



EL ESTILO DEL DOCENTE EN EL CLIMA DE AULA

THE TEACHER'S STYLE IN THE CLASSROOM CLIMATE

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Autores

Liz Vila Ortiz

<https://orcid.org/0009-0008-2117-9229>

Zadith Zegarra Quezada

<https://orcid.org/0009-0006-7722-8849>

Asesor

María Fernanda Saavedra Pelaes

<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

Lima, marzo, 2026

Trabajo de Investigación_Vila_Zegarra

9%
Textos sospechosos



3% Similitudes
3 % similitudes entre comillas
0 % entre las fuentes mencionadas

6% Idiomas no reconocidos

38% Textos potencialmente generados por IA (ignorado)

Nombre del documento: Trabajo de Investigación_Vila_Zegarra.docx
ID del documento: a1eb8fedcefd4cff234967b92aea14e677ddeac3
Tamaño del documento original: 4,91 MB

Depositante: María Fernanda SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito: 27/1/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 27/1/2026

Número de palabras: 9827
Número de caracteres: 69.886

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	epperu.org Las nueve competencias docentes - Escuela de profesores del Perú 8 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (306 palabras)
2	es.slideshare.net 8. matriz del buen desempeño docente PPT 6 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (305 palabras)
3	www.upla.cl 1 fuente similar	2%		Palabras idénticas: 2% (190 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (64 palabras)
5	dialnet.unirioja.es El clima escolar como estrategia favorecedora de los aprend... 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (48 palabras)

DEDICATORIA

A mis padres, por su entrega y amor incondicional; a mi hijo, mi luz y fortaleza diaria; a mi esposo, por impulsarme y creer en mí; a mis abuelitos en el cielo, mi promesa de ser una excelente profesional perdura hasta la eternidad.

A cada uno de mis niños y niñas, ustedes son mi mayor inspiración y la luz que ilumina las aulas.

Finalmente, a mi niña interior, aquella que siempre soñó con ser maestra, hoy podemos decir que es una hermosa realidad.

Liz Vila Ortiz

A mi madre, por su amor incondicional, por ser mi guía, mi heroína y mi fortaleza en los momentos difíciles. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

A mi amiga Liz, mi compañera de investigación, por su comprensión, paciencia y compañía en este largo recorrido académico.

A mí misma, por no rendirme, por seguir adelante pese a los obstáculos y por confiar en que cada esfuerzo de ambas valdría la pena.

Zadith Zegarra Quezada

RESUMEN

El presente estudio aborda la relación entre el estilo docente y el clima de aula, considerando cómo las prácticas pedagógicas contribuyen en la experiencia educativa. El estilo docente se define por la manera en la que el profesor organiza la enseñanza, establece normas, gestiona la interacción con los estudiantes y adapta sus estrategias según las necesidades del grupo. Mientras que el clima de aula engloba las condiciones académicas y socioemocionales que afectan la motivación, la participación y la convivencia dentro del aula. Según la premisa de investigación, un estilo docente democrático contribuye a un clima positivo, caracterizado por la colaboración, el respeto, la confianza y el desarrollo integral de los alumnos, mientras que un estilo autoritario puede provocar tensión, desmotivación y dificultades en el aprendizaje. La investigación responde a la pregunta: ¿Cómo el estilo docente contribuye en el clima de aula? Muestra que la interacción docente-estudiante y la gestión de las actividades determinan la seguridad, inclusión y compromiso de los estudiantes. Los resultados indican que, cuando los docentes cuentan con claridad en la estructura de su clase y apoyo emocional, se fomenta la participación activa, la autonomía y la cohesión grupal, lo que contribuye a un aprendizaje significativo y a la formación de competencias socioemocionales y valores de convivencia en sus alumnos.

Palabras clave: estilo docente; clima de aula; desarrollo socioemocional; aprendizaje; estilo democrático.

ABSTRACT

This study examines the relationship between teaching style and classroom climate, considering how pedagogical practices contribute to educational experience. Teaching style is defined by the way a teacher organizes instruction, establishes rules, manages interaction with students, and adapts their strategies according to the group's needs, while classroom climate encompasses the academic and socio-emotional conditions that affect motivation, participation, and coexistence within the classroom. According to the research premise, a democratic teaching style fosters a positive climate, characterized by collaboration, respect, trust, and the integral development of students, whereas an authoritarian style may lead to tension, demotivation, and learning difficulties. The research addresses the question: How does teaching style contribute to the classroom climate? It demonstrates that teacher-student interaction and the management of activities determine students' safety, inclusion, and commitment. The results indicate that when teachers provide clarity in their class structure and emotional support, active participation, autonomy, and group cohesion are encouraged. This contributes to meaningful learning and to the development of socio-emotional competencies and values for coexistence among students.

Keywords: teaching style; classroom climate; socio-emotional development; learning; democratic style.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: ESTILO DOCENTE.....	9
1.1. Definición de estilo docente.....	9
1.2. Tipos de estilo docente.....	10
1.3. Paradigmas en el estilo docente.....	13
1.4. Dimensiones de la profesión docente en el Perú.....	14
1.4.1. Dominio 1.....	15
1.4.2. Dominio 2.....	16
1.4.3. Dominio 3.....	17
1.4.4. Dominio 4.....	18
1.5. Dimensiones de la profesión docente en Latinoamérica.....	19
CAPÍTULO II: CLIMA DE AULA.....	21
2.1. Definición del clima de aula.....	21
2.2. Tipos de clima de aula.....	22
2.3. Importancia del clima de aula.....	25
2.4. Instrumentos de medición del clima de aula.....	26
2.4.1. Escala de ambiente de aula - Classroom Environment Scale (CES).....	26
2.4.2. Questionnaire on teacher Interaction (QTI).....	27
2.4.3. Model for Interpersonal teacher Behavior (MITB).....	27
2.5. Clima de aula y estilo docente.....	28
CONCLUSIONES.....	30
REFERENCIAS.....	32

INTRODUCCIÓN

El estudio del estilo docente en el clima de aula permite comprender cómo la interacción entre docentes y estudiantes contribuye en el desarrollo cognitivo, social y socioemocional de los alumnos (Pianta et al., 2012). Un enfoque de enseñanza que prioriza la inclusión y sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje contribuye a generar un entorno donde todo el alumnado se siente reconocido y respetado, lo cual favorece un clima de aula armonioso y colaborativo. Este planteamiento enfatiza que un ambiente de aula favorable no depende únicamente de las actividades académicas, sino también del modo en que el docente gestiona las interacciones emocionales y sociales entre los alumnos (Csstro, 2025).

Los docentes que adoptan un estilo de enseñanza participativo y empático contribuyen a crear un clima de confianza y respeto en el aula, lo cual permite que los estudiantes se sientan seguros, comprometidos y motivados para aprender (Hamre y Pianta, 2006). Desde la arista social, el clima de aula construye y fortalece las relaciones interpersonales que el docente establece con sus alumnos. El estilo docente desarrolla una actitud positiva hacia el aprendizaje y fomentar la resiliencia (Lara et al., 2021). En dicha línea, el ambiente en el aula se construye a partir de la calidad de los vínculos entre el profesor y sus estudiantes, siendo la confianza mutua y el respaldo afectivo factores fundamentales para el crecimiento emocional del alumnado (Blanco, 2025).

