



**LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL CLIMA DE
AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**SELF-REGULATION OF LEARNING AND CLASSROOM CLIMATE IN
PRIMARY EDUCATION STUDENTS**

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

Autores

Mariela Pilar Apaza Arzapalo
<https://orcid.org/0009-0001-4816-7294>

Lourdes Roxana Huarancca Alejos
<https://orcid.org/0009-0006-2444-0088>

Javier Tito Rodriguez Lizana
<https://orcid.org/0009-0009-2351-2723>

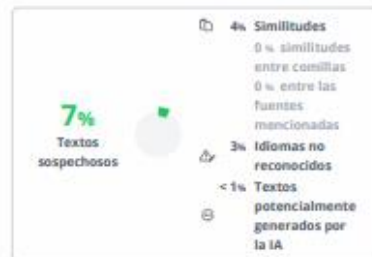
Asesora

María del Carmen Llontop Castillo
<https://orcid.org/0000-0003-4110-3025>

Lima, enero, 2026



MONOGRAFÍA VF - MARIELA APAZA- LOURDES HUARANCCA-JAVIER RODRIGUEZ



Nombre del documento: MONOGRAFÍA VF - MARIELA APAZA-LOURDES HUARANCCA-JAVIER RODRIGUEZ .docx
ID del documento: c5f39641e06adb87fd255a1edfce991a19589417
Tamaño del documento original: 2,31 MB

Depositante: María del Carmen LLONTOP CASTILLO
Fecha de depósito: 9/1/2026
Tipo de carga: Interface
Fecha de fin de análisis: 9/1/2026

Número de palabras: 15.906
Número de caracteres: 105.794

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #C2850c Viene de otro grupo 63 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (155 palabras)
2	roderic.uv.es Centum fabulae ex antiquis auctoribus detectae et a Gabriele Faer... http://roderic.uv.es/uv_im_b13770822 61 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (112 palabras)
3	Documento de otro usuario #7e479f Viene de otro grupo 62 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (112 palabras)
4	3 Monografía 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigüenza 26 dic (1) (1).docx ... #081922 Viene de mi grupo 68 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (94 palabras)
5	Documento de otro usuario #684050 Viene de otro grupo 63 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (109 palabras)

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía constante y darme la fortaleza necesaria en cada desafío. A mis padres, cuyo amor y apoyo incondicional han sido mi mayor impulso en cada etapa de mi vida, por enseñarme con su ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia. A mi familia, por su compañía, comprensión y ánimo para seguir adelante.

Mariela Pilar Apaza Arzapalo

Agradezco a Dios, en primer lugar, por Su gracia, pues sin Él nada de esto habría sido posible. A mi amado esposo Juan, por su amor, apoyo y motivación constante. Juntos por siempre. A mi hija Johanita, la inspiración más grande de mi vida, por su alegría y su compañía. Te amo. A mis padres y mi familia, por su apoyo sincero y cada palabra de aliento. Este logro también es de ustedes.

Lourdes Roxana Huarancca Alejos

Dedico la culminación de este trabajo monográfico a mis padres, Carlos y Aurora, quienes han sido los pilares fundamentales de mi existencia. Su amor incondicional y su apoyo constante fueron la motivación que hizo posible la realización de este recorrido académico. De igual forma, a mis amistades, por el apoyo emocional que me brindaron para superar cada obstáculo y persistir durante todo el proceso investigativo.

Javier Tito Rodriguez Lizana

RESUMEN

La presente monografía analiza la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el clima de aula positivo, entendiendo que ambas variables son fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, al favorecer la autonomía, la convivencia y el bienestar emocional dentro de su proceso educativo. Se plantea como objetivo general explicar de qué manera la autorregulación del aprendizaje favorece el desarrollo de un clima de aula positivo en estudiantes de educación primaria. Como objetivos específicos se consideran los siguientes: i) describir los fundamentos teóricos más importantes de la autorregulación del aprendizaje, ii) describir los fundamentos teóricos más importantes del clima de aula positivo, y iii) explicar la aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje para fortalecer un clima de aula positivo. La investigación sigue un enfoque de carácter documental y se sustenta en el análisis y la revisión de fuentes teóricas y académicas de autores como Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Schunk y Casassus, entre otros, cuyos aportes permiten comprender con mayor detalle el rol tanto del docente como del estudiante en el proceso de aprendizaje y gestión de emociones. La monografía está estructurada en dos capítulos: el primero desarrolla los principales fundamentos teóricos de la autorregulación del aprendizaje, mientras que el segundo profundiza en aspectos conceptuales del clima de aula positivo. Finalmente, se ahonda en la aplicación de estrategias de autorregulación con el fin de fortalecer un clima de aula positivo. Se concluye que fomentar la autorregulación implica no solo enseñar estrategias cognitivas, sino también construir un espacio educativo basado en la empatía, la cooperación y el respeto mutuo.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; clima de aula; convivencia; motivación; bienestar emocional

ABSTRACT

This monograph analyzes the relationship between self-regulated learning and a positive classroom climate, understanding that both variables are fundamental to the comprehensive development of students, as they promote autonomy, coexistence, and emotional well-being within their educational process. The general objective is to explain how self-regulated learning promotes the development of a positive classroom climate in primary school students. The specific objectives are as follows: i) to describe the most important theoretical foundations of self-regulated learning, ii) to describe the most important theoretical foundations of a positive classroom climate, and iii) to explain the application of self-regulated learning strategies to strengthen a positive classroom climate. The research follows a documentary approach and is based on the analysis and review of theoretical and academic sources from authors such as Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Schunk, and Casassus, among others, whose contributions allow for a more detailed understanding of the role of both the teacher and the student in the learning process and emotion management. The monograph is structured in two chapters: the first develops the main theoretical foundations of self-regulated learning, while the second delves into conceptual aspects of a positive classroom climate. Finally, it delves into the application of self-regulation strategies in order to strengthen a positive classroom climate. It concludes that promoting self-regulation involves not only teaching cognitive strategies, but also building an educational space based on empathy, cooperation, and mutual respect.

Keywords: self-regulated learning; classroom climate; coexistence; motivation; emotional well-being

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA	10
1.1. Definición de autorregulación del aprendizaje	10
1.1.1. Dimensiones de la autorregulación	12
1.1.2. Fases de la autorregulación	15
1.1.3. Estrategias que potencian la autorregulación del aprendizaje	18
1.2. Condiciones para la autorregulación del aprendizaje	21
1.3. Importancia de la autorregulación del aprendizaje en la educación primaria	23
CAPÍTULO II: EL CLIMA DE AULA POSITIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	25
2.1. Definición de clima de aula positivo	25
2.1.1. Características del clima de aula positivo	28
2.1.2. Dimensiones de un clima de aula	30
2.2. Condiciones para un clima de aula positivo	32
2.3. Importancia del clima de aula positivo	35
2.4. Aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje para un clima de aula positivo	36
CONCLUSIONES	45
REFERENCIAS	48

INTRODUCCIÓN

El ser humano tiene la habilidad de adaptarse y controlar su comportamiento ante ciertas situaciones, de esa manera puede ejercer un mayor control o dominio de sus actos. Asimismo tiene la capacidad de controlar sus pensamientos y emociones; sin embargo, muchas personas no saben con exactitud lo que significa la autorregulación, por lo que se requiere de información para potenciar al máximo esta habilidad y sacar el mayor provecho de ella.

Desde el siglo pasado los investigadores prestan creciente atención al estudio de la autorregulación, y cada vez surgen más investigaciones que profundizan en este campo. Rosário *et al.* (2005) destacan que la autorregulación se ha consolidado como un proceso clave para comprender cómo aprenden los estudiantes. En este lineamiento, la autorregulación puede entenderse como un proceso vivo en el cual los participantes involucrados establecen las metas que los guían en su aprendizaje, monitoreando, regulando, y supervisando sus conocimientos y conductas con el propósito de alcanzar estos objetivos (Rosário *et al.*, 2012).

Zimmerman (1990) explica que el aprendizaje autorregulado es un proceso personal en el que el estudiante aprende a partir de la retroalimentación del entorno y de sus interacciones sociales, las cuales influyen en cómo construye conocimiento. También, sostiene que las metas que se plantea y sus creencias de autoeficacia son claves para mantener la motivación, porque este tipo de aprendizaje exige que el estudiante participe de forma activa en su formación. Por lo tanto, el estudiante no solo recibe información, sino que dirige y controla su propio avance para transformar sus capacidades cognitivas en distintos logros académicos.

Por su parte, Borkowski *et al.* (2000) señalan que la autorregulación, a la que denominan “funcionamiento ejecutivo”, cumple un papel importante al activar el sistema cognitivo y favorecer las conductas estratégicas en el aprendizaje, lo que indica que el estudiante no actúa de manera automática, sino que utiliza los recursos mentales para enfrentar las tareas y resolver problemas. Asimismo, estos investigadores destacan la influencia del contexto, donde factores como la familia, los docentes, el ambiente de aprendizaje y la interacción contribuyen al desarrollo de un aprendizaje flexible y adaptativo.

Por todo ello, la autorregulación del aprendizaje resulta clave de cara al éxito académico, pues se relaciona tanto con la realización de un trabajo como con el patrón estratégico de autorregulación utilizado (Rosário *et al.*, 2005). Aquí es donde radica la importancia de este trabajo descriptivo. ¿Será suficiente la capacidad intelectual de cada estudiante (CI)? ¿O la autorregulación podrá ser decisiva? La segunda variable que vamos a considerar en el presente trabajo, es el clima de aula. ¿Cuánto influye el clima de aula? ¿Cuánto favorece a los alumnos en su rendimiento académico? ¿Quién es primero, el clima de aula o la autorregulación? ¿Cuál es más importante? El rendimiento académico es considerado en la calidad educativa, y su consecución se vincula a múltiples factores, uno de los cuales está orientado a las condiciones del ambiente o clima de aula.

Según Castro (2025), el rendimiento académico de los estudiantes es óptimo si el clima educativo está definido por el buen ánimo de los estudiantes, la justicia y la disciplina; por el contrario, un orden demasiado estricto o una pedagogía anárquica pueden contribuir a un logro estudiantil poco favorable. Igualmente, estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE, 2008) refieren la amplitud de variables relacionadas con los logros académico estudiantiles y señalan que el clima de aula es un factor que incide en el rendimiento académico.

Por lo mencionado anteriormente, la monografía tiene como hipótesis que la autorregulación del aprendizaje favorece el desarrollo de un clima de aula positivo en estudiantes de educación primaria. El objetivo general de este trabajo de investigación consiste en explicar de qué manera la autorregulación del aprendizaje favorece el desarrollo de un clima de aula positivo en estudiantes de educación primaria. Como objetivos específicos, se consideran describir la importancia de la autorregulación del aprendizaje y del clima de aula en educación primaria, así como explicar la relación existente entre estas dos variables.

El trabajo monográfico se estructura en dos capítulos. En el primer capítulo, desarrollaremos la autorregulación del aprendizaje en educación primaria: su definición, dimensiones, estrategias, condiciones e importancia. En el segundo capítulo, abordaremos el clima de aula positivo: la definición, características y dimensiones de esta variable, así como la importancia y las condiciones para generar un clima de aula positivo.

