave de un clima escolar positivo. Según la UNESCO (2020), una educación inclusiva elimina las barreras que perpetúan la desigualdad y fomenta un entorno donde la diversidad es valorada como una fortaleza. Esto permite a todos los estudiantes desarrollarse en un ambiente de equidad y respeto, consolidando una cultura escolar colaborativa.

Un clima positivo también fortalece la motivación docente, mejorando su compromiso con los objetivos educativos. Este entorno propicia la cohesión, el trabajo en equipo y una organización efectiva, elementos esenciales para la eficacia institucional (UNESCO, 2009; UNICEF, 2018).

1.3.2. Clima escolar negativo

Por el contrario, un clima escolar negativo se caracteriza por un ambiente marcado por el estrés, la desmotivación y la exclusión. Estas condiciones generan un entorno desfavorable en el que los estudiantes se sienten marginados, lo que afecta negativamente su bienestar emocional y rendimiento académico (Arón & Milicic, 2017). Además, la percepción de normas injustas y la falta de comunicación agravan el sentimiento de invisibilidad y desinterés entre los alumnos.

Este tipo de clima también está asociado con altos niveles de violencia física y psicológica. Según el MINEDU (2021), un porcentaje significativo de estudiantes reporta haber sido víctima de agresiones dentro del aula, afectando su sentido de seguridad y su

desempeño académico. Estas dinámicas perpetúan un ciclo de exclusión y desconfianza, particularmente en contextos vulnerables como las zonas rurales (Felipe & Vargas, 2020).

En un clima negativo, las relaciones conflictivas entre estudiantes y docentes refuerzan un ambiente hostil que dificulta la convivencia y el aprendizaje. Estas dinámicas subrayan la importancia de implementar políticas educativas focalizadas en transformar estas condiciones y promover entornos más seguros e inclusivos (Felipe & Vargas, 2020).

El clima escolar, ya sea positivo o negativo, tiene un impacto profundo en el desarrollo de la comunidad educativa. Mientras que un clima positivo fomenta la inclusión, la seguridad y el bienestar, un clima negativo perpetúa dinámicas de exclusión y violencia que afectan tanto a estudiantes como a docentes. Por ello, establecer y mantener un clima escolar positivo no solo es un objetivo deseable, sino un imperativo para garantizar el éxito académico y el desarrollo integral de todos los miembros de la escuela.

1.4. Dimensiones del Clima Escolar y Clima de Aula

El clima social en el contexto escolar comprende diversas dimensiones que influyen significativamente en la experiencia educativa de los estudiantes (Díaz, 2024). De acuerdo con Arón y Milicic (1995), estas dimensiones incluyen aspectos como la percepción que los estudiantes tienen de sus profesores y compañeros, los elementos organizativos y las condiciones físicas del entorno educativo. Por su parte, Mena y Valdés (2019) destacan que las relaciones interpersonales entre los actores escolares, el funcionamiento de la organización y las condiciones físicas del entorno son componentes clave para configurar el clima escolar.

Para profundizar en el estudio del clima escolar y de aula, es esencial considerar diferentes contextos o variables que lo conforman. Estas incluyen el contexto interpersonal, regulativo, instruccional y creativo. Cada uno aporta una perspectiva única que permite comprender las interacciones y dinámicas dentro del entorno educativo (Villa Sánchez & Villar Angulo, 1992). Las siguientes secciones desglosan estas dimensiones y destacan sus implicancias para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

1.4.1. Contexto interpersonal

La dimensión interpersonal está relacionada con la calidad de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, especialmente estudiantes y docentes. Estas interacciones son determinantes para crear un ambiente de aprendizaje positivo, dado que promueven la

motivación y el rendimiento académico. Villanueva (2020) enfatiza que un clima de aula positivo se caracteriza por interacciones basadas en el respeto y el interés genuino de los profesores hacia sus estudiantes, lo cual favorece un aprendizaje colaborativo y significativo. Además, la gestión de la disciplina y el comportamiento, así como el estilo de enseñanza, influyen directamente en la calidad del clima interpersonal (Pérez & Asensi, 2021).

Gestionar esta dimensión de manera positiva permite construir relaciones empáticas y de apoyo, esenciales para un aprendizaje efectivo y significativo. Además, un clima interpersonal saludable fomenta un sentido de pertenencia y seguridad entre los estudiantes, lo que fortalece su disposición hacia el aprendizaje. Sin embargo, las dinámicas de poder y autoridad también deben considerarse, ya que pueden influir en la percepción de equidad y confianza en el aula.

1.4.2. Contexto regulatorio

El contexto regulatorio aborda la percepción de los estudiantes respecto a las normas y la autoridad dentro del aula. Maldonado (2016) señala que para establecer un clima de aula óptimo es necesario implementar normas claras de convivencia, tanto entre los pares como entre estudiantes y docentes. Estas normas deben estar alineadas con principios y valores que fomenten la coherencia y la justicia. No obstante, cuando las normas se perciben como injustas o cuando se recurre en exceso a medidas disciplinarias punitivas, se genera desconexión y resistencia por parte de los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2021). Además, Villanueva (2020) subraya que un enfoque punitivo excesivo genera alienación, afectando negativamente la conexión de los estudiantes con el proceso educativo.

Un clima regulatorio positivo se caracteriza por la comprensión y aceptación de las normas por parte de los estudiantes. La percepción de justicia en su aplicación es fundamental para fomentar una participación activa y comprometida en el proceso educativo (Torres Cabanillas, 2021). Esto refuerza el compromiso de los estudiantes hacia el cumplimiento de las normas y su integración en la comunidad educativa. Adicionalmente, las diferencias culturales pueden influir en la percepción de estas normas, subrayando la necesidad de adaptarlas a contextos diversos para garantizar su efectividad.

1.4.3. Contexto instruccional

La dimensión instruccional está vinculada al compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus estudiantes. Aunque el aprendizaje es principalmente responsabilidad de los estudiantes, los docentes desempeñan un papel crucial al adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales y al integrar diversas disciplinas para promover un aprendizaje profundo (OCDE, OIE-UNESCO & UNICEF LACRO, 2016).

Factores emocionales y motivacionales también influyen significativamente en el aprendizaje (Webb Castro, 2023). Los docentes que ajustan el currículo y las actividades para hacerlas atractivas y significativas contribuyen a que los estudiantes perciban las tareas como útiles y desafiantes, fortaleciendo su sentido de competencia y compromiso (OCDE et al., 2016). Asimismo, un docente comprometido fomenta un ambiente de confianza que motiva a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje, promoviendo así resultados académicos más positivos. Por ejemplo, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos o el uso de técnicas de gamificación pueden incrementar la motivación y el interés por el aprendizaje.

1.4.4. Contexto imaginativo y creativo

El contexto imaginativo y creativo destaca la relevancia de un entorno que fomente la creatividad y la innovación en los estudiantes. Treffinger y Selby (2008) describen el pensamiento creativo como la capacidad de abordar problemas y oportunidades mediante conexiones significativas, generación de alternativas y propuestas de soluciones originales.

En un mundo cada vez más complejo, la creatividad es una competencia esencial. La educación debe enfocarse en desarrollar ciudadanos reflexivos y competentes capaces de enfrentar los retos contemporáneos (OCDE et al., 2016). Los docentes creativos son aquellos que fomentan la colaboración, implementan metodologías activas y crean actividades que desafían el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para una participación activa y exitosa en la sociedad del siglo XXI (Arámbula, 2017). Además, Gallegos (2016) enfatiza que un docente innovador no solo adapta el currículo a las necesidades de los estudiantes, sino que también promueve un clima abierto en el aula, fomenta la colaboración y motiva a los estudiantes a pensar críticamente, preparando así a los alumnos para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

Fomentar la creatividad también está vinculado con la inclusión de actividades que permitan a los estudiantes explorar ideas nuevas en un entorno seguro, como talleres de resolución de problemas reales, proyectos artísticos interdisciplinarios o simulaciones.

En conclusión, las dimensiones del clima escolar y de aula interactúan para configurar un ambiente educativo que impacta directamente en el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes. La gestión adecuada de estas dimensiones no solo asegura un entorno positivo, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad para afrontar retos académicos y personales en un mundo globalizado. Cada dimensión ofrece una pieza clave en la construcción de un sistema educativo inclusivo y efectivo, destacando la importancia de una gestión consciente y reflexiva del clima escolar.

1.5. Factores que Influyen en el Clima de Aula

El ambiente dentro del aula está influenciado por diversos factores, entre los que destacan las prácticas de gestión del aula por parte del docente, las interacciones y las expectativas académicas. Marzano (2010) señala que la gestión efectiva del aula es uno de los factores más importantes para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto incluye la claridad de las reglas, la consistencia en su aplicación y el establecimiento de relaciones respetuosas con los estudiantes. Además, la inclusión de actividades que promuevan la participación activa y el trabajo en equipo puede mejorar significativamente la percepción del clima de aula (Ube-Ronquillo, 2024).

Entre los aspectos que tienen más influencia en el clima de aula se encuentran las relaciones interpersonales dentro del aula, el manejo de conflictos y las dinámicas de grupo. Según Mardones Soto (2023), un ambiente donde prevalezcan relaciones de respeto y apoyo entre los estudiantes y el docente favorece la cohesión grupal y reduce las tensiones, lo que genera un entorno más seguro y motivador. Por ejemplo, estrategias como círculos de diálogo y mediación entre pares pueden fortalecer estas relaciones al fomentar el entendimiento y la resolución de conflictos de manera constructiva. Por otro lado, la habilidad del docente para manejar conflictos de manera constructiva y promover un diálogo abierto también impacta positivamente en el clima de aula.

Otro factor clave es la capacidad del docente para adecuarse a las características de cada estudiante. Webb Castro (2023) resalta que estrategias inclusivas, como la diferenciación en la enseñanza y el fomento de la participación activa, no solo mejoran el

rendimiento académico, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia de los alumnos. Este enfoque permite atender las diversas necesidades de los estudiantes, generando un clima más equitativo y positivo para el aprendizaje. Por ejemplo, el uso de técnicas de aprendizaje como el basado en proyectos o actividades grupales diseñadas para integrar perspectivas diversas puede enriquecer el proceso educativo y fomentar un ambiente inclusivo.

1.6. Impacto de Clima de Aula en el Aprendizaje y el Bienestar Emocional

Un ambiente de aprendizaje positivo impacta significativamente en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de los estudiantes. Según Thapa et al. (2013), un entorno escolar seguro y de apoyo está asociado con una disminución de problemas de conducta y un aumento en la autoestima de los alumnos. Este ambiente propicio fomenta la participación activa, permitiendo que los estudiantes se sientan cómodos para involucrarse y asumir riesgos académicos sin temor al fracaso.

Investigaciones recientes, como las de Mardones Soto (2023), refuerzan esta perspectiva al demostrar que un clima escolar protector no solo promueve el bienestar general, sino que también mejora los logros educativos entre los adolescentes. Además, Wang y Degol (2016) destacan que un entorno emocionalmente seguro fomenta habilidades sociales esenciales, como la empatía y la resiliencia, que son fundamentales para un aprendizaje efectivo.

Un clima de aula positivo también contribuye significativamente a la salud emocional y social de los estudiantes. Jia, Konold y Cornell (2016) observaron que un ambiente escolar favorable reduce la ansiedad en el aula, mejorando así el bienestar emocional de los alumnos. Asimismo, Mardones Soto (2023) subraya que la percepción de un clima escolar positivo está asociada con una mayor identificación con la escuela, lo que a su vez se traduce en mejores resultados académicos.

