

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 la IA (ignorado)

Nombre del documento: Trabajo de Investigación_Vila_Zegarra.docx	Depositante: María Fernanda SAAVEDRA PELAES	Número de palabras: 9827
ID del documento: a1eb8fedcefd4cff234967b92aea14e677ddeac3	Fecha de depósito: 27/11/2026	Número de caracteres: 69.886
Tamaño del documento original: 4,91 MB	Tipo de carga: interface	
	fecha de fin de análisis: 27/1/2026	

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 https://epperu.org/2024/05/10/las-nueve-competencias-docentes/ 8 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (306 palabras)
2	es.slideshare.net 8. matriz del buen desempeño docente PPT https://es.slideshare.net/slideshow/8-matriz-del-buen-desempeo-docente/31802723 6 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (305 palabras)
3	www.upla.cl https://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2013/06/Informe-Final-AT-16_-... 1 fuente similar	2%		Palabras idénticas: 2% (190 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/187/TL_Aguilar_Diaz.pdf?seque...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (64 palabras)
5	dialnet.unirioja.es El clima escolar como estrategia favorecedora de los aprend... https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/10387251.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (48 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org El clima escolar: factor importante en el aprendizaje https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.551	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
2	ve.scielo.org https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n2/2739-0063-ric-6-02-e602039.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
3	repositorio.filo.uba.ar http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/filodigital/18368/1/uba_ffyl_t_2022_se_bardelli.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (31 palabras)
4	repositorio.unjfsc.edu.pe Clima Social Escolar en Estudiantes del 5to de Secun... http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/2016	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
5	www.docentemas.cl https://www.docentemas.cl/wp-content/uploads/2024/05/RP_El-impacto-del-clima-escolar-en...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)

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

1	https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173
2	http://www.facso.uchile.cl
3	http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/
4	https://doi.org/10.17227/revpsicedu.1835670
5	http://dx.doi.org/10.18235/0001172

Puntos de interés

□ Bienvenidos al Repositorio ITS

EL ESTILO DEL DOCENTE EN EL CLIMA DE AULA

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TEACHING STYLE AND ITS IMPACT ON

 1

zona ignorada

CLASSROOM CLIMATE

 2

zona ignorada

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller

 3

zona ignorada

en Educación

 4

zona ignorada

Autores

Liz Vila Ortiz
0009-0008-2117-9229

Zadith Zegarra Quezada
0009-0006-7722-8849

Asesor

María Fernanda Saavedra Pelaes
0000-0002-5152-693X

Lima, enero, 2026

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 mí madre, por su amor incondicional, por ser mi guía, mi heroína, 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.

Y 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?, mostrando 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

DEDICATORIA2

RESUMEN3

ABSTRACT4

INTRODUCCIÓN6

CAPÍTULO I: ESTILO DOCENTE9

Definición de estilo docente9

Tipos de estilo docente10

Paradigmas en el estilo docente13

Dimensiones de la profesión docente en el Perú15

Dimensiones de la profesión docente en Latinoamérica20

CAPÍTULO II: CLIMA DE AULA22

Definición del clima de aula22

Tipos de clima de aula23

Importancia del clima de aula26

Instrumentos de medición del clima de aula27

Clima de aula y estilo docente29

CONCLUSIONES31

REFERENCIAS33

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 estudiantes (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 (Hidalgo, 2021).

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 una arista social, el clima de aula construye y fortalece las relaciones interpersonales que el docente establece con sus estudiantes. El estilo docente conlleva a desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje y fomentar la resiliencia (Lara et. al, 2022).

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 (Díaz y Martínez, 2022).



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 (García, 2023).

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 (López, 2022).

La presente investigación parte de la premisa de que el estilo docente contribuye en el 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 han definido tres objetivos específicos: (1) identificar los fundamentos del estilo docente, (2) determinar los fundamentos del clima de aula y (3) 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, reduciendo el estrés y fomentando una mayor participación y compromiso con el aprendizaje (Marzano y Marzano, 2003).

De acuerdo con Vargas (2020), cuando el docente adopta un estilo que estimula el diálogo y la participación activa, se favorece un ambiente en el aula donde los estudiantes se sienten más involucrados y motivados a aprender. En este sentido, la manera en que el docente enseña contribuye significativamente en cómo los alumnos perciben su papel dentro del proceso educativo.