En el contexto educativo peruano, fomentar un ambiente inclusivo dentro de aulas culturalmente diversas implica reconocer y valorar las distintas identidades presentes. Así, el respeto por la diversidad y la empatía hacia las diferencias culturales son fundamentales para construir un entorno en el que todos los estudiantes se sientan aceptados y representados (Ramos et al., 2025). De este modo, el rol del docente resulta clave para construir entornos de aprendizaje donde prevalecen la equidad y la integración social, especialmente cuando su estilo de enseñanza se basa en principios como el respeto mutuo y la solidaridad. Los docentes que adoptan una actitud empática y comprensiva favorecen no solo el desarrollo emocional de los estudiantes, sino también la interiorización de valores que refuerzan la convivencia armónica, el sentido de pertenencia y la participación activa en la comunidad escolar. Así, el estilo docente se convierte en una herramienta estratégica para fomentar la igualdad y la cohesión social en las aulas (Lara et al., 2021).

La presente investigación parte de la premisa de que el estilo docente contribuye al clima de aula, incidiendo tanto en el desarrollo académico como socioemocional de los estudiantes. En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el estilo docente contribuye en el clima de aula? El objetivo general es describir la contribución del estilo docente en el clima de aula, para lo cual se definen tres objetivos específicos: identificar los fundamentos del estilo docente, determinar los fundamentos del clima de aula y relacionar los fundamentos del estilo docente y el clima de aula, a fin de establecer vínculos teóricos y prácticos que permitan comprender su interacción. De esta manera, el estudio busca aportar evidencia que contribuya a mejorar las prácticas pedagógicas y promover entornos de aprendizaje más inclusivos, democráticos y motivadores para la formación integral de niños y niñas en el contexto educativo peruano.

La relevancia pedagógica de esta monografía centra la motivación de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias a partir del estilo del docente. El docente puede generar un clima de tensión y ansiedad, lo cual limita la participación y afecta el rendimiento académico de los estudiantes. En otra situación, el docente puede contribuir a crear un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que reduce el estrés y fomenta una mayor participación y compromiso con el aprendizaje (Marzano y Marzano, 2003).

De acuerdo con Milicic y Arón (2000), cuando el docente adopta un estilo que estimula formas de enseñanza basadas en la interacción y la escucha, contribuye a la construcción de un clima escolar más participativo. En ese contexto, los alumnos tienden a involucrarse de manera más activa en el proceso de aprendizaje, ya que perciben que su pensamiento, sus intereses y sus necesidades son tomados en cuenta dentro de la dinámica educativa.

En un entorno donde el docente promueve la participación activa y otorga responsabilidad sobre su educación, los estudiantes desarrollan un mayor sentido de agencia y autonomía, que los prepara para enfrentar desafíos en la vida académica y personal. Es claro que los alumnos escuchados y apoyados desarrollan una autoestima más fuerte y habilidades sociales fundamentales para la convivencia escolar y para sus relaciones fuera del ámbito educativo, por lo que es relevante identificar el estilo docente que logre el clima de aula deseado (Lara et al., 2021; Reeve, 2006).

CAPÍTULO I: ESTILO DOCENTE

1.1. Definición de estilo docente

El estilo docente puede ser entendido como la manera única y personal con la que un docente lleva a cabo sus actividades de enseñanza. Esta forma de enseñar integra tanto su conocimiento disciplinar como sus competencias pedagógicas y didácticas. Así, el estilo docente se expresa en la forma en que el profesor asume su responsabilidad profesional, orienta su práctica pedagógica e incorpora sus experiencias personales junto con las de sus estudiantes dentro de un contexto específico. Dado que cada docente configura su estilo de manera particular, es posible reconocer diversas maneras de enseñar, las cuales no solo evidencian diferencias en las estrategias metodológicas empleadas, sino también en los valores, actitudes y principios que fundamentan su quehacer educativo (Callejas et al., 2013).

Por su parte, Himmel (2011) concibió al estilo docente a partir de una perspectiva conjunta, es decir, como la dinámica relacional entre docente y estudiante que contribuye directamente en el desarrollo del proceso educativo. Esta interacción se manifiesta a través de las actitudes y comportamientos adoptados por ambos protagonistas, los cuales se evidencian en la práctica pedagógica y en su mejora continua. Un estilo docente efectivo requiere integrar componentes actitudinales, metodológicos y relacionales, según lo establecido por el Ministerio de Educación [Minedu] (2012).

Por lo expuesto, el estilo docente constituye la manifestación particular de cada educador en su labor pedagógica, resultado de una interacción dinámica entre sus conocimientos disciplinares, las estrategias didácticas que emplea y su forma de vincularse con los alumnos. Este concepto trasciende la mera aplicación de técnicas o métodos, ya que integra valores, actitudes y la capacidad de establecer relaciones significativas que faciliten el proceso de aprendizaje. En este sentido, el estilo docente representa la identidad educativa del profesor, forjada a partir de su trayectoria profesional, reflexión crítica y compromiso con la formación integral del estudiantado (Esteve, 2003).

1.2. Tipos de estilo docente

Chaux (2012) planteó que la práctica docente se configura a partir de dos ejes esenciales: la dimensión relacional y la dimensión estructural. El primer componente enfatiza la importancia de construir vínculos pedagógicos basados en la comprensión emocional, la comunicación efectiva y la gestión constructiva de conflictos, aspectos que favorecen un entorno educativo de confianza y cooperación. El segundo eje se centra en los aspectos organizativos del proceso de enseñanza, incluyendo el establecimiento de pautas conductuales, su aplicación sistemática y la planificación metodológica de las actividades de aprendizaje.

La articulación de estas dimensiones permite identificar cuatro estilos pedagógicos diferenciados (Chaux, 2012):

- Enfoque autoritario (énfasis en la estructura, limitada atención relacional): Esta modalidad se caracteriza por un ejercicio de autoridad unidireccional, donde predominan regulaciones estrictas y un control disciplinario centralizado. Aunque genera ambientes altamente estructurados, la escasa consideración de los aspectos afectivos puede obstaculizar el desarrollo integral del alumnado, promoviendo actitudes de conformidad o rechazo implícito.
- Enfoque permisivo (prioridad relacional, débil estructuración): En este caso, los educadores establecen relaciones cercanas con los estudiantes, pero presentan dificultades para implementar marcos normativos consistentes. La ausencia de límites definidos frecuentemente conduce a dinámicas de aula caóticas que comprometen el rendimiento académico y la adquisición de valores cívicos.
- Enfoque negligente (carencia en ambas dimensiones): Constituye el patrón más problemático, donde la indiferencia hacia los aspectos organizativos y relacionales genera entornos educativos disfuncionales. Esta situación no solo afecta negativamente los logros académicos, sino que también limita el desarrollo de competencias sociales fundamentales.
- Enfoque democrático (equilibrio estructural-relacional): Considerado el modelo óptimo, combina acuerdos normativos participativos con interacciones pedagógicas empáticas. Este enfoque transforma los conflictos en oportunidades

de aprendizaje social, porque promueve simultáneamente el rendimiento académico y la formación ciudadana. La evidencia empírica sustenta su eficacia para desarrollar procesos cognitivos complejos y habilidades socioemocionales.