1.7. Antecedentes de estudio

1.7.1. Antecedentes nacionales

Villanueva (2020), en su investigación titulada “Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes”, tuvo como objetivo caracterizar el clima de aula y analizar los factores que lo influyen. Este estudio cualitativo se llevó a cabo en una institución educativa pública de Lima y consideró cuatro casos de estudio en aulas de tercero

de secundaria. Para la recolección de datos se emplearon entrevistas individuales a docentes, entrevistas grupales a estudiantes y observaciones de aula. Los hallazgos evidenciaron que el clima de aula está condicionado por el estilo de enseñanza de los docentes y las características de los estudiantes. Se observó que en aulas donde predominaba un enfoque tradicional y autoritario, el ambiente resultaba desfavorable para el aprendizaje; en contraste, aquellas donde los docentes adoptaron un enfoque innovador y autoritativo generaron climas más positivos, especialmente para estudiantes con mayor capacidad de autorregulación. La investigación concluyó que las interacciones en el aula, determinadas por el estilo docente, la participación activa de los estudiantes y la gestión de la disciplina, son factores clave que influyen en la generación de emociones que configuran el clima de aula.

Rubini (2020), en su trabajo titulado “Clima de aula y estilos de enseñanza en una institución educativa privada”, tuvo como objetivo analizar los climas de aula más valorados por estudiantes de sexto grado y explorar los estilos de enseñanza de los docentes que los propiciaban. Este estudio, realizado en una institución privada de Lima Metropolitana, contó con la participación de 115 estudiantes y 12 docentes. Para la recolección de datos, se utilizaron el Cuestionario de Clima Social Escolar (CES) de Moos y Trickett, validado por Dionicio (2016), y la Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE) de Gonzales et al. (2012). Los resultados revelaron que los climas de aula más positivos estaban asociados a estilos de enseñanza activos, caracterizados por fomentar la creatividad, la participación activa de los estudiantes y una adecuada organización. Se concluyó que los docentes que reconocían las habilidades individuales de sus estudiantes y promovían su participación activa creaban ambientes más propicios para el aprendizaje.

Marquera et al. (2020), en su estudio “Clima de aula desde la percepción de estudiantes de educación primaria de una institución educativa pública del distrito de Alto de la Alianza, región Tacna”, analizaron las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula. El estudio, de diseño no experimental, transeccional y descriptivo, incluyó una muestra de 40 participantes. Para recopilar la información, se utilizó una escala que evaluó dimensiones como relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. Los resultados mostraron que, en términos generales, los estudiantes percibieron un clima de aula positivo. La investigación concluyó que las interacciones y dinámicas en el aula influyen significativamente en la percepción favorable del clima entre los estudiantes.

Aliano Piñas (2020), en su tesis “Inteligencia emocional y clima de aula en estudiantes del sexto ciclo de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos”,

investigó la relación entre la inteligencia emocional y el clima de aula. Este estudio correlacional y descriptivo se realizó con una muestra de 135 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizaron el inventario de Cociente Emocional de Bar-On (adaptado por Nelly Ugarriza) y la Escala SES (School Environment Scale) de Kevin Marjoribanks (adaptada por Aurelio Villa). Los resultados demostraron una correlación significativa entre altos niveles de inteligencia emocional y climas de aula positivos, destacando dimensiones como la capacidad intrapersonal y el manejo del estrés. En conclusión, niveles elevados de inteligencia emocional se relacionan directamente con climas de aula positivos, lo que resalta la necesidad de desarrollar estrategias que potencien estas capacidades en los estudiantes, favoreciendo tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional.

1.7.2. Antecedentes internacionales

Dólera et al. (2021), en su estudio titulado “Mejora del clima de aula mediante un plan de convivencia gamificado con actividad física”, buscaron implementar un Plan de Convivencia Gamificado con actividad física para mejorar el clima en el aula, reducir la percepción de violencia y atender aspectos psicológicos del alumnado. La investigación contó con dos grupos: un grupo experimental de 26 estudiantes y un grupo control de 19. Utilizando una metodología mixta, se combinaron entrevistas cualitativas y análisis cuantitativos. Los hallazgos mostraron mejoras significativas en el clima de aula, evidenciadas por una mayor satisfacción estudiantil, reducción de la violencia percibida y un incremento en la motivación. En conclusión, se demostró que la gamificación y las actividades físicas cooperativas son herramientas efectivas para fomentar el trabajo en equipo y mejorar el clima de aula.

Díaz (2024), en su estudio sobre “Estrategias de los docentes para la gestión del clima del aula ante la agresividad de los estudiantes en las aulas del nivel medio de la educación básica”, analizó estrategias educativas para gestionar el clima de aula y reducir la agresividad estudiantil. A través de una revisión bibliográfica de literatura reciente (2018-2023), se exploran conceptos sobre agresividad, su impacto en el clima escolar y estrategias dirigidas a docentes, estudiantes y familias. Los resultados indicaron que un enfoque integral, combinando estrategias conductuales, socioemocionales y humanistas, mejora el clima de aula y regula comportamientos agresivos. Entre estas estrategias destacan programas de prevención, mindfulness y actividades deportivas, que favorecen la regulación emocional y habilidades sociales. Además, se destacó la colaboración entre docentes y

familias como clave para fortalecer la comunicación empática y promover el bienestar emocional. En conclusión, estas estrategias integrales contribuyen a un ambiente escolar seguro, propicio para el aprendizaje y el desarrollo estudiantil.

Rodríguez y Manzano (2024), en su investigación titulada “Gamificación para dinamizar el clima de aula en física y química en zonas desfavorecidas”, evaluaron el impacto de la gamificación en el clima de aula en contextos de privación sociocultural. Utilizando un diseño cuasiexperimental con 216 estudiantes de secundaria, divididos en un grupo experimental que participó en siete sesiones gamificadas y un grupo control que recibió enseñanza tradicional, midieron el impacto a través de pre-test y post-test. Los resultados mostraron mejoras significativas en la satisfacción, cohesión y orden del grupo experimental, mientras que el grupo control no presentó cambios relevantes. Los autores concluyen que la gamificación es una estrategia efectiva para mejorar el ambiente educativo en contextos desafiantes, aunque subrayaron la necesidad de considerar factores adicionales que podrían influir en su efectividad, como las características del grupo y las dinámicas sociales presentes.

Carrión et al. (2023), en su investigación sobre “Estrategia psicopedagógica de convivencia escolar que contribuya al mejoramiento del clima escolar de 8vo EBS”, tuvo como objetivo diseñar una estrategia psicopedagógica para mejorar el clima escolar en estudiantes de octavo de Educación Básica Superior (EBS) del Colegio 8 de noviembre en el Cantón Piñas, Ecuador. Utilizando un enfoque mixto, combinando métodos teóricos (histórico-lógico y analítico-sintético) con empíricos, incluyendo entrevistas a docentes, listas de cotejo para estudiantes y observaciones de clases. Los resultados destacaron que un clima escolar positivo depende de intervenciones psicopedagógicas que promuevan relaciones interpersonales saludables, inclusión, equidad y atención a la diversidad. En conclusión, la implementación de talleres de orientación psicopedagógica basados en prevención, desarrollo e intervención social se identificó como clave para fomentar una convivencia escolar armónica, propicia para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

El presente estudio adopta un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos para analizar la percepción del clima de aula desde una perspectiva integral. Según Hernández et al. (2014), este enfoque es especialmente útil para analizar fenómenos complejos, ya que combina las fortalezas de ambos métodos: el cuantitativo ofrece una visión general y numérica de las tendencias, mientras que el cualitativo aporta una interpretación detallada y contextual de las experiencias individuales.

Desde el componente cuantitativo, se utilizaron encuestas estandarizadas para medir las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula. Este método recopila datos numéricos susceptibles de análisis estadísticos, proporcionando una visión objetiva de las relaciones y patrones entre variables, como el grado de satisfacción estudiantil con el ambiente escolar. Hernández et al. (2014) subrayan que este enfoque es apropiado para generalizar los resultados a una población más amplia, lo cual resulta crucial para obtener conclusiones representativas.

El componente cualitativo, por su parte, se basó en entrevistas semiestructuradas diseñadas para explorar en profundidad las experiencias individuales de los estudiantes. Este método permite comprender cómo las dinámicas sociales del aula influyen en la percepción del entorno educativo y en el aprendizaje. Según Creswell y Creswell (2018), el enfoque cualitativo se enfoca en los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, facilitando la interpretación de las interacciones humanas en el contexto educativo.

La combinación de ambos enfoques permite una triangulación de datos, comparando e integrando los resultados cualitativos y cuantitativos para obtener conclusiones más sólidas y confiables (Hernández et al., 2014). Este enfoque mixto no solo identifica patrones generales, sino que también explica las razones subyacentes a partir de las experiencias individuales de los participantes (Creswell & Creswell, 2018). En este sentido, el enfoque mixto garantiza una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado.

2.2. Diseño

Partiendo del enfoque mixto descrito, el diseño utilizado en esta investigación es descriptivo no experimental de tipo concurrente. Este diseño permite observar y analizar fenómenos en

su contexto natural sin manipular las variables independientes, asegurando una evaluación objetiva y confiable (Hernández et al., 2014; Abero et al., 2015). En el presente estudio, el objetivo principal es describir las características del clima de aula percibido por los estudiantes en sus diferentes subcategorías.

Según la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, s.f.), los diseños no experimentales se caracterizan por la observación de las variables tal como se presentan, sin alterar las condiciones existentes. Este diseño descriptivo busca recopilar información sistemática sobre las características del clima de aula, proporcionando una descripción detallada del fenómeno estudiado.

Para lograrlo, se empleó un diseño transversal, en el que los datos se recolectaron en un único momento temporal, ofreciendo una imagen instantánea de las percepciones estudiantiles (Hernández et al., 2014). Este enfoque permite captar de manera precisa las percepciones del clima de aula en un momento específico del año académico, sin intervenir en el entorno natural.

En cuanto a la recolección de datos, desde un enfoque cuantitativo, se aplicaron encuestas que evaluaron factores como el ambiente emocional y las interacciones entre estudiantes y docentes que influyen en la percepción del clima de aula. Complementariamente, desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a un grupo de cinco estudiantes, lo que permitió profundizar en las experiencias individuales y enriquecer la comprensión del fenómeno. La combinación de estos métodos asegura una visión integral del clima de aula, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

2.3. Categorías y subcategorías

En la Tabla 1, se evidencia que la categoría principal de análisis es el Clima de Aula, el cual se examina a través de tres subcategorías fundamentales: Relaciones interpersonales, Ambiente de aprendizaje y Rol docente. Estas dimensiones permiten una evaluación integral de la percepción de los estudiantes sobre su entorno escolar.

Tabla 1
Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías	Definición	Referencias
Clima de aula	Relaciones interpersonales	Se refiere a la calidad de las interacciones entre los estudiantes y entre estos con sus docentes, influenciando la convivencia y el aprendizaje.	Pianta (1999)
	Ambiente de aprendizaje	Hace referencia a las condiciones físicas, organizativas y pedagógicas del aula que influyen en el desempeño y bienestar de los estudiantes.	Doyle (2006)
	Rol docente	Se centra en la percepción que tienen los estudiantes sobre las estrategias y acciones del maestro en el aula y su impacto en la motivación y el aprendizaje.	Bandura (1986)

Nota. Elaboración propia basada en la literatura revisada.

Esta estructura permite analizar el clima de aula de manera holística, identificando cómo los factores sociales, ambientales y pedagógicos interactúan para configurar la percepción del estudiante sobre su entorno escolar.

2.4. Población y muestra

La población de este estudio estuvo compuesta por 740 estudiantes de primero a sexto grado de primaria pertenecientes a una escuela estatal de Lima. Esta institución funciona en doble turno (mañana y tarde) y cuenta con un total de 27 docentes, 2 administrativos y 2 trabajadores de servicio, reflejando un entorno educativo diverso y estructurado.

La muestra seleccionada para la investigación incluyó a los estudiantes de un aula de sexto grado "E", compuesta por 31 participantes. Se solicitó la autorización de la institución, que gestionó los permisos de los padres de familia. Además, para complementar el análisis con la aplicación de un procedimiento cualitativo, se realizaron entrevistas a cinco estudiantes seleccionados del mismo grupo. Una estudiante es de sexo femenino y cuatro, de sexo masculino; quienes fueron codificados con los siguientes nombres ficticios para preservar su anonimato: Alexa, Erick, Fernando, Jens y Diandro, todos de 11 años. La elección de esta muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, un enfoque que permite seleccionar participantes accesibles y disponibles según los objetivos del estudio (Creswell, 2014).