En un entorno donde el docente promueve la participación activa y les 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 estudiantes 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 del aula deseado (Lara Salcedo et al., 2021; Reeve, 2006).

CAPÍTULO I: ESTILO DOCENTE

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 (Pardo y Rincón, 2012).

En la misma línea, Callejas (2005) señala que el estilo docente se manifiesta en la manera en que el docente asume su compromiso profesional, dirige su práctica educativa y conecta tanto sus vivencias personales como las de sus estudiantes dentro de un entorno determinado. Debido a que cada docente construye y expresa su estilo de forma única, se pueden identificar múltiples formas de enseñar. Estos estilos no solo reflejan diferencias metodológicas, sino también valores fundamentales del quehacer educativo, como la honestidad, el respeto, la confiabilidad y la apertura de pensamiento, así como cualidades intelectuales tales como la humildad, la creatividad, la capacidad crítica y la imparcialidad.

Por su parte, Erika Himmel (2011) concibe al estilo docente a partir de una perspectiva conjunta, esto es, 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 del Perú (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 estudiantes.

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).

Tipos de estilo docente



Chaux (2012) plantea 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 tanto el rendimiento académico como 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, promoviendo 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 Brekelmans et al., (1993) plantean 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", dado que aborda la proximidad o cercanía pedagógica, evalúa la calidad de las relaciones interpersonales dentro del contexto del aula. Así, 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 (Brekelmans et al., 1993).

La segunda dimensión atiende la influencia o control que ejerce el profesorado en la dinámica del aula. Así, 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 (Brekelmans et al., 1993).

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 (Brekelmans et al., 1993):

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, resultando 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, consumiendo 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 (Brekelmans et al., 1993).

Ahora bien, más allá de una tipología, cabe destacar que 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.

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, 1990). En las siguientes líneas, se examinarán 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, cultivando 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, ofreciendo 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.

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 el precitado 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) sostiene 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:

Juicio pedagógico: Adaptar estrategias según las necesidades de los estudiantes (Perrenoud, 2004).



Liderazgo motivacional: Inspirar el aprendizaje en contextos adversos (Murillo, 2006).

Vinculación afectiva: Establecer 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 coadyuva 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), conforme al detalle que desarrollaremos a continuación:

Dominio 1: 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



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.”

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.”



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 evaluación de manera sistemática y sujeta a revisión permanente.

Dominio 2: 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:



repositorio.its.edu.pe

https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/187/TL_Aguilar_Diaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

“Crea



epperu.org | Las nueve competencias docentes - Escuela de profesores del Perú

<https://epperu.org/2024/05/10/las-nueve-competencias-docentes/>

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.”

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.”

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



es.slideshare.net | 8. matriz del buen desempeño docente | PPT

<https://es.slideshare.net/slideshow/8-matriz-del-buen-desempeo-docente/31802723>

diversos contextos

culturales.”

Como puede verse, 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, adaptándose a sus particularidades.



epperu.org | Las nueve competencias docentes - Escuela de profesores del Perú

<https://epperu.org/2024/05/10/las-nueve-competencias-docentes/>

Dominio 3: 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



es.slideshare.net | 8. matriz del buen desempeño docente | PPT

<https://es.slideshare.net/slideshow/8-matriz-del-buen-desempeo-docente/31802723>

activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa



epperu.org | Las nueve competencias docentes - Escuela de profesores del Perú

<https://epperu.org/2024/05/10/las-nueve-competencias-docentes/>

en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.”

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.”

En este apartado, 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 familias y comunidad requiere establecer alianzas de corresponsabilidad, reconociendo e integrando los saberes y recursos del contexto para enriquecer los procesos educativos.

Dominio 4: Desarrollo de la 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



epperu.org | Las nueve competencias docentes - Escuela de profesores del Perú

<https://epperu.org/2024/05/10/las-nueve-competencias-docentes/>

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.”

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.”

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, requiriendo 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. Así, el educador se convierte en un agente de cambio, capaz de equilibrar las demandas institucionales con las necesidades reales de sus estudiantes, contribuyendo a una educación más equitativa y significativa (Cuenca, 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, adaptándose 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.

