



TESIS_Melendrez y Condori_COMPILATIO_31.07.2026
ID : 11765886f42675007e37c5561e7b4572484bb878



Nombre del fichero : TESIS_Melendrez y Condori_COMPILATIO_31.07.2026.txt	Depositante : Pedro Luis GARRET VARGAS
Tamaño del archivo original : 6,01 MB	Fecha de depósito : 31 de julio de 2026
Número de palabras : 26.237	Tipo de carga : interface
	fecha de fin de análisis : 31 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes 8%

- Sintáctica <1%
- Semántica 7%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Idiomas no reconocidos 3%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas 3%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Similitudes

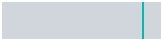
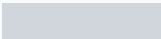
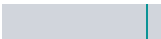
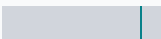
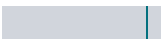
8%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

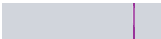
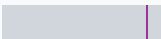
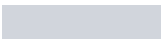


Fuente principal detectada

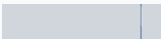
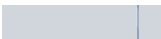
Nº		Descripciones		Similitudes	Ubicaciones
1		Competencias socioemocionales en maestros y... hdl.handle.net/10819/22568 ↗	Detección semántica	3%	
2		El Clima del Aula: Claves para un Ambiente... educatics.ar/el-clima-del-aula/ ↗	Detección semántica	3%	
3		doi.org Detección semántica doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178 ↗		2%	
4		Metadatos: Percepciones acerca del clima de aula en... Detección semántica alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/ITSRI_2650be270cd58cc4d2a31b3f... ↗	Detección semántica	1%	
5		vitela.javerianacali.edu.co Detección semántica vitela.javerianacali.edu.co/bitstreams/d9ccc4f9-d5bc-456a-bdae-37eebd... ↗		1%	
6		Plan de convivencia escolar para superar las... Detección semántica hdl.handle.net/20.500.12893/9658 ↗	Detección semántica	<1%	
7		Prácticas educativas efectivas del profesorado:... Detección semántica hdl.handle.net/11441/179748 ↗	Detección semántica	<1%	
8		► Desarrolla un ambiente escolar positivo: clav... Detección semántica nuevaescuelamexicana.org/como-se-puede-crear-un-ambiente-escolar-f... ↗	Detección semántica	<1%	
9		Influencia del clima escolar en el bienestar emocion... Detección semántica doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19009 ↗	Detección semántica	<1%	
10		Espacios educativos y aprendizaje en la educación... Detección semántica doi.org/10.47058/joa8.3 ↗	Detección semántica	<1%	
11		Estilos de enseñanza y su impacto en la motivació... Detección semántica doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.431 ↗	Detección semántica	<1%	
12		Descripción: Clima de aula y estilos de enseñanza ... Detección semántica alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/PUCP_5b2037fe72831701dd3035a... ↗	Detección semántica	<1%	
13		Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la... Detección semántica doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2672 ↗	Detección semántica	<1%	
14		assets-global.website-files.com Detección semántica assets-global.website-files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec... ↗		<1%	

N°	Descripciones		Similitudes	Ubicaciones
16		Implicancia de la fenomenología social y el paradig...  Detección semántica dx.doi.org/10.61286/e-rms.v1i.5 	<1%	
18		Abordaje del clima de aula a través de la metodologí...  Detección semántica revistas2.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1530 	<1%	
19		Plan de convivencia escolar para superar las...  Detección semántica repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9658 	<1%	
20		Estado del arte: metacognición y aprendizaje...  Detección semántica doi.org/10.17227/rce.num93-19705 	<1%	
21		Classroom climate and children's academic and psychological... experts.umn.edu/en/publications/classroom-climate-and-childrens-acad... 	<1%	

Fuente con similitudes fortuitas

N°	Descripciones		Similitudes	Ubicaciones
15		doi.org  Detección semántica doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.299 	<1%	
17		Documento de otro usuario #8e5a61  Viene de de otro grupo	<1%	
22		www.scielo.org.co  Detección semántica www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf 	<1%	

Fuente ignorada

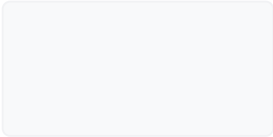
Descripciones		Similitudes	Ubicaciones
	Documento de otro usuario #5ba5fe  Detección semántica  Viene de de otro grupo	10%	
	Documento de otro usuario #7a16b2  Detección semántica  Viene de de otro grupo	3%	
	Documento de otro usuario #3a58df  Detección semántica  Viene de de otro grupo	2%	
	Documento de otro usuario #6f4167  Detección semántica  Viene de de otro grupo	<1%	
	Documento de otro usuario #39ad06  Detección semántica  Viene de de otro grupo	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones	
1		https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner

N°		Descripciones
2		https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda
3		https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781107295094.002
4		https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032
5		https://doi.org/10.25074/07195532.6.480
6		https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/269/272
7		https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11
8		https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPAO_c7e1412c853f366ba94164301182d00a
9		https://hdl.handle.net/20.500.14360/77
10		https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion
11		https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
12		https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Tex...
13		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7783034
14		https://doi.org/10.15304/ie.34.9638
15		https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781108632923.034
16		https://www.researchgate.net/publication/375484604_Practicas_Pedagogicas_y_Educacion_Intercultural_D...
17		https://hdl.handle.net/20.500.14360/129
18		https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571
19		https://hdl.handle.net/20.500.12799/5486
20		https://doi.org/https://doi.org/10.1086/669616
21		https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448619430.pdf
22		https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/856d35f2-637a-4adf-9b96-92a7a87d3c33
23		https://actosenlaescuela.com/teoria-ecologica-del-desarrollo/
24		https://psicologiaymente.com
25		https://doi.org/10.3102/0034654308325583
26		https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13
27		https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19009
28		https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7461106.pdf
29		https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-...
30		http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001
31		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4411518&orden=1&info=link
32		https://formacionenservicio.minedu.gob.pe/sifods/centro-recurso/2022/Recursos-de-Acciones-formativas...
33		https://hdl.handle.net/20.500.12799/6531

N°		Descripciones
34		https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551
35		https://hdl.handle.net/20.500.12799/9129
36		https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=asc&oficina=comite-deetica
37		https://hdl.handle.net/20.500.14095/729
38		https://tesis.pucp.edu.pe/items/44a5af7e-4d66-4819-8fad-0013310a6ca5
39		https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.551
40		https://hdl.handle.net/20.500.12866/9293
41		https://doi.org/10.3102/0034654316669434
42		http://hdl.handle.net/20.500.12404/19671
43		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110
44		https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007
45		https://hdl.handle.net/20.500.12692/77760
46		https://doi.org/https://doi.org/10.3102/003465431348390
47		https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4
48		https://hdl.handle.net/20.500.14360/38
49		https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-ps...
50		https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912
51		https://hal.science/hal-05361225v1/file/978-956-6276-67-8.pdf
52		https://orcid.org/0009-0007-4553-6334
53		https://orcid.org/0009-0004-6293-0614
54		https://orcid.org/0000-0002-5213-1331



EL CLIMA EN EL AULA DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO EL CARMEN DE LA FRONTERA

THE CLASSROOM CLIMATE IN THE FIRST GRADE OF PRIMARY EDUCATION AT A PUBLIC SCHOOL IN THE DISTRICT OF EL CARMEN DE LA FRONTERA

Tesis para optar al Título Profesional de Educación Primaria

Autores

Jimmy Alexis Condori Quicaño

<https://orcid.org/0009-0007-4553-6334>

Lesli Marieliza Meléndrez Guerrero

<https://orcid.org/0009-0004-6293-0614>

Asesor

Pedro Luis Garret Vargas

<https://orcid.org/0000-0002-5213-1331>

Lima-Perú

2026

1

[Captura de informe Compilatio]

DEDICATORIA

Le dedico a mis padres Helar y Basilia, quienes son el motivo de mi vida, y mi fortaleza en todo momento. A mis dos Wach'iruphay (Rayitos de sol), Ángela y Thaisa, quienes son mis eternas niñas en mi corazón. A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Innova Teaching School y a nuestro asesor, por la enseñanza y la guía en este camino de investigación.

Jimmy Alexis Condori Quicaño

A mis padres, Jesús y Maribel, por ser mi soporte económico y emocional para seguir creciendo profesionalmente. A los docentes del Perú profundo, quienes, con su apoyo desinteresado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, forjan ciudadanos de bien que contribuyen con el desarrollo de nuestro país. A mi compañero de tesis, Jimmy Condori, por su esfuerzo, dedicación y perseverancia durante el desarrollo de este trabajo, a pesar de los obstáculos que ha enfrentado para alcanzar su meta profesional.

RESUMEN

La presente investigación analiza el clima del aula de primer grado de una institución educativa pública rural del distrito El Carmen de la Frontera, provincia de Huancabamba, región Piura. El objetivo general es analizar dicho clima de aula, a partir de dos objetivos específicos: analizar la relación entre la docente y los estudiantes, y analizar la relación entre los propios estudiantes en la configuración del ambiente del aula. El estudio adopta un enfoque cualitativo, de método fenomenológico y diseño de caso único. Los participantes son la docente del aula, considerada informante clave, y los estudiantes del grupo-clase de primer grado de primaria, de entre 6 y 7 años, considerados informantes generales. La información se recoge mediante una guía de observación basada en el modelo de interacciones pedagógicas en el aula y la herramienta CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta et al., 2008), aplicada en siete sesiones de distintas áreas curriculares, y una entrevista semiestructurada a la docente; el análisis temático de la información se organiza en tres categorías: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional. Los resultados muestran un clima de aula predominantemente positivo, sostenido sobre la estabilidad del apoyo emocional y de la organización del aula, mientras el apoyo instruccional varía según la naturaleza de la actividad; la disciplina se regula mediante la palabra y normas construidas con los niños, sin recurrir al castigo. Se concluye que el clima positivo constituye una construcción cotidiana sustentada en el vínculo, con implicaciones para la práctica docente y la investigación en aulas rurales.

Palabras clave: clima de aula; educación primaria; interacciones docente-estudiante; educación rural; primer grado.

ABSTRACT

This research analyzes the classroom climate in the first grade of a rural public educational institution in the district of El Carmen de la Frontera, Huancabamba province, Piura region. The general objective is to analyze this classroom climate, based on two specific objectives: to analyze the relationship between the teacher and the students, and to analyze the relationship among the students themselves in the configuration of the classroom environment. The study adopts a qualitative approach, with a phenomenological method and a single-case design. The participants are the classroom teacher, considered the key informant, and the first-grade students, aged 6 to 7, considered general informants. The information is collected through an observation guide based on the Classroom Pedagogical Interactions Model and the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta et al., 2008), applied across seven sessions in different curricular areas, and a semi-structured interview with the teacher; the thematic analysis of the information is organized into three categories: emotional support, classroom organization, and instructional support. The results show a predominantly positive classroom climate, sustained by the stability of emotional support and classroom organization, while instructional support varies according to the nature of the activity; discipline is regulated through dialogue and rules built with the children, without resorting to punishment. It is concluded that a positive climate constitutes a daily construction sustained by the teacher-student bond, with implications for teaching practice and research in rural classrooms.

Keywords: classroom climate; primary education; teacher-student interactions; rural education; first grade

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.1 Modelos teóricos sobre el clima de aula	12
1.1.1 Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner	12
1.1.2. Modelo sociocultural de Lev Vygotsky	13
1.1.3. Modelo de interacciones pedagógicas en el aula	14
1.2. Definición y principales componentes del clima de aula	16
1.2.1 Componentes del clima de aula	16
1.3 Tipos de clima de aula	17
1.3.1 Clima de aula positivo	17
1.3.2 Clima de aula negativo	18
1.4 Importancia de construir un clima de aula positivo en primaria	20
1.5. Factores influyentes en la construcción de un clima de aula positivo	22
1.6. Evidencia empírica previa	24
1.6.1 Antecedentes internacionales	24
1.6.2 Antecedentes nacionales	25
1.6.3 Antecedentes locales	27
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	30
2.1 Tipo, enfoque y método	30
2.2. Categorías de estudio y definiciones operacionales	30
2.3 Participantes	34
2.4. Técnicas e instrumentos	35
2.5. Procedimiento	37
2.6. Aspectos éticos de la investigación	40
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	41
3.1. Categoría 1: Apoyo emocional	43
3.2. Categoría 2: Organización del aula	48
3.3. Categoría 3: Apoyo instruccional	53
3.4. Discusión integradora	57
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61
REFERENCIAS	65
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Frecuencias de puntajes por indicador: Apoyo emocional 43

Tabla 2. Frecuencias de puntajes por indicador: Organización del aula .48

Tabla 3. Frecuencias de puntajes por indicador: Apoyo instruccional .53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Categorización72

Anexo 2. Instrumentos de recojo de información74

Anexo 3. Evidencia del consentimiento informado84

Anexo 4. Validación de instrumentos de recojo de información87

91

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar y el clima escolar son los dos conceptos más amplios desde los que se ha estudiado el clima de aula. Sandoval (2014) sostiene que la convivencia escolar se refiere a la calidad de las relaciones humanas que se construyen dentro de la institución educativa, mientras que el clima escolar alude a la percepción compartida que los miembros de la comunidad educativa tienen sobre ese entorno relacional y organizativo.

Por otro lado, Thapa et al. (2013) señalan que el clima escolar está conformado por cuatro dimensiones fundamentales: las relaciones interpersonales, la seguridad, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el entorno institucional. Estos aspectos contribuyen a que los estudiantes vivan una mejor experiencia dentro de la institución educativa. En consecuencia, el aula es el espacio donde estas dimensiones se hacen presentes en la convivencia diaria. Es allí donde se desarrolla el clima de aula, entendido como el ambiente emocional, social y pedagógico que se construye a partir de las relaciones entre el docente y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes (Chire, 2024).

Sin embargo, los avances alcanzados en la comprensión de estos procesos, la evidencia revisada muestra que la convivencia escolar continúa representando un desafío no resuelto en distintos contextos educativos. Dólera et al. (2021) encontraron que, al aplicar un plan de convivencia basado en actividades lúdicas en un centro escolar, se redujeron los episodios de violencia y también los niveles de estrés y desmotivación del alumnado; que esa intervención haya sido necesaria confirma, precisamente, que los conflictos y la violencia escolar siguen presentes en las aulas. Antúñez et al. (2000) advierten algo parecido: cuando el docente tiene una mirada pesimista de sus estudiantes, aparecen actitudes autoritarias y una comunicación limitada, lo que debilita la relación pedagógica necesaria para una buena convivencia. Estos datos permiten afirmar que, aunque hay cada vez más acuerdo sobre la importancia de un clima de aula positivo, lograrlo todavía es difícil por las prácticas docentes y la calidad de las relaciones entre las personas. Por eso vale la pena seguir estudiándolo, sobre todo en contextos poco explorados como las escuelas rurales y los primeros grados.

Precisamente por ello, el clima de aula constituye un componente fundamental del proceso educativo, pues influye directamente en el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Según Chire (2024), un clima positivo favorece la participación y fortalece las relaciones entre los miembros del aula. De igual forma, Martínez (2025) señala que ambientes deteriorados pueden generar estrés, desinterés y comportamientos disruptivos que afectan la convivencia escolar. Esta importancia se acentúa en los primeros años de la educación primaria, etapa en la que se consolidan hábitos, habilidades sociales y bases afectivas para la vida escolar (Hamre et al., 2010).

En las instituciones educativas rurales, el clima de aula se desarrolla en una realidad diferente. Fuentes-Vilugron et al. (2023) señalan que aspectos como la cultura de la comunidad, la disponibilidad de recursos y las características propias del entorno influyen en las relaciones que se establecen diariamente dentro del aula. Por ello, conocer cómo se dan estas relaciones permite plantear estrategias pedagógicas acordes con la realidad de los estudiantes. Sin embargo, Williamson y Castillo (2025) indican que todavía existen pocas investigaciones sobre el clima de aula en los primeros grados de primaria de las instituciones educativas rurales, lo que dificulta que los docentes y las autoridades cuenten con información suficiente para tomar decisiones que respondan a las necesidades de este contexto.

El primer grado de primaria representa una etapa muy importante para los niños, ya que comienzan a adaptarse a nuevas normas, rutinas y formas de convivir en la escuela. Durante este proceso fortalecen su identidad y desarrollan habilidades

para autorregularse, convivir con los demás y resolver conflictos con el acompañamiento del docente (Ministerio de Educación, 2016b). En ese sentido, un clima de aula positivo les brinda la confianza y el apoyo que necesitan para aprender y desenvolverse con seguridad, evitando que el miedo, la desorganización o los conflictos afecten este proceso. Asimismo, Vílchez y Pebe (2022) señalan que, en los primeros años de la educación básica, el aspecto emocional del clima de aula cumple un papel fundamental, porque la relación que se establece entre el docente y los estudiantes crea las condiciones necesarias para el aprendizaje. En consecuencia, promover un clima de aula positivo desde los primeros años de escolaridad no solo favorece una buena convivencia, sino que también fortalece la motivación y sienta las bases para los aprendizajes que los estudiantes desarrollarán en las siguientes etapas (Pfuno, 2020).

Por ello, resulta importante analizar el clima de aula en un contexto específico y poco estudiado, como es el primer grado de primaria de una institución educativa pública del distrito El Carmen de la Frontera, Piura. Si bien las investigaciones revisadas aportan información valiosa sobre las prácticas docentes y las relaciones que influyen en el clima de aula en el Perú, aún son pocas las que se centran en los primeros grados de primaria y, especialmente, en instituciones educativas públicas del ámbito rural. Esta situación pone en evidencia la importancia de desarrollar la presente investigación. En ese sentido, el estudio se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cómo es el clima de aula de primer grado de una institución educativa pública del distrito El Carmen de la Frontera?

El objetivo general es analizar el clima del aula de primer grado de primaria, para lo cual se plantean dos objetivos específicos: analizar la relación entre el docente y los estudiantes en la configuración del clima del aula, y analizar la relación entre los propios estudiantes en dicho contexto. Ambos objetivos se apoyan en el modelo de interacciones pedagógicas en el aula de Hamre y Pianta (2007), que ubica en la calidad de esos dos vínculos docente-estudiante y estudiante-estudiante el núcleo de la configuración del clima de aula.

Este estudio es significativo porque permite comprender cómo se construyen las relaciones y el ambiente emocional en un aula rural del nivel primario en el contexto peruano. Asimismo, sus hallazgos pueden contribuir a fortalecer prácticas pedagógicas orientadas a promover un clima escolar más positivo y a orientar futuras intervenciones en contextos similares.