CAPÍTULO I:

LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1. Definición de autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es considerada un aspecto fundamental dentro de la psicología educativa actual. Se define como el proceso mediante el cual el estudiante orienta de forma intencional sus pensamientos, emociones y acciones con el propósito de alcanzar objetivos académicos. En términos generales, las distintas perspectivas coinciden en que el estudiante asume un rol activo, ya que aprende a organizar su estudio, supervisar su progreso y evaluar sus resultados, con el fin de ajustar su manera de aprender (Zimmerman, 2000).

Por su parte, Zimmerman (2001) sostiene que el aprendizaje autorregulado se desarrolla a través de tres fases sucesivas: planificación, ejecución y autorreflexión. En primer lugar, el estudiante establece metas y selecciona estrategias; luego, las pone en práctica; y finalmente, evalúa los resultados obtenidos con la finalidad de corregir errores y mejorar en futuras experiencias. De forma paralela, Pintrich (2000, 2003) señala que la autorregulación no se limita únicamente al uso de estrategias de estudio, sino que también abarca la motivación, las creencias de autoeficacia y las emociones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado se produce cuando el estudiante logra mantener su esfuerzo y compromiso, incluso frente a las dificultades.

En esta misma línea, Schunk (2012) afirma que la autorregulación depende en gran medida de la autoeficacia percibida, es decir, de cómo el aprendiz se percibe a sí mismo y del grado de capacidad que cree poseer. A mayor autoeficacia, existen más probabilidades de que el estudiante utilice plenamente sus habilidades y persevere ante los desafíos. De este modo, la autorregulación se concibe como una interacción simultánea entre cognición, motivación y emoción. Desde una perspectiva complementaria, Boekaerts (1996) propone dos formas mediante las cuales el estudiante puede alcanzar sus metas: por un lado, los aprendices regulan de manera conjunta su deseo de aprender y su necesidad de proteger su bienestar emocional; por otro, la autorregulación implica no solo la gestión de los recursos

cognitivos, sino también de los emocionales, lo que permite afrontar de forma más adecuada el estrés, la frustración o la ansiedad académica.

Asimismo, Corno (2001) plantea que la autorregulación es un proceso flexible que varía según el contexto en el que el estudiante aprende. En este sentido, el alumno ajusta su forma de actuar en función de las demandas externas, los apoyos disponibles y el clima del aula. Por ello, la autorregulación no puede comprenderse plenamente si se ignora el entorno social y pedagógico que rodea el aprendizaje. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) y Rosário *et al.* (2014) sostienen que la autorregulación se inicia en el plano social y, posteriormente, se internaliza a nivel individual. A través de la interacción con docentes, compañeros y la familia, el estudiante incorpora estrategias y formas de estudio que luego aplica de manera autónoma. En este proceso, el docente cumple un rol mediador, ya que orienta, acompaña y proporciona apoyos que favorecen el desarrollo progresivo de la autonomía.

De igual manera, Hadwin, Järvelä y Miller (2018) introducen los conceptos de corregulación y regulación compartida del aprendizaje, los cuales indican que la autorregulación no siempre es un proceso estrictamente individual. En diversas actividades, los estudiantes aprenden junto a sus pares, establecen metas comunes, seleccionan estrategias y distribuyen responsabilidades para avanzar de manera conjunta. De este modo, se amplía la concepción tradicional e incorpora la dimensión social y comunicativa del aprendizaje.

Por su parte, Fuentes y Rosário (2013) destacan que la autorregulación se ve directamente influida por el clima de aula y por la relación docente–estudiante. Un ambiente emocionalmente seguro y estable, en el que se promueven la autonomía, la participación y la reflexión, favorece el desarrollo constante de las capacidades autorregulatorias. En contraste, un clima rígido o perjudicial puede restringir e inhibir la iniciativa y la autoconfianza del estudiante.

Algunos investigadores, como Panadero y Alonso-Tapia (2014), recomiendan considerar una relación bidireccional entre el clima de aula y la autorregulación: los entornos que fomentan la autonomía favorecen una mejor autorregulación, y los estudiantes autorregulados contribuyen a generar un círculo positivo en el que se fortalecen los

elementos implicados, promoviendo una mayor participación y colaboración. En contraste, desde una postura crítica, Casassus (2004) señala que el desarrollo de la autorregulación no puede analizarse sin tener en cuenta las condiciones sociales y culturales del contexto educativo. En la misma línea, Boekaerts y Corno (2005) afirman que los factores sociales y las exigencias emocionales influyen significativamente en la capacidad de los estudiantes para autorregularse, por lo que ignorar el contexto social como elemento constitutivo de esta variable representaría un error considerable.

La capacidad de autorregularse no surge de manera espontánea, sino que es el resultado de la articulación de diversos factores que, a su vez, generan oportunidades de participación y equidad. En este sentido, la autorregulación del aprendizaje también implica que el docente promueva condiciones equitativas de acceso, acompañamiento y valoración del esfuerzo individual. Estos enfoques evidencian que la autorregulación es un proceso complejo, multifactorial y contextual, en el que intervienen aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y sociales. Mientras algunos autores, como Zimmerman (2000) y Pintrich (2003), enfatizan el papel del individuo y sus procesos internos, otros, como Vygotsky (1978) o Rosário *et al.* (2014), subrayan la relevancia de la mediación social y del contexto educativo.

En síntesis, la autorregulación del aprendizaje no debe entenderse únicamente como una característica individual del estudiante ni como una habilidad innata que solo algunos desarrollan, sino como una competencia que se adquiere, se enseña y se fortalece de manera progresiva. Asimismo, resulta fundamental considerar el desarrollo de las habilidades blandas que cada estudiante necesita para una interacción colaborativa efectiva con los demás. En este proceso, el docente también está llamado a promover y desarrollar dichas habilidades.

1.1.1. Dimensiones de la autorregulación

La autorregulación del aprendizaje se analiza a partir de cuatro dimensiones fundamentales que el estudiante debe gestionar de manera simultánea para alcanzar adecuadamente sus metas académicas. Estas dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y requieren ser trabajadas de forma conjunta para lograr los objetivos de aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 2012). En este sentido, las dimensiones que conforman la

autorregulación del aprendizaje son: la dimensión conductual, cognitiva, afectivo-emocional y contextual.

La dimensión conductual hace referencia a las estrategias conductuales que el estudiante autorregulado emplea para gestionar su aprendizaje. Estas comprenden las acciones orientadas a la administración del tiempo, la búsqueda activa de ayuda y la contribución, mediante su comportamiento, a la construcción de un clima de aula positivo.

Schunk (2012) señala que un aprendiz autorregulado posee la capacidad de seleccionar aquellas acciones que le permiten alcanzar sus metas de aprendizaje, incluso cuando ello implica postergar una gratificación inmediata —como jugar videojuegos— en favor de un refuerzo diferido que demanda mayor esfuerzo, pero que resulta más satisfactorio y duradero a largo plazo, como el logro académico o el fortalecimiento de la autoeficacia y de las interacciones sociales en el aula.

Por su parte, Pintrich (2004) indica que esta dimensión conductual se relaciona con el control y la regulación de las acciones del estudiante, especialmente aquellas vinculadas con la gestión del tiempo y la interacción con el entorno de estudio. En este proceso, el estudiante establece horarios y rutinas con el propósito de mantener un esfuerzo constante y focalizado, además de decidir de manera consciente interactuar con docentes y compañeros o recurrir a otros recursos para obtener información o apoyo cuando lo considera necesario.

La dimensión cognitiva comprende las estrategias de pensamiento, la metacognición y la gestión del conocimiento disciplinar. Zimmerman (2000) sostiene que el pensamiento autogenerado por el estudiante orientado al logro de sus objetivos constituye el núcleo de esta dimensión. Esto implica que el estudiante autorregulado no se limita a ejecutar acciones mecánicas, sino que dirige de manera consciente sus acciones mediante el uso activo de estrategias cognitivas específicas que le permiten procesar la información en profundidad, organizarla y, de este modo, alcanzar un aprendizaje más significativo.

Asimismo, Pintrich (2004) explica que esta dimensión se sustenta en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas facilitan el trabajo con los contenidos, ya que permiten procesar, transformar y recordar la información con mayor eficacia. En cambio, las estrategias metacognitivas se orientan a supervisar y ajustar los propios procesos de pensamiento durante el aprendizaje. Esto se evidencia cuando el

estudiante decide cómo iniciar una tarea, evalúa si está comprendiendo una lectura o un problema y, finalmente, opta por modificar su estrategia si percibe que no está obteniendo los resultados esperados o si surge alguna dificultad.

La dimensión afectiva-motivacional se enfoca en las estrategias afectivas y motivacionales que el estudiante autorregulado aplica durante su proceso de aprendizaje. Pintrich y De Groot (1990) afirman que esta dimensión, vinculada al valor de la tarea, al control emocional y a la autoeficacia, constituye un componente esencial para el éxito académico en las distintas fases del proceso autorregulatorio, tales como la planificación, el monitoreo y la autorreflexión.

De igual manera, Boekaerts (2016) sostiene que la motivación y las emociones en el proceso educativo son fundamentales para la adquisición significativa de nuevos conocimientos, competencias y habilidades por parte de los estudiantes. Destaca que el interés espontáneo del alumnado surge frente a actividades atractivas y motivadoras propuestas por los docentes, lo que exige que estos se encuentren adecuadamente capacitados para adaptar el currículo y aplicar estrategias de enseñanza acordes a dichas demandas, con el fin de favorecer el logro de las metas de aprendizaje.

En síntesis, los estudiantes no solo hacen uso de estrategias cognitivas, sino que también deben regular sus creencias, emociones y niveles de motivación para optimizar su aprendizaje. Un estudiante que logra controlar su ansiedad y mantener una alta percepción de autoeficacia se encuentra mejor preparado para planificar, ejecutar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. En este contexto, la labor del docente desempeña un papel fundamental en la promoción del aprendizaje significativo, ya que contribuye al fortalecimiento de la autoeficacia del estudiante y, posteriormente, a una gestión más eficiente de sus emociones y motivaciones.

La dimensión contextual del aprendizaje se refiere a la aplicación de estrategias por parte del estudiante autorregulado para gestionar y controlar su entorno físico y social con el objetivo de optimizar su aprendizaje. Pintrich (1991, 2004) destaca que estas capacidades son tan relevantes como las estrategias cognitivas, afectivo-motivacionales y conductuales, y las clasifica en tres aspectos que el estudiante debe aprender a regular: el entorno físico, el entorno social y el tiempo. La regulación del entorno físico implica la organización del

espacio de estudio para favorecer la concentración y reducir las distracciones; la regulación del entorno social se relaciona con la interacción con pares y docentes para mejorar el aprendizaje; y la regulación del tiempo consiste en la capacidad de planificar y administrar el tiempo de manera eficaz.

En conclusión, la dimensión contextual abarca todos aquellos elementos que el estudiante puede autorregular para controlar su entorno —dónde, cuándo y con quién aprende— con el propósito de generar condiciones óptimas para un clima de aprendizaje favorable y alcanzar sus metas académicas.