Esta tipología subraya la importancia de integrar coherentemente los componentes estructurales y relacionales en la práctica docente para optimizar los procesos educativos.

Por su parte, los autores Latorre y Teruel (2009) plantearon un enfoque analítico que evalúa la dinámica pedagógica mediante dos dimensiones fundamentales: la cercanía en las relaciones profesor-estudiante y el control docente durante el proceso de enseñanza.

La primera dimensión, denominada “relacional”, aborda la proximidad o cercanía pedagógica y evalúa la calidad de las relaciones interpersonales dentro del contexto del aula. Su análisis versa sobre los lazos afectivos y el nivel de colaboración que establece el docente con sus estudiantes, por lo que considera las actitudes y conductas que emergen en la convivencia escolar, como la cooperación, la apertura al diálogo, entre otros. Desde esta visión, una relación caracterizada por la cercanía contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje favorable, en el que los estudiantes se sienten valorados, motivados y partícipes del proceso educativo (Latorre y Teruel, 2009).

La segunda dimensión atiende la influencia o control que ejerce el profesorado en la dinámica del aula. Esta aborda las distintas formas en las que el profesorado asume el control pedagógico, que puede oscilar entre una aproximación excesivamente autoritaria –donde predomina la imposición de decisiones– y otra marcada por la escasez de dirección, lo cual dificulta la gestión efectiva de la clase (Latorre y Teruel, 2009).

Aplicando este modelo en estudios transculturales que incluyeron poblaciones estudiantiles de Países Bajos, Estados Unidos y Australia, los investigadores identificaron ocho patrones característicos de interacción docente (Latorre y Teruel, 2009):

- Estricto: Crea ambientes de aprendizaje organizados y focalizados en las distintas actividades.
- Con autoridad: Combina estructuración clara con clima emocional positivo, manteniendo el foco en los objetivos educativos.

- Tolerante con autoridad: Equilibra marco normativo con espacios de libertad responsable para los estudiantes.
- Tolerante: Prioriza el apoyo emocional otorgando mayor independencia a los alumnos.
- Inseguro y tolerante: Muestra excesiva cooperación, pero carece de dirección pedagógica clara, lo que resulta en desorganización.
- Inseguro y agresivo: Genera dinámicas confrontacionales donde el profesor y los alumnos adoptan roles antagónicos.
- Aguantador: Requiere constante esfuerzo del docente para mantener el orden, lo que consume energía personal del docente.
- Represivo: Produce sumisión superficial mediante el temor, sin verdadero compromiso con el aprendizaje.

Los hallazgos derivados de esta investigación revelan que los estilos más efectivos integran coherentemente estructura pedagógica con relaciones empáticas, mientras que los enfoques basados en el autoritarismo o la inconsistencia generan ambientes contraproducentes para el desarrollo educativo. La evidencia sugiere que los estudiantes responden mejor cuando perciben equilibrio entre orientación académica y apoyo emocional por parte de sus profesores (Latorre y Teruel, 2009).

Ahora bien, más allá de una tipología, los estilos docentes no son categorías rígidas, sino marcos flexibles que los profesores adaptan estratégicamente según las características del contexto educativo, las necesidades del alumnado y los objetivos de aprendizaje específicos (Hargreaves, 1998; Zabalza, 2011).

Por todo lo expuesto, el estilo docente se configura como un constructo pedagógico dinámico que sintetiza tres dimensiones fundamentales: el dominio disciplinar, la competencia didáctica y la inteligencia relacional. Si bien los autores divergen en su clasificación, coinciden en señalar que la efectividad docente no reside en la adopción rígida de un estilo particular, sino en la capacidad metacognitiva de adaptar estratégicamente la práctica pedagógica a las demandas contextuales.

1.3. Paradigmas en el estilo docente

El quehacer docente se ve moldeado por múltiples enfoques pedagógicos que determinan la forma de enseñar y guían los métodos educativos. Estas perspectivas teóricas, propuestas por expertos en pedagogía, reflejan diversas visiones sobre la construcción del saber, la función del educador y las técnicas más adecuadas para facilitar el aprendizaje (Coll i Salvador, 1990).

En las siguientes líneas, se examinan los paradigmas más influyentes en la historia de la enseñanza, resaltando sus bases conceptuales, enfoques metodológicos y contribuciones a la educación actual.

El enfoque conductista, uno de los modelos más arraigados en la historia de la pedagogía, está vinculado a investigadores como Skinner y Watson. Esta corriente entiende el aprendizaje como una asociación entre estímulos y respuestas (Skinner, 1953). En este marco, el educador cumple una función directiva, empleando refuerzos (positivos o negativos) para modificar la conducta de los alumnos. No obstante, ha recibido cuestionamientos por su enfoque mecanicista, al favorecer la memorización en detrimento de habilidades como el análisis o la innovación (Ausubel, 1968).

El paradigma cognitivo, defendido por autores como Piaget, Ausubel y Bruner, desplaza el foco hacia los mecanismos internos del aprendizaje. En este caso, el profesor se convierte en un guía que estructura actividades para estimular la asimilación significativa de contenidos. Herramientas como el descubrimiento guiado, los organizadores gráficos o las tareas basadas en desafíos cognitivos permiten al alumno participar activamente en su formación. Esta mirada ha sido fundamental para entender que el aprendizaje no es una mera recepción pasiva, sino una reconstrucción individual del saber (Ausubel, 1968; Bruner, 1960; Piaget, 1972).

El constructivismo, con teóricos como Vygotsky y Dewey, profundiza en esta idea al subrayar la dimensión social del conocimiento (Vygotsky, 1978). Propone que el aprendizaje se genera mediante la interacción con pares y docentes, quienes actúan como facilitadores. Conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo fundamentan prácticas educativas basadas en colaboración, proyectos grupales o solución de casos reales (Dewey, 1938), reforzando tanto competencias académicas como sociales.

La perspectiva sociocrítica, desarrollada por Freire y Habermas, trasciende lo académico para situar a la educación como un motor de justicia social (Freire, 1970). Los educadores, bajo este modelo, fomentan la conciencia crítica mediante dinámicas como el debate reflexivo, la investigación participativa o el análisis de problemáticas comunitarias. Su relevancia es particularmente notable en entornos con marcadas desigualdades, donde la formación debe ser un instrumento de emancipación (Habermas, 1987).

El humanismo, impulsado por Rogers y Maslow, completa este panorama al privilegiar la dimensión subjetiva del discente (Rogers, 1969). Aquí, el maestro adopta un rol de acompañante y cultiva un clima de seguridad donde el estudiante explore sus metas y valores. Iniciativas como la enseñanza individualizada, el aprendizaje vivencial o la autogestión del progreso buscan estimular el crecimiento personal (Maslow, 1954), integrando así lo cognitivo y lo emocional en la práctica educativa.