Aunque esta estrategia de muestreo puede presentar limitaciones en cuanto a la representatividad, fue adecuada para los propósitos de la investigación. El diseño aplicado facilitó la recopilación de datos relevantes sobre la percepción del clima de aula desde la perspectiva de los estudiantes seleccionados, asegurando que los hallazgos estuvieran alineados con los objetivos planteados en el estudio.

2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información:

2.5.1. *Enfoque Cuantitativo*

Para la recolección de información cuantitativa, se utilizó el Cuestionario de Clima Social Escolar (CES), adaptado por Dionicio (2016), cuyo objetivo es evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula. Este instrumento permite analizar dimensiones clave del ambiente escolar desde la perspectiva del alumnado, proporcionando una medida fiable y objetiva del fenómeno estudiado.

El cuestionario está compuesto por 30 ítems organizados en tres dimensiones principales: **relaciones**, que evalúa la calidad de las interacciones entre estudiantes y docentes; **autorrealización**, que mide la percepción de logro personal y motivación en el aula; y **estabilidad**, que examina la organización y estructura del ambiente educativo. Cada

ítem utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos, donde los participantes indican su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.

El CES cuenta con un alto nivel de validez y confiabilidad. Dionicio (2016) reportó un alfa de Cronbach superior a 0.80, lo que demostró su consistencia interna. Además, fue sometido a evaluaciones por expertos en educación y psicología, quienes validaron la claridad y pertinencia de los ítems en relación con los objetivos del estudio.

La aplicación del cuestionario se realizó en un entorno controlado, respetando los principios éticos de confidencialidad y voluntariedad. Los estudiantes completaron el instrumento de manera anónima durante el horario escolar, asegurando condiciones óptimas para obtener respuestas honestas y representativas. Posteriormente, los datos obtenidos fueron procesados mediante el software SPSS, realizando un análisis estadístico descriptivo que permitió evaluar las dimensiones del clima social escolar.

2.5.2. Enfoque Cualitativo

Para profundizar el análisis de datos, se empleó una guía de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes, con la finalidad de explorar sus percepciones y vivencias sobre el clima de aula. Este instrumento permitió profundizar en aspectos cualitativos relacionados con las relaciones interpersonales, el ambiente de aprendizaje y el rol del docente.

La guía de entrevista incluyó cuatro componentes principales:

1. **Relaciones interpersonales:** indaga sobre la calidad de las interacciones entre estudiantes, la participación en actividades grupales y la resolución de conflictos.
2. **Ambiente de aprendizaje:** explora la percepción de comodidad en el aula, la claridad y justicia de las normas, y la existencia de espacios que favorecen el aprendizaje.
3. **Rol del docente:** analiza la relación de respeto y confianza con el docente, las reacciones ante la opinión de los estudiantes y el nivel de apoyo brindado en el proceso de aprendizaje.
4. **Clima general del aula:** evalúa la motivación para aprender y las áreas de mejora identificadas por los estudiantes.

El instrumento fue validado a través de juicio de expertos. Dos especialistas en educación, ambos con grado de magister, revisaron la guía y evaluaron criterios como claridad, objetividad, organización y suficiencia. Uno de ellos es especialista en Gestión Educativa y docente en una universidad reconocida, mientras que el otro es especialista en

Educación y forma parte del cuerpo docente de una escuela de posgrado. La calificación promedio otorgada por ambos especialistas fue del 80%, destacándose la aplicabilidad del instrumento para los objetivos de la investigación. Se sugirió la incorporación de referencias complementarias sobre teorías educativas relevantes, como la zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

La aplicación de la guía de entrevista se realizó de manera confidencial y voluntaria, tras obtener el consentimiento informado de los participantes. Las entrevistas fueron grabadas, con permiso de los estudiantes, para garantizar la fidelidad de las respuestas. Los datos cualitativos fueron transcritos y analizados mediante un enfoque inductivo, identificando patrones y categorías emergentes que enriquecieron la comprensión del clima de aula desde una perspectiva contextualizada.

2.6. Proceso de Análisis y Procesamiento de la Información:

El análisis de los datos obtenidos se realizó en dos etapas. Los datos cuantitativos, recogidos mediante el CES, fueron procesados utilizando el software SPSS. Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo que permitió identificar patrones y tendencias en las dimensiones evaluadas del clima de aula.

Por otro lado, los datos cualitativos que se obtuvieron a través de las entrevistas fueron transcritos y analizados mediante un enfoque inductivo. Las respuestas de los estudiantes se codificaron para identificar temas clave y patrones recurrentes relacionados con las interacciones en el aula, las percepciones del ambiente educativo y los factores que inciden en el clima de aula. Este análisis enriquecido por las categorías emergentes aportó un entendimiento profundo y contextualizado del fenómeno estudiado.

En conjunto, la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo proporcionó una perspectiva amplia y detallada del clima de aula, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los hallazgos encontrados en el estudio.

2.7. Limitaciones de la investigación

En toda investigación, es fundamental reconocer las limitaciones inherentes al proceso de recolección y análisis de datos. En este estudio, una de las principales restricciones radica en el tamaño y representatividad de la muestra, ya que la investigación se centró exclusivamente en estudiantes de sexto grado de una institución educativa específica. Como consecuencia, los hallazgos obtenidos pueden no ser completamente generalizables a otras

instituciones o niveles educativos, lo que limita la aplicabilidad de las conclusiones a contextos más amplios. Asimismo, aunque los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron previamente validados, como el Cuestionario de Clima Social Escolar (CES) adaptado por Dionicio (2016) y la guía de entrevista semiestructurada, las adaptaciones realizadas podrían haber generado ligeras variaciones que afecten la comparabilidad de los resultados con otros estudios que emplearon las versiones originales.

Otra limitación identificada está relacionada con la subjetividad en el análisis cualitativo. Debido al enfoque inductivo aplicado en la interpretación de las entrevistas, existe un margen de influencia del investigador en la codificación y análisis de los datos. A pesar de la aplicación de estrategias para reducir el sesgo, como la triangulación de datos, no es posible eliminar completamente la subjetividad inherente a este tipo de estudios. Además, el contexto específico de la institución educativa y su entorno sociocultural podrían haber influido en la percepción del clima de aula, lo que restringe la extrapolación de los resultados a otros escenarios. También se debe considerar que factores externos, como el tiempo disponible para la aplicación de los instrumentos o las condiciones del entorno escolar durante la recolección de datos, pudieron haber afectado las respuestas de los estudiantes, en especial en la fase cualitativa. Finalmente, por razones éticas, no se abordaron en profundidad aspectos personales o emocionales que podrían haber influido en la percepción del clima de aula, lo que representa una posible limitación en el alcance del análisis.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos proporcionan una visión significativa sobre el clima de aula desde la perspectiva de la muestra estudiada. Asimismo, estas limitaciones abren la posibilidad de futuras investigaciones que amplíen el alcance de los hallazgos y exploren aspectos no abordados en este estudio.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

3.1.1. Dominio de relaciones en el clima del aula

En consideración a la **Tabla 2**, se identificó que la percepción de implicación (participación e interés en la clase) de estudiantes fue mayoritariamente en el nivel promedio (n=118; 69.8%) seguido del nivel alto (n=42; 24.9%) y nivel bajo (n=9; 5.3%). Lo que quiere decir que un alto porcentaje de estudiantes muestra un nivel medio o alto de implicación en la clase. Esto indica que la mayoría de los estudiantes se sienten motivados y participantes en las actividades escolares.

Tabla 2

Nivel de percepción de implicación de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	5,3	5,3	5,3
	Promedio	118	69,8	69,8	75,1
	Alto	42	24,9	24,9	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

De acuerdo a la **Tabla 3**, se detectó que la percepción de afiliación (amistad y apoyo) de estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=219; 76.3%) seguido del nivel alto (n=32; 18.9%) y nivel bajo (n=8; 4.7%). Lo que indica que la mayoría de los estudiantes reportó tener relaciones de amistad y apoyo con sus compañeros. Sin embargo, hubo un pequeño porcentaje que no se siente incluido o apoyado en el aula.

Tabla 3

Nivel de percepción de afiliación de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	8	4,7	4,7	4,7
	Promedio	129	76,3	76,3	81,1
	Alto	32	18,9	18,9	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

Según la **Tabla 4**, se identificó que la percepción de ayuda (solidaridad y cooperación) de estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=142;

84.0%) seguido del nivel alto (n=27; 16%). Estos datos sugieren que los estudiantes se ayudan entre sí, pero no de manera uniforme. Algunos alumnos reportaron que recibieron poco apoyo de sus compañeros en el aula.

Tabla 4
Nivel de percepción de ayuda de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Promedio	142	84,0	84,0	84,0
	Alto	27	16,0	16,0	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

De acuerdo con la **Tabla 5**, se detectó que la percepción del dominio de relaciones de los estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=112; 66.3%) seguido del nivel alto (n=57; 33.7%). Lo que quiere decir que el dominio de relaciones en el clima del aula es positivo en su mayoría, pero con ciertas áreas de mejora, especialmente en términos de inclusión y apoyo entre compañeros. Los docentes pueden usar esta información para fomentar la participación, reforzar la amistad y mejorar la colaboración en el aula.

Tabla 5
Nivel de percepción del dominio relaciones de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Promedio	112	66,3	66,3	66,3
	Alto	57	33,7	33,7	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

3.1.2. Dominio de autorrealización en el clima del aula

De acuerdo a la **Tabla 6**, se detectó que la percepción de tareas (considerar importante completar los deberes académicos) de estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=108; 63.9%) seguido del nivel alto (n=47; 27.8%) y nivel bajo (n=14; 8.3%). Esto indica que los estudiantes, en su mayoría, consideran importante hacer sus tareas, aunque hay un grupo que podría necesitar mayor motivación para cumplir con ellas.

Tabla 6*Nivel de percepción de tareas de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	14	8,3	8,3	8,3
	Promedio	108	63,9	63,9	72,2
	Alto	47	27,8	27,8	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

Según la **Tabla 7**, se identificó que la percepción de competitividad (obtener buenas calificaciones y sobre salir en el aula) de estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=153; 90.5%) seguido del nivel alto (n=12; 7.1%) y nivel bajo (n=4; 2.4%), lo que indica que hay muy pocos estudiantes que no valoran la competencia académica. En conclusión, la mayoría de los estudiantes no se perciben como altamente competitivos, sino que tienen una postura equilibrada frente a la competencia académica.

Tabla 7*Nivel de percepción de competitividad de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	4	2,4	2,4	2,4
	Promedio	153	90,5	90,5	92,9
	Alto	12	7,1	7,1	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

En función a la **Tabla 8**, se detectó que la percepción del dominio de autorrealización (cumplir con sus tareas y esforzarse académicamente) de estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=128; 75.7%) seguido del nivel alto (n=37; 21.9%), lo que indica que este grupo se esfuerza por alcanzar logros personales en el aula; y nivel bajo (n=4; 2.4%), lo que sugiere que son pocos los estudiantes que no buscan superarse académicamente. En conclusión, los estudiantes en su mayoría consideran importante su desarrollo académico, pero no muestran un alto grado de competitividad. Es decir, la mayoría cumple con sus tareas, pero sin una fuerte presión por sobresalir. Los estudiantes tienen una percepción equilibrada sobre la importancia de su desempeño académico, aunque la mayoría cumple con sus tareas y se esfuerza, no siente una fuerte necesidad de competir con sus compañeros. Sin embargo; un pequeño porcentaje de estudiantes (2.4% a 8.3%)

tiene una percepción baja en estos aspectos, lo que indica la necesidad de estrategias motivacionales para mejorar su compromiso académico.

Tabla 8

Nivel de percepción de autorrealización de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	4	2,4	2,4	2,4
	Promedio	128	75,7	75,7	78,1
	Alto	37	21,9	21,9	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

3.1.3. Dominio de estabilidad en el clima del aula

Según la **Tabla 9**, se evidenció que la percepción de organización (evalúa si la estructura del aula es clara y bien definida) de estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=129; 76.3%) y nivel alto (n=40; 23.7%). Estos últimos perciben un alto nivel de organización, lo que indica que en algunos momentos en el aula las reglas y la estructura son muy claras. Esto evidencia que el aula está organizada en general, pero todavía hay espacio para mejorar la estructuración del entorno escolar para hacerla más clara y eficiente.