1.1.2. Fases de la autorregulación

La autorregulación del aprendizaje se ha consolidado como una competencia fundamental que todo estudiante debe desarrollar, ya que favorece la autonomía y la responsabilidad en su propio proceso formativo. Desde una perspectiva estructural, Zimmerman (2002) explica que la autorregulación no se produce de manera lineal, sino que se organiza en un ciclo compuesto por tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión.

En la fase de planificación, el estudiante se prepara para iniciar el aprendizaje y define con claridad qué espera lograr. Para ello, establece metas que sean comprensibles y alcanzables, pero que, al mismo tiempo, representen un desafío personal. Contar con objetivos claros permite dirigir la atención y el esfuerzo hacia aquello que se desea conseguir. En esta misma línea, Boekaerts y Corno (2005) señalan que, antes de comenzar una tarea, el estudiante atraviesa un proceso de definición de metas en el que reflexiona sobre qué desea lograr y por qué desea hacerlo; tener claridad sobre estos aspectos resulta clave para mantener la motivación y el compromiso. Asimismo, Zimmerman (2002) enfatiza que las metas específicas y realistas permiten organizar mejor la energía y el trabajo, y recomienda que sean de corto plazo, ya que pueden alcanzarse progresivamente, generar una sensación de logro y contribuir a sostener la motivación para continuar.

Además, en esta fase los estudiantes planifican de manera estratégica las acciones que llevarán a cabo. Esto implica decidir qué estrategias de aprendizaje son las más adecuadas para desarrollar una determinada tarea, qué recursos serán necesarios, cómo organizarán su tiempo y de qué manera enfrentarán los posibles desafíos que puedan surgir. Por ejemplo, pueden optar por tomar apuntes, elaborar esquemas o utilizar mapas

conceptuales, según el tipo de contenido. Los estudiantes autorregulados también anticipan posibles dificultades y evalúan sus propias capacidades antes de iniciar la actividad, lo que contribuye a fortalecer su percepción de autoeficacia. De acuerdo con Schunk (2012), la planificación se encuentra estrechamente relacionada con la autorreflexión y la evaluación, ya que permite al estudiante analizar si los pasos establecidos en su plan le ayudarán a alcanzar sus metas y, al mismo tiempo, valorar si es necesario realizar ajustes o modificar sus estrategias para asegurar el éxito en la tarea que está desarrollando.

Durante la fase de ejecución, el estudiante pone en práctica las estrategias seleccionadas y supervisa de manera constante si está avanzando conforme a lo esperado. Este proceso de seguimiento implica comparar los resultados parciales con las metas propuestas, con el fin de reducir la distancia entre el estado actual y el objetivo deseado (Trías y Huertas, 2020). De este modo, el estudiante puede identificar las fortalezas y debilidades de las estrategias que utiliza y reconocer en qué aspectos necesita mejorar (Zimmerman, 2002). La autoobservación le permite detectar distracciones, corregir errores a tiempo y ajustar sus acciones según lo que va registrando. En esta etapa, suele emplear apoyos como organizadores gráficos, resúmenes, autoinstrucciones y prácticas de repaso, los cuales facilitan un progreso ordenado. Estas acciones también se manifiestan en conductas concretas, como la adecuada gestión del tiempo, el cuidado del ambiente de estudio y la solicitud de ayuda cuando resulta necesario (Zimmerman, 2002).

Por otra parte, Fuentes y Rosário (2013) destacan que el docente cumple un rol mediador en esta fase, ya que estas estrategias no surgen de manera espontánea en todos los estudiantes, sino que pueden enseñarse y fortalecerse mediante orientación y apoyos progresivos. Desde su propuesta, la orientación metacognitiva y el uso de andamiajes favorecen que el estudiante tome conciencia de cómo aprende y de las decisiones que va adoptando. En este sentido, resaltan el valor del diario de aprendizaje, en el que el estudiante registra lo que hizo, cómo se sintió y qué resultados obtuvo, lo cual coincide con la noción de autoobservación planteada por Zimmerman.

La capacidad de controlar y regular el propio comportamiento y las estrategias de aprendizaje resulta esencial dentro del proceso autorregulatorio. Boekaerts y Corno (2005) señalan que la autorregulación implica que los estudiantes sean capaces de gestionar sus emociones y motivaciones para sostener el compromiso con su aprendizaje. Asimismo,

indican que los estudiantes orientan sus esfuerzos a regular dos aspectos que consideran relevantes: el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales, así como el mantenimiento de su bienestar emocional dentro de niveles adecuados.

Finalmente, en la fase de autorreflexión, el estudiante analiza lo realizado y evalúa su propio desempeño. En este proceso, examina los resultados obtenidos y busca explicar las razones de sus logros o dificultades, atribuyendo dichos resultados a causas específicas. La forma en que interpreta su rendimiento influye directamente en su motivación y en la percepción de sus capacidades, ya que puede fortalecer su confianza o, por el contrario, generar desánimo si concluye que no es capaz de lograrlo (Schunk, 2012). Zimmerman (2002) señala que esta fase comprende dos componentes centrales: la autocrítica y la autorreacción. La autocrítica se produce cuando el estudiante compara su desempeño con el de otros o con su propio rendimiento previo, lo que le permite identificar avances y retrocesos. Por su parte, la autorreacción se relaciona con las emociones que experimenta frente a los resultados obtenidos, como satisfacción, frustración o preocupación, las cuales influyen en su conducta posterior y en su disposición para seguir aprendiendo (Zimmerman, 2002). De esta manera, esta fase fortalece la metacognición, ya que el estudiante no solo observa el resultado final, sino que comprende qué decisiones fueron eficaces y cuáles necesita modificar.

Asimismo, una práctica relevante en esta etapa es el análisis de errores, ya que permite identificar con mayor precisión en qué se produjo la equivocación y qué aspectos pueden mejorarse. Del mismo modo, realizar atribuciones funcionales del rendimiento —por ejemplo, vincular un buen resultado al esfuerzo y la constancia, más que a la suerte— favorece una motivación más estable y una mentalidad orientada al crecimiento (Dweck, 2006). La retroalimentación también desempeña un papel fundamental, puesto que refuerza los aprendizajes logrados, aclara aquello que requiere ajustes y facilita que el estudiante formule nuevos objetivos con mayor precisión (Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

En conclusión, las estrategias descritas contribuyen a que los estudiantes se conviertan en aprendices más autónomos, eficientes y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias no actúan de manera aislada, sino que interactúan entre sí para favorecer y potenciar la autorregulación del aprendizaje. En este marco, resulta fundamental el rol del docente en la promoción y el fortalecimiento de dichas estrategias, así como en la

creación de un ambiente seguro que permita a los estudiantes aplicarlas, con el propósito de alcanzar un aprendizaje más significativo y autónomo.

1.1.3. Estrategias que potencian la autorregulación del aprendizaje

A. Estrategias cognitivas

Según Pintrich y De Groot (1990), dentro de la dimensión cognitiva se distinguen dos componentes o estrategias principales: las estrategias metacognitivas y las estrategias de aprendizaje, comprensión y recuerdo.

Las estrategias metacognitivas se refieren a la capacidad del estudiante para organizar, supervisar y regular su propio proceso de aprendizaje. Estas se manifiestan en distintas etapas.

- **En la planificación:** el estudiante establece objetivos, activa conocimientos previos y selecciona una ruta de acción.
- **En la fase de monitoreo:** evalúa su nivel de comprensión y los avances logrados en el desarrollo de la tarea asignada.
- **En la etapa de regulación o control:** realiza los ajustes necesarios en las estrategias empleadas a partir de la información obtenida durante el monitoreo.

Las estrategias de aprendizaje, comprensión y recuerdo comprenden las diversas formas en que el estudiante procesa la información con el fin de comprenderla y construir conocimiento. Estas estrategias se clasifican en varios tipos.

- **Estrategias de elaboración:** consisten en habilidades mentales que permiten relacionar conceptos nuevos con conocimientos previos, lo que favorece un aprendizaje más significativo y eficaz.
- **Estrategias de organización:** implican la reestructuración de la información para hacerla más comprensible y facilitar su recuperación; entre ellas se encuentran la elaboración de mapas conceptuales, diagramas, tablas comparativas y la clasificación de la información.
- **Estrategias de repaso y ensayo:** corresponden a capacidades cognitivas orientadas a consolidar el aprendizaje y asegurar que los nuevos contenidos se almacenen en la memoria a largo plazo. Algunos ejemplos de estas estrategias son la autoevaluación,

la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, la revisión sistemática, el repaso espaciado y la enseñanza a otros.

B. Estrategias afectivas/emocionales

El estudiante debe activar y sostener estrategias que le permitan regular adecuadamente su nivel de motivación —incluida la autoeficacia— y su estado emocional antes y durante el proceso de aprendizaje.

La potenciación de la autoeficacia se refiere a la convicción del estudiante de que es capaz de alcanzar resultados favorables, lo cual influye directamente en su motivación. Zimmerman *et al.* (2005) sostienen que la creencia en la propia capacidad para gestionar el aprendizaje, denominada autoeficacia autorregulatoria, actúa como un puente entre el esfuerzo realizado y el éxito alcanzado. En este sentido, resulta fundamental que el docente contribuya al fortalecimiento de esta creencia, dado que el esfuerzo por sí solo no garantiza el logro de los objetivos académicos.

La gestión de las emociones alude a la implementación de estrategias orientadas a regular tanto las emociones positivas como negativas, con el propósito de favorecer el proceso de aprendizaje. Dentro de esta dimensión, destacan el control emocional y el valor de la tarea.

- **Control emocional:** según Pintrich y De Groot (1990), es la capacidad de autorregular emociones negativas como el aburrimiento, la frustración, el miedo o la ansiedad, las cuales pueden interferir en el aprendizaje a lo largo de las tres fases del proceso autorregulatorio. Un estudiante autorregulado es capaz de reconocer estas emociones y adoptar estrategias adecuadas, como posponer tareas complejas o tomarse un momento para regularse antes de continuar. Cuando las emociones negativas se utilizan como señales de alerta, los estudiantes pueden tomar decisiones más acertadas en el contexto escolar, contribuir a un clima de aula positivo y avanzar hacia sus metas de aprendizaje.
- **Valor de la tarea:** se relaciona con la percepción inicial que el estudiante tiene respecto a una actividad, la cual influye en la cantidad de esfuerzo y recursos que está dispuesto a invertir. Por ejemplo, cuando una tarea de ciencias se vincula con un problema de salud del entorno cercano, el estudiante suele mostrar mayor interés,

dedicarle más tiempo y esforzarse con mayor intensidad. Incorporar este componente en tareas, proyectos y evaluaciones resulta esencial para fortalecer la motivación y el compromiso, y para contrarrestar la apatía y el desinterés.

C. Estrategias conductuales y de contexto

La autorregulación del aprendizaje constituye un proceso clave que permite a los estudiantes convertirse en agentes activos y autónomos de su formación. Como se ha señalado previamente, este proceso multidimensional integra de manera simultánea aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, afectivos y, de forma particular, los componentes conductuales y contextuales. Cuando los estudiantes aprenden a regular su conducta, se reducen los conflictos en el aula, mejora la convivencia y se fortalecen los vínculos interpersonales. Esta idea es respaldada por Casassus (2008), quien afirma que un clima de aula positivo se construye a partir de relaciones basadas en la justicia, el respeto y la colaboración entre los estudiantes.