CAPÍTULO I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Modelos teóricos sobre el clima de aula

El clima de aula se ha estudiado dentro de modelos más amplios sobre convivencia escolar, clima institucional y clima escolar. Desde una perspectiva educativa, este concepto se asocia con las interacciones que se establecen entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y con las condiciones que favorecen o dificultan la dinámica pedagógica (Sandoval, 2014).

Uno de los modelos más influyentes es el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que plantea que el desarrollo del estudiante depende de la interacción entre los distintos sistemas en los que participa, siendo el aula un microsistema clave. En el aula, la relación que existe entre el docente y los estudiantes influye en el ambiente emocional y social, lo que repercute en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes (Álvarez, 2015).

Asimismo, el modelo sociocultural destaca la importancia de las relaciones sociales en el proceso de aprendizaje. Según este enfoque, el clima de aula es el espacio donde los estudiantes aprenden a través de la interacción, el acompañamiento del docente y el trabajo con sus compañeros, favoreciendo un ambiente positivo y participativo (Vygotsky, 1979).

Finalmente, el modelo de interacciones pedagógicas en el aula de Hamre y Pianta (2007) ofrece una estructura analítica para evaluar la calidad del clima de aula a través de tres dimensiones: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional. Este modelo resulta particularmente útil porque relaciona la calidad de las interacciones con los resultados del aprendizaje.

1.1.1 Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner

Lobo (2025) manifiesta que la teoría ecológica del desarrollo humano ofrece una perspectiva integral para comprender el clima de aula porque sitúa al aula dentro de una red de sistemas interdependientes que afectan el desarrollo del estudiante. Al respecto, Bronfenbrenner (1987) explica que el desarrollo del niño está influenciado por diferentes entornos que se relacionan entre sí. El primero es el microsistema, que comprende los espacios donde el niño convive diariamente, como la familia, la escuela, el aula, sus compañeros y el docente. El mesosistema hace referencia a la relación que existe entre estos espacios, por ejemplo, la comunicación entre la familia y la escuela. El exosistema incluye aquellos aspectos que, aunque no forman parte de la vida diaria del estudiante, también influyen en su desarrollo, como las políticas educativas, las condiciones de trabajo del docente o los servicios que brinda la comunidad. Por su parte, el macrosistema está relacionado con las costumbres, los valores, las normas y las condiciones sociales y económicas de la sociedad. Finalmente, el cronosistema se refiere a los cambios que ocurren con el paso del tiempo y que pueden influir en la vida del estudiante. Todo ello permite comprender que el clima de aula no depende únicamente de lo que sucede dentro del salón de clases, sino también de otros aspectos que forman parte de la vida del estudiante y de su entorno.

De acuerdo con este modelo, Álvarez (2015) señala que, para comprender y mejorar el clima escolar, es importante observar no solo lo que ocurre dentro del aula, sino también aquellos factores que, aunque están fuera de ella, influyen en el ambiente donde aprenden los estudiantes. Entre ellos se encuentran la estabilidad laboral del docente, la participación de las familias, las políticas educativas y las condiciones económicas de la comunidad. Por ejemplo, cuando una institución cuenta con pocos recursos o una comunidad atraviesa dificultades económicas, estas situaciones también pueden afectar la organización del aula y las relaciones entre sus integrantes. Del mismo modo, si en la institución educativa no se promueve la participación, es posible que las clases sean menos participativas y que los estudiantes reciban un menor apoyo emocional. Además, Díaz Zuleta y Losada Puentes (2021) señalan que el clima escolar y, por lo tanto, el clima de aula, pueden cambiar con el tiempo. Situaciones como el cambio de director, la llegada de un nuevo docente, la migración de las familias o las dificultades económicas pueden influir en el ambiente del aula y en las relaciones que se establecen entre quienes forman parte de ella.

Por último, desde la investigación y la intervención, el modelo ecológico plantea la necesidad de trabajar en varios niveles a la vez: acciones centradas en el aula (mejor manejo del tiempo, rutinas, apoyo emocional), políticas institucionales (formación docente, recursos) y acciones comunitarias (vinculación entre familia y escuela). Este modelo ayuda a entender por qué una misma práctica docente puede dar resultados distintos según el contexto social e histórico en que se aplique, y sirve de guía para diseñar mejoras del clima de aula que tomen en cuenta la realidad local (Esteban-Guitart et al., 2024).

1.1.2. Modelo sociocultural de Lev Vygotsky

Según Longo (2020), la perspectiva sociocultural de Vygotsky sitúa la actividad social y el lenguaje en el centro del aprendizaje. Conceptos clave como la mediación, la interacción social y la zona de desarrollo próximo (ZDP) son esenciales para comprender el clima de aula. La ZDP se define como la distancia entre lo que un alumno puede hacer de forma independiente y lo que puede alcanzar con la ayuda de un par o un adulto más competente. De acuerdo con este modelo, el aula es un espacio donde los estudiantes aprenden a través de la interacción con el docente y con sus compañeros. En este proceso, el docente no solo transmite conocimientos, sino que también orienta, acompaña y brinda el apoyo necesario para que los estudiantes avancen poco a poco hacia aprendizajes cada vez más complejos. Para ello, utiliza diferentes estrategias, como hacer preguntas, explicar nuevamente cuando es necesario, ofrecer ejemplos y brindar retroalimentación durante el aprendizaje.

En ese sentido, la teoría de Vygotsky resalta la importancia de crear un clima de aula donde predominen el diálogo, el respeto y la participación de los estudiantes. Cuando el docente promueve el trabajo colaborativo, escucha las opiniones de sus estudiantes y desarrolla actividades en las que todos participan para resolver una tarea, favorece un ambiente que fortalece el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, Vygotsky considera que el lenguaje cumple un papel muy importante en este proceso, ya que, a través del diálogo entre el docente y los estudiantes, las preguntas que invitan a reflexionar y la retroalimentación que orienta el aprendizaje, se fortalecen tanto la enseñanza como las relaciones dentro del aula (Acosta, 2013).

Por ello, esta teoría propone que el docente utilice estrategias como el trabajo en parejas, el trabajo en grupos con estudiantes que tengan diferentes habilidades y actividades en las que el acompañamiento se dé de manera gradual, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante (Sánchez, 2019). Además, reconoce la importancia de involucrar a la familia y a la comunidad en el proceso educativo, especialmente en los contextos rurales, donde los conocimientos, las experiencias y las prácticas de la comunidad también forman parte del aprendizaje y enriquecen las experiencias que se desarrollan en el aula. En tal sentido, Vygotsky ofrece bases teóricas claras para relacionar clima emocional, interacciones verbales y desarrollo cognitivo en el aula.

1.1.3. Modelo de interacciones pedagógicas en el aula

El modelo de interacciones pedagógicas en el aula, propuesto por Robert Pianta y Bridget Hamre, sostiene que la calidad de las relaciones que se establecen entre el docente y los estudiantes es uno de los aspectos más importantes para el aprendizaje (Hamre y Pianta, 2007). Según este modelo, aprender no depende únicamente de los contenidos que se enseñan o de los recursos que se utilizan en clase, sino también de la forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes y los acompaña durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas relaciones favorecen no solo el desarrollo de los aprendizajes, sino también el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

Asimismo, este modelo explica que las interacciones que se dan dentro del aula influyen directamente en el aprendizaje y en el clima de aula, ya que motivan a los estudiantes a participar, fortalecen su interés por aprender y contribuyen al desarrollo de habilidades para analizar, reflexionar y resolver problemas. Por ello, un ambiente de aprendizaje positivo se construye a partir de relaciones basadas en el respeto, la confianza, la organización y el acompañamiento del docente. Para comprender estas relaciones, el modelo se organiza en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional (Hamre y Pianta, 2007).

El apoyo emocional hace referencia a la relación que el docente establece con sus estudiantes. Se caracteriza por un ambiente de respeto, confianza y comprensión hacia las necesidades de cada uno. Cuando los estudiantes se sienten valorados, escuchados y seguros dentro del aula, participan con mayor confianza y muestran una mejor disposición para aprender. Además, cuando el docente responde de manera positiva a sus necesidades y fortalece su autonomía, favorece la motivación, el sentido de pertenencia y la participación en las actividades de aprendizaje (Hamre et al., 2010).

Por otro lado, la organización del aula está relacionada con la manera en que el docente planifica y organiza las actividades para aprovechar mejor el tiempo y mantener un ambiente ordenado. No se trata únicamente de controlar el comportamiento de los estudiantes, sino de crear las condiciones necesarias para que todos participen activamente y desarrollen poco a poco su capacidad para actuar con responsabilidad y regular su propio comportamiento durante las clases.

Finalmente, el apoyo instruccional se refiere a la forma en que el docente guía el aprendizaje de los estudiantes. Para ello utiliza el diálogo, las preguntas, los ejemplos y la retroalimentación como herramientas que ayudan a comprender mejor los contenidos, reflexionar sobre lo aprendido y resolver diferentes situaciones. De esta manera, el docente promueve aprendizajes más significativos, ya que anima a los estudiantes a pensar, expresar sus ideas y construir nuevos conocimientos, más allá de memorizar información.

En ese sentido, el modelo de interacciones pedagógicas permite comprender cómo la relación entre el docente y los estudiantes influye en el clima de aula y en su desarrollo integral. Los tres dominios apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional— muestran que un buen ambiente de aprendizaje se construye cuando existe confianza, una adecuada organización y una enseñanza que motive a los estudiantes a participar activamente. A partir de estos dominios, Pianta et al. (2008) desarrollaron la herramienta CLASS (Classroom Assessment Scoring System), la cual constituye el principal referente para la presente investigación y será descrita con mayor detalle en el apartado de metodología.

1.2. Definición y principales componentes del clima de aula

El clima de aula se entiende como el ambiente emocional y social que se construye a partir de las interacciones que se desarrollan en el espacio educativo (Mejías et al., 2019). Para Villanueva (2020), este clima surge principalmente de las relaciones entre los docentes y los estudiantes, así como de los vínculos que se establecen entre los propios alumnos, y refleja la convivencia diaria del aula. En esta misma línea, Chire (2024) sostiene que el clima de aula se define como el resultado de las actitudes del docente y de los estudiantes, el estilo de comunicación que mantienen y el tipo de interacción que se da entre ellos. Estas relaciones pueden dar lugar a un ambiente de respeto, confianza y colaboración o, por el contrario, generar situaciones de conflicto, desinterés y poca participación dentro del aula.

Al respecto, Fraser (2020) señala que el clima de aula depende de los aspectos sociales y emocionales que están presentes en la convivencia diaria y que influyen directamente en la forma en que los estudiantes aprenden y participan en las actividades. Cuando el ambiente es positivo, los estudiantes se sienten motivados, seguros y con mayor disposición para aprender. En cambio, un clima negativo puede afectar tanto su aprendizaje como su bienestar. Asimismo, Casassus (2017) explica que el clima de aula se basa en tres aspectos importantes: la relación entre el docente y los estudiantes, la relación



entre los propios estudiantes y el ambiente que se genera a partir de esas relaciones. Estos aspectos se complementan entre sí y contribuyen a la calidad de la experiencia educativa. En ese sentido, el clima de aula no solo influye en la convivencia diaria, sino también en el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes.

1.2.1 Componentes del clima de aula



Autores como Mejías et al. (2019) señalan que el clima de aula está conformado por un conjunto de componentes que reflejan la calidad de las interacciones y el ambiente que se vive dentro del espacio educativo. Como se mencionó previamente, Casassus (2007) plantea que el clima escolar se estructura en tres dimensiones articuladas: la relación docente-estudiante, la relación entre los estudiantes y el ambiente que emerge de ambas. En ese sentido, el clima de aula se construye a partir de las relaciones que se establecen diariamente entre el docente y los estudiantes. La calidad de estas relaciones influye en el ambiente que se vive dentro del aula.



La relación entre el docente y los estudiantes es uno de los aspectos más importantes del clima de aula. Al respecto, Villanueva (2020) señala que esta relación influye en la motivación y el interés de los estudiantes por aprender. Cuando el docente los trata con respeto, demuestra empatía, los acompaña durante el aprendizaje y mantiene una comunicación clara, los estudiantes se sienten valorados y seguros para participar, expresar sus ideas y aprender en un ambiente de confianza. Por el contrario, las interacciones marcadas por la rigidez o la falta de atención pueden producir desinterés o tensión dentro del grupo. Fraser (2020) destaca que una relación positiva con el docente fomenta la autoconfianza y la disposición para enfrentar nuevos retos académicos.



Por su parte, la relación entre los estudiantes también cumple un papel determinante en la construcción del clima de aula. De acuerdo con Chire (2024), la cooperación, el respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos entre compañeros fortalecen la convivencia y promueven el sentido de pertenencia al grupo. Cuando los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, compartir sus ideas y apoyarse entre ellos, el aula se convierte en un espacio donde todos participan, aprenden y crecen juntos.



Por otro lado, el ambiente que se genera a partir de estas relaciones influye en la forma en que los estudiantes se sienten y conviven dentro del aula. Al respecto, Casassus (2007) señala que este ambiente comprende tanto las relaciones afectivas como la manera en que se organiza la convivencia en clase. Esto se refleja en la participación de los estudiantes, en la forma en que expresan sus emociones y en cómo viven su experiencia escolar. Cuando existe un clima de confianza, respeto y buena comunicación, no solo se favorece el aprendizaje, sino también el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

En consecuencia, los componentes del clima de aula conforman la base de una convivencia positiva y significativa. Comprender y fortalecer estos vínculos permite crear un entorno en el que todos los miembros del aula se sientan escuchados, respetados y motivados a aprender.

1.3 Tipos de clima de aula



El clima de aula puede construirse de distintas formas según las relaciones y actitudes que se desarrollan en el espacio educativo; es decir, de acuerdo a cómo se presentan los componentes previamente descritos. En la literatura se reconocen dos tipos principales: el clima de aula positivo y el clima de aula negativo, los cuales expresan la calidad de la convivencia y su influencia en el aprendizaje (Casassus, 2007; Fraser, 2020). Al respecto, Molina y Pérez (2006) señalan que un clima de aula positivo se refleja en un ambiente donde los estudiantes se sienten escuchados, participan con confianza y reciben atención a sus necesidades emocionales. Además, se fortalece la cooperación, el respeto y la buena convivencia entre todos los integrantes del aula. En cambio, un clima de aula negativo se presenta cuando existe un ambiente rígido, con poca participación y escasas oportunidades para interactuar. En estas condiciones, las relaciones entre el docente y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes, pueden verse afectadas, disminuyendo el interés por aprender y el rendimiento académico. A continuación, se describen las principales características de cada uno de estos tipos de clima de aula.

1.3.1 Clima de aula positivo

El clima de aula positivo se desarrolla cuando el ambiente favorece la participación activa, el bienestar emocional y la motivación por aprender. Peñafiel et al. (2025) señalan que este tipo de clima se sustenta en relaciones respetuosas y un entorno seguro que fortalece la confianza de los estudiantes. En estas condiciones, los alumnos se sienten parte de su grupo y reciben respaldo tanto de sus compañeros como de sus docentes, lo que disminuye los problemas de disciplina y potencia la dedicación y el rendimiento (Concepció, 1983).

Al respecto, Mena y Valdés (2008) señalan que un clima de aula positivo también se refleja en la satisfacción de quienes forman parte del proceso educativo, en la confianza que tienen en sus capacidades y en la importancia que le dan al aprendizaje. En estas condiciones, los estudiantes perciben el aula como un espacio acogedor, donde se sienten motivados para participar y aprender, favoreciendo así su desarrollo personal y académico. Asimismo, Ibarra (2019) señala que este tipo de clima se fortalece cuando el docente mantiene una actitud positiva hacia sus estudiantes, respeta sus características culturales y promueve relaciones basadas en el afecto, el respeto y la tolerancia.

En ese sentido, Fraser (2020) explica que un clima de aula positivo fortalece la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Del mismo modo, Villanueva (2020) señala que la empatía del docente y el trabajo colaborativo contribuyen a fortalecer la autoestima y favorecen el aprendizaje. Además, Chire (2024) sostiene que, cuando el docente demuestra sensibilidad y mantiene una comunicación abierta con sus estudiantes, ellos se sienten seguros, escuchados y valorados dentro del aula.

1.3.2 Clima de aula negativo

El clima de aula negativo aparece cuando las relaciones dentro del aula se caracterizan por tensiones, poca comunicación y escasa empatía entre sus miembros. Casassus (2007) señala que en estos entornos las interacciones suelen ser frías o conflictivas, lo que debilita el respeto y la confianza necesarios para una convivencia adecuada. Fraser (2020) advierte que este deterioro puede derivar en conductas disruptivas y en un bajo rendimiento académico, ya que los estudiantes encuentran dificultades para concentrarse y participar activamente.

En la misma línea, Chire (2024) observa que la falta de interés del docente o la sensación de no ser escuchados genera en los estudiantes emociones negativas que afectan su motivación y disposición para aprender. Galaz et al. (2023) añaden que, cuando predominan el conflicto y la desmotivación, la experiencia escolar se vuelve poco significativa y afecta directamente el desempeño académico.

Martin y Dowson (2009) identifican tres factores que suelen acompañar a un clima de aula negativo: relaciones conflictivas entre docentes y estudiantes, baja participación en las actividades del aula y un ambiente marcado por el estrés y la ansiedad. Estas condiciones, según los autores, impactan tanto en el aprendizaje como en la estabilidad emocional de los estudiantes. De forma complementaria, Concepció (1983) describe que en un ambiente negativo suelen presentarse señales como la irritabilidad, la apatía hacia la escuela, el miedo al castigo y la desmotivación generalizada.

Asimismo, Antúnez et al. (2000) explican que el clima negativo también puede originarse cuando el docente adopta una visión pesimista de sus alumnos, lo que se refleja en actitudes autoritarias, falta de diálogo y relaciones verticales y distantes. Esta situación afecta la confianza de los estudiantes y dificulta que se establezca una buena relación entre el docente y ellos. Además, Olórtgui y Rojas (2018) señalan que un ambiente de aula negativo influye de manera significativa en el rendimiento académico y advierten que, si esta situación no se atiende oportunamente, puede afectar aún más las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, los estudios revisados muestran que un clima de aula negativo no solo afecta el aprendizaje, sino también el bienestar emocional y social de los estudiantes. Por ello, es importante que el docente promueva un ambiente de respeto, confianza y buena convivencia que contribuya al desarrollo integral de todos los estudiantes.

1.4 Importancia de construir un clima de aula positivo en primaria

La importancia de construir un clima de aula positivo en la educación primaria es fundamental porque, en esta etapa, la experiencia escolar no se limita a la adquisición de contenidos, sino que compromete el desarrollo integral de los estudiantes en dimensiones cognitivas, sociales y afectivas. El Programa Curricular de Educación Primaria establece que este nivel tiene como propósito educar integralmente a niños y niñas y fortalecer procesos vinculados con el desarrollo

personal, físico, afectivo y social; por ello, el entorno en el que se desarrollan las interacciones pedagógicas no es secundario, sino una condición que incide directamente en la calidad del aprendizaje y en el despliegue de sus potencialidades (Ministerio de Educación, 2016b).