Tabla 9

Nivel de percepción de organización de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Promedio	129	76,3	76,3	76,3
	Alto	40	23,7	23,7	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

En consideración de la **Tabla 10**, se detectó que la percepción de claridad en las reglas de estudiantes (mide si las reglas y normas son comprensibles y bien establecidas) se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=72; 42.6%) y nivel alto (n=97; 57.4%). Esto señala que la mayoría de los estudiantes considera que las reglas y normas en el aula son claras y comprensibles, aunque hay un grupo que aún necesita mayor orientación en este aspecto.

Tabla 10*Nivel de percepción de claridad de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Promedio	72	42,6	42,6	42,6
	Alto	97	57,4	57,4	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

De acuerdo a la **Tabla 11**, se identificó que la percepción de control de aula de estudiantes (Analiza si los docentes aplican normas y regulan el comportamiento de los estudiantes) se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=124; 73.4%) seguido de nivel alto (n=38; 22.5%), lo que indica que en algunas aulas los docentes aplican normas con mayor rigurosidad, y nivel bajo (n=7; 4.1%), lo que podría estar asociado a que las normas no se cumplen adecuadamente. En conclusión, el control en el aula es adecuado para la mayoría de los estudiantes, pero en algunos casos podría ser más estricto o mejor regulado.

Tabla 11*Nivel de percepción de control de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	7	4,1	4,1	4,1
	Promedio	124	73,4	73,4	77,5
	Alto	38	22,5	22,5	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

En consideración a **Tabla 12**, se identificó que la percepción de control de estudiantes se ubicó con mayor proporción en el nivel promedio (n=88; 52.1%), lo que indica que estos estudiantes tienen una percepción promedio de la estabilidad en el aula, seguido de nivel alto (n=81; 47.9%), lo que significa que casi la mitad de los estudiantes siente que el aula tiene normas y estructura bien definidas. En general, la estabilidad en el aula es adecuada, pero existe una pequeña variabilidad entre las percepciones de los estudiantes. Algunas aulas pueden requerir más regulación y control para mejorar el ambiente escolar.

Tabla 12*Nivel de percepción de dominio de estabilidad de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Promedio	88	52,1	52,1	52,1
	Alto	81	47,9	47,9	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

En conclusión, la mayoría de los estudiantes percibe la estabilidad en un nivel promedio, con una gran proporción que la ve como alta. Asimismo, la claridad en las reglas es bien valorada, pero aún se puede reforzar en algunos grupos. También, el control en el aula se percibe como equilibrado, pero hay casos donde se necesita mayor regulación.

3.1.4. Dominio de cambio en el clima del aula

El dominio de cambio en el clima del aula evalúa la capacidad de innovación y variedad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es decir, si en el aula se implementan nuevas metodologías, actividades y enfoques educativos para motivar a los estudiantes.

Esta dimensión se analiza mediante la subescala de innovación, que mide:

- Variedad en las estrategias pedagógicas.
- Uso de métodos innovadores en la enseñanza.
- Flexibilidad y creatividad en la dinámica del aula.

De acuerdo con la **Tabla 13**, se identificó que los estudiantes consideran que hay un nivel promedio de innovación en el aula (n=118; 69.8%), es decir, los docentes aplican algunas estrategias novedosas, pero no de manera constante, seguido de nivel alto en la percepción de innovación (n=51; 30.2%), lo que indica que en algún momento se fomenta activamente la creatividad y la experimentación con nuevos métodos de enseñanza.

Tabla 13*Nivel de percepción de innovación de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Promedio	118	69,8	69,8	69,8
	Alto	51	30,2	30,2	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

En conclusión, la mayoría de los estudiantes (casi 70%) siente que hay cierta innovación en la enseñanza, pero aún hay margen para mejorar. Un 30% considera que el aula es altamente innovadora, lo que sugiere que el docente ya está aplicando estrategias modernas y variadas. Por ello, es recomendable reforzar el uso de metodologías innovadoras para aumentar la motivación y la participación de los estudiantes.

3.2. Análisis cualitativo

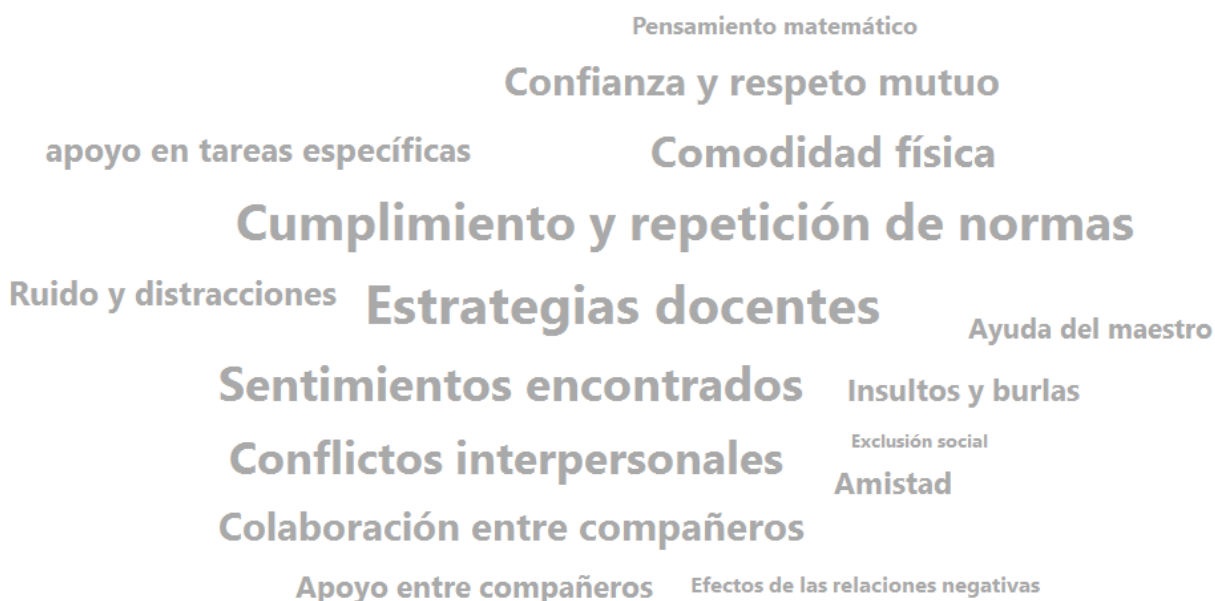
3.2.1. Análisis exploratorio

En la figura 1, se presenta una nube de palabras que sintetiza las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula, entre las palabras más frecuentes se encuentran "Cumplimiento y repetición de normas" y "Estrategias docentes", lo que indica la importancia asignada a la estructura y las acciones pedagógicas para regular el comportamiento y fomentar el aprendizaje. Asimismo, códigos como "Confianza y respeto mutuo" y "Colaboración entre compañeros" reflejan percepciones positivas relacionadas con las interacciones interpersonales en el aula.

Por otro lado, términos como "Conflictos interpersonales", "Insultos y burlas" y "Exclusión social" subrayan los desafíos en la convivencia escolar y el impacto de dinámicas negativas en el ambiente del aula mientras que elementos adicionales como "Comodidad física", "Ruido y distracciones", y "Pensamiento matemático" sugieren que los estudiantes también valoran el entorno físico y los aspectos académicos en su experiencia educativa.

Figura 1

Nube de palabras de la percepción de estudiantes



Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de los datos cualitativos.

En la figura 2, se representa los niveles de enraizamiento de códigos relacionados con las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula, los códigos con mayor enraizamiento, destacan "Estrategias docentes" (16 menciones), "Cumplimiento y repetición de normas" (15 menciones) y "Sentimientos encontrados" (14 menciones), evidenciando que los estudiantes perciben significativamente el impacto de las acciones pedagógicas, las normas de convivencia y las emociones mixtas generadas en el entorno escolar.

En contraparte, los códigos como "Exclusión social" (1 mención) y "Estrategias de evasión de aprendizaje" (3 menciones) presentan un enraizamiento mucho menor, lo que sugiere que estos aspectos son menos recurrentes en la narrativa estudiantil, aunque no necesariamente carecen de importancia.

Figura 2

Niveles de enraizamiento de códigos de las percepciones de los estudiantes.

Nombre	▲	Enraizamiento
○ ◇ Amistad		7
○ ◇ apoyo en tareas específicas		8
○ ◇ Apoyo entre compañeros		7
○ ◇ Ayuda del maestro		6
○ ◇ Colaboración entre compañeros		10
○ ◇ Comodidad física		12
○ ◇ Confianza y respeto mutuo		10
○ ◇ Conflictos interpersonales		13
○ ◇ Cumplimiento y repetición de normas		15
○ ◇ Efectos de las relaciones negativas		3
○ ◇ Estrategias de evasión de aprendizaje		3
○ ◇ Estrategias docentes		16
○ ◇ Exclusión social		1
○ ◇ Habilidad de resolución de problemas		2
○ ◇ Insultos y burlas		7
○ ◇ Justicia percibida en las decisiones		4
○ ◇ Motivación y retroalimentación positiva		12
○ ◇ Participación en actividades grupales		5
○ ◇ Pensamiento matemático		4
○ ◇ Percepción de justicia en las reglas		7
○ ◇ Respuestas del docente ante errores y dudas		15
○ ◇ Ruido y distracciones		8
○ ◇ Sentimientos encontrados		14

Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de los datos cualitativos.

3.2.2. Análisis de las percepciones de los estudiantes

3.2.2.1. Análisis de la percepción de relaciones interpersonales

De acuerdo a la Figura 3, se evidenció que los estudiantes destacaron la amistad y apoyo entre compañeros como ejes de las relaciones positivas entre estudiantes, los entrevistados Jens y Diandro mencionaron sentirse apoyados por sus compañeros, especialmente al trabajar en tareas específicas y actividades grupales, denotando que las dinámicas de grupo promueven el aprendizaje y fortalecen los vínculos entre compañeros, permitiendo una resolución conjunta de los problemas o los proyectos creativos.

Por otro lado, las Relaciones Negativas están representadas por códigos como "Conflictos interpersonales", "Insultos y burlas", y "Exclusión social". Alexa y Fernando

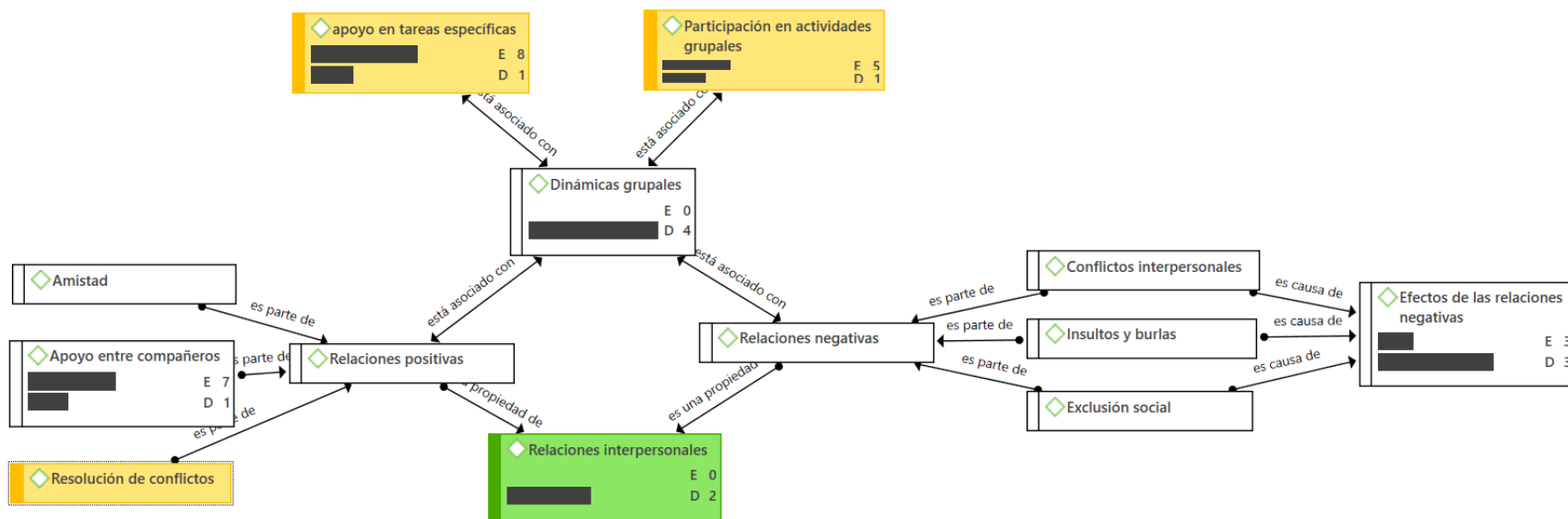
relataron experiencias de exclusión y comentarios ofensivos, especialmente relacionados con características físicas, generando la disminución de la autoestima y la falta de motivación para participar activamente en clase.