En este marco, el estudiante debe centrar su atención en la regulación del entorno físico, del entorno social y del tiempo.

- **Regulación del entorno físico:** se refiere a la capacidad de organizar el espacio de estudio con el objetivo de mejorar la concentración y minimizar las distracciones. Por ejemplo, el estudiante puede buscar un lugar tranquilo para estudiar o verificar, antes de iniciar una tarea, que dispone de todos los materiales necesarios, evitando así interrupciones innecesarias.
- **Regulación del entorno social:** alude a la habilidad para interactuar de manera adecuada con compañeros y docentes con el fin de favorecer el aprendizaje. Esto implica reconocer el momento oportuno para solicitar apoyo y la forma más adecuada de hacerlo, ya sea recurriendo a compañeros con mayor dominio del tema o al docente mediante la retroalimentación.
- **Regulación del tiempo:** consiste en la capacidad de planificar y gestionar el tiempo de manera eficiente. Una administración disciplinada del tiempo contribuye a controlar las emociones negativas y a reducir las distracciones. Entre las estrategias más comunes se encuentran la organización visual de los períodos de estudio y

descanso, ya sea en formato físico o digital, así como el uso de una agenda personal para registrar actividades pendientes y fechas importantes.

1.2. Condiciones para la autorregulación del aprendizaje

Promover la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de educación primaria no constituye un proceso espontáneo ni automático. Esta competencia permite al alumno planificar sus acciones, supervisar su propio proceso de aprendizaje y corregir o ajustar su trayectoria cuando resulta necesario (Zimmerman, 2002); por tanto, se desarrolla progresivamente y requiere, de manera fundamental, un acompañamiento adecuado.

En este sentido, el desarrollo de la autorregulación no debe entenderse como una capacidad que emerge de forma natural con la madurez, sino como una competencia que se construye de manera gradual dentro de un entorno educativo intencionalmente estructurado. Esto implica que el profesorado genere condiciones pedagógicas, cognitivas y emocionales que favorezcan el aprendizaje autónomo. Dichas condiciones no solo facilitan el trabajo cotidiano en el aula, sino que también configuran un contexto propicio para que la autorregulación se consolide y fortalezca.

Para favorecer la autorregulación del aprendizaje, resulta fundamental que el aula se constituya como un espacio emocionalmente seguro. Perry (1998) sostiene que, cuando el estudiante percibe que puede equivocarse sin ser juzgado, se muestra más dispuesto a experimentar, revisar sus acciones y asumir la responsabilidad de sus decisiones. Esto implica que el error deje de concebirse como un fracaso y pase a ser entendido como una oportunidad valiosa de aprendizaje. Desde esta perspectiva, disminuye el temor al castigo y se evita afectar negativamente el pensamiento crítico del estudiante. En la misma línea, Boekaerts y Corno (2005) señalan que, cuando el estudiante percibe un ambiente seguro, logra reconocer con mayor claridad sus pensamientos y emociones durante el aprendizaje, lo que le permite tomar decisiones más adecuadas al realizar una tarea o resolver un problema. De este modo, la autorreflexión surge de manera más espontánea y facilita el ajuste de las estrategias de acuerdo con lo que mejor le funciona.

Asimismo, una condición clave para fomentar la autorregulación en el aula es contar con un entorno organizado, pero a la vez flexible. Los autores mencionados indican que el docente aporta organización al establecer rutinas y normas claras y precisas, de modo que el estudiante conozca qué se espera de él en el desarrollo de las actividades propuestas. Paralelamente, resulta necesario generar espacios de autonomía que permitan al estudiante tomar decisiones propias, asumir responsabilidades y participar activamente en su proceso de aprendizaje. De manera similar, Reeve y Jang (2006) señalan que los contextos que favorecen la autonomía ofrecen orientación y apoyo sin ejercer un control excesivo. En estos escenarios, el docente guía, escucha las necesidades del estudiante, propone alternativas y reconoce su iniciativa. Así, el ambiente se caracteriza no por la rigidez, sino por la claridad y el acompañamiento, lo cual incrementa la motivación intrínseca y favorece la autorregulación.

Por otra parte, Zimmerman (2002) destaca que una de las condiciones esenciales para el desarrollo de la autorregulación es la construcción de una cultura de aula que priorice el esfuerzo y el proceso de aprendizaje por encima de los resultados obtenidos. Según este autor, cuando el estudiante adopta una mentalidad centrada exclusivamente en el rendimiento, tiende a enfocarse únicamente en las calificaciones, lo que puede generar desmotivación si no obtiene resultados inmediatos, al interpretar el error como un indicador de incapacidad. En contraste, cuando se valora el esfuerzo y el proceso, el estudiante comprende que el aprendizaje requiere tiempo y que las dificultades forman parte natural del progreso. De este modo, reconoce que el avance depende en mayor medida de la constancia y de las estrategias empleadas que de un resultado inmediato.

Este enfoque favorece la motivación intrínseca, ya que el estudiante percibe que el valor de su trabajo reside en la mejora que experimenta y no únicamente en la obtención de recompensas externas, como una calificación o un reconocimiento. Esta perspectiva coincide con la propuesta de Dweck (2006) sobre la mentalidad de crecimiento, la cual sostiene que las habilidades y la inteligencia pueden desarrollarse mediante el esfuerzo y la perseverancia. Cuando el estudiante recibe reconocimiento por su esfuerzo, tiende a interpretar los errores como oportunidades de mejora, lo que fortalece su resiliencia y su compromiso con sus metas. Asimismo, este tipo de retroalimentación promueve la autoevaluación, ya que invita al estudiante a revisar sus formas de trabajo y a modificarlas cuando lo considera necesario, lo que, a su vez, potencia la autorregulación.

Finalmente, resulta conveniente fortalecer una relación docente–estudiante caracterizada por el afecto y la cercanía, en la cual el profesor oriente y apoye, pero sin tomar decisiones en lugar del alumno. Estas condiciones forman parte del contexto educativo y no deben entenderse como técnicas aisladas, ya que, al estar presentes, facilitan que las estrategias de autorregulación sean interiorizadas y se mantengan en el tiempo. Como señalan Boekaerts y Corno (2005), el acompañamiento docente debe considerar tanto los aspectos emocionales como los cognitivos, sin anular el rol activo del estudiante, dado que el objetivo es empoderarlo y no dirigirlo completamente. Desde la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000) afirman que los vínculos sociales significativos, que satisfacen las necesidades de autonomía, competencia y pertenencia, resultan fundamentales para la motivación intrínseca y, en consecuencia, para el aprendizaje autorregulado. Cuando los estudiantes perciben que el docente confía en sus capacidades, los apoya sin imponerse y muestra interés genuino por ellos, desarrollan una mayor disposición a participar, establecer sus propias metas y perseverar en las tareas.

1.3. Importancia de la autorregulación del aprendizaje en la educación primaria

El desarrollo de las habilidades propias del aprendizaje autorregulado en sus tres fases — planificación, ejecución y reflexión— contribuye significativamente a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, según lo señalado por Peeters *et al.* (2014). Los estudiantes autorregulados suelen demostrar una comprensión más profunda de los contenidos y, mediante el uso de estrategias adecuadas, logran enfrentar y resolver con mayor eficacia los distintos desafíos y tareas planteadas en el aula.

Ochoa (2000) sostiene que un concepto estrechamente vinculado a la autorregulación del aprendizaje es la metacognición, una habilidad esencial que todo estudiante autorregulado debe desarrollar. La metacognición resulta fundamental porque permite articular el conocimiento del estudiante con su actuación al resolver una tarea, desafío o problema, ya que implica la regulación consciente de los procesos cognitivos y de aprendizaje orientados al logro de las metas académicas.

Otro aspecto relevante de la autorregulación del aprendizaje es la formación de estudiantes con pensamiento crítico. De acuerdo con Bernal *et al.* (2019), el pensamiento

crítico constituye un proceso metacognitivo que implica enriquecer el conocimiento mediante el cuestionamiento de las tareas y actividades, así como a través de la resolución de problemas. En este sentido, la metacognición desempeña un papel central en el monitoreo y control de las capacidades cognitivas propias del pensamiento crítico, como el análisis, la inferencia y la evaluación.

Un factor adicional que resalta la importancia de implementar la autorregulación del aprendizaje en la escuela es que exige la participación no solo del equipo docente, sino también de la institución educativa y de la familia en el acompañamiento académico. Este trabajo conjunto tiene como finalidad formar estudiantes autónomos y con una mejor regulación conductual y emocional (Jaramillo *et al.*, 2024).

Asimismo, la relevancia de promover la autorregulación del aprendizaje desde la educación inicial radica en que en esta etapa se establecen las bases para la formación de estudiantes autorregulados, mediante el desarrollo de competencias vinculadas a la gestión emocional, la organización de rutinas y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Varona *et al.* (2023) señalan que la escuela constituye un espacio privilegiado para fomentar vínculos positivos entre los estudiantes y entre estos y los docentes. En este contexto, la práctica educativa orientada a la autorregulación del aprendizaje favorece entornos colaborativos, motivacionales y metacognitivos, características esenciales del aprendizaje autorregulado.

CAPÍTULO II:

EL CLIMA DE AULA POSITIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1. Definición de clima de aula positivo

El clima de aula se entiende como un conjunto de factores emocionales, sociales, pedagógicos y organizativos que configuran el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo. Más allá de un espacio físico, se trata de un concepto dinámico que surge de la interacción entre el docente y los estudiantes, así como de las normas, valores y prácticas cotidianas. Para Fraser (1986) y Anderson (1982), el clima de aula positivo debe concebirse como un enfoque integral sobre la forma en que se percibe el ambiente de aprendizaje y cómo este influye en el rendimiento académico, la motivación y el bienestar estudiantil. En consecuencia, no se trata únicamente de una noción teórica, sino de una experiencia real y comprobable que los estudiantes vivencian día a día.

Desde una perspectiva motivacional, Pintrich (2000, 2003) sostiene que un clima de aula positivo favorece la autonomía, la competencia y la interconexión emocional. Cuando los estudiantes perciben el aula como un entorno seguro, participativo, colaborativo y activo, se desarrolla la capacidad de autorregulación. Esta se comprende como la gestión consciente de los procesos intelectuales, emocionales y conductuales, los cuales están estrechamente vinculados al aprendizaje. Este planteamiento es respaldado por Zimmerman (2001) y por Boekaerts y Corno (2005), quienes afirman que el clima de aula positivo puede facilitar o limitar el uso de estrategias autorreguladoras, dependiendo en gran medida del nivel de apoyo, la forma de intervención y la retroalimentación que brinda el docente. En otras palabras, el clima de aula positivo no solo influye en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en la manera en que adquieren conocimientos y en cómo se sienten frente al proceso educativo.