Al analizar estos paradigmas, resulta evidente que cada uno de ellos ofrece una aproximación distinta para comprender el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evolución de los paradigmas educativos demuestra que cada enfoque pedagógico responde a necesidades específicas de su contexto histórico, pues ofrecen marcos conceptuales valiosos pero parciales para comprender la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

La comprensión de estas corrientes teóricas permite analizar cómo cada estilo docente, con sus particularidades metodológicas y relacionales, configura dinámicas de aula específicas que impactan directamente en los procesos de aprendizaje y en la formación de los educandos.

1.4. Dimensiones de la profesión docente en el Perú

La profesión docente en el Perú se desarrolla en un contexto dinámico, influenciado por cambios sociales, tecnológicos y culturales. Como señala el Marco de Buen Desempeño Docente [MBDD] (Minedu, 2012), esta labor no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también la adaptación a nuevas demandas educativas en un mundo globalizado. A continuación, se desarrollan las dimensiones de la profesión docente en el Perú de acuerdo con este marco:

- Dimensión cultural: El docente peruano debe comprender y valorar la diversidad cultural del país. Según Tubino (2005), la educación intercultural es clave para construir una sociedad inclusiva. Esto implica integrar saberes locales, lenguas originarias y cosmovisiones andinas y amazónicas en el currículo.
- Dimensión política: La docencia tiene un rol transformador en la formación de ciudadanía. Giroux (1990) sostuvo que los educadores deben fomentar pensamiento crítico y participación democrática. En el Perú, esto se traduce en promover valores cívicos, justicia social y conciencia ambiental (Minedu, 2012).
- Dimensión pedagógica: Esta es la esencia de la profesión docente. Implica los siguientes aspectos: el juicio pedagógico, que se refiere a adaptar estrategias según las necesidades de los estudiantes (Perrenoud, 2004); el liderazgo motivacional, que inspira el aprendizaje en contextos adversos (Murillo, 2006); y la vinculación afectiva, que establece relaciones de confianza con los estudiantes (Noddings, 2005).

El MBDD recoge, a su vez, determinadas competencias docentes, las cuales son entendidas como aquellas características pedagógicas para resolver problemas educativos de forma idónea y efectiva en contextos específicos. Este concepto ayuda a definir el desempeño profesional docente (Fernández, 2005). En el Perú, se recogen nueve competencias en el MBDD, organizadas, a su vez, en cuatro dominios clave (Minedu, 2012).

1.4.1. Dominio 1

La preparación para el aprendizaje de los estudiantes incluye la planificación de la enseñanza contextualizada. Las competencias relacionadas a este dominio son las siguientes:

- Competencia 1: “Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral” (Minedu, 2012, p. 26).
- Competencia 2: “Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso

pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión” (Minedu, 2012, p. 26).

De este modo, este dominio se centra en la fase preparatoria y estratégica de la enseñanza. Incluye la competencia de diagnóstico pedagógico integral, que implica un conocimiento profundo y contextualizado de cada estudiante, sus entornos y sus procesos de desarrollo, sirviendo como base para una intervención personalizada. Junto a ello, se sitúa la planificación didáctica estratégica y colaborativa, entendida como el diseño de una ruta de aprendizaje coherente y flexible, que articula objetivos, metodologías, recursos y evaluaciones de manera sistemática y sujeta a revisión permanente.

1.4.2. Dominio 2

La enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes abarca la ejecución de la planificación de la enseñanza, orientada hacia la consolidación de un clima democrático e intercultural, así como una evaluación y retroalimentación permanentes. Involucra los siguientes desempeños, de acuerdo con el MBDD:

- Competencia 3: “Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales” (Minedu, 2012, p. 27).
- Competencia 4: “Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales” (Minedu, 2012, p. 27).
- Competencia 5: “Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales” (Minedu, 2012, p. 27).

Este dominio engloba las competencias relacionadas con la gestión directa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comienza con la construcción de un entorno educativo democrático e intercultural, donde el docente fomenta activamente un clima de respeto,

confianza y valoración de la diversidad como fundamento para la convivencia y el aprendizaje. Continúa con la facilitación del aprendizaje significativo, que consiste en conducir la experiencia educativa con dominio disciplinar y mediante estrategias que parten de los intereses y contextos culturales de los estudiantes para promover un pensamiento crítico y reflexivo. Finalmente, la evaluación formativa para la mejora continua se entiende como un proceso permanente de recolección de evidencias que permite retroalimentar de manera oportuna y pertinente el progreso de cada aprendiz, y adaptarse a sus particularidades.

1.4.3. Dominio 3

La participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad implica la interrelación con las familias y la comunidad educativa, en el marco de la gestión de la escuela y el establecimiento de alianzas de corresponsabilidad. Este dominio involucra las siguientes competencias:

- Competencia 6: “Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad” (Minedu, 2012, p. 27).
- Competencia 7: “Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados” (Minedu, 2012, p. 27).

En este apartado, se desarrollan las competencias que trascienden el espacio del aula para vincular la labor docente con la institución y su entorno social. Por un lado, la participación en la gestión escolar con liderazgo distribuido implica involucrarse de manera crítica y colaborativa en la construcción colectiva del proyecto educativo institucional. Por otro lado, la articulación con las familias y la comunidad requiere establecer alianzas de corresponsabilidad y reconocer e integrar los saberes y recursos del contexto para enriquecer los procesos educativos.

1.4.4. Dominio 4

El desarrollo del profesional y la identidad docente consiste en reflexionar sobre la práctica docente y ejercer la docencia con un compromiso ético y social, orientados hacia la mejora continua. Las competencias en el marco de este dominio son:

- Competencia 8: “Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional” (Minedu, 2012, p. 27).
- Competencia 9: “Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social” (Minedu, 2012, p. 27).

Este dominio constituye la base reflexiva de la práctica docente. Incluye la reflexión crítica sobre la práctica profesional, que es el proceso metacognitivo mediante el cual el docente analiza su quehacer para aprender de la experiencia y promover su desarrollo profesional continuo.

La profesión docente en el Perú es un pilar fundamental para el desarrollo social y educativo, por lo que requiere una adaptación constante a las exigencias de un entorno multicultural y en transformación. De este modo, el docente peruano debe integrar habilidades socioemocionales, culturales y políticas para formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. De este modo, el educador se convierte en un agente de cambio, capaz de equilibrar las demandas institucionales con las necesidades reales de sus estudiantes, para así contribuir a una educación más equitativa y significativa (Cuenca y Carrillo, 2017).

La interacción entre las dimensiones cultural, política y pedagógica define los distintos estilos que un docente puede adoptar en el aula. Un enfoque flexible y reflexivo permite combinar estrategias interculturales con metodologías participativas y adaptarse a las realidades diversas de los estudiantes. Esta capacidad de integrar múltiples perspectivas es lo que convierte al docente en un verdadero facilitador del conocimiento y promotor de una educación transformadora en el Perú.

1.5. Dimensiones de la profesión docente en Latinoamérica

La profesión docente en América Latina comparte profundos vínculos con la experiencia peruana, especialmente en su carácter transformador y su papel fundamental para construir sociedades más equitativas.