De esta manera, el diagrama de redes identifica las dinámicas grupales, positivas y negativas, impactan directamente en los Efectos de las Relaciones Negativas y el aprendizaje. Aunque el trabajo grupal puede ser beneficioso, las interrupciones y la falta de respeto dentro del aula dificultan la concentración y el rendimiento académico. Por otro lado, cuando las interacciones son positivas, como en actividades grupales bien organizadas, los estudiantes se sienten más motivados y seguros para participar y aprender.

En consecuencia, el diagrama de redes evidencia cómo las relaciones interpersonales, tanto positivas como negativas, moldean el clima de aula. En ese sentido, promover la amistad, el respeto mutuo y el trabajo en equipo puede mejorar el ambiente de aprendizaje. Por el contrario, conflictos como insultos y exclusión requieren una atención activa para minimizar sus efectos negativos.

Figura 3

Diagrama de redes de los códigos de percepción de las relaciones interpersonales de los estudiantes de primaria



Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de los datos cualitativos.

3.2.2.2. Análisis de la percepción del ambiente de aprendizaje

En la Figura 4, las condiciones del aula incluyen la "Comodidad física" y "Ruido y distracciones", según Alexa y Erick, el ambiente físico del aula afecta su capacidad para concentrarse y aprender. De esta manera, Alexa mencionó que prefiere trabajar sola en un espacio tranquilo para evitar distracciones y molestias mientras que Erick destacó que un ambiente bien ventilado le permite sentirse más cómodo y enfocado en sus tareas, sin embargo, varios estudiantes señalaron que el ruido y las distracciones interrumpen su aprendizaje, especialmente durante actividades en grupo.

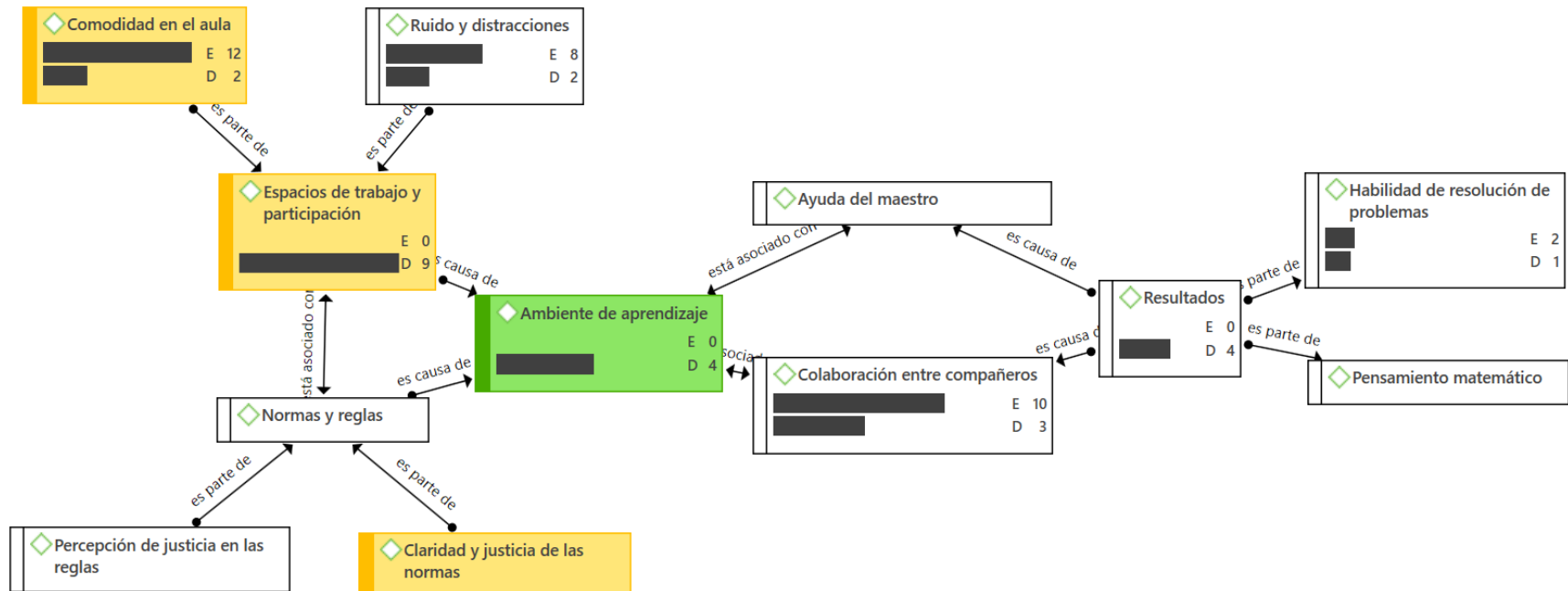
En relación a las normas y reglas, los estudiantes como Fernando y Jens perciben que las reglas son claras y necesarias para mantener el orden en el aula, no obstante, señalaron que algunos compañeros no las respetan, lo que genera conflictos y afecta la convivencia. Por lo tanto, Diandro comentó que cuando no se cumplen las reglas, la maestra toma medidas correctivas, como hablar con los padres o aplicar sanciones, lo cual consideran justo.

Por consiguiente, el apoyo al aprendizaje a partir de la "Ayuda del maestro" y "Colaboración entre compañeros" tuvo como resultado la "Habilidad de resolución de problemas" y "Pensamiento matemático". Esto implica que los estudiantes valoran el apoyo brindado por sus maestros, especialmente cuando explican nuevamente los temas que no entendieron, como mencionaron Jens y Erick. La colaboración entre compañeros es vista como una oportunidad para aprender juntos, aunque algunos, como Diandro, señalaron que a veces las travesuras interfieren con el trabajo grupal mientras que Fernando destacó que las actividades prácticas, como dibujos o papelógrafos, facilitan su aprendizaje, mientras que las matemáticas representan un desafío que requiere mayor apoyo.

De forma sintetizada, el diagrama de red muestra cómo las condiciones físicas, las normas y el apoyo al aprendizaje están interrelacionados para moldear el ambiente educativo, percibiendo que existe mayor tranquilidad en el aula, fomentar el respeto por las normas y fortalecer el apoyo docente y entre compañeros podría optimizar tanto el aprendizaje como la convivencia.

Figura 4

Diagrama de redes de los códigos de percepción del ambiente de aprendizaje de los estudiantes de primaria



Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de los datos cualitativos.

3.2.2.3. Análisis de la percepción del rol docente

En la Figura 5, el nodo "Apoyo emocional y académico" destaca la importancia del respeto y confianza entre estudiantes y docentes, los maestros son percibidos como figuras de apoyo que ayudan a resolver problemas tanto académicos como personales. No obstante, Alexa señaló que existe una mayor confianza a la maestra, pero a veces persiste un temor a expresar problemas debido al juicio de sus pares, este apoyo se asocia directamente con la resolución de conflictos, ya que los docentes intervienen para mediar en situaciones difíciles.

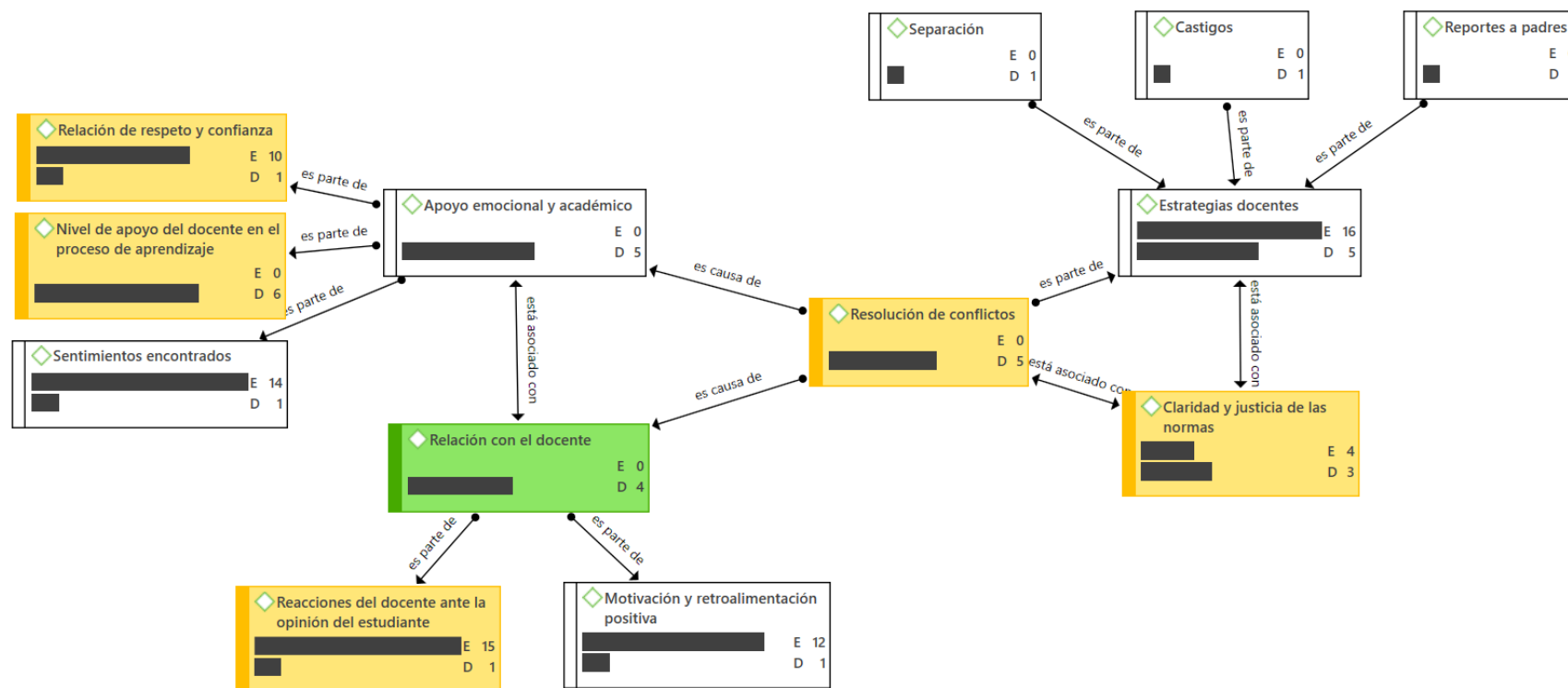
La relación entre estudiantes y docentes se caracteriza por un equilibrio entre respeto y la orientación académica y disciplinaria. Se valora que la maestra valide las opiniones y fomente la participación, incluso cuando hay errores, proporcionando explicaciones adicionales, reformulando respuestas o sugiriendo mejoras en el aprendizaje. Asimismo, los estudiantes identifican que la docente corrige comportamientos mediante llamados de atención, reportes a los padres o restricciones en el recreo, con el fin de mantener el orden en el aula. Esta vinculación resulta clave para generar un ambiente de confianza que permita que los estudiantes se sientan cómodos al compartir sus inquietudes y dificultades.