Rosário *et al.* (2014) y Fuentes y Rosário (2013) profundizan en el rol del docente como mediador del clima de aula positivo. Sus estudios indican que los maestros que fomentan la seguridad, la autorreflexión y la valoración del esfuerzo contribuyen tanto al desempeño académico como a la autoimagen de cada estudiante. De manera

complementaria, Panadero y Alonso-Tapia (2014) y Schunk (2012) señalan que el clima de aula positivo debe entenderse como un impulsor del aprendizaje autorregulado, especialmente en contextos integradores y con diversidad de formas de aprendizaje.

De forma complementaria, Trías y Huertas (2020) afirman que un clima favorable estimula la autonomía estudiantil y la participación con sentido crítico, lo cual coincide con la postura del Ministerio de Educación (2012), que promueve climas escolares seguros, inclusivos y emocionalmente positivos como base del aprendizaje integral. Asimismo, Hamre y Pianta (2006) consideran que un clima positivo favorece que los estudiantes se identifiquen y se integren al grupo, desarrollando sus habilidades socioemocionales, aspecto clave para su bienestar y progreso escolar. Casassus (2004) señala que el clima positivo no puede comprenderse de manera aislada del contexto cultural y social, ya que un ambiente educativo auténtico debe contribuir a la igualdad, el respeto y la asertividad, favoreciendo tanto el aprendizaje como la formación personal.

Aunque se trata de un tema ampliamente abordado por especialistas, e incluso considerado por algunos como poco explorado, el clima de aula se define desde distintas perspectivas. Fraser (1986) y Anderson (1982) lo describen como una percepción compartida que se construye a partir de la experiencia cotidiana de los estudiantes. En contraste, Casassus (2004) y Chaux (2012) lo conciben como una construcción social vinculada a normas, relaciones de poder, costumbres y condiciones del contexto. De este modo, una perspectiva aporta herramientas para evaluar lo que ocurre en el aula, mientras que la otra permite comprenderlo de forma más crítica y dinámica.

En relación con la autorregulación, Pintrich (2000, 2003), Zimmerman (2001) y Schunk (2012) coinciden en que un clima de aula positivo favorece la autonomía y la motivación, lo que facilita el aprendizaje. Por su parte, Panadero y Alonso-Tapia (2014) y Fuentes y Rosário (2013) plantean que el proceso también ocurre de manera inversa, ya que los estudiantes con mayor autorregulación, participación activa y control emocional contribuyen a mejorar el clima del aula. En términos generales, puede afirmarse que la autorregulación y el clima de aula mantienen una relación mutua e interdependiente, con una retroalimentación constante, lo que exige un abordaje educativo de carácter transversal.

Desde una perspectiva más emocional, Trías y Huertas (2020) sostienen que el clima se construye principalmente a través de la convivencia, basada en el respeto, la empatía y la asertividad. Desde este enfoque, el vínculo emocional se convierte en la base de un aprendizaje significativo. En esta misma línea, Rosário *et al.* (2014) y Boekaerts y Corno (2005) destacan la importancia del clima como un espacio clave para el desarrollo de la autorregulación, señalando que la clave reside en promover condiciones que favorezcan el pensamiento planificado y el compromiso académico. Ambos enfoques, aunque situados en dimensiones distintas —una emocional y otra cognitiva—, resultan complementarios para una comprensión integral del fenómeno.

Cazden (2001) y el Ministerio de Educación (2012) amplían el análisis al considerar el clima de aula positivo como parte de un contexto cultural más amplio. El discurso del docente, las normas institucionales y los lineamientos escolares influyen de manera significativa en las experiencias de aprendizaje. En contraste, autores como Zimmerman (2001) y Schunk (2012) mantienen una perspectiva más centrada en el aula y en la interacción docente-estudiante. Esta diferencia invita a reflexionar sobre el papel de la acción docente: ¿es posible transformar el clima sin un respaldo organizacional? Si bien el aula constituye un espacio clave de intervención, se requieren políticas coherentes de apoyo entre los procedimientos pedagógicos y los lineamientos institucionales para promover y sostener un clima educativo saludable y duradero.

En conclusión, el clima de aula es un concepto amplio que integra diversos aspectos de la vida escolar cotidiana, como los componentes emocionales, cognitivos y organizativos. Por ello, no puede comprenderse desde una sola perspectiva, ya que intervienen tanto las relaciones interpersonales como las condiciones que estructuran la dinámica del aula. Los distintos enfoques teóricos, desde los psicológicos hasta los sociológicos, no deben entenderse como opuestos, sino como miradas complementarias. De este modo, mejorar el clima de aula implica reconocer la importancia de la autonomía del estudiante, los vínculos emocionales, las prácticas pedagógicas y el contexto institucional que sustenta el trabajo educativo.

1.1.1. Características del clima de aula positivo

El clima de aula constituye un elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que influye de manera directa en la motivación, el rendimiento académico y el bienestar emocional del estudiante. Por lo general, no surge de forma espontánea, sino que es el resultado de una intervención pedagógica planificada, que considera la convivencia, la participación y la regulación emocional. En esta línea, Romero y Caballero (2008) definen el aula como un espacio social reducido en el que se reproducen valores y tipos de relaciones presentes en la sociedad, lo que otorga a la escuela la posibilidad y la responsabilidad de construir entornos acogedores que promuevan el respeto mutuo y el apoyo entre todos sus miembros. De este modo, un clima de aula positivo no solo favorece el aprendizaje, sino que también educa para la vida, la convivencia y la ciudadanía democrática (Bisquerra, 2003).

Por otro lado, el clima de aula positivo se construye cotidianamente a partir de las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, las cuales se basan en el respeto, la empatía y la colaboración. Según Chaux (2012), el cuidado de las relaciones supone un interés genuino por el bienestar del otro y el desarrollo de vínculos caracterizados por la calidez, el afecto y una comunicación abierta. En este contexto, el estudiante puede expresar ideas, emociones y desacuerdos sin temor, lo que fortalece su sentido de pertenencia y seguridad emocional. Asimismo, el docente asume una actitud empática, practica la escucha activa y modela un trato respetuoso, reconoce las emociones y puntos de vista del estudiante y actúa como mediador de relaciones positivas que sostienen la convivencia y facilitan el aprendizaje.

Del mismo modo, la existencia de normas claras y coherentes contribuye a organizar la dinámica del aula. Estas normas deben ser conocidas, comprendidas y aceptadas por todos, de manera que el orden no sea percibido como una imposición, sino como un acuerdo compartido. Romero y Caballero (2008) señalan que el clima social del aula se consolida cuando las normas guardan coherencia con las prácticas pedagógicas y la vida cotidiana. Cuando las normas se construyen de forma democrática y no se imponen, el estudiante no solo participa activamente en el proceso de socialización del grupo, sino que también asume responsabilidades y fortalece su autonomía personal, aspecto esencial para una convivencia democrática. En este proceso, el orientador acompaña la elaboración de las normas, ayuda

a comprender su finalidad y vela por su cumplimiento de manera justa y constante, favoreciendo la convivencia escolar.

Asimismo, la comunicación abierta y el diálogo permanente son elementos esenciales de un clima de aula saludable. El intercambio respetuoso de ideas y la escucha activa contribuyen a la prevención y resolución constructiva de conflictos. En este sentido, Bisquerra (2003) afirma que la educación emocional promueve la autorregulación, la escucha y la empatía, habilidades necesarias para mantener relaciones saludables. El docente, como facilitador del diálogo, procura que todas las voces sean escuchadas y valoradas. En consecuencia, la comunicación no solo cumple una función informativa, sino que también construye vínculos, fomenta la empatía hacia la diversidad y genera aprendizajes que trascienden los contenidos curriculares.

Las actividades participativas y cooperativas representan también un componente clave del clima de aula positivo, ya que sitúan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Romero y Caballero (2008) sostienen que el trabajo grupal, el diálogo y la cooperación fortalecen el pensamiento crítico y la convivencia. De igual manera, Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2011) destacan que los docentes que emplean estrategias motivadoras logran una mayor implicación del alumnado y un mejor ambiente en el aula. Cuando el docente comparte el protagonismo, organiza actividades cooperativas y aprende junto con sus estudiantes, se promueve un clima en el que se aprende con otros y de otros, y donde la participación se convierte en una experiencia cotidiana y significativa.

El reconocimiento de la diversidad y la inclusión constituye otra característica fundamental. Un clima de aula saludable comprende las diferencias individuales, culturales, cognitivas y emocionales como oportunidades para el aprendizaje colectivo. En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú (2012) enfatiza que las instituciones educativas deben propiciar entornos acogedores, libres de discriminación, donde todo el estudiantado se encuentre integrado a la comunidad escolar. El docente cumple un rol central en la adaptación de sus estrategias, en la atención a la diversidad y en la promoción de una mirada plural que dignifique a cada persona, entendiendo la inclusión como la posibilidad de participar, aprender y sentirse valorado por los demás y por uno mismo.

Finalmente, la promoción del bienestar emocional y la garantía de condiciones de seguridad constituyen requisitos indispensables para que los estudiantes se sientan protegidos y valorados. Bisquerra (2003) señala que el desarrollo de competencias emocionales actúa como un factor de protección frente a conductas de riesgo y como un medio para construir bienestar. Asimismo, cuando los estudiantes perciben un entorno emocionalmente seguro y se sienten apoyados, se observa un incremento significativo en su motivación y en su rendimiento académico (Carbonero *et al.*, 2011).

1.1.2. Dimensiones de un clima de aula

El clima de aula es un constructo multidimensional de gran relevancia, ya que influye tanto en el bienestar socioemocional como en el rendimiento académico de los estudiantes. De acuerdo con Evans *et al.* (2009), el ambiente del aula puede comprenderse a partir de la interacción de tres dimensiones fundamentales que abarcan los aspectos académicos, organizacionales (de manejo) y afectivos (emocionales) del proceso educativo. Desde esta perspectiva, el clima no se limita a un solo elemento, sino que posee una naturaleza multidimensional que se manifiesta en la forma en que los estudiantes perciben y experimentan dichas dimensiones dentro del entorno de aprendizaje.

Dimensión académica

Esta dimensión se vincula con los elementos curriculares y pedagógicos del ambiente de aprendizaje. Se enfoca en la percepción del estudiante respecto a la claridad de las metas, los criterios de evaluación, la relevancia de los contenidos y la naturaleza de la enseñanza.

- **Elementos curriculares (“qué se aprende”):** Comprenden las metas de aprendizaje, es decir, aquello que se espera que el estudiante logre al finalizar la clase; los contenidos, entendidos como los temas específicos de enseñanza; los tipos de evaluación, que aluden a los métodos empleados para medir el aprendizaje; y los estándares o criterios que permiten determinar si el estudiante ha alcanzado las competencias y los objetivos propuestos.
- **Elementos pedagógicos (“cómo se aprende”):** Incluyen las diversas formas en que se desarrolla el proceso de enseñanza en el aula. Consideran las estrategias que utiliza el docente para explicar los contenidos, los materiales didácticos que facilitan

el aprendizaje y el tipo de interacción que se establece entre el profesor y los estudiantes, ya sea mediante la exposición o el diálogo. Asimismo, se contempla el andamiaje, entendido como el apoyo temporal que brinda el docente cuando el estudiante presenta dificultades para realizar una tarea, apoyo que se retira progresivamente a medida que el alumno adquiere mayor autonomía.