Esta importancia es aún mayor en los primeros grados de primaria, porque es la etapa en la que los estudiantes comienzan a adaptarse a nuevas normas, rutinas y formas de convivir en la escuela. Al respecto, el Programa Curricular de Educación Primaria señala que, durante el III ciclo, los estudiantes fortalecen poco a poco su identidad, aprenden a relacionarse con nuevas personas y desarrollan habilidades para regular sus emociones, resolver conflictos y convivir con los demás, con el acompañamiento del docente. Asimismo, fortalecen valores y habilidades como el respeto, la colaboración y la ayuda mutua, que son fundamentales para su desarrollo personal y social (Ministerio de Educación, 2016b). En consecuencia, un clima de aula positivo es importante en primaria porque ofrece el marco de seguridad, confianza y acompañamiento necesario para que esos procesos se consoliden adecuadamente y no se vean afectados por el temor, la desorganización o el conflicto.

Asimismo, la relevancia del clima de aula positivo en primaria se explica porque el aprendizaje, en esta etapa, depende de manera decisiva de la calidad del vínculo que se establece en el acto educativo. En su investigación sobre clima de aula y aprendizaje en educación primaria, Vilchez y Pebe (2022) concluyen que, en este nivel, la dimensión emocional del clima de aula es la que concentra mayor relevancia, pues es el vínculo entre docente y estudiantes el que genera las condiciones favorables para aprender. Los autores atribuyen, además, al tipo de relaciones que se establecen en el aula un papel central en la configuración de un clima positivo o negativo. Aunque estos hallazgos se formulan en términos amplios de clima escolar, resultan pertinentes porque el aula es el espacio inmediato donde dichas relaciones se concretan cotidianamente.

Del mismo modo, construir un clima de aula positivo en primaria es importante porque fortalece el desarrollo socioemocional en una etapa en la que los estudiantes aún están aprendiendo a reconocer, expresar y regular sus emociones. Al respecto, Garrido Torres et al. (2024) señalan que, en la educación primaria, un clima de aula positivo, basado en el respeto, la comunicación, la empatía y el apoyo entre los estudiantes, favorece su desarrollo emocional y fortalece sus relaciones con los demás. Asimismo, les permite desarrollar habilidades que les ayudan a convivir mejor y a desenvolverse con mayor seguridad dentro y fuera del aula.

En ese sentido, Martínez (2025) señala que un clima escolar basado en el respeto y la empatía favorece el desarrollo emocional de los estudiantes. Además, destaca la importancia de promover programas de educación socioemocional que contribuyan a fortalecer la convivencia escolar y mejorar el aprendizaje. En primaria, este aspecto es decisivo porque las experiencias escolares tempranas inciden en la autoestima, en la seguridad para participar y en la forma en que el niño se percibe a sí mismo como aprendiz.

La relevancia de un clima de aula positivo en primaria trasciende además la adquisición de contenidos curriculares, en la medida en que contribuye a la formación de estudiantes críticos y comprometidos con su entorno inmediato. En esta línea, el Currículo Nacional de la Educación Básica incorpora enfoques transversales orientados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y orientada al bien común, entendiendo que el desarrollo de competencias no se limita a conocimientos, sino que involucra también actitudes y habilidades que permitan a los estudiantes desenvolverse en diversos contextos sociales (Ministerio de Educación, 2016a). Desde esta perspectiva, un clima de aula que promueva la convivencia y el respeto desde el primer grado no solo favorece el aprendizaje inmediato, sino que sienta las bases para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad (Alberca et al., 2021; Sosa, 2021).

Finalmente, la importancia de construir un clima de aula positivo en primaria también se confirma desde el marco normativo peruano, que no lo concibe como un resultado espontáneo, sino como una construcción pedagógica intencional. El Programa Curricular de Educación Primaria señala que la organización de los espacios, el uso pertinente de materiales y el rol docente brindan entornos e interacciones que permiten tener un clima favorable para el aprendizaje y garantizan el desarrollo del potencial de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016b). En la misma línea, el Marco del Buen Desempeño Docente establece que el profesor debe construir relaciones interpersonales asertivas y empáticas con y entre los estudiantes, propiciando oportunidades de aprendizaje en un ambiente emocionalmente seguro, donde puedan expresar ideas y emociones sin temor a la burla o al error (Ministerio de Educación, 2014).

Por todo lo expuesto, construir un clima de aula positivo en la educación primaria es fundamental, porque ayuda a que los estudiantes se adapten poco a poco a la vida escolar, establezcan relaciones de confianza con el docente y sus compañeros, aprendan en un ambiente de respeto y desarrollen habilidades emocionales y sociales desde los primeros años de su formación. De esta manera, un clima de aula positivo no solo favorece el aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y fortalece la convivencia dentro del aula.

1.5. Factores influyentes en la construcción de un clima de aula positivo

Construir un clima de aula positivo depende de varios factores que actúan al mismo tiempo durante el proceso educativo. Ninguno de ellos funciona por separado: todos se relacionan entre sí en las dinámicas pedagógicas, relacionales y contextuales en las que se desarrolla el aprendizaje. Conocer estos factores no solo sirve para describir el clima de aula, sino también para explicar cómo se construye y cómo se mantiene con el tiempo. Como señalan Barriga y Hernández (2001), el aprendizaje no ocurre de manera individual, sino en interacción con otros dentro de un contexto social y cultural determinado, y por eso las relaciones entre las personas ocupan un lugar central en el clima de aula.

En primer lugar, el factor pedagógico-docente constituye un elemento determinante en la construcción de un clima de aula positivo. La figura del docente trasciende la transmisión de conocimientos, ya que sus prácticas pedagógicas, su estilo de comunicación y la forma en que gestiona la dinámica del aula inciden directamente en el ambiente educativo. En este sentido, el docente no solo establece normas y organiza el proceso de enseñanza, sino que también modela las formas de interacción que se desarrollan en el aula. Tal como sostiene Barreda (2012), “todo lo que haga el docente es observado y tiene efecto en sus alumnos” (p. 20), lo que evidencia que su actuación influye tanto en la relación con los estudiantes como en las relaciones entre pares. Asimismo, Casassus (2003) señala que las diferencias en los logros de aprendizaje no radican únicamente en las estrategias didácticas, sino en los climas emocionales y en la calidad de las interacciones que se generan dentro del aula. De esta manera, el docente tiene un papel fundamental en la construcción de un clima de aula basado en el respeto, la confianza y la participación de los estudiantes.

En segundo lugar, el factor relacional-interactivo hace referencia a las relaciones que se establecen entre el docente y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes. El aula es un espacio donde diariamente se comparten experiencias, ideas y aprendizajes. En este proceso, no solo es importante la comunicación verbal, sino también la forma en que las personas se expresan, sus actitudes y la manera en que se relacionan con los demás. Al respecto, Montero et al. (2002) señalan que el aula es un espacio donde la comunicación está presente de forma permanente y que la calidad de estas relaciones influye en el clima de aula. Asimismo, Martínez et al. (2019) destacan que la interacción entre los estudiantes favorece el aprendizaje, fortalece sus habilidades sociales y les permite aprender unos de otros. Por ello, para construir un clima de aula positivo es importante promover relaciones basadas en el respeto, la colaboración y la participación de todos los estudiantes.

En tercer lugar, el factor socioemocional se refiere al ambiente que se vive dentro del aula y a la forma en que este influye en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. Cuando los estudiantes se sienten respetados, valorados y seguros, participan con mayor confianza y muestran una mejor disposición para aprender. Al respecto, diversos estudios señalan que el ambiente emocional del aula influye de manera importante en el aprendizaje de los estudiantes e incluso puede tener un impacto mayor que otros aspectos relacionados con la escuela. En este sentido, Casassus (2003) afirma que el ambiente emocional favorable al aprendizaje constituye uno de los hallazgos más relevantes en el estudio del clima escolar, debido a su fuerte incidencia en el desempeño de los estudiantes. Este factor implica generar condiciones de seguridad, confianza y apoyo emocional que permitan a los estudiantes participar sin temor, expresar sus ideas y desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

En cuarto lugar, el factor centrado en el estudiante reconoce que las características individuales del alumnado influyen en la configuración del clima de aula. Asimismo, las características de cada estudiante también influyen en el clima de aula. Aspectos como la motivación, la autoestima, la forma en que aprenden y el contexto familiar y social del que provienen pueden influir en la convivencia y en las relaciones que se establecen dentro del aula. Al respecto, Barreda (2012) señala que estas características tienen un papel importante en la dinámica de la clase y en el ambiente que se genera durante las actividades de aprendizaje. Del mismo modo, Casassus (2007) destaca la importancia de conocer los intereses, las habilidades y la forma en que aprende cada estudiante, para que el docente pueda brindar un acompañamiento acorde con sus necesidades y favorecer una mayor participación en el aula.

Finalmente, el factor físico-ambiental hace referencia al espacio donde se desarrollan las actividades de aprendizaje. El aula no solo es el lugar donde se realizan las clases, sino también un ambiente que puede favorecer o dificultar las relaciones entre el docente y los estudiantes, así como el aprendizaje. Por ello, aspectos como la distribución del aula, el mobiliario, los materiales educativos y la organización del espacio influyen en la experiencia que viven los estudiantes. Al respecto, Galaz et al. (2023) señalan que contar con espacios adecuados, organizados y adaptados a las necesidades de los estudiantes favorece las interacciones y contribuye a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, Castro y Morales (2015) destacan que un ambiente educativo de calidad no se reduce a la disponibilidad de recursos, sino que requiere una planificación intencional acorde con las características y necesidades de los estudiantes.

En conclusión, un clima de aula positivo depende de factores pedagógicos, relacionales, socioemocionales, individuales y físicos que en conjunto dan forma al proceso educativo. Entenderlos ayuda a ver que el clima de aula no aparece por

casualidad: se construye día a día y depende de las prácticas del docente, de las relaciones entre las personas, de las características de los estudiantes y del espacio en que se enseña. Por eso, fortalecerlo requiere trabajar todos estos elementos de forma conjunta dentro del contexto de cada escuela.

1.6. Evidencia empírica previa

1.6.1 Antecedentes internacionales

A nivel internacional, numerosas investigaciones han demostrado que el clima de aula influye directamente en el aprendizaje y en el bienestar socioemocional de los estudiantes. Uno de los estudios más relevantes es el de Wang et al. (2020), quienes realizaron una revisión sistemática y meta-análisis que incluyó 61 estudios y más de 73 000 estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria. El estudio tuvo como propósito analizar la relación entre el clima de aula y el rendimiento académico, la motivación, la conducta y el desarrollo emocional de los estudiantes. Para ello, se evaluaron aspectos como el apoyo socioemocional, el apoyo instruccional y la organización del aula. Los resultados mostraron que un clima de aula positivo se relaciona con un mejor rendimiento académico ($r = .12-.25$) y con una menor presencia de problemas de conducta ($r = -.14--.18$). Estos hallazgos ponen en evidencia que las relaciones que el docente establece con sus estudiantes y la forma en que organiza el aula influyen de manera importante en el aprendizaje y la convivencia, especialmente en la educación primaria.

Asimismo, Quin (2016) realizó una revisión de diferentes investigaciones sobre la relación entre el docente y los estudiantes y cómo esta influye en el compromiso escolar. Los estudios, desarrollados en distintos países con estudiantes de primaria y secundaria, mostraron que cuando existe una relación cercana, basada en la confianza y el respeto, los estudiantes se sienten más motivados, participan con mayor interés y presentan menos conductas problemáticas. Aunque la relación con el rendimiento académico fue moderada, el autor señala que un buen vínculo entre el docente y los estudiantes favorece su permanencia en la escuela y fortalece su motivación para aprender. Este estudio resulta importante para la presente investigación, porque destaca el papel que tiene la relación entre el docente y los estudiantes durante los primeros años de escolaridad, etapa en la que los niños aún se encuentran en proceso de adaptación a la escuela.

Por otro lado, Thapa et al. (2013) realizaron una revisión de estudios desarrollados en Estados Unidos, Europa y Asia con el propósito de identificar los principales aspectos del clima escolar y su influencia en la convivencia y el aprendizaje. Los autores encontraron que las relaciones, la seguridad, la enseñanza y el aprendizaje, y el entorno institucional son elementos fundamentales para construir un clima escolar positivo. Además, señalan que cuando existe un ambiente de respeto, confianza y seguridad, los estudiantes muestran un mayor bienestar emocional, mejores resultados académicos y menos conductas problemáticas. Asimismo, destacan que el docente cumple un papel fundamental en la creación de un ambiente que favorezca el aprendizaje y la convivencia. Este estudio aporta a la presente investigación porque resalta la importancia de las relaciones que se construyen dentro del aula, especialmente durante los primeros años de educación primaria.

En conjunto, estos antecedentes muestran que el clima de aula influye no solo en el aprendizaje, sino también en el bienestar emocional y social de los estudiantes. Por ello, conocer cómo se desarrolla el clima de aula desde los primeros años de escolaridad resulta importante para comprender las experiencias que viven los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Además, señalan que las relaciones docentes-estudiantes, la organización del aula y las prácticas pedagógicas influyen directamente en la experiencia escolar. Estos antecedentes justifican la necesidad de estudiar el clima de aula en contextos específicos como el nivel primario de instituciones públicas rurales, donde las dinámicas relacionales adquieren un papel central en la adaptación y el aprendizaje de los estudiantes.

1.6.2 Antecedentes nacionales

La evidencia empírica producida en nuestro país permite advertir que el clima de aula ha sido estudiado desde aproximaciones distintas, aunque complementarias. Algunos trabajos lo han analizado a partir de las prácticas pedagógicas que lo configuran en la vida cotidiana del aula; otros han enfatizado el papel de los estilos de enseñanza en la percepción de ambientes favorables para aprender; y otros, finalmente, han examinado su asociación con los logros académicos. Pese a esta diversidad, los estudios nacionales revisados coinciden en algo: el clima de aula no depende únicamente del orden ni de la disciplina, sino, sobre todo, de la calidad de las interacciones, del tipo de participación que

se promueve en clase y del modo en que el docente organiza la experiencia pedagógica y convivencial (Loaiza et al., 2024; Pfuno, 2020; Vilchez y Pebe, 2022). Esto resulta relevante para la presente investigación, porque permite situar el clima de aula como una construcción relacional y pedagógica que se manifiesta en la vida diaria del aula y que, por tanto, debe ser comprendida desde las experiencias concretas de quienes la habitan.

En este sentido, Rubini (2020) desarrolló un estudio con estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, con el propósito de analizar y describir los mejores climas de aula percibidos por los estudiantes y el estilo de enseñanza de los docentes a cargo. El hallazgo más importante fue que, en todos los casos en que los estudiantes percibían climas de aula más favorables, los docentes presentaban un estilo de enseñanza activo. A ello se añadían otros rasgos significativos: el reconocimiento de las habilidades personales del alumnado, la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje a través de la creatividad y la adecuada organización y control de la clase como condiciones necesarias para percibir un buen clima de aula. Este estudio aporta de manera importante a la presente investigación, porque muestra que el clima de aula no es un aspecto secundario del proceso educativo. Por el contrario, se construye a partir de la manera en que el docente organiza las actividades, orienta el aprendizaje y promueve la participación de los estudiantes. El estudio de Rubini (2020) permite comprender que un clima de aula positivo se fortalece cuando el docente favorece el involucramiento de los estudiantes, reconoce sus necesidades y mantiene una adecuada organización del aula, aspectos que son especialmente importantes durante los primeros años de escolaridad.

Por su parte, Chire (2024) realizó un estudio con enfoque cualitativo descriptivo en instituciones educativas de nivel primaria de Juliaca, con el propósito de conocer cómo las prácticas docentes contribuyen a la construcción del clima de aula durante el proceso de aprendizaje. Los resultados mostraron que estas prácticas aún no favorecían plenamente un clima de aula positivo, debido a la falta de estrategias que motivaran a los estudiantes. Asimismo, el autor señala que la construcción de un buen clima de aula requiere un ambiente seguro, cálido y agradable, donde exista una relación de respeto entre el docente y los estudiantes y la convivencia se fortalezca mediante la motivación y la disciplina positiva. En ese sentido, el estudio permite comprender que organizar el aula no es suficiente; también es importante que el docente acompañe, motive y fortalezca la relación con sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Este antecedente guarda una relación estrecha con la presente investigación, porque permite comprender que el clima de aula se construye en las interacciones cotidianas y que sus debilidades se evidencian, precisamente, cuando el vínculo pedagógico no logra sostener un ambiente favorable para aprender.

A diferencia de los estudios anteriores, Olórtegui y Rojas (2018) estudiaron la relación entre el clima de aula y el rendimiento en el área de Comunicación de estudiantes del V ciclo de educación primaria del distrito de Huari. Los resultados mostraron que existe una relación positiva, aunque baja, entre el clima de aula y el rendimiento académico. Esto significa que un buen clima de aula favorece el aprendizaje, aunque no es el único aspecto que influye en el rendimiento de los estudiantes. Los autores también encontraron que algunas dimensiones del clima de aula tienen mayor influencia que otras. Por ejemplo, las dimensiones imaginativa, interpersonal e instruccional sí presentaron una relación significativa con el rendimiento académico; sin embargo, la dimensión regulativo-disciplinaria no mostró una relación significativa. Estos resultados muestran que las relaciones que se establecen dentro del aula, la forma en que el docente desarrolla las actividades y las oportunidades que tienen los estudiantes para participar son aspectos que favorecen el aprendizaje. Este estudio aporta a la presente investigación porque permite comprender que, en los primeros grados de primaria, las relaciones entre el docente y los estudiantes, así como la participación en el aula, tienen un papel muy importante durante el proceso de adaptación a la escuela.

En conjunto, los antecedentes nacionales revisados muestran que el clima de aula depende de las relaciones que se establecen entre el docente y los estudiantes, así como de las estrategias que el docente utiliza para promover la participación y el aprendizaje. Sin embargo, también muestran que todavía existen pocas investigaciones sobre el clima de aula en los primeros grados de educación primaria y, sobre todo, en instituciones educativas públicas del ámbito rural. Por ello, la presente investigación busca conocer cómo es el clima de aula en primer grado de una institución educativa pública del distrito El Carmen de la Frontera, Piura, considerando que en esta etapa las relaciones entre el docente y los estudiantes, así como la convivencia entre compañeros, son fundamentales para la adaptación a la escuela y el aprendizaje.