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 a considerar, lo cual deviene en 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, combatiendo prejuicios y promoviendo 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).

Asimismo, 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. Será 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 podrán concentrarse en tareas que requieren de sus competencias como facilitadores del aprendizaje (Elaqua et al., 2018).



Otra dimensión central es la pedagógica y profesional, vinculada a la formación inicial, continua y al 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 (Vaillant y Marcelo, 2015).

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 Chauv (2012) hasta el modelo de interacción de Brekelmans et al. (1993) 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.

Por otro lado, 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 (Elaqua et al., 2018).

CAPÍTULO II: CLIMA DE AULA

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, Arias y Graff, 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).

Tipos de clima de aula

Existen principalmente dos tipos de clima escolar: positivo y negativo. El clima positivo recoge las siguientes características (Peñañiel Villavicencio 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 Villavicencio 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 Millicic 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, contribuyendo 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) identifica 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, favoreciendo 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, priorizando 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 precisadas tipologías, existe otra clasificación del clima social escolar, el cual 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, que 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, que se vincula con el cumplimiento de los contenidos y objetivos del programa, así como con la valoración del esfuerzo y los logros individuales.

Estabilidad, que 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, que 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:

Implicación: Grado en que los estudiantes muestran atención, participan activamente en las actividades y se interesan por lo que sucede en clase.

Afiliación: Nivel de vínculo amistoso que los estudiantes se ofrecen entre sí, reflejando la cohesión del grupo.

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:

Tareas: Importancia que se concede a la planificación, eficiencia y culminación de las actividades académicas.

Competitividad: Grado en que las actividades del aula promueven la comparación de rendimientos y la rivalidad entre estudiantes por las calificaciones y el reconocimiento.

Estabilidad: Esta dimensión valora el grado de orden, predictibilidad y control en el aula. Abarca los siguientes elementos:

Organización: Grado en que las actividades del aula son predecibles, 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.

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:



Innovación: Medida en que el docente introduce métodos de enseñanza novedosos, planes de estudio variados y materiales o actividades inusuales.

Importancia del clima de aula

La investigación educativa contemporánea destaca que el clima del aula constituye un elemento determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sandoval, 2014).

Como señala Bolívar (2023), 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, utilizando 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, sino una estrategia central para una educación integral y efectiva (Wang et al., 2020).

En dicha línea, Casassus (2017) conceptualiza 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 estudiantes 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).

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.

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

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



La primera dimensión, 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.

La segunda dimensión, 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.

La tercera, 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.

Finalmente, la dimensión de 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, promoviendo un ambiente flexible y adaptativo.

Questionnaire on teacher Interaction (QTI)

Wubbels y Brekelmans (2005) presentan 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 (Laudadio,



J. y Mazzitelli, C., 2018); Wubbels y Brekelmans,

2005).

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 (Laudadio,



J. y Mazzitelli, C., 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 (Laudadio, J. y Mazzitelli, C., 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, ofreciendo estructura o dejando autonomía según la situación; en el otro, aquellos que no logran ejercer un control efectivo, ya sea por imponerse demasiado o por mostrar inseguridad (Laudadio, J. y Mazzitelli, C., 2018; Leary, 1957).

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 (Brekelmans et al., 1993).



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 Brekelmans et al. (1993) identifican este patrón como "represivo" o "agresivo", donde 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, evidenciando 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 (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Bolívar, 2023). 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 (Peñañiel Villavicencio 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 (Bolívar, 2023).

CONCLUSIONES

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.



Los estilos docentes pueden variar considerablemente, dependiendo 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 estudiantes. 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. 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 la capacidad de integrar estas perspectivas de manera flexible, adaptando su práctica a las complejas realidades sociales, culturales y educativas del país, para así formar ciudadanos competentes y comprometidos con el desarrollo nacional.

El clima de aula se refiere al ambiente de interacción entre estudiantes y docentes, el cual 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.

El clima del 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

13

zona ignorada

González, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información Tecnológica*,

14

zona ignorada

31(5),

15

zona ignorada

173-184.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>

Arón, A. M., Milicic, N. y

16

zona ignorada

Armijo, I. (2012).

Clima social escolar: Una escala de evaluación

(Escala de Clima Social Escolar, ECLIS). *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Pontificia Universidad Javeriana.