Dimensión de manejo

Esta dimensión se relaciona con la claridad de las normas, el estilo de disciplina y la organización que emplea el docente para mantener el orden y la productividad en el aula. Se centra en la gestión del comportamiento y en el uso eficiente del tiempo.

- **Claridad de las normas:** Implica la coherencia y consistencia en la aplicación de las reglas de convivencia, lo que garantiza un entorno predecible, donde las consecuencias ante el incumplimiento de una norma sean las mismas para todo el grupo.
- **Estilos de disciplina:** Se refieren a la manera en que el docente actúa frente a conductas inadecuadas en el aula. En lugar de recurrir al castigo, se busca orientar al estudiante hacia el control de su comportamiento, promoviendo la autorregulación y la reflexión sobre sus propias acciones.
- **Organización:** Alude a la forma en que el docente planifica y gestiona el desarrollo de las actividades, incluyendo el uso del tiempo, las transiciones entre tareas y los recursos didácticos disponibles. Una organización adecuada permite reducir tiempos de distracción innecesarios y optimizar el tiempo destinado al aprendizaje. Del mismo modo, contar con espacios definidos para los materiales y establecer procedimientos claros para la entrega y el recojo de trabajos o libros contribuye a mantener a los estudiantes atentos y comprometidos con su proceso educativo.

Dimensión emocional

Esta dimensión corresponde al componente afectivo del clima de aula y describe la calidad de las relaciones interpersonales y el tono emocional general que predomina en el aula. Incluye aspectos como el apoyo del docente, la cohesión entre pares y la justicia y equidad.

- **Apoyo del docente:** Hace referencia a la percepción del estudiante sobre el interés, el respeto, la empatía y la amabilidad que el profesor le brinda como persona. El apoyo emocional proporciona seguridad al estudiante, lo que favorece su participación activa en el aprendizaje, la interacción con sus pares y docentes, sin temor a ser ridiculizado o evaluado negativamente.
- **Cohesión entre pares:** Se refiere al nivel de compañerismo, cooperación y respeto existente entre los estudiantes. Para que el clima emocional sea favorable, el alumno debe sentirse parte de un grupo o comunidad, ya sea en la familia, la escuela u otros contextos sociales. En este sentido, resulta importante promover actividades y proyectos colaborativos, tanto académicos como extracurriculares, que fortalezcan las habilidades sociales y mejoren la convivencia escolar.
- **Justicia y equidad:** Aluden a la percepción que tienen los estudiantes sobre la forma en que son tratados por sus docentes, especialmente en la aplicación de las normas de convivencia, la resolución de conflictos y los procesos de evaluación. La equidad, entendida como un trato justo acorde con las necesidades de cada estudiante, aporta al aula un marco predecible, seguro y funcional. La ausencia de justicia y equidad debilita la confianza y el respeto, no solo de los estudiantes hacia el docente, sino también entre los propios compañeros. Por ejemplo, la existencia de favoritismos en el trato docente puede generar percepciones de injusticia, con el riesgo de derivar en un clima de aula negativo o incluso tóxico.

1.2. Condiciones para un clima de aula positivo

Casassus sostiene, en sus estudios sobre el clima escolar, que las relaciones o vínculos constituyen el núcleo que define dicho clima, poniendo énfasis en la calidad de los vínculos entre los distintos actores del proceso educativo (docente–estudiante, estudiante–estudiante, estudiante–contenido y el docente consigo mismo). En este marco, las dimensiones propuestas por Evans *et al.* (2009) funcionan como mecanismos o contextos a través de los cuales estas relaciones se expresan, se fortalecen o se deterioran. Así, las condiciones para generar un clima de aula positivo, según Casassus (2003) y Evans *et al.* (2009), pueden agruparse en las siguientes categorías interdependientes:

a) Relación del docente con la materia o el aprendizaje

Casassus (2003) afirma que la gestión del aula debe orientarse desde el interés del estudiante por la materia. En este sentido, los contenidos deben resultar atractivos, motivadores y desafiantes. Asimismo, el docente no solo necesita dominar los contenidos, sino también esforzarse en la forma de comunicarlos, procurando una enseñanza clara, dinámica, participativa y colaborativa.

En esta misma línea, Boekaerts (2016) señala que las actividades desarrolladas en el aula deben ser interesantes y agradables, ya que, de lo contrario, pueden derivar en aburrimiento y desinterés. Para evitarlo, el docente debe ser capaz de ajustar el currículo y su práctica pedagógica con el fin de que el aprendizaje sea más significativo, comprensible y que los estudiantes se perciban como autoeficaces y competentes al realizar una tarea o proyecto.

b) Relación del estudiante con la materia o el aprendizaje

La materia presentada debe despertar el interés intrínseco del estudiante y no imponerse únicamente desde un currículo diseñado por adultos, ya que ello puede condicionar un aprendizaje poco significativo y fácilmente olvidable. Según Casassus (2003), no se trata solo de saber, sino también de querer aprender.

Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje debe originarse en el estudiante de manera activa y no exclusivamente en el docente. La función del profesor consiste en crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra en el alumno. La relación con el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante disfruta aprender mediante la exploración y la participación en aquello que desea conocer.

c) Relación del docente consigo mismo

Esta relación hace referencia al nivel de conciencia que el docente posee sobre sí mismo como mediador en la formación de niños y adolescentes. Implica un análisis profundo de sus metas, preferencias y emociones, así como el reconocimiento honesto de sus debilidades, inseguridades y temores, con el propósito de trabajarlos de manera activa.

En el acto de enseñar, el docente transmite no solo conocimientos, sino también emociones que se reflejan en sus actitudes y comportamientos, los cuales pueden motivar o desmotivar, generar confianza o desconfianza y promover seguridad o inseguridad en los estudiantes. Orts (2009) sostiene que la enseñanza es una actividad social, por lo que las competencias sociales y emocionales deben ocupar un lugar central en la labor docente. Esto permite al profesional gestionar adecuadamente tanto sus propias emociones como las de los estudiantes, favoreciendo un desempeño educativo eficaz.

d) Relación del docente con el estudiante

La relación entre docente y estudiante debe propiciar un ambiente de aprendizaje en el que el alumno sienta que sus acciones son comprendidas y respetadas. Casassus (2003) señala que resulta más beneficioso que los estudiantes perciban que su desempeño depende de sus propias capacidades, ya que ello fortalece sus expectativas y su motivación.

En este sentido, los docentes deben ser emocionalmente competentes, es decir, capaces de reconocer las señales emocionales que subyacen a las conductas de los estudiantes. El docente debe atender las causas de la indisciplina —como miedos, inseguridades o resentimientos— desde un enfoque humanista, basado en la comprensión de las emociones presentes en cada situación.

Para que exista una conexión auténtica, es fundamental que el docente sea genuino y mantenga una relación emocional consciente, identificando qué tipo de vínculo se requiere en cada momento (más cercano o más distante, más flexible o más firme) y cuándo establecerlo de manera adecuada.

e) Relación entre los estudiantes

La relación entre los estudiantes debe desarrollarse en un clima de confianza mutua. Para lograrlo, el docente debe centrar su atención en las interacciones emocionales del grupo y promover la participación activa, brindando oportunidades para que los estudiantes negocien y propongan aquello que consideran significativo aprender. Esto implica una enseñanza-aprendizaje tanto individual como colectiva, basada en el trabajo conjunto con los estudiantes.

El desarrollo de competencias emocionales en las interacciones entre pares no solo mejora las habilidades sociales, sino que también impacta positivamente en el rendimiento académico. Un estudiante que se interesa por el punto de vista y las emociones de sus compañeros fortalece sus competencias sociales y, a su vez, incrementa sus posibilidades de éxito académico.

1.3. Importancia del clima de aula positivo

Un clima de aula positivo resulta fundamental para el desarrollo integral del estudiante, ya que influye en sus emociones, su comportamiento y su disposición para aprender. Casassus (2008) afirma que la calidad del clima escolar se refleja en la confianza y el respeto que se viven en el aula. En concordancia, Fraser (1986) señala que un ambiente organizado y a la vez cálido favorece la participación y la motivación. Por ello, el clima de aula no constituye un aspecto secundario, sino la base que permite que el estudiante se sienta seguro, valorado y motivado para aprender.

Desde una perspectiva socioemocional, un clima positivo facilita que el estudiante exprese adecuadamente sus emociones y mantenga estabilidad afectiva. Bisquerra (2003) sostiene que los entornos seguros favorecen la empatía y el manejo emocional. Asimismo, Hamre y Pianta (2006) evidencian que cuando la relación docente–estudiante se construye sobre el respeto y el apoyo, aumenta el compromiso y disminuyen los conflictos. De este modo, el clima de aula no solo impulsa el aprendizaje académico, sino que también contribuye a la formación emocional y al bienestar cotidiano del estudiante.

En cuanto a la convivencia, un clima positivo fortalece las relaciones entre compañeros y reduce la tensión grupal. En esta línea, Chaux (2012) señala que las situaciones cooperativas se oponen directamente a las conductas agresivas. Del mismo modo, Romero y Caballero (2008) afirman que la comunicación asertiva y las estrategias participativas favorecen la integración y la implicación del alumnado. En conjunto, estos elementos contribuyen a una mayor estabilidad del grupo y a una convivencia más armónica.

Respecto al aprendizaje, el clima de aula influye directamente en el rendimiento y la motivación. Fraser (1986) indica que cuando el estudiante percibe un ambiente organizado,

cercano y democrático, incrementa su interés por aprender y su participación. De manera similar, Hamre y Pianta (2006) destacan que el apoyo emocional del docente y una comunicación efectiva fortalecen la motivación y la permanencia en la tarea. Así, el clima de aula no solo constituye el espacio donde se aprende, sino un factor determinante en la forma en que el estudiante afronta los retos académicos y se vincula con el aprendizaje.

En síntesis, un clima de aula positivo favorece el aprendizaje desde las dimensiones emocional, social y pedagógica. Cuando en el aula prevalecen el respeto, el trabajo colaborativo y una comunicación adecuada, los estudiantes se sienten más cómodos, motivados y dispuestos a relacionarse entre sí. Al mismo tiempo, el docente cuenta con un entorno propicio para organizar mejor la enseñanza, acompañar de manera cercana a los estudiantes y dinamizar el proceso educativo. De ello se desprende que la construcción de un buen clima de aula no depende únicamente de los recursos o del espacio físico, sino principalmente de la disposición del docente para orientar y acompañar al grupo. En este sentido, el profesor puede convertir el aula en un entorno de confianza y progreso, donde aprender y convivir se entienden como procesos estrechamente vinculados.

1.4. Aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje para un clima de aula positivo

La aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje resulta fundamental para la construcción de un clima de aula positivo, ya que ambos aspectos se encuentran estrechamente vinculados con la autonomía, la motivación y la gestión emocional. Cuando el estudiante desarrolla la capacidad de planificar sus acciones, supervisar su progreso y analizar sus resultados, asume una actitud más activa y responsable frente a su aprendizaje. Tal como señalan Zimmerman (2000) y Pintrich (2003), la autorregulación impulsa al estudiante a convertirse en protagonista de su proceso de aprendizaje; de este modo, fortalece la creencia en su propia capacidad para alcanzar metas y refuerza su sentido de pertenencia en el aula. Todo ello favorece una mayor disposición para la colaboración, el respeto mutuo y la búsqueda del bien común dentro del grupo.