1.6.3 Antecedentes locales

En la región Piura, diversas investigaciones han abordado el clima escolar y las interacciones docentes-estudiantes en contextos educativos rurales y urbanos. Aunque la mayoría se centra en grados superiores de primaria o secundaria, sus aportes resultan relevantes para comprender cómo se construye el clima en las aulas y qué factores influyen en la convivencia.

Uno de los estudios más cercanos al tema es el de Tineo (2021), quien analizó las dificultades del clima de aula en



estudiantes de cuarto grado de la I.E.P. N.º 14545 del caserío Falso Corral, en Huarmaca. La investigación fue de tipo descriptiva-propositiva y evaluó tres dimensiones del clima de aula: la académica, la social y la afectiva. Con los resultados obtenidos, la autora elaboró un Plan de Convivencia Escolar para contribuir a mejorar el clima de aula. Además, encontró que, en las instituciones educativas rurales de Piura, cuando existen dificultades para comunicarse, participar y relacionarse dentro del aula, el ambiente de aprendizaje también se ve afectado. Estos hallazgos permiten reconocer la necesidad de estudiar el clima desde los primeros grados de primaria, donde estas dificultades pueden manifestarse con mayor intensidad.



Asimismo, Jibaja (2018) examinó la percepción del clima social escolar en 94 estudiantes de educación primaria de la I.E. N.º 19162 “El Chinche”, en Huarmaca, mediante el cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar (CECSCE). El estudio encontró que la mayoría de los estudiantes se ubicaba en un nivel alto de percepción del clima social escolar, lo que se reflejaba en una valoración favorable de aspectos como la ayuda entre los miembros de la comunidad escolar, la seguridad, el orden del centro y, en menor medida, la actuación del profesorado. Este antecedente resulta relevante porque muestra que, en un contexto rural piurano, los estudiantes percibían de manera mayoritariamente adecuada su entorno escolar. No obstante, el estudio se centra en el clima social del centro educativo y no desarrolla de manera específica el clima de aula ni la dinámica relacional del primer grado.

En un nivel distinto, pero igualmente relevante, Palacios (2018) desarrolló un plan de acción dirigido a mejorar el clima escolar en el nivel secundario de una institución educativa del distrito Veintiséis de Octubre, en Piura. El estudio identificó que los conflictos, la indisciplina y las dificultades en las relaciones entre los estudiantes y los docentes afectan el clima de aula. Aunque la investigación se realizó en educación secundaria, los autores destacan la importancia de fortalecer las relaciones interpersonales y la buena convivencia, ya que estos aspectos favorecen el bienestar de los estudiantes y su aprendizaje en cualquier nivel educativo.

Asimismo, González et al. (2017) realizaron un estudio cualitativo en instituciones educativas públicas de Arequipa, Huamanga, Iquitos y Piura, con el propósito de conocer cómo se desarrollaban las prácticas pedagógicas de los docentes de educación primaria. Para ello, observaron las clases en diez instituciones educativas. En el caso de Piura, encontraron que los docentes mantenían una relación respetuosa con sus estudiantes; sin embargo, la participación de estos se limitaba, en la mayoría de los casos, a responder las preguntas del docente, siendo muy pocas las oportunidades para expresar sus ideas, dialogar o intercambiar opiniones. Además, observaron que los docentes brindaban poca retroalimentación a sus estudiantes, lo que limitaba las oportunidades para fortalecer sus aprendizajes. Este estudio aporta a la presente investigación porque permite conocer cómo son las relaciones y las interacciones que se desarrollan dentro del aula en instituciones educativas de Piura. No obstante, la investigación se realizó en escuelas urbanas y urbano-marginales con estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, por lo que no aborda la realidad de primer grado ni de las instituciones educativas rurales.



Por último, Castro y Ramírez (2024) estudiaron la relación entre la asertividad y el clima social escolar en estudiantes adolescentes de Piura. Los resultados mostraron que un mejor clima escolar está relacionado con una buena comunicación y con la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos. Aunque este estudio se desarrolló con estudiantes de secundaria, sus resultados permiten comprender que las habilidades socioemocionales también son importantes para favorecer un clima escolar positivo.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO



2.1 Tipo, enfoque y método

Esta investigación fue de tipo descriptiva porque tuvo como propósito conocer y describir cómo es el clima de aula a partir de las interacciones que se dan entre la docente y sus estudiantes. Este tipo de investigación permite describir los hechos tal como se presentan, sin intervenir ni modificar la realidad, ayudando a comprender cómo se desarrolla el fenómeno estudiado. A diferencia de otros tipos de investigación, no busca explicar las causas de un problema, sino describir sus principales características; su propósito es ofrecer una mirada detallada del fenómeno en su contexto (Hernández et al., 2022).

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, porque buscó comprender a fondo el clima de aula en el primer



grado de primaria, tomando en cuenta las experiencias y percepciones que se dan dentro del contexto educativo. Este enfoque analiza el fenómeno en su ambiente natural e interpreta los significados que los participantes construyen desde sus propias vivencias (Creswell, 2021). No se buscó generalizar los resultados a otras realidades, sino comprender cómo se vive el clima de aula en el contexto donde se desarrolló la investigación (Hernández et al., 2022).

En ese sentido, se utilizó el método fenomenológico, porque permitió comprender las experiencias y vivencias de la docente y los estudiantes en relación con el clima de aula. A través de este método fue posible conocer cómo se desarrollan las interacciones durante las clases y comprender el significado que estas tienen para quienes forman parte del aula. De acuerdo con Creswell (2013), la fenomenología se centra en describir la esencia de las experiencias compartidas respecto a un fenómeno, lo cual resulta pertinente para analizar cómo se construye el clima de aula en el contexto específico de estudio.

2.2. Categorías de estudio y definiciones operacionales



El fenómeno de estudio de la presente investigación es el clima de aula, entendido como el ambiente emocional, social y pedagógico que se construye a partir de las interacciones cotidianas entre el docente y los estudiantes, y entre los propios estudiantes. Según Fraser (2020), el clima de aula refleja las percepciones, actitudes y experiencias que viven los estudiantes dentro del espacio educativo y que influyen directamente en su forma de relacionarse, participar y aprender. Para Casassus (2017), este clima se construye a partir de la calidad de los vínculos que se establecen en el aula, así como del ambiente general que surge de dichas interacciones.



En la presente investigación, el clima de aula será analizado a partir del modelo de interacciones pedagógicas en el aula, sobre la base del cual se construyó la herramienta CLASS (Classroom Assessment Scoring System). El CLASS permite comprender la calidad de las interacciones que se desarrollan en el aula en torno a tres grandes dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional (Pianta et al., 2008). Cada uno de estos dominios está formado por diferentes dimensiones que pueden observarse durante el desarrollo de las clases. En el caso del apoyo emocional, se consideran aspectos como la sensibilidad del docente para responder a las necesidades de los estudiantes, el clima positivo que se genera en el aula y el respeto con el que se relaciona con ellos. Por su parte, la organización del aula comprende el manejo del comportamiento, el buen uso del tiempo y la organización de las actividades, con el propósito de que los estudiantes aprovechen al máximo el tiempo de aprendizaje. Finalmente, el apoyo instruccional está relacionado con la forma en que el docente desarrolla la enseñanza, utiliza el lenguaje para orientar el aprendizaje, brinda retroalimentación y promueve que los estudiantes reflexionen, analicen y relacionen sus ideas.

Martínez et al. (2019) señalan que una de las principales características del CLASS es que da mayor importancia a las interacciones que se desarrollan entre el docente y los estudiantes. Los autores indican que, cuando estas interacciones son de mejor calidad, también mejoran los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Para ello, la herramienta utiliza observaciones en el aula y una escala de valoración del 0 al 2 para cada dimensión. Esto permite identificar las fortalezas del docente y aquellos aspectos que pueden seguir fortaleciéndose. Además, el CLASS orienta la capacitación docente en aspectos como el uso del lenguaje, la retroalimentación y el manejo del comportamiento en el aula (Hamre et al., 2010).

Sin embargo, también es importante tener en cuenta algunas limitaciones. Para aplicar correctamente el CLASS se requiere que los observadores reciban una capacitación previa. Asimismo, algunas formas de interacción que esta herramienta considera adecuadas pueden tener un significado diferente según el contexto cultural. Por ello, cuando se aplica en instituciones educativas rurales o en contextos con diversidad cultural, es importante analizar las características propias de cada realidad antes de interpretar los resultados.

Como se comentó previamente, cada uno de los grandes dominios del CLASS se encuentra conformado por dimensiones específicas que permiten describir de manera más detallada las interacciones pedagógicas (Hamre y Pianta, 2007). En coherencia con el enfoque cualitativo y el tipo descriptivo simple de la presente investigación, los dominios del modelo serán asumidos como categorías de análisis, mientras que sus dimensiones serán consideradas como subcategorías, lo que permitirá organizar e interpretar la información de manera sistemática y contextualizada[footnoteRef:1]. A continuación, sobre la base de Pianta et al. (2008), se detallan las definiciones operacionales de las categorías y subcategorías del presente estudio: [1: Cabe precisar que el uso de las categorías del CLASS en la presente investigación no implica una medición cuantitativa del clima de aula, sino la aplicación de un sistema de categorización deductiva previamente validado, coherente con el enfoque temático propio de la investigación cualitativa. De acuerdo Braun et al. (2017), la categorización deductiva parte de un modelo teórico preestablecido para organizar e interpretar la información recolectada, sin que ello suponga cuantificar el fenómeno estudiado ni buscar su generalización estadística. En este

sentido, los dominios y dimensiones propuestos por el CLASS operan aquí como un marco de categorías y subcategorías que orienta la lectura del clima de aula, sin cerrar la posibilidad de identificar matices y particularidades propias del contexto específico observado.]

Categoría 1: Apoyo emocional

El apoyo emocional se refiere a la capacidad del docente para generar un ambiente cálido, seguro y respetuoso en el aula, en el cual los estudiantes se sientan valorados, comprendidos y motivados para aprender, a través de interacciones positivas y sensibles a sus necesidades (Pianta et al., 2008).

Hamre y Pianta (2007) señalan que un adecuado apoyo emocional favorece la confianza, reduce la ansiedad y promueve la participación activa de los estudiantes. Asimismo, un entorno emocional positivo contribuye a mejorar la convivencia y el aprendizaje, al generar un clima de seguridad y pertenencia en el aula.

Subcategorías del apoyo emocional

Clima positivo: Hace referencia a un ambiente caracterizado por relaciones cercanas, afecto, respeto y comunicación positiva, que favorecen la confianza y la participación de los estudiantes.

Clima negativo: Se refiere a las situaciones en las que predominan los gritos, los sarcasmos o las actitudes de rechazo, haciendo que los estudiantes no se sientan seguros ni cómodos para participar y aprender.

Sensibilidad del docente: Se refiere a la forma en que el docente identifica las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes y les brinda el apoyo que necesitan en el momento oportuno, haciéndolos sentir escuchados, comprendidos y acompañados.

Consideración de la perspectiva del estudiante: Se refiere a las oportunidades que brinda el docente para que los estudiantes participen, expresen sus ideas, den su opinión y tomen algunas decisiones durante las actividades de clase.

Categoría 2: Organización del aula

Hace referencia a las acciones que realiza el docente para organizar el aula, mantener el orden, orientar el comportamiento de los estudiantes y aprovechar el tiempo durante las clases. Esto permite mantener a los estudiantes involucrados en las actividades y reducir interrupciones, favoreciendo el desarrollo del proceso educativo (Pianta et al., 2008).

Una adecuada organización del aula contribuye a que los estudiantes comprendan las normas y expectativas, optimizando el tiempo de aprendizaje y facilitando el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Subcategorías de la organización del aula

Manejo de la conducta

Implica el establecimiento de normas claras, la supervisión constante del comportamiento y la aplicación de estrategias preventivas y correctivas que permitan mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Productividad

Se refiere a la manera en que el docente organiza el tiempo y las actividades para que la clase se desarrolle de forma ordenada y los estudiantes aprovechen mejor el tiempo de aprendizaje.

Formatos didácticos para el aprendizaje

Hace referencia al uso de diferentes estrategias, recursos y actividades que utiliza el docente para despertar el interés de los estudiantes, promover su participación y ayudarlos a comprender mejor lo que aprenden.

Categoría 3: Apoyo instruccional

Se refiere a las acciones que realiza el docente para ayudar a los estudiantes a comprender mejor lo que aprenden, reflexionar sobre sus ideas y buscar soluciones a diferentes situaciones. Este dominio enfatiza la calidad de la enseñanza a través del desarrollo de conceptos, la retroalimentación y el uso del lenguaje como herramienta para construir

conocimiento (Pianta et al., 2008).

Subcategorías del apoyo instruccional

Desarrollo de conceptos

Se refiere a la promoción del pensamiento de orden superior mediante el análisis, el razonamiento, la reflexión y la conexión de los contenidos con experiencias previas y situaciones reales.

Calidad de la retroalimentación

Se refiere a los comentarios y orientaciones que brinda el docente para ayudar a los estudiantes a comprender mejor lo que están aprendiendo, reconocer sus errores y seguir mejorando.

Modelado del lenguaje

Consiste en el uso intencional del lenguaje por parte del docente para enriquecer la comunicación, ampliar el vocabulario y promover la expresión y el pensamiento en los estudiantes.

2.3 Participantes

La presente investigación se realizó en una institución educativa pública de nivel primario ubicada en el caserío de Sapalache, capital del distrito El Carmen de la Frontera, provincia de Huancabamba, región Piura. Esta institución se encuentra en una zona rural, donde la mayoría de las familias se dedica a la agricultura y la ganadería. Estas actividades forman parte de la vida diaria de la comunidad y también influyen en el contexto donde los estudiantes aprenden y conviven.

La institución educativa fue seleccionada porque se encontraba cerca del lugar de residencia de los investigadores, lo que permitió realizar las observaciones de manera continua durante todo el periodo de recolección de la información. Esta decisión corresponde a lo que Mendieta (2015) denomina muestreo por conveniencia, técnica que se aplica cuando el investigador recurre a los sujetos a los que tiene acceso directo dentro de la población de interés.

Una vez definida la institución educativa, se trabajó con la totalidad del grupo-clase de primer grado de primaria, sin proceder a un submuestreo interno. Esta decisión responde al criterio de total población, definido por Mendieta (2015) como aquel en que se toma a la totalidad de un grupo social pequeño como una familia, un aula o un equipo de trabajo con el fin de preservar la integridad y las dinámicas naturales del contexto estudiado. Esta aproximación resulta coherente con el método fenomenológico adoptado en la presente investigación, en la medida en que permite acceder a la experiencia del clima de aula tal como se configura de manera natural entre todos sus integrantes, sin fragmentar la unidad relacional del grupo.

Siguiendo la distinción propuesta por Mendieta (2015) entre informante clave e informante general, la docente del aula fue considerada informante clave, en tanto figura como la persona que "habla del fenómeno en relación a todo, que tiene amplio conocimiento en relación a todo" (p. 1148), dada su responsabilidad directa sobre la planificación, gestión y dinámica relacional del aula a lo largo del tiempo. Los estudiantes participantes, por su parte, fueron considerados informantes generales, en la medida en que aportan una comprensión del fenómeno de una manera parcial, correspondiente a su propia vivencia como integrantes del grupo-aula.

El aula de primer grado de primaria estuvo conformada por 17 estudiantes matriculados (9 niñas y 8 niños), con edades comprendidas entre los 6 y 7 años. Se incluyó en el estudio a los estudiantes matriculados que mantuvieron asistencia regular durante el periodo de recolección de información; en consecuencia, participaron efectivamente 14 estudiantes, dado que 3 no cumplieron dicho criterio: 2 por motivos de salud y 1 por inasistencia reiterada.

Asimismo, participó la docente responsable del aula, quien cuenta con 35 años de edad, 10 años de experiencia en el sector educativo y título profesional en Educación Primaria.

2.4. Técnicas e instrumentos

En esta investigación cualitativa se emplearon dos técnicas de recolección de datos: la observación situada y la entrevista semiestructurada, aplicadas una después de otra para que se complementaran entre sí. Con ellas fue posible mirar el fenómeno desde dos ángulos: por un lado, registrar directamente las interacciones que ocurren en el aula; por otro, entender cómo la docente interpreta su propia práctica. Otras investigaciones cualitativas sobre clima de aula en primaria han usado justamente la observación y la entrevista semiestructurada como técnicas principales para comprender las prácticas docentes en su contexto (Chire, 2024).

En un primer momento se realizó la observación situada en el aula de primer grado, porque esta técnica permite obtener información directa del contexto natural donde ocurren las interacciones entre la docente y los estudiantes, y entre los propios estudiantes. Es útil porque permite registrar conductas, actitudes y formas de comunicación que dan forma al clima de aula (Díaz, 2010). En estudios cualitativos sobre prácticas docentes, la observación se ha considerado un recurso adecuado para documentar sesiones de clase completas y recoger datos significativos del contexto educativo (Chire, 2024).

El instrumento correspondiente fue una ficha de observación que incorporó las categorías y subcategorías previamente descritas, a fin de registrar de manera sistemática los hechos significativos y los comportamientos relevantes en torno al clima del aula. Esta ficha de observación también incluyó el registro anecdótico y las reflexiones de los investigadores en torno al trabajo de campo.

En un segundo momento se llevó a cabo la entrevista semiestructurada con la docente del aula de primer grado de primaria. La decisión de realizar la entrevista después de la observación responde a la necesidad de profundizar en situaciones, interacciones y episodios previamente registrados en el aula, de manera que la docente pueda explicar, ampliar y reflexionar sobre su práctica pedagógica a partir de hechos concretos. En ese sentido, la entrevista no se plantea como una técnica aislada, sino como un recurso complementario que permite contrastar lo observado con las percepciones, creencias, significados y acciones que la docente reconoce en su experiencia profesional. Esta lógica metodológica ha sido empleada en investigaciones cualitativas similares, en las que se señala expresamente que la entrevista complementa la observación para contrastar si lo que piensa la docente se reafirma o se contradice con lo que realiza en el aula (Chire, 2024).

El instrumento utilizado fue una guía de entrevista semiestructurada, conformada por preguntas abiertas que permitieron conocer con mayor profundidad los aspectos afectivos, comunicativos y relacionales del clima de aula. Se eligió este instrumento porque permitió mantener una conversación flexible con la docente, haciendo nuevas preguntas cuando fue necesario, aclarando algunas respuestas y profundizando en aspectos que no podían comprenderse únicamente a través de la observación. La literatura metodológica señala, además, que la entrevista cualitativa permite llegar a información difícil de observar, ligada a los significados, percepciones y sentimientos de los participantes; por eso, combinarla con la observación hace más confiable la interpretación del estudio (González-Vega et al., 2022).