17

zona ignorada

Ascorra, P., Arias, H. y Graff,

18

zona ignorada

C. (2003). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*.

19

zona ignorada

Revista Enfoques

Educativos.

Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl>

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart y Winston.

Bolívar, A. (2023).

20

zona ignorada

Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Saga, 2(1), 1-15.

Brekelmans, M., Levy, J. y Rodríguez, R. (1993).

A typology of teacher communication style. En T. Wubbels y J. Levy (Eds.), Do you know how you look like?



(pp. 47-55). Falmer Press.

Casassus,

21

zona ignorada

J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire.

22

zona ignorada

Revista de Pedagogía Crítica,

81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>.

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

Bruner, J. S. (1960). The process of education. Harvard University Press.

Callejas,



M. (2005).

23

zona ignorada

Estilos Pedagógicos de los profesores Universitarios.

Universidad Industrial de Santander. Recuperado el 25 de octubre de 2014

<http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/losestilospedagogicosdelosprofesoresuniversitarios>.



html

Carrillo, G., Del Mastro, F., Guivin, R. y Navarro, C.

(2020). Clima de aprendizaje en el aula. Nova Print. <https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2022/08/12-clima-web.pdf>

Chaux, E. (2012) Educación, convivencia y agresión escolar. Universidad de Colombia, Bogotá.

Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.



Paidós.

Corrales-Gaitero, C. y

24

zona ignorada

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). <https://doi.org/10.35362/rie9916871>

Cuenca, R. y Carrillo, S. (2017).



Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes. UNESCO-Oficina de Lima; Ministerio de Educación del Perú.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Díaz, P., y Martínez, R. (2022). La influencia del estilo docente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Revista de Psicología Educativa en Perú, 18(3), 56-70.

<https://doi.org/10.17227/revpsicedu.1835670>

Elacqua, G., Hincapie,

25

zona ignorada

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>

Esteve, J. (2003). La docencia: competencias, valores y emociones. Organización de Estados Iberoamericanos; Fundación SM.

Esquivel, M., Gutiérrez, L., Mercado, A., Ortega, M. y Pachón, Y. (2015). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. Educación y Ciudad, (31), 59-70.

Fernández, J. (2005). Matriz

26**zona ignorada**

de competencias del docente de Educación Básica. Universidad Politécnica Antonio José de Sucre.

<https://doi.org/10.35362/rie3622827>Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gálvez-Nieto, J. L., García, J. A., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I. y Polanco, K. (2020).

27**zona ignorada**

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>García, L. (2023). Diversidad cultural y clima de aula: Desafíos en el contexto peruano. *Educación y Sociedad en el Perú*, 15(1), 45-60. <https://doi.org/10.33385/educoc.1514560>

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Paidós.

Gómez, L. (2020). La motivación en el aprendizaje y el clima de aula en el contexto peruano. *Revista de Pedagogía y Educación en Perú*, 14(2), 52-67.<https://doi.org/10.17227/revpedu.1425267>

Gutiérrez, P. (2021). Programas de convivencia escolar en Chile: Impacto en el clima de aula y desarrollo emocional.

*Revista Chilena de Psicología Educativa*,25(2), 35-49. <https://doi.org/10.35657/rchpedu.2523549>Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.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)

Hidalgo,

M. (2021). *Estilos de enseñanza y su impacto en el clima de aula inclusivo*. *Revista Peruana de Investigación Educativa*,22(1), 34-50. <https://doi.org/10.33385/rpie.2213450>Himmel, E. (2011). 'Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria'. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*,

[33 (2) 199-211].

Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021).

Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente.

*Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705> Redalyc.org**28****repositorio.filo.uba.ar**http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/filodigital/18368/1/uba_ffyl_t_2022_se_bardelli.pdf

Jennings, P. y Greenberg

M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional

29**zona ignorada**competence in relation to student and classroom outcomes. *American**Educational Research Journal*, 46(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>Johnson, R. (2022). El aprendizaje socioemocional y su influencia en el clima de aula en Estados Unidos. *American Journal of Educational Psychology*, 18(1), 27-42.<https://doi.org/10.1177/ajepsych.182742>Kallio, L. (2023). Creating a supportive classroom climate: The Finnish approach to student-centered teaching. *European Journal of Educational Development*, 30(3), 64-78.<https://doi.org/10.1037/eurojed.3036478>

Korpershoek, H., Canrinus, E., Fokkens-Bruinsma, M.