En primer lugar, existe un aspecto cultural e intercultural crucial en una región marcada por la diversidad. Los docentes necesitan desarrollar competencias específicas que les permitan valorar e integrar diferentes sistemas de conocimiento y cosmovisiones, para combatir prejuicios y promover una verdadera inclusión. Este enfoque es vital para responder a la diversidad étnica, lingüística y cultural de los países latinoamericanos (Corrales-Gaitero y López-Arévalo, 2025).

Los educadores deben adaptarse a los avances tecnológicos en su quehacer docente. Al igual que sucedió con los métodos tradicionales de enseñanza, la efectividad de la tecnología está estrechamente ligada a la capacidad del docente. Por ello, es necesario que los profesores se mantengan al tanto de los progresos tecnológicos y los utilicen para mejorar y expandir su labor educativa. Gracias al apoyo de la tecnología en la transmisión de conocimientos, los educadores se concentrarán en tareas que requieran de sus competencias como facilitadores del aprendizaje (Elacqua et al., 2018).

Otra dimensión central es la pedagógica y profesional, vinculada con la formación inicial y continua, y con el desarrollo de la identidad docente. Investigaciones recientes evidencian que la calidad del desempeño docente en América Latina se encuentra estrechamente asociada a oportunidades sistemáticas de actualización profesional, reflexión pedagógica y acompañamiento institucional. Cuando los sistemas educativos promueven trayectorias formativas coherentes y sostenidas, se fortalece el compromiso profesional y la capacidad del docente para responder a contextos cambiantes (Martín-Cuadrado, 2016).

Finalmente, debe considerarse la dimensión socioemocional y ética de la profesión docente. En contextos de vulnerabilidad social, los docentes enfrentan demandas emocionales significativas que inciden directamente en su bienestar y desempeño profesional. Así, el fortalecimiento de competencias socioemocionales docentes contribuye a mejorar el clima de aula, la motivación estudiantil y la permanencia en la carrera profesional (Jennings y Greenberg, 2009).

Por lo desarrollado en el primer capítulo de la presente investigación, el estilo docente emerge como un constructo pedagógico multidimensional que sintetiza el saber disciplinar, la competencia didáctica y la inteligencia relacional del educador. A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que trasciende de la mera aplicación de técnicas, configurándose como una identidad profesional forjada a partir de la reflexión crítica, los valores personales y la capacidad de adaptación contextual. Las diversas tipologías y paradigmas analizados, desde el enfoque de dimensiones de Chaux (2012) hasta el modelo de interacción de Latorre y Teruel (2009) y las corrientes teóricas abordadas, coinciden en un principio fundamental: la efectividad no reside en la rigidez de un modelo único, sino en la habilidad metacognitiva del docente para equilibrar de manera estratégica y ética la estructura del proceso de enseñanza con la construcción de vínculos empáticos y significativos. Este equilibrio que, a su vez, atiende la diversidad cultural y las demandas sociales es lo que finalmente define un quehacer docente capaz de potenciar un aprendizaje integral y transformador.

La profesión docente en Latinoamérica, como lo ejemplifica el caso peruano, enfrenta la compleja tarea de articular una identidad multidimensional. Su labor se define por la integración simultánea de diversas competencias pedagógicas, un compromiso político con la transformación social y una sensibilidad cultural profunda que honra la diversidad de la región. El gran desafío compartido es superar las históricas desigualdades estructurales para construir sistemas educativos que no solo dignifiquen las condiciones laborales, sino que empoderen plenamente a los educadores como los agentes de cambio que las sociedades latinoamericanas necesitan para forjar un futuro más justo e inclusivo (Elacqua et al., 2018).

CAPÍTULO II: CLIMA DE AULA

2.1. Definición del clima de aula

El clima de aula constituye el conjunto de condiciones que configuran la experiencia educativa dentro del aula. Estas condiciones abarcan dimensiones tanto académicas como socioemocionales, que repercuten de forma directa en las oportunidades de aprendizaje y en la calidad de la convivencia escolar. El clima de aula puede entenderse, por tanto, como un sistema dinámico en el que confluyen múltiples factores: la manera en que el profesorado organiza y conduce la enseñanza, la naturaleza de los vínculos entre docentes y estudiantes, y la calidad de las interacciones que se generan entre los propios alumnos. Así, al encontrarse en constante construcción, este constituye el marco en el que se desarrollan los procesos formativos y el bienestar del alumnado (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021).

El clima de aula es un componente fundamental en la experiencia educativa, ya que repercute de forma directa en los resultados académicos y en el desarrollo socioemocional del alumnado. Este factor no solo condiciona las oportunidades de aprendizaje, sino que también contribuye en la calidad de la convivencia y en la creación de relaciones positivas dentro del grupo (Alarcón-Alvial et al., 2020).

En la literatura, es conceptualizado como una dimensión que emerge de las interacciones entre docentes y estudiantes, configurada a partir de la percepción que el estudiantado tiene de las normas, hábitos, rutinas y dinámicas sociales que caracterizan el aula. Su construcción responde a la convergencia de múltiples elementos: las condiciones físicas del espacio, las características personales de quienes participan, el tipo de contenidos y estrategias de enseñanza, la relación entre pares, las expectativas hacia el profesorado y la calidad del vínculo maestro-alumno. En consecuencia, generar un clima escolar positivo requiere un esfuerzo articulado de toda la comunidad educativa, orientado a fomentar el respeto, la cooperación y la participación activa (Gálvez-Nieto et al., 2020).

En dicha línea, un clima de aula que favorece el desarrollo integral del estudiantado se caracteriza por la percepción de apoyo y cooperación tanto de sus compañeros como de sus docentes, junto con un ambiente de respeto hacia las diferencias individuales y las

posibles dificultades que surjan. Este tipo de entorno propicia que los estudiantes se identifiquen con su grupo y con la institución, y que valoren lo aprendido como algo útil y relevante para su vida (Ascorra et al., 2003). Asimismo, suele estar asociado a la percepción de productividad, a una atmósfera de colaboración y cuidado mutuo, a la atención del profesorado hacia las necesidades del grupo y a una adecuada organización de las actividades en el aula (Arón et al., 2012).

En definitiva, un clima de aula saludable es más que un escenario de aprendizaje. Es una plataforma para el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando el entorno escolar se caracteriza por la inclusión, el apoyo entre pares y la empatía docente, se observa un impulso notable en el bienestar emocional y en el sentido de pertenencia de los alumnos. Adicionalmente, coadyuva a la promoción de valores como el respeto, la diversidad y la cohesión grupal, los cuales resultan fundamentales para la consecución de un aprendizaje auténtico y comprometido (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021).

2.2. Tipos de clima de aula

Existen principalmente dos tipos de clima escolar: positivo y negativo. El clima positivo recoge las siguientes características (Peñañiel et al., 2025):

- Favorece el aprendizaje significativo.
- Se consolida como un elemento esencial en la experiencia educativa.
- Condiciona el compromiso y la motivación de estudiantes y docentes.
- Fortalece el vínculo con la comunidad educativa y potencia el desarrollo académico.