Ambas técnicas permitieron comprender mejor el fenómeno estudiado: la observación aportó información recogida directamente en el aula sobre su dinámica cotidiana, y la entrevista hizo posible interpretar esa dinámica desde la mirada de la docente. De este modo, la investigación no se quedó en describir lo que ocurre en el aula, sino que también recogió el sentido que la docente le otorga a su práctica vinculada con la construcción del clima de aula.

2.5. Procedimiento

El procedimiento de la presente investigación cualitativa se desarrolló de manera progresiva y sistemática, articulando las fases de recolección, organización y análisis de la información, con el propósito de comprender el clima de aula en su contexto natural.

A diferencia de los estudios cuantitativos, el proceso de análisis cualitativo no es lineal, sino que se desarrolla de forma simultánea a la recolección de datos, permitiendo una interpretación continua del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2022; Nóbrega et al., 2020). En este sentido, el procedimiento se organizó en tres momentos: recolección de la información, organización y codificación, y análisis e interpretación de los datos.

a) Recolección de la información

La recolección de datos se realizó en el contexto natural del aula de primer grado de educación primaria, mediante la aplicación de las técnicas de observación situada y entrevista semiestructurada.

En un primer momento, se acompañaron siete (7) sesiones de clase para realizar la observación, distribuidas entre el 11 y el 18 de junio de 2026, en las áreas curriculares de Matemática, Comunicación, Arte y Personal Social, con una duración conjunta aproximada de 13 horas con 30 minutos. Para ello se utilizó como instrumento una ficha basada en la herramienta CLASS, lo que permitió registrar de manera sistemática las interacciones entre la docente y los estudiantes en torno a las categorías: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional.

En un segundo momento, se aplicó la entrevista semiestructurada a la docente, con el propósito de profundizar en las situaciones previamente observadas, recogiendo sus percepciones, explicaciones y significados en torno a su práctica pedagógica y el clima del aula.

b) Organización y codificación de la información

Una vez recolectada la información, se procedió a su organización mediante la transcripción y sistematización de los registros de observación y de la entrevista.

Posteriormente, se realizó el proceso de codificación de la información. En un primer momento, se revisaron las observaciones y la entrevista para identificar las ideas, acciones e interacciones más importantes relacionadas con el clima de aula. A partir de ello, se fueron asignando códigos a la información según los aspectos que iban apareciendo durante el análisis (Mieles et al., 2012). En una segunda etapa, estos códigos se agruparon de acuerdo con las características que tenían en común, lo que permitió organizar la información en categorías de análisis.

Este proceso se desarrolló tomando como referencia el modelo de interacciones pedagógicas en el aula y la herramienta CLASS. Las categorías de apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional orientaron el análisis de la información; sin embargo, también se consideraron otros aspectos que fueron surgiendo durante el desarrollo de la investigación y que ayudaron a comprender mejor el clima de aula.

c) Análisis e interpretación de la información

El análisis de la información se realizó durante todo el proceso de investigación, revisando de manera continua los datos obtenidos. Esto permitió comprender cómo se desarrollaba el clima de aula, así como identificar las situaciones que se repetían y aquellas que presentaban características particulares. Para ello, en primer lugar, se llevó a cabo una lectura profunda y reiterada de los registros obtenidos, lo cual permitió agrupar los códigos en categorías y subcategorías de análisis, identificar patrones y relaciones entre las interacciones observadas, y desarrollar un análisis temático del contenido.

De manera complementaria a este análisis cualitativo, se revisaron también los puntajes asignados mediante la ficha de observación a cada indicador de las subcategorías estudiadas (apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional), los cuales van del 0 al 2 en función del nivel de frecuencia con que se observó cada conducta. Con base en esta información, se contó cuántas veces se repitió cada puntaje en los distintos indicadores, con el propósito de tener una idea más clara de en qué nivel (bajo, medio o alto) se ubicaron con mayor frecuencia las interacciones observadas (Treviño et al., 2013). Este conteo no tuvo como finalidad comparar cifras entre sí, sino servir como un apoyo adicional que permitiera sustentar con mayor claridad las interpretaciones construidas.

Asimismo, se utilizó la triangulación de técnicas mediante la observación y la entrevista, con el propósito de comparar la información obtenida y lograr una mejor comprensión del clima de aula. Posteriormente, la información se organizó en matrices de análisis, donde se registraron las categorías, subcategorías y las evidencias obtenidas durante las observaciones y la entrevista realizada a la docente. Estas matrices facilitaron el análisis de la información, permitieron comparar los resultados de ambas técnicas y relacionarlos con el modelo teórico, lo que hizo posible comprender con mayor profundidad el clima de aula estudiado. Finalmente, a partir de este proceso, se elaboró una descripción analítica del clima de aula, respondiendo a la pregunta de investigación desde una perspectiva interpretativa.

d) Criterios de rigor

Para garantizar la calidad del estudio, se consideraron los criterios de rigor en investigación cualitativa propuestos por Castillo y Vásquez (2003):

Credibilidad

Para asegurarla se triangularon las dos técnicas (observación y entrevista) y se permaneció el tiempo suficiente en el campo, lo que permitió obtener información consistente y ligada al contexto.

Transferibilidad

El contexto educativo se describió con detalle, de modo que los resultados puedan entenderse y valorarse en escuelas parecidas.

Dependencia

Cada fase del proceso metodológico quedó registrada, lo que permite seguir el hilo del estudio y comprobar su coherencia.

Confortabilidad

En cada ficha de observación se anotaron reflexiones preliminares, que sirvieron para reconocer y controlar los posibles sesgos de los investigadores.

Estos cuatro criterios se relacionan entre sí bajo el principio de integridad del proceso investigativo, que consiste en que los hallazgos estén sustentados en los datos recogidos, que el investigador sea transparente sobre lo que hizo y que la credibilidad se construya a partir del tiempo que permaneció en el campo, en este caso siete sesiones de observación distribuidas en seis fechas (Nóblega et al., 2020).

2.6. Aspectos éticos de la investigación

La presente investigación se desarrolló respetando los principios de integridad científica y ética correspondientes al trabajo con menores de edad en el ámbito educativo. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes en todo momento, evitando el uso de sus nombres reales durante el registro y el análisis de la información.

Antes de iniciar la observación, se conversó de manera individual con cada niño y niña, explicándoles en un lenguaje sencillo y adecuado a su edad en qué consistía la investigación, y se les preguntó si deseaban participar; todos expresaron su conformidad de manera verbal. Esta forma de asentimiento respondió a la necesidad de adaptar el proceso informativo a la edad y al nivel de comprensión de los participantes, tratándose de niños y niñas de primer grado de primaria (Nóblega et al., 2020). Posteriormente, la docente del aula entregó a los padres de familia el consentimiento informado correspondiente, el cual debía ser firmado para autorizar la participación de sus hijos e hijas. De manera similar, se obtuvo el consentimiento informado de la docente que participó en la entrevista.

Asimismo, se contó con la autorización de la institución educativa para el ingreso al aula y la realización del trabajo de campo. Esta autorización institucional se gestionó de manera independiente al consentimiento de los propios participantes, dado que el permiso otorgado por la institución no reemplaza la voluntad individual de quienes intervienen directamente en el estudio (Nóblega et al., 2020).

Respecto a la devolución de resultados, si bien no se estableció un compromiso por escrito, se comunicó verbalmente a la institución educativa la intención de compartir los hallazgos de la investigación una vez concluida, como parte de las consideraciones éticas asumidas en el estudio (Nóblega et al., 2020).

Finalmente, se respetó la autoría de los textos citados a lo largo del presente trabajo, siguiendo los lineamientos establecidos en la séptima edición de las normas APA.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la ficha de observación (referida con el código "O") y de la entrevista semiestructurada (referida con el código "E"), con la finalidad de comprender cómo se configura el clima de aula en el primer grado de primaria de la institución educativa pública del distrito El Carmen de la Frontera. El objetivo general del estudio consiste en analizar dicho clima de aula, articulado a partir de dos objetivos específicos: analizar la relación entre la docente y los estudiantes, y analizar la relación entre los



propios estudiantes en la configuración del ambiente del aula.

Para operativizar este análisis, los resultados se han organizado a partir de las tres categorías derivadas del modelo de interacciones pedagógicas en el aula y la herramienta CLASS (Pianta et al., 2008): apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional, cada una de las cuales permite examinar, de manera situada, tanto las interacciones entre la docente y los estudiantes como aquellas que se producen entre los propios estudiantes. A continuación, se presentan las características de los participantes y del contexto educativo y local, información que será utilizada para interpretar con mayor profundidad los hallazgos desarrollados en las siguientes secciones.

Características de los participantes y del contexto educativo local

La investigación se realizó en una institución educativa pública de nivel primario ubicada en el caserío de Sapalache, capital del distrito El Carmen de la Frontera, provincia de Huancabamba, región Piura. Esta comunidad pertenece a una zona rural, donde la mayoría de las familias se dedica a la agricultura y la ganadería. Estas actividades forman parte de su vida diaria y también influyen en el contexto en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan. El horario institucional comprende de 8:30 a.m. a 1:35 p.m., dentro del cual se desarrollaron las sesiones observadas correspondientes a las áreas curriculares de Matemática, Comunicación, Personal Social y Arte. En cuanto al uso del idioma, pese a tratarse de una institución educativa rural, la comunicación en el aula se desarrolla exclusivamente en castellano, sin registrarse el uso de alguna lengua originaria por parte de los estudiantes o de la docente. El aula de primer grado de primaria observada funciona como sección única, es decir, agrupa a la totalidad de estudiantes matriculados en el grado sin división por secciones paralelas.

Respecto a la infraestructura y organización física del espacio, el aula presentó un ambiente ordenado y limpio, con las mesas de los y las estudiantes dispuestas en forma de "U", lo que dejó un espacio amplio en la zona central para el desplazamiento de la docente y el desarrollo de actividades individuales y grupales, favoreciendo con ello un mayor acompañamiento directo durante las sesiones.

Respecto a los participantes, el aula estuvo integrada por 17 estudiantes matriculados, de los cuales 9 fueron niñas y 8 niños, con edades entre los 6 y 7 años. De este grupo, participaron 14 estudiantes, ya que 3 no asistieron de manera regular durante el desarrollo de la investigación (2 por motivos de salud y 1 por inasistencias frecuentes). Asimismo, durante las sesiones de observación la asistencia osciló entre 13 y 16 estudiantes, situación que refleja la realidad de la institución educativa y del contexto rural donde se llevó a cabo el estudio.

La docente responsable del aula, identificada en este estudio con el código "D1" para preservar la confidencialidad, tiene 35 años de edad, cuenta con 10 años de experiencia en la docencia y título profesional en Educación Primaria. Es originaria de Chiclayo (Lambayeque) y, al momento de recoger la información, llevaba un año trabajando en la institución educativa donde se realizó el estudio, por lo que aún se encontraba adaptándose a un contexto rural distinto al suyo. Además, contó que hace poco recibió capacitación sobre convivencia escolar en el marco del Programa Nacional de Formación Docente en Servicio, en el módulo "La Convivencia Democrática e Intercultural en el Aula y la Escuela" (E-D1). Este antecedente formativo resulta relevante para la interpretación posterior de los resultados, en la medida en que sitúa las prácticas observadas dentro de un marco de actualización profesional vinculado directamente al objeto de estudio de la presente investigación.

Antes de desarrollar el análisis interpretativo de cada categoría, se presenta una síntesis de la frecuencia de los niveles registrados en la ficha de observación para cada indicador a lo largo de las siete sesiones (0 = no se observa o se presenta rara vez; 1 = se observa algunas veces; 2 = se observa frecuentemente o durante gran parte de la sesión). Este conteo no constituye una medición cuantitativa del clima de aula, sino un apoyo descriptivo que permite visualizar la distribución de las conductas observadas y sustentar con mayor transparencia las interpretaciones desarrolladas en los acápites siguientes (Treviño et al., 2013). Como se aprecia más adelante en las Tablas 1, 2 y 3, 20 de los 47 indicadores incluidos en la ficha de observación alcanzaron el nivel 2 en la totalidad de las sesiones, concentrados en el apoyo emocional y la organización del aula (el uso de control punitivo fue el único indicador que se ubicó en el nivel 1 en las siete sesiones); mientras que las frecuencias más bajas se registraron en el apoyo instruccional, particularmente en la sesión de Comunicación observa el 18 de junio y en el indicador de repetición y ampliación de respuestas.

3.1. Categoría 1: Apoyo emocional

El análisis de esta categoría se centra principalmente en la relación entre la docente y los estudiantes en la configuración del clima de aula, sin dejar de lado ciertas manifestaciones de la relación entre pares que emergieron durante los



episodios de conflicto registrados. A lo largo de las siete sesiones observadas, correspondientes a las áreas de Matemática, Comunicación, Personal Social y Arte, la mayoría de los indicadores de esta categoría alcanzaron el nivel más alto de frecuencia (valor 2), excepto en la subcategoría “clima negativo” que posee indicadores inversos, lo que sugiere de manera consistente un apoyo emocional favorable, matizado por algunos hallazgos particulares que se detallan a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Frecuencias de puntajes por indicador: Apoyo emocional (n=7 sesiones)

Subcategoría	Indicador	f(0)	f(1)	f(2)
Clima positivo	Manifestaciones de cercanía entre docente y estudiantes	0	0	7
	Expresiones de afecto positivo	0	0	7
	Comunicación respetuosa	0	0	7
	Trato cordial	0	0	7
	Evidencias de confianza y seguridad	0	0	7
Clima negativo	Manifestaciones de afecto negativo	5	2	0
	Uso de control punitivo	0	7	0
	Sarcasmo a falta de respeto	7	0	0
	Expresiones de negatividad en el aula	3	4	0
Sensibilidad del docente	Reconocimiento de necesidades académicas o emocionales	0	0	7
	Respuesta oportuna ante dificultades	0	0	7
	Atención a problemas surgidos en clase	0	1	6
	Acciones que generan confianza	0	0	7
Consideración de la perspectiva del estudiante	Adaptación de actividades según necesidades de los estudiantes	0	1	6
	Promoción de la autonomía	0	0	7
	Fomento de la participación	0	0	7
	Respeto por las ideas de los estudiantes	0	1	6
	Oportunidades de expresión	0	0	7

Nota: Elaboración propia. f = número de sesiones en el que el indicador alcanzó cada puntaje

3.1.1. Clima positivo

Las evidencias de cercanía, afecto y trato cordial se repitieron de forma sostenida en las distintas áreas curriculares. Durante la sesión de Comunicación del 18 de junio, tras revisar el dictado, D1 se dirigió al grupo señalando: "Los felicito, hay muchas AD.", y agregó de inmediato: "Los que están en proceso también los felicito porque están mejorando." (O-Comunicación-18/06/2026). Esta misma disposición se replicó en la sesión de Personal Social del mismo día, cuando varios estudiantes celebraron sus resultados de manera compartida ("*Tengo todas buenas.*", "*A mí también.*") y la docente respondió reconociendo tanto a quienes alcanzaron el resultado esperado como a quienes aún se encontraban en proceso (O-Personal Social-18/06/2026). Este patrón de reconocimiento del esfuerzo y no solo del resultado se observó también el 11 de junio, cuando, durante una exposición, una estudiante permaneció en silencio frente al grupo; D1 la animó diciendo: "*Todos podemos.*", y ante su persistente dificultad, modeló ella misma la explicación antes de devolverle la palabra para que continuara (O-Matemática-11/06/2026).

Cabe destacar, además, que las manifestaciones de afecto no se limitaron al reconocimiento académico: en la sesión de Arte, D1 respondió con humor afectuoso al comentario espontáneo de un estudiante sobre la pérdida de un diente ("Ummm... entonces es un ratoncito millonario."), generando risas en el grupo, y al cierre de la misma sesión varios estudiantes la abrazaron durante la despedida (O-Arte-16/06/2026), evidenciando un vínculo afectivo que trasciende la interacción estrictamente pedagógica. Este conjunto de prácticas coincide con lo que la propia docente expresó en la entrevista: "los aspectos que favorecen un clima positivo en el aula es cuando la escucha es activa, cuando se reconoce el esfuerzo del estudiante más que su propio resultado" (E-D1), lo que permite una triangulación consistente entre lo observado y lo declarado.

El clima positivo tampoco se limitó a la relación entre la docente y los estudiantes, sino que se manifestó también en la interacción entre los propios niños, aspecto vinculado al segundo objetivo específico de esta investigación. Las celebraciones compartidas ante la devolución del dictado, ya referidas, ocurrieron sin que se registrara burla alguna hacia quienes aún se encontraban en proceso. A ello se suma que, en la dinámica de movimiento con que inició esa misma sesión, los estudiantes que se equivocaban reían junto con sus compañeros y continuaban participando, sin recibir descalificaciones del grupo (O-Personal Social-18/06/2026), y que, durante la actividad de creación de historias del 17 de junio, los estudiantes esperaron su turno y escucharon las narraciones completas de sus compañeros antes de compartir las propias (O-Matemática-17/06/2026).

Otra situación que refleja las relaciones positivas entre los estudiantes ocurrió durante el recreo. Una niña regresó al aula porque su madre aún no había llegado con su lonchera. Permanecía en silencio, mirando el suelo y recorriendo el salón. Poco después ingresó un compañero, quien al verla le comentó que él tampoco iba a comer porque el alimento que su madre le había preparado no era de su agrado. Aunque fue una conversación breve, este gesto evidencia una actitud de empatía y acompañamiento entre ambos estudiantes. Más que ofrecer una solución al problema, el compañero buscó compartir la situación para que la niña no se sintiera sola, reflejando vínculos de confianza y cercanía que también forman parte del clima positivo del aula. Estos episodios muestran que la forma cordial en que la docente trata a los niños se refleja en cómo los niños se tratan entre ellos. La relación entre compañeros, entonces, participa activamente en la construcción del clima positivo y no es solo una copia de la conducta de la docente.