30**revistas.unir.net**<https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/13>

y

31**zona ignorada**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,

32

zona ignorada

J. (2021). *Clima de aula, estilo docente y educación para la convivencia y la ciudadanía*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018).

Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria*, 35(1), 153-170.

Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York, NY: Ronald Press.

López,



J. (2022). *La empatía como base del clima de aula y el desarrollo socioemocional*.

Revista de Educación Básica en Perú, 10(2), 25-40. <https://doi.org/10.17227/revperbasica.1022540>

López, J. (2023). La influencia del ambiente educativo en el compromiso estudiantil. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 25(1), 11-26. <https://doi.org/10.33385/rpie.2511126>

Lucio, R. (2018). La formación docente: Horizontes y rutas de orientación. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181010035620/La_formacion_docente.pdf

Marzano, R. y Marzano, J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper y Row.

Medina, T. y Ponce,



L. (2022). *La influencia del estilo docente en el clima de aula: Una perspectiva inclusiva*.

Revista de Educación y Sociedad en el Perú, 15(2), 34-50. <https://doi.org/10.17227/reveducoc.15203450>

Milicic, N. y Arón, A.

33

zona ignorada

(2000).

34

zona ignorada

Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar.

35

zona ignorada

Psyche, 9(2), 117-123.

<https://ojs.uc.cl/index.php/psyche/article/view/20495>

MINEDU (2006).

36

zona ignorada

Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de

Lima. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/10/estudio_cualitativo.pdf

MINEDU (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*.



Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Moos, R. (1979).



Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications. Jossey-Bass.

Murillo, J. (Coordinador)

37

zona ignorada

(2006).

Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Noddings,



N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*.
Pardo, A. y Rincón, S. (2012).



zona ignorada

Desarrollo profesoral: del deber ser al ser docente. *Fundación Universitaria*

Monserrate: Colección Investigación.

Peñañiel, P., Garzón, G., Rosero, Y. y Romero, S.



zona ignorada

(2025). El clima escolar: factor importante en el aprendizaje. *Arandu UTIC*, 11(2), 3826–3839. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.551>

Pérez, C. y Delgado, R. (2022). El rol del docente en la creación de un clima de aula positivo. *Psicología y Educación en Perú*, 18(3), 70-85. <https://doi.org/10.3102/psicoedu.1837085>

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje.

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*.



Editorial Ariel.

Pianta, R., Hamre, B. y Allen, J. P.



zona ignorada

(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.

Ramírez, A.



(2021). *Prácticas docentes y su efecto en el clima de aula en escuelas peruanas*.

Revista de Educación y Sociedad en el Perú, 16(4), 28-43. <https://doi.org/10.17227/revedsoc.1642843>

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*,



106(3), 225–236.

Rodríguez, J. y Fernández, M. (2015).

Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XX1*, 18(1), 71–98. DOI:

<https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12312>

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.

Rojas, J.



zona ignorada

(2013). Clima escolar y tipología docente: La violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*,



zona ignorada

4(19),

87-104. Universidad ORT Uruguay. <https://doi.org/10.18861/cied.2013.4.19.28>

Rojas, P. (2021). El rol del docente democrático en la educación básica peruana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 22(1), 12-27. <https://doi.org/10.33385/rpie.2211227>

Sandoval,



zona ignorada

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. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Torres, M. (2022).



Desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula:

Un enfoque integral. Educación Básica y Sociedad en Perú, 20(3), 45-60. <https://doi.org/10.33385/edubasicsoc.2034560>

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.

UNESCO-OREALC. (2016). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247123>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Narcea.

Vargas, J. (2020). Estilos de enseñanza y desarrollo socioemocional en el aula peruana. Fondo Editorial PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/21560>

Vargas, S. (2020). El estilo docente democrático y su impacto en la motivación estudiantil. Educación y Pedagogía en el Perú, 30(2), 77-92. <https://doi.org/10.3102/eduped.3027792>



zona ignorada

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

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.

<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Wubbels, T.



zona ignorada

y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. International Journal of Educational Research,



43(1-2), 6-24.

Zabalza, M. A. (2011). Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". Narcea.