En relación a las estrategias docentes, se resalta métodos como los castigos, reportes a padres y dinámicas motivadoras, los estudiantes reconocieron que estas estrategias son efectivas para mantener el orden y fomentar el aprendizaje, al respecto, Diandro mencionó que su maestra utiliza imágenes para iniciar las sesiones de manera dinámica, lo cual lo motiva a participar activamente. Por otro lado, Alexa destacó que las normas establecidas, aunque claras, no siempre son cumplidas por sus compañeros, lo que afecta la convivencia.

En lo concerniente a la resolución de conflictos, se estableció que los conflictos entre compañeros son comunes y los docentes intervienen mediante la separación de estudiantes, castigos o llamadas a los padres. En consecuencia, las estrategias docentes, combinadas con el apoyo emocional y académico, son fundamentales para mejorar tanto el aprendizaje como la convivencia, no obstante, se identificaron desafíos, como la necesidad de fortalecer la confianza para abordar problemas más abiertamente y fomentar un mayor cumplimiento de las normas.

Figura 5

Diagrama de redes de los códigos de percepción del rol del docente en los estudiantes de primaria



Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de los datos cualitativos.

3.2.2.4. Análisis de la percepción del clima general

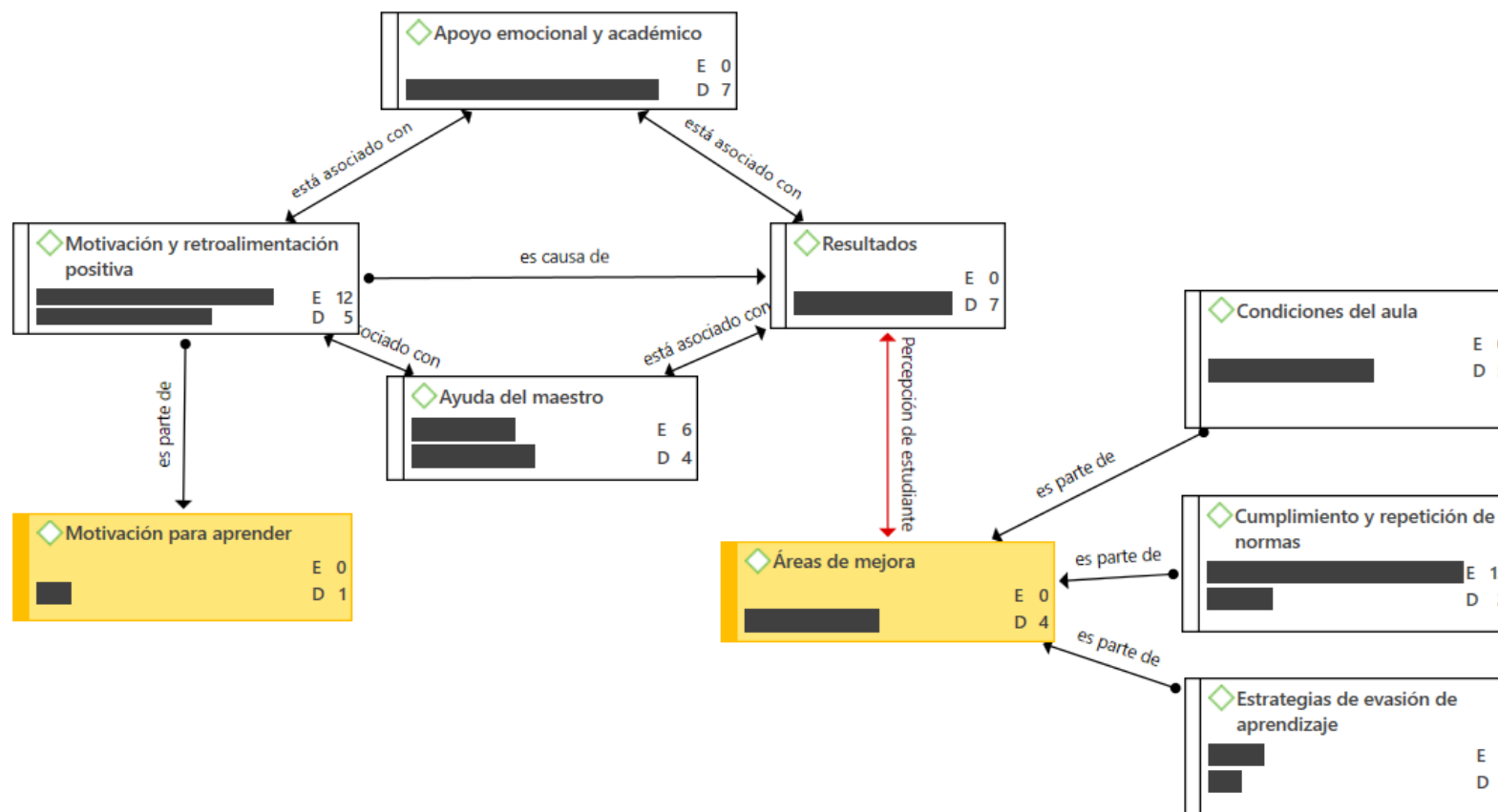
En la Figura 6, la motivación de los estudiantes para aprender está influenciada por la retroalimentación positiva que reciben de sus docentes. Al respecto el usuario Fernando, quien menciona que se siente motivado cuando la profesora le da retroalimentación positiva y cuando la clase comienza de manera entusiasta, el cual está intermediado por un apoyo emocional y académico como elemento muy importante, según Erick, quien señala que la presencia de apoyo emocional de los maestros, como cuando se les felicita por buenos resultados, les impulsa a seguir adelante. De esta manera, la red muestra que la motivación también está vinculada a la percepción del apoyo recibido, lo que refuerza la idea de que el entorno emocional en el aula es clave para la motivación.

Los resultados del desempeño académico juegan un papel esencial en la identificación de áreas de mejora, en ese sentido, Jens menciona que se siente motivado a mejorar porque sabe que sus calificaciones no están en su mejor nivel, lo que le lleva a reconocer sus áreas de mejora. Por lo tanto, cuando los docentes brindan una respuesta a las inquietudes de los estudiantes, como lo destaca Alexa, esto les permite identificar áreas de mejora, señalando que la retroalimentación de la profesora, incluso cuando se equivoca, la motiva a intentarlo de nuevo y aprender de sus errores.

En relación con las áreas de mejora, de acuerdo con Fernando y Erick, el ambiente físico también influye en el aprendizaje, si el aula es cómoda y bien ventilada, el aprendizaje mejora, lo que está en línea con la red, que destaca cómo las condiciones del aula son cruciales para un buen clima de estudio. De igual forma, la gestión de las normas en clase es vital para evitar distracciones y conflictos, Jens observó que cuando los compañeros no respetan las reglas, esto afecta negativamente el ambiente de aprendizaje, lo que respalda la idea de que el cumplimiento de las normas contribuye a una mejor convivencia y aprendizaje. Asimismo, se vio como punto de mejora de las estrategias de evasión de aprendizaje, Diandro menciona cómo a veces el deseo de aprender se ve obstaculizado por distracciones o la falta de concentración, lo que se refleja en la red al asociarse con la evasión del aprendizaje.

Figura 6

Diagrama de redes de los códigos de percepción del clima general en los estudiantes de primaria



Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de los datos cualitativos.

En síntesis, el análisis cuantitativo evidencia que los estudiantes perciben el clima de aula de manera predominantemente positiva en términos de relaciones interpersonales, autorrealización, estabilidad e innovación. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en aspectos como la inclusión, el cumplimiento de normas y la motivación académica, particularmente en un pequeño grupo de estudiantes con percepciones bajas en estas dimensiones.

Desde el enfoque cualitativo, los estudiantes resaltaron la importancia de la amistad, el apoyo docente y la estructura de normas en el aula. No obstante, también señalaron desafíos como conflictos interpersonales, distracciones en el ambiente y dificultades en la convivencia escolar. Asimismo, la percepción del rol docente destaca la validación de opiniones, el uso de estrategias motivadoras y la disciplina como elementos clave en la formación académica y social de los estudiantes.

En general, los resultados reflejan un clima de aula en el que predominan las interacciones positivas, aunque persisten desafíos en la regulación del comportamiento y en la generación de un entorno más equitativo y estimulante para todos los estudiantes. Estos hallazgos pueden servir como base para diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación, la convivencia y el aprendizaje en el aula.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

El presente apartado analiza los hallazgos obtenidos a la luz de los antecedentes teóricos y empíricos revisados, con el fin de establecer comparaciones, contrastes y vacíos en la literatura que permitan una comprensión más amplia del fenómeno investigado. Además, se enfatiza la problemática central que subyace en las percepciones del clima de aula de los estudiantes de sexto grado, destacando su impacto en la convivencia escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados revelaron que los estudiantes perciben su clima de aula como mayormente positivo, lo que concuerda con estudios previos como los de Casassus (2017), quien sostiene que un entorno favorable mejora el bienestar emocional y el desempeño académico. No obstante, también se identificaron dificultades significativas en la interacción entre pares y en la aplicación de normas, elementos señalados como determinantes en la formación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Mena & Valdés, 2019; Villanueva, 2020; UNESCO, 2020). Específicamente, se encontró que algunos estudiantes perciben que las normas no se aplican de manera equitativa, lo que genera descontento y sensación de injusticia en el aula. Además, la falta de claridad en las medidas correctivas y su aplicación inconsistente afectan la percepción del orden y la disciplina dentro del aula (Marzano, 2010).

La calidad de las relaciones interpersonales en el aula se ha identificado como un factor clave para el bienestar estudiantil. Pianta (1999) argumenta que interacciones positivas entre compañeros y docentes fortalecen la seguridad emocional del estudiante, facilitando su regulación emocional y participación académica. Sin embargo, se identificó que un número considerable de estudiantes percibe aislamiento y falta de apoyo en el aula, lo que afecta su integración en el grupo y su motivación para participar activamente en las dinámicas escolares. Las entrevistas reflejan que estos estudiantes experimentan dificultades para integrarse a las actividades grupales, lo que coincide con Ascorra et al. (2017), quienes destacan que la exclusión social afecta la motivación académica y la autoestima. Además, algunos testimonios evidencian la presencia de burlas y conflictos interpersonales, lo que refuerza la necesidad de implementar estrategias de inclusión. Arón y Milicic (2017) advierten que climas sociales tóxicos en el aula pueden intensificar la sensación de exclusión, destacando la importancia de un enfoque de convivencia inclusivo.

En cuanto al ambiente de aprendizaje, los estudiantes valoraron la organización del aula y la claridad en las normas, lo que concuerda con Doyle (2006). Sin embargo, se identificó que el ruido y las distracciones constantes representan un obstáculo significativo para la concentración y el aprendizaje efectivo. Las entrevistas cualitativas destacan que el nivel de ruido y las interrupciones frecuentes generan dificultades para el trabajo en grupo y la retención de contenidos. Este hallazgo concuerda con Marquera et al. (2020), quienes indican que un entorno poco estructurado reduce la motivación académica. Además, UNESCO (2020) enfatiza la equidad en la aplicación de normas como factor clave para garantizar un ambiente inclusivo y seguro.

El papel del docente como facilitador del aprendizaje y agente de contención emocional también ha sido resaltado en este estudio, lo que coincide con los planteamientos de Dólera et al. (2021) y Rodríguez y Manzano (2024). Sin embargo, se identificó que algunos estudiantes sienten que sus opiniones no son tomadas en cuenta, lo que afecta su motivación y su sentido de pertenencia en el aula. Además, ciertos alumnos indicaron que evitan expresar sus inquietudes por temor a la reacción de sus compañeros o por desconfianza en la respuesta del docente. Esto sugiere la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y las estrategias de mediación en el aula (Díaz, 2024).

En síntesis, si bien el estudio refleja una percepción generalmente positiva del clima de aula, también pone en evidencia problemáticas significativas vinculadas con la exclusión social, la equidad en la aplicación de normas y la necesidad de mejorar estrategias disciplinarias. Estos hallazgos refuerzan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente equitativo e inclusivo, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes.