3.1.2. Clima negativo

En ninguna de las siete sesiones se registraron expresiones de sarcasmo, humillación o descalificación hacia los estudiantes; el indicador correspondiente se mantuvo en 0 de manera uniforme, y las escasas manifestaciones de afecto negativo registradas (frustración ante el tiempo o llanto tras un conflicto en el recreo) provinieron de los propios estudiantes y no de la docente. En contraste, el indicador "uso de control punitivo" se ubicó en el nivel 1 (frecuencia ocasional) en la totalidad de las sesiones observadas, constituyendo el patrón más transversal de toda la investigación. Este patrón adoptó ciertas variantes: en las sesiones de Matemática del 11 y 15 de junio, la regulación escaló hasta una advertencia de sanción que nunca se ejecutó ("Te voy a dejar sin recreo... entonces pórtate bien.") (O-Matemática-11/06/2026; O-Matemática-15/06/2026); en Personal Social adoptó la forma de una consecuencia colectiva verbal: "Mientras más hacen ruido, más se van a tardar ." (O-Personal Social-18/06/2026); y en Comunicación, ante una lisura pronunciada por un estudiante, D1 prescindió por completo de la sanción y optó por la corrección dialogada apelando al referente familiar: "Si tú escuchas eso en casa, pregúntale a tu mamá qué significa y vas a ver que a tu mamá no le va a gustar porque no es un vocabulario adecuado." (O-Comunicación-12/06/2026).

El hecho de que este nivel intermedio (1) se repitiera a lo largo de las siete sesiones, sin que se llegara a aplicar una sanción real, indica que D1 regula la conducta hablando: recuerda las normas, advierte y corrige dialogando, en lugar de castigar. Este hallazgo se retoma en la discusión integradora, donde se contrasta con la subcategoría "Manejo de la conducta" de la Categoría 2, con la que guarda una relación directa.

3.1.3. Sensibilidad del docente

Este indicador alcanzó el valor más alto (2) en todas las sesiones revisadas. Un ejemplo representativo se observó el 15 de junio, cuando una estudiante manifestó: "Profe, no veo para escribir.", ante lo cual D1 respondió: "Está bien, lo voy a ampliar.", aumentando de inmediato el tamaño de la proyección (O-Matemática-15/06/2026). De forma similar, cuando otra estudiante señaló que se había quedado sin colores, la docente resolvió la dificultad al instante: "No importa, completa con tus lápices de carbón o tu bicolor." (O-Matemática-15/06/2026). Estas respuestas inmediatas ante necesidades puntuales de los estudiantes se replican en la sesión de Arte del 16 de junio, cuando ante la falta de una tijera, D1 resolvió: "Yo les voy a prestar." (O-Arte-16/06/2026). La atención de D1 alcanzó también necesidades de índole socioemocional: el 11 de junio, durante el trabajo grupal, un estudiante lloró al ser golpeado accidentalmente con un lápiz por una compañera; D1 se acercó de inmediato, escuchó ambas versiones y resolvió la situación expresando: "Fue de casualidad, no fue su intención.", permitiendo que ambos continuaran participando sin mayor interrupción (O-Matemática-11/06/2026).

El episodio más ilustrativo de esta subcategoría, sin embargo, se registró al inicio de la sesión de Comunicación del 18 de junio, cuando D1 encontró a una estudiante llorando en su carpeta tras un conflicto ocurrido en el recreo ("L me ha arañado."). La docente atendió primero la necesidad física, abrió el botiquín y limpió la herida con algodón y agua oxigenada, escuchó luego a ambos estudiantes, incluyendo la versión del agresor ("Ella me molesta ."), y medió verbalmente en el conflicto: "Hay que comunicarse, no agredirse.", cerrando la atención con una indicación de cuidado ("Vaya a lavarse la carita.") que permitió a la estudiante reincorporarse a la clase sin llorar (O-Comunicación-18/06/2026). Este episodio reúne los tres aspectos de la sensibilidad docente: reconocer la necesidad, responder a tiempo y resolver el problema. Es, además, la evidencia más clara que se registró sobre cómo la intervención de D1 regula la relación entre los propios estudiantes, que corresponde al segundo objetivo específico de esta investigación.

3.1.4. Consideración de la perspectiva del estudiante

Los cuatro indicadores de esta subcategoría también se ubicaron mayormente en el nivel 2. En la sesión de Comunicación del 12 de junio, ante un estudiante que ya había terminado de leer, D1 adaptó el ritmo de la actividad para el resto del grupo: "Los que aún nos cuesta leer, todos vamos a leer conmigo." (O-Comunicación-12/06/2026), priorizando la inclusión sobre el avance individual. La promoción de la autonomía también se evidenció el 15 de junio, cuando, frente a un error de conteo, la docente no ofreció la respuesta de inmediato, sino que invitó: "A ver, cuenta conmigo.", favoreciendo que el estudiante llegara a la solución por sí mismo (O-Matemática-15/06/2026).

Esta misma forma de promover la participación se observó durante una actividad grupal de Matemática. Antes de iniciar las exposiciones, D1 indicó: "Cada grupo va a elegir un representante.", sin designar ella misma al estudiante y permitiendo que los integrantes dialogaran y tomaran esa decisión (O-Matemática-11/06/2026). En uno de los grupos, una estudiante manifestó que no deseaba exponer. Frente a ello, la docente preguntó quién podía apoyar a su compañera y uno de los estudiantes respondió de inmediato: "Yo", pasando al frente para explicar una parte del trabajo. Posteriormente, D1 volvió a invitar a la niña a participar y la acompañó mientras ambos contaban las lechugas representadas en la actividad. Este episodio permite comprender que la docente respetó el ritmo de aprendizaje de la estudiante y le brindó el acompañamiento necesario para que participara de manera progresiva, sin presionarla ni excluirla de la actividad. Asimismo, evidencia que entre los propios estudiantes existía disposición para ayudarse cuando alguno presentaba dificultades, favoreciendo un ambiente de colaboración y confianza durante el desarrollo de la clase.

Cabe señalar que, en la sesión del 18 de junio correspondiente al área de Comunicación, coincidente con el episodio de conflicto entre dos estudiantes descrito en el acápite previo, los indicadores de "adaptación de actividades" y "respeto por las ideas de los estudiantes" descendieron puntualmente al nivel 1. Este resultado sugiere que la gestión emocional de un incidente disruptivo pudo restar flexibilidad pedagógica momentánea, sin alterar el patrón general de la sesión.

En conjunto, los hallazgos de la categoría de apoyo emocional son consistentes con la afirmación de la propia docente de que "en el aula el clima es acogedor y a la vez activo, [...] se ha logrado construir espacios donde la mayoría se sienta con la confianza de poder participar" (E-D1), y respaldan lo señalado por Villanueva (2020) respecto a que una relación docente-estudiante marcada por la empatía y la comunicación clara genera confianza y participación. Esta convergencia entre el discurso de la docente y las prácticas observadas resulta particularmente relevante en el primer grado de primaria, etapa en la que, según Vílchez y Pebe (2022), la dimensión emocional del clima de aula concentra la mayor relevancia para el aprendizaje.

3.2. Categoría 2: Organización del aula

La organización del aula comprende las estrategias mediante las que la docente estructura el ambiente de aprendizaje para favorecer el orden, la disciplina y el uso eficiente del tiempo, minimizando interrupciones y sosteniendo la participación de los estudiantes (Pianta et al., 2008). A diferencia del apoyo emocional, esta categoría se vincula principalmente con la relación entre la docente y el grupo en su conjunto, aunque también permite observar cómo los estudiantes responden colectivamente a las normas y rutinas establecidas, e incluso cómo se regula la convivencia entre pares cuando surgen conflictos. En las siete sesiones observadas, los indicadores de esta categoría se ubicaron mayoritariamente en el nivel 2, con algunas excepciones puntuales que se analizarán en su momento por su valor interpretativo (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Subcategoría	Indicador	f(0)	f(1)	f(2)
Manejo de la conducta	Comunicación clara de normas y expectativas	0	0	7
	Supervisión permanente del comportamiento	0	0	7
	Prevención de conductas inapropiadas	0	0	7
	Redirección respetuosa de conductas inadecuadas	0	2	5
	Comportamiento adecuado de los estudiantes	0	0	7
Productividad	Aprovechamiento del tiempo de aprendizaje	0	0	7
	Existencia de rutinas establecidas	0	0	7
	Fluidez en las transiciones	0	0	7
	Preparación previa de actividades y materiales	0	0	7
	Continuidad en el desarrollo de la sesión	0	0	7
Formatos didácticos para el aprendizaje	Facilitación eficaz del aprendizaje	0	1	6
	Uso de materiales variados	0	1	6
	Diversidad de estrategias didácticas	0	1	6
	Interés y atención de los estudiantes	0	1	6
	Claridad de los objetivos de aprendizaje	0	1	6

Nota: Elaboración propia. f = número de sesiones en el que el indicador alcanzó cada puntaje.

3.2.1. Manejo de la conducta

La docente estableció normas de convivencia con claridad y anticipación, particularmente antes de actividades que implicaban riesgo físico o trabajo colaborativo. Durante la sesión de Arte del 16 de junio, previo al uso de tijeras, cúter y silicona caliente, advirtió: "Recuerden que es un objeto peligroso y hay que tener mucho cuidado para no lastimarnos.", y recordó además una norma sobre el préstamo de materiales: "Tenemos una norma de convivencia que dice que debemos prestarnos los materiales." (O-Arte-16/06/2026). Consultada sobre esta práctica en la entrevista, D1 explicó su intención pedagógica: "busco la prevención a través de la anticipación, los niños de primer grado son muy impulsivos [...] al recordar la norma de convivencia [...] activo su memoria de trabajo y su autocontrol" (E-D1).

Un elemento adicional que fortalece esta triangulación es el origen participativo que la docente atribuye a dichas normas: "las normas de convivencia no las impongo yo; las creamos juntos los primeros días de clase a través de sus ideas" (E-D1). Esta afirmación resulta consistente con lo observado el 11 de junio, cuando, antes del trabajo grupal, D1 no enunció las normas directamente, sino que preguntó: "¿Qué debemos tener en cuenta para trabajar en grupo?", y fueron los propios estudiantes quienes respondieron: "Alzar la mano para opinar." y "Compartir nuestros materiales." (O-Matemática-11/06/2026), lo que evidencia que las normas operan como conocimiento apropiado por el grupo y no como imposición externa.

La regulación de la conducta también alcanzó la esfera de la convivencia entre pares, aspecto directamente vinculado con el segundo objetivo específico de esta investigación. Al inicio de la sesión de Comunicación del 18 de junio, tras un conflicto ocurrido durante el recreo entre dos estudiantes, D1 escuchó a ambas partes y orientó la resolución apelando al diálogo: "Hay que comunicarse, no agredirse.", añadiendo después: "No se molesten ni peleen; el recreo es para jugar, no para pelear." (O-Comunicación-18/06/2026).

La apropiación de las normas por parte del grupo se evidenció, además, en conductas espontáneas de honestidad, colaboración y cuidado mutuo entre los estudiantes. En dos sesiones distintas, los niños entregaron objetos encontrados para que fueran devueltos a sus dueños: un borrador hallado durante el trabajo individual (O-Matemática-11/06/2026) y un lápiz recogido del piso ("Profesora, encontramos este lápiz en el piso."), que la docente devolvió tras preguntar al grupo

por su propietario (O-Matemática-17/06/2026). Asimismo, tras el recordatorio de la norma de préstamo en la sesión de Arte, los estudiantes compartieron tijeras, fomix y otros materiales sin que la docente tuviera que intervenir nuevamente (O-Arte-16/06/2026). En esa misma actividad también se observó que un estudiante ayudó espontáneamente a su compañero dibujándole y recortándole figuras de fomix para que pudiera decorar su trofeo. Esta acción surgió por iniciativa del propio estudiante, sin que la docente se lo solicitara, lo que evidencia que la ayuda entre compañeros formaba parte de la dinámica cotidiana del aula. Del mismo modo, el 12 de junio fueron los propios estudiantes quienes informaron a la docente que un compañero había utilizado una palabra inadecuada ("Profe, C. dijo algo malo.") (O-Comunicación-12/06/2026). En conjunto, estos episodios muestran que las normas de convivencia no solo eran conocidas por los estudiantes, sino que también se reflejaban en sus acciones diarias, mediante conductas de colaboración, respeto y cuidado hacia los demás. De esta manera, la relación entre pares se convierte en un elemento importante para la construcción del clima de aula, mientras que la docente asume principalmente un rol de acompañamiento y mediación.

Asimismo, la redirección de conductas incluyó la promoción de la autonomía en el trabajo entre compañeros: el 17 de junio, al observar que una estudiante resolvía parte del ejercicio de su compañero, D1 intervino con la indicación "Trata de hacer tú solo.", preservando tanto el orden del trabajo individual como la oportunidad de aprendizaje del estudiante (O-Matemática-17/06/2026). La única excepción al patrón general se registró el 12 de junio, cuando el indicador "redirección respetuosa de conductas inadecuadas" descendió al nivel 1, al limitarse las intervenciones a fórmulas breves como "Presten atención." (O-Comunicación-12/06/2026).

En la entrevista, D1 explicó que una de las estrategias que utiliza con mayor frecuencia para orientar el comportamiento de sus estudiantes es el refuerzo positivo. Al respecto, manifestó: "logro elogiar públicamente al grupo que está listo y organizado [...] automáticamente los demás logran imitar la conducta sin necesidad de gritar" (E-D1). Durante la conversación, también señaló que los niños responden mejor cuando reciben una felicitación, que prefiere conversar con ellos antes que llamarles la atención y que, cuando reconoce el esfuerzo de un estudiante, los demás también se sienten motivados a mejorar su comportamiento. Estas respuestas permiten comprender que la docente busca formar a sus estudiantes desde el diálogo, el reconocimiento y la motivación, antes que mediante el castigo o los gritos.

Lo expresado por la docente coincide con lo observado durante las sesiones de clase. En diferentes momentos felicitó a los estudiantes que cumplían con las normas o realizaban adecuadamente una actividad, utilizando palabras de aliento para motivarlos a continuar. Como consecuencia, los demás estudiantes tendían a organizarse, prestar atención e imitar esas conductas positivas sin que fuera necesario elevar la voz o recurrir a medidas punitivas. Esto muestra que el reconocimiento del esfuerzo forma parte de su práctica pedagógica y constituye una estrategia que contribuye a mantener un clima de aula basado en el respeto, la confianza y la participación de los estudiantes.

3.2.2. Productividad

La gestión del tiempo y de las transiciones se mantuvo consistentemente en el nivel más alto en las siete sesiones. Las rutinas establecidas estructuraron los momentos de apertura y cierre de la jornada: la oración inicial, la espera de la indicación docente antes de usar los materiales, y la secuencia de higiene previa al recreo, en la que los estudiantes recibían jabón líquido, se lavaban las manos y utilizaban las toallas del rincón de aseo (O-Matemática-11/06/2026). Las transiciones entre actividades se realizaron mediante consignas breves que los estudiantes ejecutaban de inmediato, como "1, 2 y 3, cuadernos sobre mi escritorio." al concluir el dictado (O-Comunicación-18/06/2026).

El manejo de imprevistos siguió el mismo criterio de continuidad: en la sesión del 17 de junio, ante el ingreso inesperado de un perro al aula, D1 gestionó la interrupción sin detener el ritmo de la clase ("No lo molesten, él saldrá solo.") y retomó de inmediato la actividad programada (O-Matemática-17/06/2026). Este criterio coincide con lo que D1 declaró en la entrevista respecto a las interrupciones colectivas: "prefiero perder unos minutos organizados con todos a que sean 15 o 20 minutos con interrupciones individuales intermitentes que logran cortar el hilo conductor del aprendizaje" (E-D1), criterio observado en la sesión de Personal Social del 18 de junio, donde, al regreso de una salida grupal al baño, la docente retomó la actividad indicando simplemente: "Ingresen." (O-Personal Social-18/06/2026). De manera complementaria, la docente refirió el uso de pausas activas, estiramientos, canciones o baile cuando percibe agotamiento en el grupo, "en lugar de forzar un conocimiento en mentes cansadas" (E-D1).

La organización del trabajo también se evidenció entre los propios estudiantes. Durante una actividad grupal de Matemática, mientras la docente indicaba que en pocos minutos iniciarían las exposiciones, los integrantes de un equipo comenzaron a distribuir espontáneamente las tareas. Una estudiante decía: "Tú pinta las zanahorias", mientras otro compañero comentaba: "Nos faltan dibujar tres zanahorias", y entre todos decidían quién coloreaba, quién dibujaba y quién completaba el tablero de valor posicional. Estas situaciones muestran que los estudiantes no solo seguían las indicaciones de la docente, sino que también lograban organizarse y trabajar de manera colaborativa para alcanzar un objetivo común.

3.2.3. Formatos didácticos para el aprendizaje

Esta subcategoría presentó el hallazgo más matizado de la categoría. En la mayoría de las sesiones, D1 empleó una variedad consistente de estrategias y materiales adaptados a cada área curricular: proyector multimedia y organizadores gráficos en Comunicación (O-Comunicación-12/06/2026); material concreto, lectura de problemas y producción oral de historias en Matemática (O-Matemática-17/06/2026); y material reciclado con demostración práctica en Arte (O-Arte-16/06/2026). Esta diversificación fue corroborada en la entrevista, donde D1 explicó recurrir a "material concreto y variado" y a cambios deliberados en el ritmo de la clase: "pasamos de escuchar un cuento a mover el cuerpo, luego a manipular material y finalmente a plasmar la actividad en el cuaderno" (E-D1).

Sin embargo, en la sesión de Comunicación del 18 de junio los cinco indicadores de esta subcategoría descendieron al nivel 1: la sesión se estructuró casi exclusivamente en torno a la lectura de sílabas en un papelote y un dictado de palabras, con escasa variación de materiales y estrategias (O-Comunicación-18/06/2026). Este descenso puede explicarse por dos razones. La primera tiene que ver con el tipo de actividad: una evaluación de escritura por dictado exige por sí misma un formato más uniforme. La segunda es que esa sesión empezó con un conflicto entre estudiantes, descrito en los apartados anteriores, cuya atención consumió parte del tiempo y de la energía del inicio de la clase. De todos modos, el contraste entre esta sesión y las demás confirma que la variedad didáctica en esta aula no es un rasgo fijo, sino una construcción que fluctúa según las demandas de cada actividad y las circunstancias del grupo.

En general, los resultados muestran que la organización del aula fue adecuada durante la mayor parte de las sesiones observadas, aunque hubo algunos aspectos que todavía pueden fortalecerse. Estos resultados coinciden con lo señalado por Treviño et al. (2013), quienes encontraron que, en diferentes estudios realizados con la herramienta CLASS, la organización del aula suele ser uno de los aspectos mejor valorados, especialmente en el manejo de la conducta y el aprovechamiento del tiempo. Sin embargo, también señalan que las actividades de enseñanza pueden presentar diferencias entre un aula y otra.

Este patrón coincide con lo hallado en esta investigación, donde precisamente la subcategoría de formatos didácticos para el aprendizaje fue la única que registró un descenso generalizado en una sesión. De todas maneras, es importante precisar que dichos estudios se realizaron mayoritariamente en el nivel de educación prekínder y en contextos urbanos de Chile, Estados Unidos y Finlandia, por lo que esta comparación se plantea únicamente como referencia orientadora, y no como equivalencia directa con el contexto rural de primer grado de primaria que constituye el objeto del presente estudio.