Por el contrario, el clima negativo presenta las siguientes particularidades (Peñañiel et al., 2025):

- Obstaculiza el aprendizaje.
- Genera desmotivación y desinterés en el alumnado.
- Impide la participación estudiantil.
- Deviene en un bajo rendimiento académico.

De acuerdo con Milicic y Arón (2000), los climas escolares pueden dividirse en dos tipos: nutritivos y tóxicos. Los climas nutritivos se caracterizan por un ambiente favorable

para los estudiantes en el que prevalecen la percepción de justicia, el respeto, la empatía, la confianza y la tolerancia. Además, se promueven actividades motivadoras que favorecen tanto el aprendizaje como la convivencia, lo que contribuye al desarrollo de competencias académicas y sociales. En contraste, los climas tóxicos se manifiestan en interacciones marcadas por la injusticia, el autoritarismo, la rigidez normativa, la crítica constante y la apatía. Estas condiciones generan desmotivación, estrés, conflictos y falta de compromiso, lo que limita el desarrollo personal y colectivo, deteriora la creatividad, afecta la asistencia estudiantil y obstaculiza el buen rendimiento académico.

Por otra parte, Rojas (2013) identificó distintos tipos de climas de aula en función de la estructura de las clases y el nivel de disciplina:

- El clima facilitador se da cuando existe planificación, orden y participación activa de los estudiantes, lo que favorece aprendizajes cognitivos y socioemocionales.
- El clima tranquilo surge de un control rígido y autoritario, donde predomina la disciplina estricta y el silencio, lo que asegura orden, pero limita la autonomía y genera miedo, y prioriza el rendimiento por encima de un aprendizaje significativo.
- El clima tóxico se caracteriza por la falta de organización y el desorden, con clases improvisadas y escasos logros académicos y actitudinales, lo que repercute en una convivencia deficiente y en trayectorias escolares negativas.

De manera complementaria a las mencionadas tipologías, existe otra clasificación del clima social escolar, que ofrece una mirada centrada en la interacción en el aula desde la percepción de los estudiantes (Moos y Trickett, 1974). Se distinguen cuatro dimensiones centrales:

- Relaciones: Incluye el interés y la participación de los alumnos en las actividades, la calidad de los vínculos de amistad entre compañeros y el nivel de cercanía e interés mostrado por el docente hacia sus estudiantes.
- Autorrealización: Se vincula con el cumplimiento de los contenidos y objetivos del programa, así como con la valoración del esfuerzo y los logros individuales.

- Estabilidad: Abarca la importancia asignada al comportamiento en el aula, la claridad y conocimiento de las normas, y la coherencia en la aplicación de estas junto con las consecuencias ante su incumplimiento.
- Cambio: Se refiere a la participación del alumnado en el diseño de actividades y a la incorporación de metodologías y recursos innovadores por parte del docente.

A su vez, estas dimensiones se subdividen en categorías específicas (Moos y Trickett, 1974):

- Relaciones: Esta dimensión evalúa la naturaleza y calidad de los vínculos interpersonales dentro del grupo-clase. Se compone de la implicación (grado en que los estudiantes muestran atención, participan activamente en las actividades y se interesan por lo que sucede en clase), la afiliación (nivel de vínculo amistoso que los estudiantes se ofrecen entre sí, reflejando la cohesión del grupo) y ayuda (medida en que el docente brinda ayuda, se muestra amigable y se interesa por el bienestar de los estudiantes).
- Autorrealización: Se centra en los aspectos del entorno que fomentan el crecimiento y el logro de los estudiantes. Incluye las tareas, cuya importancia se relaciona con la planificación, eficiencia y culminación de las actividades académicas; la competitividad, que es el grado en que las actividades del aula promueven la comparación de rendimientos y la rivalidad entre estudiantes por las calificaciones y el reconocimiento; y la estabilidad, dimensión que valora el grado de orden, predictibilidad y control en el aula. Esta última, a su vez, abarca los siguientes elementos: organización (grado en que las actividades del aula son predecibles, pues están claramente estructuradas y siguen una planificación ordenada; claridad de normas (medida en que las reglas de conducta, las expectativas académicas y las consecuencias son explícitas y conocidas por todos); y control, grado en que el docente hace cumplir las normas y mantiene la disciplina a través de la supervisión y la imposición de consecuencias.
- Cambio: Este elemento captura el nivel de variedad, novedad y estimulación en la enseñanza. Incluye a la innovación, que se refiere a cuando el docente

introduce métodos de enseñanza novedosos, planes de estudio variados y materiales o actividades inusuales.

2.3. Importancia del clima de aula

La investigación educativa contemporánea destaca que el clima de aula constituye un elemento determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sandoval, 2014). Como señaló Castro (2025), la presencia de interacciones positivas, un liderazgo pedagógico bien orientado y un alto sentido de comunidad dentro del aula generan condiciones óptimas para el logro académico y el crecimiento personal. Este marco relacional favorece además el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales para la vida en sociedad.

Estudios recientes, que utilizan instrumentos de medición validados, confirman que un ambiente positivo y de apoyo se correlaciona directamente con niveles más altos de compromiso académico y motivación intrínseca en los estudiantes (Korpershoek et al., 2020). Este constructo multidimensional, que incluye la calidad de las relaciones, la claridad de las reglas y el enfoque en el aprendizaje, es fundamental para crear condiciones óptimas que trascienden el rendimiento en pruebas estandarizadas.

La importancia del clima se ha estudiado durante décadas, con contribuciones seminales que sentaron las bases. Rudolf Moos, pionero en este campo, desarrolló en los años 70 marcos teóricos para evaluar los ambientes sociales, incluyendo el escolar (Moos, 1979). Su trabajo estableció que las percepciones de los estudiantes sobre su entorno educativo son predictores robustos de su adaptación y logro. Investigaciones más actuales han integrado y expandido esta visión, demostrando que un clima de aula positivo también funciona como un amortiguador clave del estrés y promueve el bienestar socioemocional tanto de estudiantes como de docentes. Esta línea de investigación subraya que invertir en la calidad del ambiente relacional y emocional del aula no es accesorio; es una estrategia central para una educación integral y efectiva (Wang et al., 2020).

En dicha línea, Casassus (2017) conceptualizó a las emociones como sistemas dinámicos que median todas las interacciones escolares. Esta aproximación teórica permite comprender cómo un clima emocional positivo en el aula no solo optimiza los resultados académicos, sino que además ejerce una función protectora sobre el bienestar de los

estudiantes y el docente. Paralelamente, los alumnos experimentan mayores niveles de motivación intrínseca y desarrollan habilidades sociales más sofisticadas en estos contextos.

Desde la perspectiva docente, contar con un clima de aula que promueva su desarrollo personal, genere satisfacción en su labor y refuerce su autoestima profesional constituye un elemento que lo protege frente al desgaste laboral. Dicho entorno positivo está vinculado, entre otros aspectos, con el nivel académico de las tareas realizadas, la participación en proyectos pedagógicos y la existencia de espacios de reflexión sobre la práctica educativa (Arón et al., 2012).

2.4. Instrumentos de medición del clima de aula

En la literatura especializada se han desarrollado instrumentos que facilitan la medición del clima en el aula, los cuales se describen a continuación.