Conclusiones

1. Respecto del cumplimiento del objetivo general, la percepción del clima de aula en los estudiantes de sexto grado es mayormente positiva. No obstante, persisten problemáticas críticas en la inclusión social, la aplicación equitativa de normas y la gestión de conflictos interpersonales, lo que exige un enfoque más integrador y estrategias de intervención efectivas.
2. Respecto del cumplimiento del objetivo específico 1, se concluye que las interacciones entre compañeros y docentes impactan significativamente el bienestar emocional y la participación académica. Sin embargo, la exclusión social y la falta

de estrategias de inclusión afectan la cohesión grupal y dificultan la construcción de un entorno seguro para todos los estudiantes.

3. Respecto del cumplimiento del objetivo específico 2, aunque la organización del aula y las normas son valoradas positivamente, persisten problemas en la percepción de equidad y en la aplicación de medidas correctivas, lo que genera incertidumbre y descontento en algunos estudiantes. Además, el ruido y la falta de regulación en el aula afectan la concentración y el aprendizaje efectivo.
4. Respecto del cumplimiento del objetivo específico 3, se reconoce la importancia del docente como facilitador del aprendizaje. No obstante, se identifican deficiencias en la validación de las opiniones estudiantiles y en el uso de metodologías participativas, lo que podría mejorar el sentido de pertenencia y la confianza de los estudiantes en el aula.

Los hallazgos de este estudio contribuyen a la comprensión del clima de aula y su impacto en la convivencia escolar y el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos de esta investigación, se proponen las siguientes recomendaciones, dirigidas a mejorar el clima de aula y potenciar los vínculos interpersonales y el bienestar socioemocional de los estudiantes de sexto grado de primaria en contextos educativos similares:

1. Dado que el rol docente es clave para un clima positivo, se sugiere implementar capacitaciones prácticas que aborden estrategias específicas para promover la empatía, resolver conflictos de manera pacífica y fomentar dinámicas grupales inclusivas. Estos programas deben adaptarse a las necesidades y limitaciones de las escuelas públicas, considerando recursos disponibles y características socioculturales del entorno.
2. Para mitigar los conflictos interpersonales identificados como barreras significativas, se propone realizar talleres participativos basados en juegos de rol, simulaciones y actividades colaborativas. Estas iniciativas deben centrarse en desarrollar habilidades de escucha activa, negociación y construcción de acuerdos, promoviendo un ambiente armónico en el aula.
3. La integración de diversas áreas curriculares en proyectos colaborativos permitirá fortalecer tanto las competencias académicas como las sociales de los estudiantes. Proyectos basados en problemas comunitarios, por ejemplo, podrían incluir actividades que conecten materias como ciencias, lengua y ciudadanía, promoviendo el trabajo en equipo y el aprendizaje significativo.
4. Implementar círculos de diálogo regulares como herramienta inclusiva en sesiones periódicas que faciliten la expresión de inquietudes, el intercambio de experiencias y generar soluciones conjuntas para los desafíos del aula. Además, los círculos de diálogo fomentan un sentido de pertenencia, cohesión grupal y respeto mutuo entre los estudiantes y docentes.
5. Para medir el impacto de las intervenciones y ajustar estrategias, se recomienda utilizar herramientas validadas, como el Cuestionario de Clima Social Escolar (CES), en evaluaciones periódicas. Los resultados deben ser compartidos con la comunidad escolar, promoviendo la transparencia y el compromiso colectivo hacia un entorno educativo más positivo.

6. Las relaciones familiares influyen de manera directa en el clima de aula. Por ello, se propone involucrar a las familias mediante charlas sobre comunicación efectiva, resolución de conflictos en el hogar y estrategias para reforzar valores como el respeto y la solidaridad. Estas actividades deben fomentar una colaboración estrecha entre escuela y familia.
7. Considerando las limitaciones del presente estudio, es esencial realizar investigaciones adicionales en otros niveles educativos y contextos escolares. Estudios con muestras más diversas contribuirán a diseñar políticas educativas más inclusivas y basadas en evidencia, asegurando estrategias efectivas para optimizar el clima de aula.

REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., y Rojas Soriano, R. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. *Clacso*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519>
- Aliano Piñas, A. (2020). *Inteligencia emocional y clima del aula en estudiantes del sexto ciclo de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://dx.doi.org/10.20511/USIL.thesis/10303>
- Arámbula Navarro, S.T. (2017). Creatividad e innovación desde la perspectiva de un docente. *Investigación y Posgrado*, 32(1), 75-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6430686.pdf>
- Aron, A. M., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1995). Resiliencia y clima social en el contexto escolar. *Psykhé*, 4(1), 57-68. <http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20233>
- Arón, A. M., y Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC. https://books.google.com.pe/books?id=_vHvDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2017). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47518>
- Balongo Gonzales, E., & 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), 146-160. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n152/0185-2698-peredu-38-152-00146.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitivo social*. Prentice-Hall.
- Carrión, M. E., Romero, M. A., Luzuriaga, T. J., & Caicedo, H. R. (2023). Estrategia psicopedagógica de convivencia escolar para el mejoramiento del clima escolar en el 8vo de Enseñanza Básica Superior del Colegio 8 de noviembre, Cantón Piñas.

- Díaz Eras, R. M. (2024). *Estrategias de los docentes para la gestión del clima del aula ante la agresividad de los estudiantes en las aulas del nivel medio de la educación básica* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Universidad Andina Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/10644/10050>
- Díaz, P. E. (2024). El clima del aula como un factor que permite promover una educación personalista en la perspectiva de Mounier. *Management Review*, 9(1), 28-29. <https://doi.org/10.18583/umr.v9i1.238>
- Dionicio, L. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de Clima Social Escolar (CES) en estudiantes de secundaria del distrito de Víctor Larco Herrera*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo: Trujillo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/260/dionicio_tl.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dólera, S., Valero, A., Jiménez, J., y Manzano, D. (2021). Mejora del clima de aula mediante un plan de convivencia gamificado con actividad física: estudio de su eficacia en educación primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 65-77. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/4420>
- Doyle, W. (2006). Enfoques ecológicos para la gestión del aula. En CM Evertson y CS Weinstein (Eds.), *Manual de gestión del aula: investigación, práctica y cuestiones contemporáneas* (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Felipe, C., & Vargas, L. (2020). Convivencia y violencia en las escuelas de primaria del Perú. *Aportes para el Dialogo y la Acción*, 10, 1-14. CREER-GRADE. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/convivencia-y-violencia-en-las-escuelas-de-primaria-del-peru/>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 434-442. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986351>
- Flores Partida, C., Vera Noriega, J. Á., & Tánori Quintana, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar: Resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 12-29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001>

- Gallegos, J.P. (2016). Creatividad e innovación en el aula. *Revista Para el aula – IDEA*, (17), 21-22. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/202007/pea_017_0011_0.pdf?itok=cwANzmd0AC
- García, A. y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- Gonzales, N., Eguren, M., y Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. IEP. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/877>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta Edición. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jia, Y., Konold, TR y Cornell, D. (2016). Clima escolar autoritario y tasas de abandono escolar. *School Psychology Quarterly*, 31 (2), 289–303. <https://doi.org/10.1037/spq0000139>
- León Quinapallo, X. P., Mendoza Yépez, M. M., y Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(Número Especial 5), 140-156. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>
- Maldonado Díaz, C. A. (2016). *Clima de aula escolar y estilos de enseñanza: Asociación y representaciones expresadas por profesores de educación básica en la comuna de Quilpué* (Tesis de maestría, Universidad de Chile). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145260/Clima%20de%20Aula%20Escolar%20y%20Estilos%20de%20Ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1>
- Maquera, LM., Huanca, L., y Valdez, AI (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 Marcelino Champagnat]. <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>
- Marzano, R. J. (2010). *Classroom management that Works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://www.researchgate.net/publication/265115549_Classroom_Management_tha

t_Works_Classroom_Management_That_Works/link/56f26c0708aee9c94d0042fe/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

- Mena, I., & Valdés, A. M. (2019). Clima social escolar. <https://centroderecursos.educarchile.cl/server/api/core/bitstreams/3544910a-31d9-4969-835a-dffa13aa8094/content>
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2). <https://rda.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>
- Milicic, N., y Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123. <http://rda.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957>
- Ministerio de Educación del Perú (2006). Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima. Minedu. http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. <https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Modelo de Convivencia Escolar Democrática y Libre de Violencia*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/discover>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva. Texto del módulo 3*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5922/Participaci%c3%b3n%20y%20clima%20institucional%20para%20una%20organizaci%c3%b3n%20escolar%20efectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (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://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6088/Lineamientos%20para%20la%20gesti%c3%b3n%20de%20la%20convivencia%20escolar%2c>

%20la%20prevenci%3%b3n%20y%20la%20atenci%3%b3n%20de%20la%20vi
olencia%20contra%20ni%3%b1as%2c%20ni%3%b1os%20y%20adolescentes.p
df?sequence=1&isAllowed=y

- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *En cuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela: Resultados principales*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7778>
- Misad, K., Misad, R., & Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 2(2), 7-24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Montoya, S. D., Valenzuela, A. V., Parra, J. F. J., & Sánchez, D. M. (2021). Mejora del clima de aula mediante un plan de convivencia gamificado con actividad física: estudio de su eficacia en educación primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 65-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7783034>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 48-76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- OCDE, OIE-UNESCO, y UNICEF LACRO. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*.
https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1561.pdf
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J. Ruiz, & J. Coquelets. (Eds.), *Convivencia escolar y calidad de la educación* (pp.97-112). Mayal
- Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J., Hernández, M. A., y Gárate, A. (2014). *Educación en la alteridad*. Editorial Redipe.
<https://www.pedagogicomadrededios.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Educacion-en-la-alteridad.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ovAkBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Patton,+M.+Q.+\(2015\).+Qualitative+Research+%26+Evaluation+Methods+\(4th+ed.\).+SAGE+Publications.&ots=ZSYZ9ryCC1&sig=HJ38rjV-zxZhEXWWW2A8xLr4OoY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ovAkBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Patton,+M.+Q.+(2015).+Qualitative+Research+%26+Evaluation+Methods+(4th+ed.).+SAGE+Publications.&ots=ZSYZ9ryCC1&sig=HJ38rjV-zxZhEXWWW2A8xLr4OoY#v=onepage&q&f=false)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions,

- corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341. DOI 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pérez, C. y Asensi, C. (2021). Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención. *Revista Española de Pedagogía*. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol0/iss0/30>
- Pérez-Guevara, D.-J., & Puentes-Suaréz, A.-I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento Y Acción*, (32), 51–71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Pianta, R.C. (1999). *Mejorar las relaciones entre niños y maestros*. Asociación Estadounidense de Psicología. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Ediciones Universidad Católica.
- Rodríguez-Ferrer, J. M., & Manzano León, A. (2024). Gamificación para dinamizar el clima de aula en física y química en zonas desfavorecidas, *EDMETIC*, 14(1), art.7. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v14i1.17395>
- Rubini Delgado, N.A. (2020). *Clima de aula y estilos de enseñanza en una institución educativa privada* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19671>
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*. 36, 19-39.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968) *Organizational climate: Explorations of a concept*. Harvard Business School.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/file-attachments/thapa_cohen_guffey_and_higgins-dallesandro_2013.pdf
- Torres Cabanillas, G. M. (2021). *Panorama de la producción académica sobre el clima de aula en estudiantes de educación primaria, en las tesis de educación en Latinoamérica, período 2010-2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Universidad Cayetano Heredia. <http://hdl.handle.net/10644/10050https://hdl.handle.net/20.500.12866/10810>

- UNICEF. (2018). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>
- Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). (s.f.). *T3. El método científico y los diseños de investigación*. Innovación Educativa e Iniciación a la Investigación. Documento de curso no publicado.
- Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). (s.f.). *T4. Métodos cuantitativos experimentales y no experimentales*. Innovación Educativa e Iniciación a la Investigación. Documento de curso no publicado.
- Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). (s.f.). *T5. Métodos cualitativos y métodos mixtos*. Innovación Educativa e Iniciación a la Investigación. Documento de curso no publicado.
- Villa Sánchez, A. y Villar Angulo, L. (Coords). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 187-2016. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). Clima escolar: una revisión del constructo, la medición y el impacto en los resultados de los estudiantes, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Percepción del Clima de Aula en Estudiantes de Sexto Grado de Primaria de una Escuela Pública en Lima

Preguntas de Investigación	Objetivos	Hipótesis (si aplica)	Variable (s)
Pregunta Principal	Objetivo General		
¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula?	Caracterizar las percepciones de los estudiantes del sexto de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula.	No aplica (dado que es una investigación mixta de carácter exploratorio y descriptivo)	Clima de aula
Preguntas secundarias	Objetivos específicos		
¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según las relaciones interpersonales?	Analizar las percepciones de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según las relaciones interpersonales.		
¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según los ambientes de aprendizaje?	Analizar las percepciones de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según los ambientes de aprendizaje.		
¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según el rol docente?	Analizar las percepciones de los estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa pública sobre el clima de aula, según el rol docente.		

Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables o categorización

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Ítems/Preguntas	Instrumento
Clima de aula	Relaciones interpersonales	- Apoyo entre compañeros	¿Cómo describirías tu relación con tus compañeros? ¿Consideras que existe apoyo, amistad o conflicto entre ustedes?	Guía de entrevista
		- Participación en actividades grupales	¿Cómo te sientes al participar en las actividades de grupo en clase? ¿Hay algo que te motive o dificulte al trabajar en equipo?	
		- Resolución de conflictos	¿Qué piensas de la manera en que el profesor maneja los problemas entre los compañeros?	
	Ambientes de aprendizaje	- Comodidad en el aula	¿Cómo te sientes en clase, en términos de comodidad y apoyo para aprender?	
		- Claridad y justicia de las normas	¿Crees que las reglas en clase son justas y claras?	
		- Espacios de trabajo y participación	¿Hay algún lugar o momento en la clase donde te sientas más cómodo para aprender o participar? Cuéntame por qué.	
	Rol del docente	- Relación de respeto y confianza	¿Cómo es tu relación con el profesor en términos de respeto y confianza? ¿Sientes que puedes acudir a él si tienes un problema?	
		- Reacciones del docente ante la opinión del estudiante	¿Cómo reacciona tu profesor cuando das tu opinión o haces un comentario en clase?	
		- Nivel de apoyo del docente en el proceso de aprendizaje	¿Cómo reacciona el profesor cuando te equivocas o no entiendes algo?	
	Clima general del aula	- Motivación para aprender	¿Qué actividades, momentos o situaciones en clase te hacen sentir con ganas de aprender y participar?	
		- Áreas de mejora identificadas por el estudiante	Si pudieras mejorar algo del ambiente en el aula, ¿qué sería y por qué?	

Justificación de la Matriz de Operacionalización:

Esta matriz permite visualizar cómo se desglosan y abordan las dimensiones de la categoría principal *Clima de aula* en la investigación. Se han identificado subcategorías clave (relaciones interpersonales, ambiente de aprendizaje, rol del docente y clima general del aula), las cuales se operacionalizan en indicadores específicos. Los ítems correspondientes permiten la recolección de datos mediante la guía de entrevista.

Anexo 3: Escala de clima escolar

ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR (C.E.S)

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrarás frases, que se refieren a tu centro educativo: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F), en esta clase.

Anota las contestaciones en la hoja de respuesta, si crees que la frase es verdadera casi siempre verdadera, encierra una circunferencia la letra “V” (VERDADERO) y si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, marca o encierra en un círculo la letra “F” (FALSA). Sigue el orden de numeración que tiene las frases aquí y en la hoja de respuesta, para no equivocarte al anotar las respuestas. Una flecha te recordará que debes de pasar a la otra línea de la hoja.

Nota: cuando se habla de alumnos/profesores, puede entenderse también alumnas/profesoras.

<p>POR FAVOR, NO ESCRIBIR NADA EN ESTE CUADERNILLO</p>

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos
4. Casi todo el tiempo de la clase se dedica a la lección del día
5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.
6. Esta clase está muy bien organizada.
7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir.
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.
10. Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.
11. Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
12. El profesor muestra interés personal por los alumnos.
13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.
14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.
15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
16. Aquí parece que las normas cambian mucho.
17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado.
18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
20. En esta clase se hacen muchas amistades
21. El profesor parece más un amigo que una autoridad.
22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la clase.
23. Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder.
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase.
26. En general, el profesor no es estricto.
27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.
28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor.
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.
30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos.



31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas.
32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares.
33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío.
34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase.
35. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben.
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.
38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
39. Cuando un alumno no sabe las respuestas el profesor le hace sentir vergüenza.
40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho.
41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota.
42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar.
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.
44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas
45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase.
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.
49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos.
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.
51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no hagan tanto lío.
52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase.
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.
55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.
56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.
58. Si un alumno falta a clase un par de días tiene que recuperar lo perdido.
59. Aquí, a los alumnos no les importa qué nota reciben otros compañeros.
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.



61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase.
62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases.
63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas.
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
69. Esta clase rara vez comienza a su hora.
70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí.
71. El profesor “aguanta” mucho.
72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase
73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa.
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien.
75. El profesor no confía en los alumnos.
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo
77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.
81. Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas.
82. A los alumnos realmente les agrada esta clase.
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.
84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.
86. Generalmente, los alumnos aprueban, aunque no trabajen mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos

HOJA DE RESPUESTAS

Edad _____ Sexo: Masculino () Femenino: () Fecha de hoy: _____

Grado/Nivel: _____

1.	V	F
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		

31.	V	F
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.		
39.		
40.		
41.		
42.		
43.		
44.		
45.		
46.		
47.		
48.		
49.		
50.		
51.		
52.		
53.		
54.		
55.		
56.		
57.		
58.		
59.		
60.		

61.	V	F
62.		
63.		
64.		
65.		
66.		
67.		
68.		
69.		
70.		
71.		
72.		
73.		
74.		
75.		
76.		
77.		
78.		
79.		
80.		
81.		
82.		
83.		
84.		
85.		
86.		
87.		
88.		
89.		
90.		

Anexo 4: Guía de entrevista

Guía de entrevista para estudiantes sobre percepciones del clima de aula

El objetivo de esta guía es explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el clima de aula, indagando en las relaciones interpersonales, el rol del docente, y las dinámicas que influyen en el ambiente del aula.

Introducción:

- Explicar el propósito de la entrevista.

Hola [nombre del estudiante], gracias por participar. Hoy quiero conversar contigo para saber cómo te sientes en clase y cómo es el ambiente con tus compañeros y profesores. Tu opinión es muy importante porque nos ayudará a mejorar cómo nos llevamos todos en clase y cómo aprendemos juntos.

- Recordar que la participación es voluntaria y las respuestas son confidenciales.

Recuerda que todo lo que me cuentes será confidencial, lo que significa que nadie sabrá que fuiste tú quien lo dijo. Si hay algo que no quieres responder, no hay problema, y si en algún momento te sientes incómodo, podemos parar.

- Solicitar permiso para grabar la entrevista.

También quisiera pedirte permiso para grabar esta conversación, así puedo recordar bien todo lo que me cuentes.

¿Estás listo para comenzar?

Sección 1: Relaciones interpersonales

- 1. ¿Cómo describirías tu relación con tus compañeros? ¿Consideras que existe apoyo, amistad o conflicto entre ustedes?**

(Explorar si hay apoyo, amistad o conflicto)

- 2. ¿Cómo te sientes al participar en las actividades de grupo en clase? ¿Hay algo que te motive o dificulte al trabajar en equipo?**

(Indagar sobre la participación en actividades grupales)

- 3. ¿Qué piensas de la manera en que el profesor maneja los problemas entre los compañeros?**

(Evaluar si los conflictos se manejan de manera justa y adecuada)

Sección 2: Ambiente de aprendizaje

- 4. ¿Cómo te sientes en clase, en términos de comodidad y apoyo para aprender?**

(Determinar si el ambiente es propicio para el aprendizaje)

5. ¿Consideras que las reglas y normas de la clase son claras y justas para todos los estudiantes? ¿Podrías darme un ejemplo?

(Evaluar si la disciplina y las reglas son entendidas y aceptadas)

6. ¿Tienes algún espacio en la clase donde te sientas más cómodo para trabajar o participar?

(Identificar si existen espacios físicos o emocionales que favorezcan el aprendizaje)

Sección 3: Rol del docente

7. ¿Cómo es tu relación con el profesor en términos de respeto y confianza? ¿Sientes que puedes acudir a él si tienes un problema?

(Explorar la cercanía, apoyo y respeto entre el docente y los estudiantes)

8. ¿Cómo reacciona tu profesor cuando das tu opinión o haces un comentario en clase?

Verificar la participación del estudiante en decisiones y dinámicas del aula)

9. ¿Cómo reacciona el profesor cuando te equivocas o no entiendes algo?

(Determinar el nivel de apoyo en el proceso de aprendizaje)

Sección 4: Clima general del aula

10. ¿Qué cosas en clase te hacen sentir con ganas de aprender y participar?

Explorar si el ambiente fomenta el entusiasmo y la motivación)

11. Si pudieras mejorar algo del ambiente en el aula, ¿qué sería y por qué? ¿Cómo crees que esos cambios afectarían tu aprendizaje o convivencia?

(Evaluar posibles áreas de mejora desde la perspectiva del estudiante)

¡Te agradezco por tu participación!

Anexo 5: Fichas de validación de instrumento

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: (PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LIMA)

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Rodríguez Flores, Eduar Antonio
- 1.2 Grado académico: Magíster en Gestión Educativa
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Universidad Continental

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.				X	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.				X	
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				X	
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las relaciones interpersonales según la <i>Teoría del Aprendizaje Social de Bandura</i> (1977), el ambiente de aprendizaje según la <i>Teoría de la Autodeterminación</i> de Deci y Ryan (1985), y el rol del docente según la <i>Teoría de la Mediación del Aprendizaje</i> de Vygotsky (1978).				X	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos - científicos de la <i>Teoría Ecológica del Desarrollo Humano</i> de Bronfenbrenner (1979), que enfatiza la influencia del entorno en el desarrollo de los estudiantes, y la <i>Teoría del Clima Social</i> de Moos (1974), que aborda cómo los ambientes sociales afectan el comportamiento y el bienestar de los individuos en contextos educativos.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.				X	
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.				X	

- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de entrevista para estudiante sobre percepciones del clima de aula (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Carlos Augusto Vilchez Vilchez y Amalia Patricia Pebe Bendezú

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

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80%

Lima, 31 de octubre de 2024

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'P' followed by several cursive letters.

Firma del experto

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Título de la investigación: (PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LIMA)

IV. DATOS GENERALES

- 4.1 Apellidos y nombres del experto: Marianella Suárez-Pizzarello
- 4.2 Grado académico: Magister
- 4.3 Áreas de experiencia profesional: Educación
- 4.4 Cargo e institución donde labora: Escuela de Posgrado de la Universidad Continental
- 4.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Guía de entrevista para estudiante sobre percepciones del clima de aula (Aplicado a los estudiantes)

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.				x	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.				x	
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.				x	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				x	
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad				x	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las relaciones interpersonales según la <i>Teoría del Aprendizaje Social de Bandura</i> (1977), el ambiente de aprendizaje según la <i>Teoría de la Autodeterminación</i> de Deci y Ryan (1985), y el rol del docente según la <i>Teoría de la Mediación del Aprendizaje</i> de Vygotsky (1978).				x	
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos - científicos de la <i>Teoría Ecológica del Desarrollo Humano</i> de Bronfenbrenner (1979), que enfatiza la influencia del entorno en el desarrollo de los estudiantes, y la <i>Teoría del Clima Social</i> de Moos (1974), que aborda cómo los ambientes sociales afectan el comportamiento y el bienestar de los individuos en contextos educativos.				x	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.				x	
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.				X	

- 4.6 Autor(es) del Instrumento: Carlos Augusto Vilchez Vilchez y Amalia Patricia Pebe Bendezú

V. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: **Aplicable. Pueden profundizar en el marco teórico con el texto de Barbara Rogoff llamado “Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in**

Social Context” que es una ampliación de la teoría de la zona del desarrollo próximo de Vygotsky.

VI. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80%

Lima, 4 de noviembre de 2024

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized initials and a period.

Firma del experto