3.3. Categoría 3: Apoyo instruccional

El apoyo instruccional abarca las acciones con las que la docente busca que sus estudiantes piensen, razonen y construyan conocimiento, a través del desarrollo de conceptos, la retroalimentación y el uso del lenguaje (Pianta et al., 2008). A diferencia de las dos categorías anteriores, donde casi todos los indicadores se mantuvieron en el nivel más alto, aquí los resultados variaron mucho de una sesión a otra: hubo clases donde el trabajo intelectual de los niños fue intenso y visible, y una sesión donde prácticamente desapareció (ver Tabla 3). Esa diferencia, lejos de ser un problema, es uno de los hallazgos más reveladores del estudio.

Tabla 3.

Frecuencias de puntajes por indicador: Apoyo instruccional (n=7 sesiones).

Subcategoría	Indicador	f(0)	f(1)	f(2)
Desarrollo de conceptos	Promoción del análisis y razonamiento	1	0	6
	Generación de ideas	1	0	6
	Integración de contenidos y experiencias previas	0	2	5
	Relación con situaciones del contexto o de la vida cotidiana	1	2	4
Calidad de la retroalimentación	Uso de estrategias de andamiaje	0	1	6

	Retroalimentación durante el proceso de aprendizaje	0	1	6
	Estimulación del pensamiento	1	2	4
	Orientación para mejorar el desempeño	0	1	6
	Refuerzo positivo	1	2	4
Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes docente-estudiante	0	1	6
	Uso de preguntas abiertas	1	2	4
	Repetición y ampliación de respuestas	1	4	2
	Uso del lenguaje para describir acciones o procesos	0	1	6
	Empleo de vocabulario amplio y enriquecido	0	2	5

Nota: Elaboración propia. f = número de sesiones en el que el indicador alcanzó cada puntaje.

3.3.1 Desarrollo de conceptos

En la mayoría de las sesiones, D1 no dio las respuestas directamente, sino que promovió que sus estudiantes las construyeran. En la clase de Matemática del 15 de junio, que comenzó con un juego de derribar torres de témperas en el patio, la docente preguntaba "¿Por qué dices que hay una decena?" o "¿Qué sucede cuando juntamos diez unidades?", y esperaba que los niños llegaran a la idea del canje manipulando los cubitos del material base 10 (O-Matemática-15/06/2026). Dos días después, en la resolución de problemas, un estudiante fue capaz de explicar su propio procedimiento cuando la docente le preguntó "¿Qué hiciste para saber cuántas quedaron?" (O-Matemática-17/06/2026); pero donde mejor se apreció el pensamiento de los niños fue en la sesión de Personal Social sobre las 3R. Ante la pregunta "¿Y para qué creen que se reutiliza?", las respuestas revelan cómo los estudiantes conectan el contenido con su propio mundo: "Para cuidar el planeta.", "Para hacer macetas.", "Para jugar." Un niño aportó una experiencia personal — "Una vez pedí permiso para botar la basura y había una carretilla para reciclar."— y otro llegó a formular, con sus propias palabras, una idea de sorprendente profundidad para primer grado: "La casa grande es la naturaleza." (O-Personal Social-18/06/2026). Estas intervenciones muestran que, cuando la actividad lo permite, los niños de esta aula no repiten definiciones, sino que construyen sus propias ideas. La propia docente lo tiene claro, pues en la entrevista explicó que vincular los temas con la experiencia de los niños "da sentido real al aprendizaje y por tal razón lo vuelve significativo" (E-D1).

La razón de que esto ocurra la ofrece la teoría del aprendizaje significativo: un contenido se aprende cabalmente cuando se relaciona con los conocimientos y las experiencias que el niño ya posee, de modo que el nuevo aprendizaje se apoya en lo que ya conoce y no queda como un dato aislado o memorizado (Barriga y Hernández, 2001). Así se explica por qué, en la sesión sobre las 3R, los niños conectaron el contenido con situaciones de su propia vida, la carretilla de reciclaje, las macetas, "la casa grande es la naturaleza" en lugar de repetir una definición.

No obstante, el contraste llegó en la sesión de Comunicación del 18 de junio: durante la lectura de sílabas y el dictado no hubo preguntas de razonamiento ni espacio para que los estudiantes propusieran ideas, y tres indicadores de esta subcategoría cayeron a 0 (O-Comunicación-18/06/2026). Sobre este contraste se discute en el balance final de la categoría.

3.3.2. Calidad de la retroalimentación

Lo más característico de la forma de corregir de D1 es que no señala el error directamente, sino que guía al niño para que lo encuentre él mismo. El episodio más claro fue recogido en la entrevista con la docente a partir de una situación observada: un estudiante había dibujado nueve unidades en lugar de diez, y en vez de corregirlo, la docente le propuso: "A ver, [alumno Y], contemos cuántos cuadraditos has dibujado."; el niño contó, descubrió que le faltaba uno y lo completó él solo. Cuando se le preguntó por qué eligió ese camino, D1 respondió: "valoro mucho el error como parte del aprendizaje [...] cuando el estudiante descubrió que le faltaba un cuadrado y lo dibujó logró experimentar el éxito del logro personal" (E-D1).

Lo declarado por la docente coincide con lo observado en las distintas sesiones: "Cuéntalos otra vez." ante un conteo errado (O-Matemática-15/06/2026), o la orientación paso a paso en la escritura de un nombre: "NA-TA-LIA. 'Na' con 'N' mayúscula porque es nombre propio. ¿Qué le falta para que diga 'lia'?" (O-Comunicación-17/06/2026). Los niños, además, participan activamente de esta dinámica, pues preguntan sin temor "Profe, ¿qué es una unidad?" y buscan a la docente para mostrar sus avances "Yo ya terminé.", señal de que la corrección no se vive como amenaza (O-Matemática-15/06/2026; O-Personal Social-18/06/2026). El refuerzo positivo, en cambio, no fue sostenido: se evidenció en Personal Social donde los niños celebraban sus resultados "Tengo todas buenas.", "A mí también." y la docente felicitó tanto a los que

lograron como a los que estaban en proceso; pero estuvo ausente durante el dictado del 18 de junio, donde no se registró ninguna expresión de reconocimiento (O-Personal Social-18/06/2026; O-Comunicación-18/06/2026).

Leídas desde el marco de la evaluación formativa, estas prácticas corresponden al tipo de retroalimentación que el Ministerio de Educación (s.f.) denomina por descubrimiento o reflexión, en la cual el docente guía a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes identifiquen el origen de sus errores y descubran cómo mejorar su desempeño, tratando las respuestas erróneas como oportunidades de aprendizaje. Un ejemplo de ello se observó durante la actividad de conteo de los cuadraditos. En lugar de decirle al estudiante que estaba equivocado o darle la respuesta correcta, la docente le pidió que contara nuevamente. De esta manera, el propio estudiante pudo darse cuenta de su error y corregirlo por sí mismo. Esta forma de acompañar el aprendizaje coincide con lo que la docente expresó durante la entrevista, cuando señaló que el error forma parte del proceso de aprendizaje y representa una oportunidad para seguir mejorando. Esta idea también es respaldada por Anijovich (2019), quien sostiene que el error debe entenderse como una oportunidad para aprender y no como un motivo de sanción.

Sin embargo, durante la actividad de dictado realizada el 18 de junio se observaron situaciones diferentes. En ese momento, la docente dio indicaciones como: "Mira a la pizarra, escribe C.", orientando al estudiante hacia la respuesta correcta, pero sin darle la oportunidad de reflexionar sobre su error. Esto permite comprender que la retroalimentación estuvo presente en ambas actividades; sin embargo, durante el dictado fue menos reflexiva y ofreció menos oportunidades para que los estudiantes analizaran y comprendieran sus errores.

3.3.3. Modelado del lenguaje

Las conversaciones entre la docente y los niños fueron constantes en casi todas las sesiones, y el vocabulario propio de cada área se usó con naturalidad: "unidad", "decena", "canje" en Matemática; "reciclar", "reutilizar", "ecosistema", "contaminación" en Personal Social (O-Matemática-15/06/2026; O-Personal Social-18/06/2026). El mejor ejemplo de cómo una pregunta infantil puede convertirse en aprendizaje para todos ocurrió cuando un niño preguntó: "¿Qué es reducir?" La docente respondió en el momento ("Reducir quiere decir utilizar solo lo necesario.") y luego amplió la idea por escrito en la pizarra: "Reducir significa usar solo lo necesario, evitar desperdiciar agua, papel y plástico." (O-Personal Social-18/06/2026). En la entrevista, la docente explicó que con ello buscaba "asegurar la comprensión significativa del contenido" y favorecer la retención mediante el apoyo visual (E-D1).

Los niños de esta aula, de hecho, hablan de su propio aprendizaje con soltura: "Hoy día escribí muchas palabras.", comentó uno al final de una sesión, y una compañera añadió: "Yo sí repaso con mi mamá." (O-Personal Social-18/06/2026). Estos comentarios espontáneos muestran que en el aula los niños también toman la palabra, y no solo la docente. La revisión de las siete fichas de observación también evidenció algunos aspectos de mejora relacionados con esta subcategoría: retomar la respuesta de un niño para ampliarla o enriquecerla fue la conducta menos frecuente de toda la investigación (nivel 0 durante el dictado, nivel 1 en cuatro sesiones y nivel 2 solo en dos sesiones). Esto matiza lo que la docente declaró en la entrevista "reformulo las respuestas de los estudiantes cuando es necesario" (E-D1): la práctica existe y se observó (ante un "Cinco.", la docente amplió: "Entonces nos faltan para llegar a doce.") (O-Matemática-11/06/2026), pero ocurre con menos frecuencia que con el resto de sus conductas de modelado del lenguaje. No es una contradicción de la docente, sino que corresponde al aspecto de su práctica pedagógica que encuentra menos espacio en el día a día del aula.

En síntesis, el apoyo instruccional fue el dominio más cambiante del clima de aula estudiado. Alcanzó sus mejores momentos cuando la clase giró en torno a problemas, material concreto o la experiencia de los propios niños, y se redujo casi por completo cuando la actividad fue de tipo evaluativo y repetitivo, como el dictado. Este comportamiento coincide con los hallazgos de la investigación internacional: de los tres dominios del CLASS, el apoyo pedagógico es sistemáticamente el más bajo y el más variable (Treviño et al., 2013). Esto coincide también con la mirada de la propia docente, quien al cierre de la entrevista ordenó los tres dominios y colocó el apoyo instruccional en último lugar de prioridad para el primer grado de primaria, después del apoyo emocional y de la organización del aula (E-D1). Esta triple coincidencia (lo observado, lo que dice la literatura y lo que piensa la docente) se retomará en la discusión integradora, porque sugiere que la variabilidad instruccional no es una falla particular de esta aula, sino un rasgo propio de este dominio que también se manifestaría en la escuela rural peruana.

3.4. Discusión integradora

Vistos en conjunto, los hallazgos de las tres categorías permiten responder al objetivo general de esta investigación: el clima del aula de primer grado estudiada se configura como un ambiente predominantemente positivo, sostenido sobre dos pilares muy estables como el apoyo emocional y la organización del aula, y con un tercer componente, el apoyo

instruccional, que varía según el tipo de actividad que se desarrolla. Los resultados obtenidos coinciden con lo expresado por la docente durante la entrevista; al finalizar la conversación, ella señaló que lo más importante en su aula es que los estudiantes se sientan bien y aprendan en un ambiente de confianza, después mencionó la importancia de las normas y las rutinas, y finalmente el apoyo que brinda durante el aprendizaje (E-D1). Lo observado en las sesiones confirma esta idea, ya que el bienestar emocional fue el aspecto que más se evidenció (tanto en frecuencia como en calidad), seguido por la organización del aula y, por último, por el apoyo instruccional. Esto demuestra que existe coherencia entre lo que la docente expresa y lo que realmente pone en práctica dentro del aula.

Un primer aspecto que llamó la atención durante las observaciones fue la manera en que la docente orienta el comportamiento de sus estudiantes. Aunque en las siete sesiones recordó las normas de convivencia y llamó la atención cuando fue necesario, en ningún momento recurrió a castigos punitivos. Por el contrario, siempre dialogó con los estudiantes y les recordó la importancia de cumplir los acuerdos establecidos. Esto también se reflejó cuando los propios niños mencionaban las normas de convivencia, como: "Alzar la mano para opinar" o "Compartir nuestros materiales". Estas situaciones muestran que los estudiantes conocen las normas y las cumplen porque las han construido junto con la docente y comprenden su importancia para convivir mejor dentro del aula.

Desde la perspectiva sociocultural, esto es precisamente el lenguaje cumpliendo su función de herramienta de mediación (Vygotsky, 1979), dado que la regulación de la conducta se realiza a través del diálogo y del recordatorio compartido, no de la imposición. El episodio de la lisura lo ilustra con claridad: ante una palabra inadecuada, la docente no sancionó, sino que trasladó la reflexión al referente familiar del niño. Este estilo regulador resulta, además, coherente con la formación reciente que la docente refirió haber recibido en convivencia democrática e intercultural (E-D1), lo que permite pensar desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que una influencia del exosistema, como la política de formación docente en servicio, se está traduciendo en prácticas concretas dentro del microsistema del aula. En esa misma línea ecológica cabe situar un dato contextual del caso: la docente proviene de una región distinta a la del caserío donde enseña y lleva apenas un año en la institución, de modo que el clima observado no es el producto de una larga historia compartida, sino una construcción relativamente reciente que ha logrado estabilizarse en poco tiempo.

El segundo aspecto responde al objetivo específico referido a la relación entre los propios estudiantes. Los conflictos entre pares existieron: el golpe accidental con el lápiz, la niña que sacó la lengua a un compañero, el arañazo en el recreo, entre otros, lo cual era esperable en niños de 6 y 7 años; lo relevante es cómo se resolvieron. En los tres episodios la docente escuchó a ambas partes antes de intervenir, y su mediación devolvió a los niños a la actividad sin que el conflicto escalara. Pero hay un dato más fino: los propios estudiantes participan del cuidado de la convivencia, ya sea reportando lo que consideran inadecuado ("Profe, C. dijo algo malo.") o compartiendo materiales sin que se les pida, como se observó en la sesión de Arte.

Si, como plantea Sandoval (2014), la convivencia escolar remite a la calidad de las relaciones humanas que se construyen en la institución, lo hallado indica que en esta aula la convivencia entre pares no depende únicamente de la vigilancia de la docente, pues los niños han internalizado criterios de lo aceptable y actúan sobre ellos. La relación entre estudiantes, entonces, no es un telón de fondo del clima de aula, sino un componente activo de su construcción, tal como lo anticipaban Thapa et al. (2013) al ubicar las relaciones interpersonales como primera dimensión del clima escolar.

El tercer aspecto es la variabilidad del apoyo instruccional, y es quizá el hallazgo de esta investigación que más matices aporta. La misma docente que hace razonar a sus estudiantes con material concreto y preguntas abiertas en las sesiones de Matemática también condujo un dictado en una sesión de Comunicación en que el análisis, la generación de ideas y el refuerzo positivo casi desaparecieron. Sería un error ver esto como una falla personal de la docente; como se señaló al cierre de la categoría, los estudios internacionales muestran que, de los tres dominios del modelo de Hamre y Pianta (2007), el apoyo instruccional es siempre el más bajo y el que más cambia de una sesión a otra (Treviño et al., 2013). Este estudio confirma que ese patrón también se presenta en un aula rural peruana de primer grado de primaria.

Lo que este caso agrega es una pista sobre el porqué: el descenso ocurrió en una actividad de evaluación (el dictado) y en una sesión que comenzó con un conflicto entre estudiantes, que tomó tiempo y atención de la docente. Así, el apoyo instruccional aparece como el componente más sensible del clima de aula, dado que es el primero en reducirse cuando la actividad consiste en repetir o copiar, o cuando el grupo atraviesa una situación emocional que exige especial atención. Este descenso puntual, sin embargo, no contradice la valoración general de la retroalimentación en esta aula. En la mayoría de las sesiones, la docente retroalimentó de la mejor manera posible: en lugar de señalar el error o dar la respuesta directamente, hizo preguntas y dio nuevas oportunidades para que el propio estudiante descubriera su error y lo corrigiera. Esta es una retroalimentación por descubrimiento o reflexión, considerada la de mayor calidad en los documentos oficiales sobre evaluación de la práctica docente (Ministerio de Educación, s.f.). Además, su retroalimentación mira hacia adelante: no se queda en lo que salió mal, sino que muestra al niño cómo seguir avanzando, que es justamente lo que distingue a una retroalimentación formativa (Anijovich, 2019). A esto se suma que la docente felicita tanto a quienes lograron el resultado como a quienes están en proceso ("Los felicito, hay muchas AD.", "Los que están en proceso").

también los felicito."), manteniendo el equilibrio entre reconocer los logros y señalar lo que falta mejorar (Anijovich, 2019). No obstante, cuando la actividad fue más reproductiva (dictado), la docente siguió corrigiendo, pero con indicaciones directas (*"Mira a la pizarra, escribe C."*) que no invitan al niño a reflexionar (Ministerio de Educación, s.f.).



En este mismo dominio, pero en la subcategoría de "modelado del lenguaje", se encontró uno de los aspectos que más se podría mejorar en esta aula: la docente pocas veces retoma lo que dice un estudiante para llevarlo más lejos. Cuando un estudiante responde, ella suele valorar o corregir la respuesta, pero rara vez la usa como punto de partida para profundizar. Desde la perspectiva sociocultural, esto significa que la palabra del niño, que podría servir de apoyo para construir nuevos aprendizajes, casi siempre se queda en un intercambio breve (Vygotsky, 1979).

En conjunto, el caso estudiado muestra que un clima de aula positivo en el primer grado de primaria de una escuela rural no es un estado dado, sino una construcción cotidiana que descansa sobre decisiones observables, tales como reconocer el esfuerzo antes que el resultado, regular con la palabra antes que con el castigo, sostener rutinas que los niños dominan, y cuando la actividad lo permite abrir espacios para que el pensamiento infantil se exprese. Que esa construcción se haya consolidado en apenas un año de trabajo de la docente en la institución educativa, y en un contexto rural donde la evidencia disponible es aún escasa (Vílchez y Pebe, 2022), constituye el aporte central de esta investigación: documentar, con evidencia situada, que las condiciones relacionales que la literatura asocia al aprendizaje y al desarrollo socioemocional pueden encontrarse y describirse también en las aulas de la sierra peruana.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. El clima del aula de primer grado de primaria estudiada se configura como un ambiente predominantemente positivo, sostenido sobre la estabilidad del apoyo emocional y de la organización del aula, y con un apoyo instruccional que varía según la naturaleza de la actividad desarrollada. Esta configuración coincide con la jerarquía que la propia docente expresó al valorar estos tres dominios, lo que revela una coherencia significativa entre su discurso pedagógico y su práctica observada.