2.4.1. Escala de ambiente de aula - Classroom Environment Scale (CES)

Moos y Trickett (1974) desarrollaron un estudio sobre el clima de aula, tomando como referencia la perspectiva del estudiante. Su enfoque se centró en cómo los alumnos perciben las dinámicas dentro del aula. Propusieron cuatro dimensiones principales para comprender estas interacciones:

- **Relaciones:** Analiza el nivel de interés y participación de los estudiantes durante las clases, así como la calidad de las relaciones entre compañeros y la interacción afectiva y profesional que mantienen con el docente.
- **Autorrealización:** Se enfoca en el cumplimiento del programa académico y en la manera en que se valoran los esfuerzos individuales y los logros personales de cada estudiante, reconociendo su crecimiento y desarrollo.
- **Estabilidad:** Se refiere a la importancia otorgada al comportamiento dentro del aula, a la claridad con la que se comunican las normas, al conocimiento de sus consecuencias y a la consistencia con que estas reglas son aplicadas por los docentes.
- **Cambio:** Evalúa la participación de los alumnos en la planificación de actividades de clase y la capacidad del docente para incorporar nuevas

metodologías y estrategias didácticas. De este modo, se promueve un ambiente flexible y adaptativo.

2.4.2. Questionnaire on teacher Interaction (QTI)

Wubbels y Brekelmans (2005) presentaron un enfoque para comprender la relación entre docentes y estudiantes, centrándose en las conductas del profesor. Este enfoque se basa en la interpretación de los alumnos sobre lo que ocurre en el aula, cómo perciben a su docente y qué aprendizajes obtienen.

Desde esta perspectiva, se analizan elementos como la comunicación no verbal, la ubicación física del docente en el aula, las diferencias en la interacción con distintos grupos o alumnos individuales, y las estrategias implementadas para favorecer una mejor relación educativa (Laudadío y Mazzitelli, 2018; Wubbels y Brekelmans, 2005).

2.4.3. Model for Interpersonal teacher Behavior (MITB)

Fue creado por Timothy Leary en 1957. Se organiza en torno a dos dimensiones principales: influencia (dominio-sumisión) y proximidad (oposición-cooperación). Estas dimensiones permiten una visión general de los comportamientos comunes del profesorado y permiten visualizar su actuar desde un plano bidimensional, lo que permite diferenciar distintos tipos de comportamientos usuales de los docentes (Laudadío y Mazzitelli, 2018; Leary, 1957).

La proximidad refleja la dimensión afectiva de la interacción entre profesor y estudiante. Se centra en la manera en que el docente demuestra apoyo, comprensión y cercanía, frente a comportamientos que indican desaprobación o control excesivo sobre los alumnos. Esta dimensión permite comprender cómo se expresan las emociones del profesor y cómo se establece la conexión emocional con los estudiantes (Laudadío y Mazzitelli, 2018; Leary, 1957).

En cambio, la influencia se refiere a la capacidad del docente para dirigir y organizar la enseñanza y la dinámica del aula. Evalúa el grado en que el profesor establece pautas, orienta el aprendizaje y gestiona la conducta del alumnado. En un extremo, se ubican docentes que lideran con claridad, ofrecen estructura o dejan autonomía según la situación; en el otro, aquellos que no logran ejercer un control efectivo, ya sea por imponerse demasiado o por mostrar inseguridad (Laudadío y Mazzitelli, 2018; Leary, 1957).

2.5. Clima de aula y estilo docente

El estilo docente constituye el factor más influyente en la configuración del clima de aula. Como señala la tipología de Chaux (2012), la forma en que un docente equilibra la dimensión estructural (normas, organización) con la relacional (vínculo, apoyo emocional) determina directamente el ambiente educativo. Un estilo democrático, que integra un marco de normas claras y participativas con una comunicación empática, fomenta un clima de aula positivo caracterizado por la confianza, el respeto mutuo y la colaboración (Latorre y Teruel, 2009). En este contexto, los estudiantes se sienten seguros para participar, cometer errores y asumir retos, lo que optimiza el compromiso académico y el desarrollo de competencias socioemocionales (Pianta et al., 2012). Este estilo es coherente con los paradigmas pedagógicos constructivista y sociocrítico, que enfatizan el rol del docente como facilitador y agente de transformación social.

Por el contrario, un estilo autoritario, basado en un control rígido y una baja consideración de las necesidades emocionales del alumnado, tiende a generar un clima tenso y restrictivo. Este ambiente, definido por Milicic y Arón (2000) como “clima tóxico”, se caracteriza por el miedo, la desmotivación y la sumisión superficial, lo que limita la participación activa y el aprendizaje significativo. Modelos como el de Latorre y Teruel (2009) identificaron este patrón como “represivo” o “agresivo”, pues la interacción se basa en la imposición. De manera paralela, un estilo permisivo o negligente, que carece de estructura clara, puede derivar en un clima desorganizado que no provee la seguridad ni las condiciones necesarias para el aprendizaje. Esto evidencia que tanto el exceso como la falta de estructura son perjudiciales (Chaux, 2012).

Por lo tanto, la contribución del estilo docente al clima de aula es decisiva y multifacética. Un docente que adopta un enfoque democrático y equilibrado actúa como arquitecto de un entorno nutritivo (Milicic y Arón, 2000), donde la claridad en las expectativas y el apoyo emocional se combinan para promover la autonomía, la cohesión grupal y un aprendizaje profundo. Esta interacción positiva no solo favorece los resultados académicos, sino que es fundamental para la formación de ciudadanos críticos, responsables y con sólidas habilidades para la convivencia, en línea con las aspiraciones del sistema educativo peruano y las competencias recogidas en el MBDD (Minedu, 2012).

A modo de cierre, la revisión teórica del presente capítulo permite concluir que el clima de aula va mucho más allá de un escenario físico donde ocurre la enseñanza; se erige como un sistema dinámico y multifactorial (Castro, 2025; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021). La evidencia consolida la premisa de que un clima positivo, caracterizado por la percepción de apoyo, cooperación y respeto, no solo es la base para un aprendizaje significativo y un alto compromiso, sino que también actúa como un pilar fundamental para el bienestar socioemocional de la comunidad escolar (Peñafiel et al., 2025). Por el contrario, un entorno negativo, marcado por la rigidez, el autoritarismo y la desorganización se constituye como una barrera para el desarrollo integral y el rendimiento académico estudiantil (Milicic y Arón, 2000; Rojas, 2013). Por lo tanto, priorizar su cultivo no es un complemento, sino la esencia misma de una educación integral y efectiva, orientada a formar individuos académicamente competentes y emocionalmente resilientes (Castro, 2025).