Asimismo, cuando el docente promueve la autorregulación en sus estudiantes, no se limita únicamente a la transmisión de contenidos, sino que los orienta en la gestión de sus

emociones, conductas y relaciones interpersonales, contribuyendo a la construcción de un ambiente más empático y seguro. En este sentido, las estrategias autorreguladoras se convierten en herramientas pedagógicas relevantes que mejoran el rendimiento académico y fortalecen la convivencia escolar, favoreciendo un aula caracterizada por la armonía, la confianza y el crecimiento compartido.

a) Estrategias cognitivas para un clima colaborativo

Rosário *et al.* (2014) sostienen que, cuando el estudiante reflexiona sobre las estrategias que emplea para estudiar, mejora su capacidad de tomar decisiones y aumenta su autonomía. Por su parte, Dweck (2006) afirma que una mentalidad de crecimiento permite afrontar el aprendizaje desde la perseverancia y la confianza, comprendiendo que el progreso es posible mediante la práctica y el esfuerzo. De este modo, pensar sobre cómo aprender no solo contribuye a un mejor rendimiento académico, sino que también promueve un mayor compromiso y sentido de responsabilidad, lo que repercute positivamente en el clima colaborativo del aula.

En este marco, el docente deja de ser únicamente un transmisor de contenidos para asumir el rol de orientador, guiando al estudiante en la organización de su trabajo, la regulación de su conducta y el aprendizaje de la convivencia. En la misma línea, Boekaerts y Corno, junto con Bisquerra, subrayan que este acompañamiento resulta clave para sostener relaciones saludables y entornos emocionalmente seguros. Por tanto, las estrategias de autorregulación pueden considerarse recursos pedagógicos que favorecen el aprendizaje y, a la vez, promueven el respeto, la convivencia y la armonía en la comunidad educativa.

b) Estrategias motivacionales y emocionales para la convivencia

Boekaerts (2016) sostiene que las cogniciones y las emociones actúan de manera conjunta en la determinación de las conductas, mientras que Schunk (2012) indica que la autorregulación implica una adecuada gestión emocional y el papel central de la motivación intrínseca.

Desde la práctica docente, la promoción de estrategias motivacionales —como la regulación emocional, el reconocimiento del esfuerzo y la valoración de los logros personales, antes y durante las clases— facilita que la cultura de la autorregulación del

aprendizaje pueda ser internalizada de manera efectiva por los estudiantes (Schunk, 2012). Un estudiante motivado desarrolla la capacidad y la persistencia necesarias para aplicar estrategias autorreguladoras, tanto individuales como colaborativas, tales como repasar el material de estudio, supervisar su propio progreso y ajustar aquellas estrategias que no resultan eficaces. Todo ello contribuye al fortalecimiento de la autoestima, la autoeficacia y las relaciones interpersonales, factores clave para un clima de aula positivo. En esta misma línea, Deci y Ryan (2000), desde la Teoría de la Autodeterminación, sostienen que la adecuada atención a las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vínculo favorece tanto el bienestar personal como el desarrollo social, en beneficio de un entorno educativo constructivo.

c) Estrategias de autorregulación emocional y motivacional para un clima de aula positivo

Una propuesta relevante de estrategias de autorregulación emocional y motivacional se encuentra en los planteamientos de Deci y Ryan (2000), especialmente en lo referido a la satisfacción de las necesidades de vínculo y cuidado.

Buscar la calidez, la atención genuina y la empatía

La figura del docente cumple un rol central como apoyo emocional, ya que puede identificar los estados emocionales de los estudiantes y responder de manera oportuna, tanto ante situaciones positivas como negativas. En este contexto, el estudiante necesita percibir que es valorado como persona y no únicamente por su rendimiento académico o su conducta. De esta forma, se construye una relación más humana, en la que el aula se concibe como un espacio de aprendizaje y también de cuidado.

Esta estrategia emocional resulta relevante porque separa el valor personal del desempeño. En la práctica, el docente demuestra un interés auténtico por el estudiante y mantiene un trato respetuoso incluso ante errores, bajo rendimiento o conductas problemáticas, a diferencia de la valoración condicionada, en la que el reconocimiento solo aparece cuando se alcanza el éxito. En consecuencia, cuando el estudiante comprende que equivocarse no implica rechazo, se muestra más dispuesto a participar, perseverar y sostener el esfuerzo.

La valoración incondicional fortalece la seguridad psicológica del alumno. Un estudiante con bajo rendimiento académico debe ser tratado con la misma dignidad, respeto y empatía que aquel que destaca. Cuando este mensaje afectivo llega de manera genuina a estudiantes desmotivados, disruptivos o aislados —quienes con frecuencia inciden en la generación de climas de aula negativos—, se configura un espacio de contención emocional. Esta propuesta resulta especialmente significativa para aquellos alumnos que manifiestan desinterés, distanciamiento del grupo o conductas disruptivas, ya que, en muchos casos, dichas respuestas se originan en la frustración o el temor al fracaso. De este modo, el aula puede transformarse en un entorno emocionalmente seguro que reduce la tensión, mejora las relaciones entre pares y favorece un clima más positivo y constructivo.

Promover un clima que valide las emociones negativas y de empatía

Un componente esencial de la cercanía genuina consiste en reconocer y validar las emociones negativas, las cuales son respuestas habituales ante las exigencias del aprendizaje. El estudiante puede experimentar frustración, miedo, ira o aburrimiento; sin embargo, cuando estas emociones se reprimen o se sancionan, el alumno puede aprender a ocultarlas y manifestarlas mediante conductas de rebeldía, desinterés o conflicto. En cambio, un entorno que valida dichas emociones permite afrontarlas con respeto y de manera más constructiva.

La aplicación de esta estrategia no implica resolver de inmediato cada dificultad, sino reconocer primero la experiencia emocional del estudiante y, posteriormente, enseñarle herramientas que favorezcan su autorregulación. Por ejemplo, ante la frustración frente a una evaluación, el docente puede validar lo que el estudiante siente y acompañarlo con una acción sencilla, como sugerir una pausa breve y la resolución inicial de los ejercicios más simples. De esta manera, el docente brinda apoyo emocional y, al mismo tiempo, enseña una estrategia concreta de autorregulación.

Además, Deci y Ryan (2000) señalan que, cuando el estudiante se siente comprendido y respetado, logra internalizar las normas y valores de convivencia, no por presión externa, sino porque los incorpora como propios. En consecuencia, un clima de apertura y valoración reduce la aparición de conflictos, fortalece el desarrollo socioemocional y consolida un entorno de aprendizaje más seguro y positivo.

d) Estrategias conductuales y de contexto para la organización del aula

La autorregulación del aprendizaje (ARA) constituye un proceso fundamental que permite a los estudiantes asumir un papel activo y responsable en su formación. Mediante este proceso, el alumno no solo adquiere contenidos, sino que también desarrolla habilidades para organizarse, tomar decisiones y responder de manera consciente a las demandas del contexto escolar. Asimismo, la autorregulación integra diversas dimensiones —cognitiva, motivacional y emocional— que actúan de forma articulada. No obstante, para la organización del aula adquieren especial relevancia las estrategias conductuales y de contexto, ya que influyen directamente en la manera en que el estudiante aprende a regular su comportamiento y a adaptarse al entorno educativo, favoreciendo un funcionamiento más ordenado y eficaz dentro del aula.

Cuando los estudiantes logran autorregular su conducta, tienden a disminuir los conflictos, mejorar la convivencia y fortalecer los vínculos interpersonales. Esto concuerda con lo señalado por Casassus (2008), quien afirma que un clima positivo se construye a partir de relaciones justas, respetuosas y colaborativas entre los estudiantes. En este tipo de ambiente, las normas dejan de percibirse únicamente como imposiciones externas y pasan a asumirse como acuerdos que facilitan una convivencia armoniosa.

Por otro lado, la disciplina escolar no debe concebirse como una amenaza ni como un mecanismo de control rígido. Según Casassus (2008), la disciplina resulta más efectiva cuando los contenidos se presentan de manera interesante, desafiante y atractiva, especialmente cuando se trabajan de forma participativa y didáctica. De este modo, el estudiante se muestra más dispuesto a involucrarse en su aprendizaje, desarrolla habilidades para relacionarse con los demás, fortalece la empatía y experimenta satisfacción vinculada a su propio esfuerzo. La articulación de estos factores contribuye a la construcción de un clima de aula más positivo y enriquecedor.

Desde esta perspectiva, el andamiaje brindado por el docente cobra especial importancia. Vygotsky (1978) plantea que el docente debe ofrecer apoyo emocional y cognitivo sin limitar la autonomía del estudiante. Por ello, resulta esencial que la labor pedagógica genere espacios para la toma de decisiones en los ámbitos formativo y conductual, dentro de un enfoque colaborativo; por ejemplo, permitiendo la participación

del alumnado en la elaboración de normas de aula, en el proceso de aprendizaje, en la definición de las tareas o en la conformación de los grupos de trabajo. Estas acciones fortalecen progresivamente la autorregulación conductual y favorecen un clima de aula adecuado, incrementando el sentido de pertenencia, la empatía, las interacciones positivas y la corresponsabilidad grupal.

e) Estrategias conductuales y de contexto de la autorregulación en favor de un clima de aula positivo

La aplicación de estrategias conductuales, como la gestión del tiempo, la organización de materiales y la búsqueda activa y oportuna de ayuda, contribuye a la construcción de un aula más organizada y participativa (Pintrich, 2004; Schunk, 2012). Estas estrategias constituyen bases conductuales y contextuales esenciales de la autorregulación del aprendizaje, ya que influyen directamente en el entorno educativo. El principio central radica en que el dominio de dichas estrategias por parte del estudiante impacta de manera directa en la creación de un ambiente de aprendizaje estructurado y participativo.

A continuación, se describen estas tres estrategias en el contexto escolar:

- **Gestión del tiempo**

La gestión del tiempo se define como la capacidad del estudiante para planificar y distribuir su esfuerzo en función de tareas específicas. El uso de apoyos sencillos, como agendas u horarios, le permite organizar mejor su semana y dividir tareas extensas en actividades más manejables. De esta manera, no solo cumple con sus responsabilidades académicas, sino que también adquiere mayor control sobre su forma de estudiar y sobre las decisiones que toma durante el proceso de aprendizaje.

Asimismo, cuando el estudiante desarrolla esta estrategia, tienden a reducirse conductas asociadas a la postergación y la ansiedad previa a las fechas de entrega. Los alumnos que gestionan adecuadamente su tiempo suelen mantener un ritmo de trabajo equilibrado, lo que favorece un clima de mayor calma y evita complicaciones. En consecuencia, el docente puede dedicar más tiempo a acompañar el proceso de aprendizaje, orientar al estudiante y promover la reflexión, en lugar de

centrar la clase en la resolución de problemas conductuales o de responsabilidad académica.

- **Organización de materiales**

La organización de los materiales y del espacio de estudio constituye una estrategia conductual observable y práctica. Implica preparar con anticipación los recursos necesarios para la clase, mantenerlos ordenados y disponer de ellos cuando se requieran. Al reforzar esta conducta, el estudiante aprende a anticipar sus necesidades y a atenderlas oportunamente, lo que le brinda mayor seguridad y tranquilidad durante el trabajo académico.

Cuando el alumno reduce el desorden, disminuyen las distracciones y se facilita la concentración en la explicación, las actividades y los proyectos. La organización no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio sencillo para facilitar el aprendizaje y, con ello, contribuir a un clima de aula más tranquilo y eficaz.

- **Búsqueda de ayuda o apoyo**

La búsqueda de ayuda es una conducta activa y oportuna que consiste en reconocer una dificultad y solicitar apoyo a compañeros, docentes u otros recursos disponibles. Es activa cuando el estudiante formula preguntas claras y concretas, y es oportuna cuando se realiza antes de que surja la frustración emocional.

Un aula que promueve esta estrategia se convierte en un espacio participativo y favorece la búsqueda autónoma de nuevas estrategias para avanzar en el aprendizaje. La solicitud de ayuda evita que el estudiante quede paralizado ante la dificultad y le permite fortalecer su percepción de autoeficacia, así como su sentimiento de gratitud hacia quienes le brindan apoyo, promoviendo la empatía y los vínculos emocionales positivos dentro del aula.

f) Estrategias de correulación y aprendizaje colaborativo

Las estrategias de co-regulación parten de la idea de que los estudiantes no aprenden a autorregularse de manera aislada, sino con el apoyo de otros, ya sean docentes o compañeros, especialmente en contextos de trabajo colaborativo. Según Hadwin, Järvelä y

Miller (2011), la regulación del aprendizaje también se desarrolla en la interacción social; por ejemplo, cuando los estudiantes planifican conjuntamente una tarea, se ayudan a comprender un texto o intercambian retroalimentación sobre su desempeño. En estas situaciones, los procesos metacognitivos —como la planificación, el monitoreo y la evaluación— se comparten y se negocian.

La organización y el análisis conjunto en los trabajos cooperativos fomentan la comprensión de los puntos de vista de los demás. Escuchar y respetar las opiniones ajenas contribuye a la construcción de un clima de aula más empático, democrático y respetuoso, en el que se valora la participación de cada estudiante. La presencia de la co-regulación permite que los alumnos reconozcan que sus aportes son valiosos y que los logros colectivos se construyen a partir del trabajo compartido, fortaleciendo la confianza mutua, la motivación y el sentido de pertenencia. En esta línea, Casassus (2008) señala que el clima de aula se establece a partir de vínculos emocionales, apegos positivos y trabajo colaborativo, elementos fundamentales para el bienestar emocional y la calidad de los procesos de enseñanza.

Desde esta perspectiva, el docente no se limita a transmitir contenidos, sino que influye de manera significativa en la vida del estudiante y participa activamente en su desarrollo integral. Al mismo tiempo, favorece un ambiente de trabajo colaborativo, en el que los estudiantes necesitan actuar de forma solidaria y comprometida para alcanzar metas comunes. Asimismo, el docente promueve espacios de reflexión grupal en los que se analiza cómo se trabajó, qué estrategias resultaron efectivas y qué aspectos pueden mejorarse (Schunk, 2012). De este modo, el aula se consolida como una comunidad de aprendizaje, donde cada estudiante aporta y aprende junto a los demás.

En síntesis, la aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje contribuye de manera directa y significativa a la construcción de un clima de aula positivo, al fortalecer la autonomía, la empatía y la responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. Cuando el alumno aprende a planificar, supervisar y reflexionar sobre su aprendizaje con un acompañamiento cercano y organizado por parte del docente, se refuerzan la convivencia, la motivación y el bienestar emocional del grupo (Zimmerman, 2002). Asimismo, el uso equilibrado de estrategias cognitivas, emocionales, conductuales y

sociales promueve un entorno en el que el error se entiende como parte del aprendizaje, el diálogo reemplaza la imposición y la participación activa se vuelve una práctica habitual.

En este marco, el estudiante no solo desarrolla habilidades para organizarse de manera autónoma, sino que también contribuye al bienestar del grupo cuando regula su práctica junto a sus compañeros y cuenta con la mediación docente. Así, la autorregulación del aprendizaje no se limita a la enseñanza de técnicas, sino que implica la construcción de un ambiente en el que se valoran el esfuerzo, el respeto y la cooperación. Cuando el estudiante reconoce lo que necesita para avanzar y el docente acompaña con empatía y confianza, la dinámica del aula se transforma, convirtiéndose en una comunidad de aprendizaje donde cada persona participa, recibe apoyo y alcanza logros comunes sin dejar de crecer a nivel personal.

CONCLUSIONES

1. Se concluye que la autorregulación del aprendizaje permite y logra que el estudiante planifique, supervise y evalúe su propio proceso formativo de manera consciente, asumiendo un papel activo en su desarrollo académico y personal. De este modo, no solo se favorecen mejores resultados escolares, sino también la autonomía, la confianza en sí mismo y la responsabilidad, lo cual sostiene un aprendizaje más estable y con mayor sentido.
2. Por otra parte, se entiende el clima de aula como un clima constructivo basado en las relaciones humanas, de respeto y equidad, donde el bienestar emocional tiene su peso en la motivación y la participación. De este modo, un aula donde se ofrece una cierta seguridad psicológica, con una organización clara, facilita la cooperación, reduce conflictos y favorece conductas que permiten al estudiante regularse mejor.
3. En ese sentido, el clima positivo genera autorregulación y viceversa. De esta forma, un ambiente saludable crea condiciones para que el estudiante desarrolle autonomía y estrategias de autorregulación. A su vez, cuando el estudiante regula sus emociones, su conducta y su forma de aprender, contribuye a una convivencia más respetuosa y colaborativa dentro del grupo.
4. El papel del maestro como facilitador entre la autorregulación y el clima de aula es fundamental, y debe sostenerse en los principios de la teoría de la autodeterminación. Según esta teoría, el rol del docente es vital cuando se satisfacen las tres necesidades psicológicas innatas del estudiante: competencia, relación y autonomía (Deci y Ryan, 2000). La habilidad del docente para transmitir sus enseñanzas académicas, manejar los conflictos y dar opciones de elegir ciertas partes del proceso de aprendizaje influye directamente en la convivencia y el bienestar colectivo del aula. El rol del docente como soporte de la autonomía implica apartarse del control amenazante o sancionador y enfocarse en proteger la intención del estudiante de mantener su esfuerzo y persistencia en su proceso de aprendizaje, aun cuando la tarea se vuelva aburrida o difícil. Al dar este apoyo integral, con el que se abarca lo afectivo y académico sin inhibir la participación del estudiante, el docente

contribuye a que las metodologías de autorregulación se conviertan en parte innata en su forma de aprendizaje. Como consecuencia, conduce al estudiante al conocimiento de sí mismo y de su forma de aprender, lo que hará más fácil adquirir nuevos conocimientos, teniendo un trabajo más planificado, monitoreado y reflexivo sobre su propio proceso.

5. De la misma forma, cuando se implementan estrategias de autorregulación del aprendizaje se contribuye a fortalecer la convivencia, el interés por el aprendizaje y la colaboración estudiantil. Cuando el alumno hace uso de estrategias de tipo cognitivo, emocional y conductual y, a su vez, aprende a autorregularse al interactuar con sus compañeros a través del trabajo en equipo, incrementa su autonomía y empatía. Del mismo modo, estas estrategias mejoran las relaciones respetuosas, fortalecen el aprendizaje en conjunto y promueven un mayor sentido de responsabilidad personal. De igual manera, la armonía entre pensamientos y emociones ayuda a sostener un clima de aula positivo, pues disminuye la posibilidad de conflicto y promueve una mayor implicación en los contenidos por parte del estudiante. Por lo tanto, construir un clima donde haya confianza y relaciones saludables no solo impacta en la trayectoria académica del alumno, sino también ayuda a elevar el bienestar grupal. En este clima, el aula se transforma en el lugar donde cada estudiante puede aprender y desarrollarse como tal.
6. Por último, tanto la autorregulación del aprendizaje como el clima de aula positivo exigen entender la educación como un proceso global centrado en el desarrollo de la persona. No basta con transmitir información a los alumnos, los docentes deben dotarlos de herramientas para que sean capaces de gestionar sus emociones, de convivir respetando a los otros y de tomar decisiones responsables en su vida cotidiana. El clima de aula muestra la manera en la que se relacionan los alumnos y el docente en el contexto educativo, por lo que es una base importante del aprendizaje; en tanto, la educación emocional es un sustento para un mejor bienestar y convivencia. Por consiguiente, asociar ambos aspectos permite que el estudiante no solo adquiera información, sino también que desarrolle habilidades como la empatía, la autonomía y el equilibrio emocional. Así, la autorregulación y un clima de aula saludable son elementos esenciales para consolidar una educación de calidad

que sea más inclusiva, produzca cambios positivos y coloque al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje integral.

REFERENCIAS

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bernal, M., Gómez, M., y Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y la metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 193–217. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.11>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (2016). El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 83–103). OCDE.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Borkowski, J., Chan, L., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. En G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 1–36). Buros Institute of Mental Measurements.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133–142. <https://doi.org/10.30552/ejep.v4i2.69>
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM Ediciones.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 7(6), 81–95. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480/620>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Castro, A. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y bienestar emocional. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 74–87. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/33/61>

- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Fraser, B. (1986). *Classroom environment*. Croom Helm. <https://doi.org/10.4324/9780203125885>
- Fuentes, S., y Rosário, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío para el siglo XXI*. Universidad Central de Chile.
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). *Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments*. En D. Schunk & J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
- Hamre, B., & Pianta, R. (2006). Student–teacher relationships. En G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children’s needs III* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Jaramillo, A., Marín, C., Mosquera, C., Atencia, E., & Guayana, T. (2024). Factores que inciden en la práctica educativa a partir de la autorregulación del aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1), 177–192. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.147>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2012). *Marco del buen desempeño docente*. MINEDU.
- Ochoa, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica*, 9(1), 4–11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973266&utm_source=chatgpt.com
- Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre “aulas” turbulentas* (Vol. 15). Graó.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman’s model. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). Teachers’ self-regulatory capacities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>

- Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715–729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Romero, G., y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 29–36. <https://doi.org/10.6018/reifop.11.3.963>
- Rosário, P., González-Pienda, J., Núñez, J., y Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 51–68. <https://revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf#page=51>
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González-Pienda, J., y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37–44. https://www.researchgate.net/publication/236233179_Autoeficacia_y_utilidad_percibida_como_condiciones_necesarias_para_un_aprendizaje_academico_autorregulado
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Revisión sistemática. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781–797. <https://doi.org/10.11144/Javeria>
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Trías, D., y Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Varona, E., Solarte, D., Ramírez, M., Rodríguez, Y., y Loaiza, E. (2023). Importancia de la

autorregulación del aprendizaje. *Perspectivas*, 8(23), 39–51.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.39-51>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>

Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1–37). Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>

Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria. *Revista Evaluar*, 5(1), 1–21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>