CONCLUSIONES

1. El estilo docente refleja la identidad pedagógica única de cada profesor, surgida de la interacción entre su dominio disciplinar, sus estrategias de enseñanza y su capacidad para construir relaciones significativas con los estudiantes. Más allá de técnicas específicas, engloba valores fundamentales, actitudes y habilidades socioemocionales que enriquecen el proceso educativo. Así, el estilo docente se consolida como un sello profesional dinámico, moldeado por la experiencia, la reflexión constante y el compromiso con una formación integral.
2. Los estilos docentes pueden variar considerablemente, pues dependen de cómo cada educador equilibra la exigencia académica y el apoyo emocional. No obstante, de acuerdo con investigaciones en la materia, el estilo docente más eficaz no solo combina conocimientos y técnicas pedagógicas, sino que también requiere un equilibrio entre la exigencia académica y el apoyo afectivo. Esta armonía permite al docente generar un entorno de aprendizaje significativo, en el que se promueve tanto el desarrollo intelectual como el crecimiento personal de los alumnos. Así, el estilo docente se consolida como un factor clave en la formación integral, capaz de influir de manera profunda y duradera en la experiencia educativa.
3. La profesión docente en el Perú se configura como una labor multidimensional que trasciende la mera transmisión de conocimientos, exigiendo del educador competencias culturales, políticas y pedagógicas articuladas. Estas dimensiones, al interactuar dinámicamente, dan lugar a diversos estilos docentes que van desde el mediador intercultural hasta el promotor de ciudadanía crítica, pasando por el facilitador de aprendizajes significativos. La efectividad del quehacer docente peruano radica precisamente en las capacidades de integrar estas perspectivas de manera flexible y de adaptar su práctica a las complejas realidades sociales, culturales y educativas del país, para así formar ciudadanos competentes y comprometidos con el desarrollo nacional.
4. El clima de aula se refiere al ambiente de interacción entre estudiantes y docentes, que puede ser moldeado por factores como el estilo de enseñanza, la gestión institucional

y la interacción de todos los participantes. Un ambiente positivo favorece el desarrollo saludable, la motivación y el aprendizaje efectivo, mientras que un clima negativo puede generar tensión y dificultades en el proceso educativo.

5. El clima de aula contribuye de manera decisiva en el aprendizaje y el desarrollo integral de estudiantes y docentes. Un ambiente positivo, caracterizado por interacciones respetuosas, liderazgo pedagógico efectivo y un sentido de comunidad, favorece no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional, la motivación intrínseca y las competencias sociales de los estudiantes, al tiempo que fortalece la satisfacción laboral y la autoestima profesional del docente.

REFERENCIAS

- Alarcón-Alvial, M., Oyanadel, C., Castro-Carrasco, P. y González, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información Tecnológica*, 31(5), 173-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- Arón, A., 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://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee>
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47518>
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart y Winston. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045>
- Blanco, R. (2025). Incidencia de las relaciones interpersonales en la calidad del proceso pedagógico desde la perspectiva de los actores educativos. *GADE: Revista Científica*, 5(3), 798-816. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.747>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Callejas, M., Gómez, L., Gutiérrez, M. y Pardo, A. (2013). La reflexión sobre los estilos pedagógicos y la innovación curricular en la universidad. *Praxis & Saber*, 4(8), 41-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805893>
- Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Castro, A. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 74-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9953907>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editorial Universidad de los Andes.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Corrales-Gaitero, C. y López-Arévalo, P. (2025). Competencias interculturales para la cooperación regional en América Latina: Un enfoque de internacionalización en casa basado en COIL. *Revista Iberoamericana de Educación*, 99(1), 113-130. <https://doi.org/10.35362/rie9916871>
- Cuenca, R. y Carrillo, S. (2017). Ministerio de Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Una Mirada a la profesión*

- docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes.* Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5711>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan. https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Esquivel Fajardo, M., Gutiérrez Herrera, L., Mercado Roa, A., Ortega Roa, M. y Pachón Forero, Y. (2015). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. *Educación y Ciudad*, (31), 59-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5803818.pdf>
- Esteve, J. (2003). *La docencia: competencias, valores y emociones.* Organización de Estados Iberoamericanos. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14188791/la-docencia-competencias-valores-y-emociones>
- Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Clima de aprendizaje en el aula.* Ediciones Nova. <https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2022/08/12-clima-web.pdf>
- Fernández, J. (2005). Matriz de competencias del docente de Educación Básica. *Revista Ibero Americana de Educación*, 36(2). <https://doi.org/10.35362/rie3622827>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gálvez-Nieto, J., García, J., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I. y Polanco, K. (2020). Análisis de clases latentes multinivel del clima escolar: Factores individuales, familiares y comunitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.01.002>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Paidós. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social.* Taurus. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf
- Hamre, B. y Pianta, R. (2006). Student-teacher relationships. En Bear y K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). National Association of School Psychologists.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Himmel, E. (2011). La evaluación de aprendizajes en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 33(2), 199-211. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.447>
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28705>
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *American Educational Research Journal*, 46(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Korpershoek, H., Canrinus, E., Fokkens-Bruinsma, M. y De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lara, L., Rodríguez, G., Parada, A., Pinzón, O. y Valderrama, J. (2021). *Clima de aula, estilo docente y educación para la convivencia y la ciudadanía*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587816501>
- Latorre, Á. y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Praxi. Información psicológica*, (95), 62-74. https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/protocolo_disruptivas.pdf
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria*, 35(1), 153-170. <https://www.redalyc.org/journal/180/18058784009/html/>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press.
- Lucio, R. (2018). *La formación docente: Horizontes y rutas de orientación*. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181010035620/La_formacion_docente.pdf
- Martín-Cuadrado, A. (2016). El ABC y D de la formación docente. [Reseña del libro *El ABC y D de la formación docente*, por D. Vaillant y C. Marcelo]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 134-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5642666>
- Marzano, R. y Marzano, J. (2003). The key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13. <https://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Marzano-Marzano.pdf>

- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper y Row.
- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>
- Ministerio de Educación. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/10/estudio_cualitativo.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6531>
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. Jossey-Bass. <https://www.sciepub.com/reference/327001>
- Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Consulting Psychologists Press.
- Murillo, J. (2006). Introducción: La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. En F. J. Murillo Torrecilla (Coord.), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Convenio Andrés Bello.
- Noddings, N. (2005). *Identifying and responding to needs in education*. Cambridge Journal of Education. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247123>
- Peñañiel, P., Garzón, G., Rosero, Y. y Romero, S. (2025). El clima escolar: factor importante en el aprendizaje. *Arandu UTIC*, 11(2), 3826-3839. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.551>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Editorial Grao.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel. <https://archive.org/details/piaget-j.-psicologia-y-pedagogia>
- Pianta, R., Hamre, B. y Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Ramos, M., Espinoza, O., Palma, B., Valencia, M. y Ocampo, A. (2025). La Interculturalidad en la Educación: Un Enfoque para la Inclusión y el Respeto a la Diversidad Cultural. *Ciencia Latina Revista Científica*

Multidisciplinar, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17383

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Merrill. <https://archive.org/details/freedomtolearn0000roge>
- Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: La violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2013.4.19.28>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan. <https://www.bfskinner.org/newtestsite/wp-content/uploads/2014/02/ScienceHumanBehavior.pdf>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 24-28. <https://agustinosoala.org/wp-content/uploads/2025/11/La-Inculturalidad-Critica-como-Proyecto-Etico.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, M., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A. y Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wubbels, T. y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Zabalza, M. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.