2. Durante las siete sesiones de observación se pudo apreciar una relación cercana entre la docente y los estudiantes. En todo momento, la docente reconoció el esfuerzo de los niños, los acompañó cuando presentaban alguna dificultad y respondió de manera oportuna a sus necesidades, tanto académicas como emocionales. Asimismo, no se observaron situaciones de sarcasmo, humillación o descalificación hacia los estudiantes. Estas acciones se hicieron evidentes cuando la docente atendió de inmediato a una estudiante que se había lastimado, adaptó la proyección para que una niña pudiera observar mejor el contenido, compartió momentos de humor con el grupo y recibió los abrazos espontáneos de sus estudiantes al finalizar la jornada. Estos hechos muestran que la relación entre la docente y los estudiantes está basada en la confianza, el respeto y el afecto, lo que favorece un clima de aula positivo.

3. En lo que se refiere a la relación entre los propios estudiantes, estos presentan conflictos esperables de la edad: golpes accidentales, burlas menores, un arañazo en el recreo, pero ninguno escaló ni alteró de manera sostenida el ambiente del aula, debido a una mediación docente que escucha a ambas partes antes de intervenir. Más aún, los niños participan activamente del cuidado de la convivencia, pues reportan lo que consideran inadecuado, comparten materiales sin que se les pida y recitan las normas que ellos mismos ayudaron a construir. Esto indica que la convivencia entre pares no depende únicamente de la vigilancia adulta, sino de criterios ya internalizados por el grupo.

4. Respecto a la organización del aula, las rutinas consolidadas, las transiciones fluidas y las normas co-construidas con los estudiantes configuran el componente más homogéneo del estudio, y revelan además el hallazgo más transversal de la investigación: la conducta se regula mediante un repertorio verbal predecible con recordatorios de normas, advertencias y correcciones dialogadas, y nunca mediante la sanción efectiva, pues el indicador de control punitivo apareció en las siete sesiones sin que se ejecutara algún tipo de castigo. Más bien, en esta aula estudiada la palabra sustituye al castigo, lo que resulta coherente tanto con el enfoque sociocultural que concibe el lenguaje como herramienta de mediación como con la formación en convivencia democrática que la docente refirió haber recibido.

5. En la categoría de apoyo instruccional se registró la mayor variabilidad del estudio: la docente promueve el razonamiento mediante preguntas y andamiaje cuando la actividad implica resolución de problemas, material concreto o diálogo sobre la experiencia de los niños, pero estas prácticas se contraen casi por completo cuando la actividad adopta un formato evaluativo y reproductivo, como el dictado. Este comportamiento coincide con la evidencia comparativa internacional, que identifica al apoyo pedagógico como el dominio más bajo y variable de la herramienta CLASS, y confirma que dicho patrón se manifiesta también en un aula rural peruana de primer grado de primaria.

6. La triangulación entre lo que la docente declaró en la entrevista y lo que se observó en el aula fue consistente en casi todos los aspectos, salvo en uno: la docente afirma que suele retomar y ampliar las respuestas de sus estudiantes, pero esta fue la conducta que menos se registró durante las siete sesiones observadas. Esta diferencia no les resta valor a los resultados; al contrario, señala con claridad cuál es el principal aspecto por mejorar en esta aula: que la docente aproveche con mayor frecuencia lo que dicen los niños para, a partir de sus respuestas, generar nuevos aprendizajes.

RECOMENDACIONES

1. A la docente del aula, se recomienda apoyarse en las fortalezas ya consolidadas el clima emocional positivo y la organización del aula para fortalecer el apoyo instruccional, que fue el dominio con mayor variabilidad. En ese sentido, el estudio propone realizar preguntas que ayuden a los estudiantes a reflexionar y expresar sus propias ideas, incluso durante actividades de evaluación como el dictado. También resalta la importancia de brindar más oportunidades para que los estudiantes expliquen y amplíen sus respuestas, ya que esta fue una de las prácticas que menos se observó durante la investigación. Asimismo, destaca la necesidad de seguir construyendo las normas de convivencia con la participación de los estudiantes, porque esta práctica contribuye a mantener un clima de aula positivo.
2. A la institución educativa y a su equipo directivo, en su condición de líderes pedagógicos y del bienestar escolar, se recomienda asumir la construcción de un clima de aula positivo y de una convivencia democrática como una prioridad desde el primer grado y a lo largo de toda la trayectoria escolar de los estudiantes. Los hallazgos de este estudio muestran que un clima positivo construido desde el inicio de la escolaridad brinda a los niños la seguridad y la confianza necesarias para adaptarse a la escuela, aprender y convivir. Por ello, es importante que estas prácticas no se desarrollen solo en un aula, sino que también se promuevan en los demás grados de la institución educativa. Para lograrlo, sería conveniente que los docentes compartan las experiencias y estrategias que dieron buenos resultados en este estudio, como la elaboración de las normas de convivencia junto con los estudiantes, la regulación de la conducta a través del diálogo y el reconocimiento de sus esfuerzos. De esta manera, las acciones que favorecen un clima de aula positivo podrán mantenerse y fortalecerse en los siguientes grados.
3. A los programas de formación docente en servicio, los hallazgos indican que la capacitación en convivencia democrática recibida por la docente se refleja en prácticas observables dentro del aula, lo que respalda la importancia de sostener y ampliar este tipo de formación en contextos rurales. Se recomienda incorporar, además, módulos específicos sobre retroalimentación formativa y sobre el uso del lenguaje para ampliar las respuestas de los estudiantes, que constituyen los aspectos con mayor margen de mejora identificados en esta investigación.
4. A futuras investigaciones, se recomienda: primero, desarrollar estudios longitudinales que examinen la construcción del clima de aula no solo durante el año escolar, sino a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes, superando así la limitación temporal de este trabajo; segundo, incorporar la voz directa de los niños mediante técnicas apropiadas para su edad, como el dibujo comentado o la conversación lúdica, a fin de contrastar la percepción infantil con lo observado; tercero, realizar estudios de casos múltiples que comparen aulas de un solo grado a cargo de una docente, como la de este estudio, con aulas multigrado, incluyendo escuelas rurales de distintas regiones del país, para permitir el contraste entre contextos; cuarto, abordar el clima de aula y sus factores asociados desde un enfoque de métodos mixtos, que combine la comprensión profunda del enfoque cualitativo con instrumentos de mayor alcance, para lograr una visión más completa del fenómeno.

REFERENCIAS

Acosta, M. (2013). La perspectiva vygotskiana y el aprendizaje. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 5 (12), 109–117.

Alberca Pintado, N. E., Concha Sánchez, E. K., Arraiza Alvarado, J. J., & Neira Adrianzen, S. E. (2021). Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5 (21), 1580–1592. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.299>

Álvarez, J. (2015). *La teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula Retro-Alimentación Formativa* (F. Henríquez, Ed.; Summa, Vol. 1). Summa.

Antúñez, S., Diez, A., Funes, J., & Rigor, A. (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Laboratorio Educativo.

Barreda Gómez, S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. [https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda Gómez, María Soledad.pdf?sequence=1](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda_Gómez,_María_Soledad.pdf?sequence=1)

Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (2001). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. McGraw-Hill Interamericana.

Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (2017). *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781107295094.002>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032>

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Lom Ediciones.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio y Espacio Indigo.

Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 88 (6), 81. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34 (3), 164–167. <https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/269/272>

Castro-Pérez, M., & Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1–32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

Castro López, X. T., & Ramírez Bancayán, M. L. (2024). *Asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPAO_c7e1412c853f366ba94164301182d00a

Chire Yucra, N. M. (2024). *Prácticas docentes y clima de aula en instituciones educativas de nivel primaria de Juliaca* [Tesis de Titulación, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/77>

Creswell, J. W. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo: Selección entre cinco tradiciones* (Traducción). Producto de la línea de investigación en juventud, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Díaz Sanjuan, L. (2010). La Observación. *Revista UNAM*, 1, 30. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Díaz Zuleta, M. Y., & Losada Puentes, I. C. (2021). *Modelos teóricos y explicativos de clima escolar: Una revisión de literatura*. Universidad Surcolombiana.

Dólera-Montoya, S., Alero-Valenzuela, A., Iménez-Parra, J. F., & Manzano-Sánchez, D. (2021). Mejora del clima de aula mediante un plan de convivencia gamificado con actividad física: estudio de su eficacia en educación primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14 (28), 65–77.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7783034>

Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación educativa*, (34). <https://doi.org/10.15304/ie.34.9638>

Fraser, B. J. (2020). Classroom learning environments: Historical and contemporary perspectives. In S. Schwab. En *The*

Cambridge Handbook of Inclusive Education (pp. 429–453). Cambridge University Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781108632923.034>

Fuentes-Vilugron, G., Arias Ortega, K. E., Bizama-Colihuinca, K., & Díaz-Levicoy, D. (2023). *Prácticas Pedagógicas y Educación Intercultural. Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas*.
https://www.researchgate.net/publication/375484604_Practicas_Pedagogicas_y_Educacion_Intercultural_Desafios_epistemologicos_para_la_escolaridad_en_contextos_indigenas

Galaz-Arancibia, G., Collao-Jofré, D., & Valdés-Montecinos, M. (2023). Espacios educativos y aprendizaje en la educación superior, aproximaciones teóricas y percepción docente. *Journal of the Academy*, (8), 27–49.
<https://doi.org/10.47058/joa8.3>

Garrido Torres, R. I., Molina Valencia, S. D., & Salazar Sierra, M. (2024). *El buen clima de aula y desarrollo socioemocional en estudiantes del nivel primario*. [Tesis de Pregrado, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/129>

González-Vega, A. M. del C., Molina Sánchez, R., López Salazar, A., & López Salazar, G. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571.
<https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>

González, N., Eguren, M., & Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5486>

Gotzens Busquets, C. (1983). *La disciplina en el contexto escolar*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., & Mashburn, A. J. (2010). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 10 (9), 461–487. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/669616>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. *En Brookes*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. P. (2022). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448619430.pdf>

Ibarra Tanjun, D. J. (2019). *Promoviendo un clima favorable para un aprendizaje significativo en niños y niñas de 4 años de San Luis Amarilis - 2014*. Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Jibaja Lavan, F. P. (2018). *Percepción del clima social escolar según el grado de estudio y género en estudiantes de educación primaria de la I.E. N.º 19162 “El Chinche”, Huarmaca, Piura* [Tesis de licenciatura, Universidad Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/856d35f2-637a-4adf-9b96-92a7a87d3c33>

Loaiza, Y., Duque, P., & Patiño, M. (2024). Estado del arte: metacognición y aprendizaje autorregulado durante la pandemia por covid-19. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 218–239. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-19705>

Lobo, A. (2025). Teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner: niveles, ejemplos y aplicaciones educativas. *ActosEnLaEscuela*. <https://actosenlaescuela.com/teoria-ecologica-del-desarrollo/>

Longo, A. (2020). *Teoría sociocultural de Vygotsky: resumen y ejemplos*. Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com>

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327–365.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325583>

Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), 55–74.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>

Martínez Marin, S. U. (2025). Influencia del clima escolar en el bienestar emocional de estudiantes en una institución de guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9 (4), 3542–3567.
https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19009

Mejías García, L., Silva Bravo, L., Pichihueche Mellado, R., & Araya Cortez, E. (2019). Abordaje del clima de aula a través de

la metodología de aprendizaje cooperativo. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales* , 44 .
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7461106.pdf>

Mena, M., & Valdes, A. (2008). Clima social escolar. *Documento Valoras UC* . <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>

Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina* , 117 (30), 1148–1150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística* , 74 , 195–226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4411518&orden=1&info=link>

Ministerio de Educación. (s. f.). *Evaluación formativa y retroalimentación: Unidad 1. Nociones básicas de retroalimentación en el marco de la evaluación formativa*. Minedu. Recuperado https://formacionenservicio.minedu.gob.pe/sifods/centro-recurso/2022/Recursos-de-Acciones-formativas/Mejora-de-Aprendizajes/Cursos-Evaluacion-formativa/_Curso-Evaluacion-formativa-y-retroalimentacion/Fasciculo-Unidad-1-Evaluacion-formativa-y-retroalimenta

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente* . Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6531>

Ministerio de Educación. (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. En *Ministerio de Educación* . Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>

Ministerio de Educación. (2016b). Programa Curricular de Educación Primaria. En *Ministerio de Educación* . Ministerio de Educación.

Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma* , 27 (2), 193–219.

Montero, C., Ames, P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Fernández Dávila, M., & León, E. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado* . Ministerio de Educación del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9129>

Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2020). Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas Versión 3.0. *Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica* , 1 , 1–76. <https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/?buscar=&tipo=&tema=&orden=asc&oficina=comite-deetica,%0Aoficina-de-etica-de-la-investigacion&pagina=2>

Olórtégui Espinoza, C. A., & Rojas Chávez, J. J. (2018). *Relación entre clima de aula y el rendimiento en el área de Comunicación en estudiantes del V Ciclo de Educación Primaria de Huamparán, distrito de Huari* [Tesis de Maestría, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. <https://hdl.handle.net/20.500.14095/729>

Palacios Lozada, C. O. (2018). *Gestión de conflictos para la mejora del clima escolar en el VI ciclo de secundaria de una institución educativa en Piura* [Tesis de segunda especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/44a5af7e-4d66-4819-8fad-0013310a6ca5>

Peñafiel Villavicencio, P. V., Garzón Moreno, G. J., Rosero Sanchez, Y. L., & Romero Ruiz, S. L. (2025). El clima escolar: factor importante en el aprendizaje. *Arandu UTIC* , 11 (2), 3826–3839. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.551>

Pfuno Cuyo, M. E. (2020). *Estado del arte sobre la interacción docente – estudiante en educación primaria en Iberoamérica (2009-2020)*. [Tesis de Pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/9293>

Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research* , 87 (2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>

Rubini Delgado, N. A. (2020). *Clima de aula en secundaria: un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes* [Tesis de Titulación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19671>

Sánchez, M. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin-American Journal of Physics Education* , 13 (4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110>

1



Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década* , 22 (41), 153–178. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>



Sosa García, M. (2021). *Gestión educativa y aprendizaje significativo desde la perspectiva docente en una Institución Educativa de Piura, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. En *Universidad César Vallejo* . <https://hdl.handle.net/20.500.12692/77760>

17



Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research. CONCEPTUAL ANALYSIS* , 83 (3). <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/003465431348390>

6

19



Tineo Torres, A. Y. (2021). *Plan de convivencia escolar para superar las dificultades del clima de aula de los estudiantes de 4.º grado de Educación Primaria de la IEP N.º 14545 del caserío Falso Corral – Huarmaca – Piura* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/9658>

13



Treviño, E., Toledo, G., & Gemp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* , 50 (1), 40–62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>

4



Vilchez V., C. A., & Pebe B., A. P. (2022). *Estado Del Arte Sobre La Importancia Del Clima De Aula En Aprendizajes De Educación Primaria* [Tesis de pregrado, Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/38>

3



Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa* , 12 (12), 187–216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* . Crítica. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

17

21



Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review* , 57 (2), 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>



Williamson, G. & Castillo, P. (Eds.). (2025). *Educación En territorios rurales: Praxis, saberes, aprendizajes*. Ariadna Ediciones. <https://hal.science/hal-05361225v1/file/978-956-6276-67-8.pdf>

ANEXOS



Anexo 1 . Matriz de Categorización

<u>Categorías</u>	<u>Subcategorías</u>	<u>Indicadores</u>
Apoyo emocional	Clima positivo	Relaciones interpersonales cercanas; expresiones de afecto positivo; comunicación respetuosa; trato cordial; ambiente de confianza y seguridad
	Clima negativo	Presencia de afecto negativo; uso de control punitivo; sarcasmo o falta de respeto; expresiones de negatividad en el aula
	Sensibilidad del docente	Reconocimiento de necesidades del estudiante; respuesta oportuna; abordaje de problemas; generación de comodidad y confianza en los estudiantes
	Consideración de la perspectiva del estudiante	Flexibilidad en la enseñanza; promoción de la autonomía; fomento de la participación; respeto por las ideas del estudiante; oportunidades de expresión



Organización del aula	Manejo de la conducta	Establecimiento de expectativas claras; <u>supervisión constante</u> ; <u>proactividad docente</u> ; redirección de conductas inapropiadas; comportamiento adecuado de los estudiantes
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje; establecimiento de rutinas; transiciones fluidas; preparación de actividades; continuidad en la clase
	Formatos didácticos para el aprendizaje	Facilitación eficaz del aprendizaje; uso de materiales variados; diversidad de estrategias; interés del estudiante; claridad en los objetivos
Apoyo instruccional	Desarrollo de conceptos	Promoción del análisis y razonamiento; generación de ideas; integración de contenidos; conexión con el mundo real
	Calidad de la retroalimentación	Uso de andamiaje; retroalimentación continua; estimulación del pensamiento; orientación del aprendizaje; refuerzo positivo
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes; uso de preguntas abiertas; repetición y ampliación de ideas; lenguaje paralelo; uso de vocabulario avanzado

Anexo 2 . Instrumentos de recojo de información

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

I. DATOS GENERALES

· Institución Educativa:

· Grado y sección:

· Área curricular observada:



· Fecha:

· Hora de inicio:

· Hora de término:

· Docente:

· Número de estudiantes:

· Observador(a):

II. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL AULA

Croquis o mapa del aula

(Representar gráficamente la ubicación de los estudiantes, docente, materiales y distribución del espacio físico).

Observaciones sobre la disposición del aula:

Características del ambiente del aula

Registrar aspectos relevantes del contexto:

· Acuerdos de convivencia visibles

· Normas del aula visibles

- Material educativo expuesto
- Mensajes motivadores
- Recursos pedagógicos disponibles
- Otros aspectos relevantes



Descripción:.....

III. INSTRUCCIONES

La presente guía tiene como finalidad registrar las interacciones que se producen durante la sesión de aprendizaje.

Para cada indicador se marcará el nivel de frecuencia observado según la siguiente escala:

Valor	Descripción	
0	No se observa o se presenta rara vez	
1	Se observa algunas veces	
2	Se observa frecuentemente o durante gran parte de la sesión	

Además, en la columna "Evidencias observadas" se registrarán ejemplos concretos, expresiones verbales, comportamientos o situaciones que sustenten la valoración realizada.

CATEGORÍA 1: APOYO EMOCIONAL

Subcategoría: Clima Positivo

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas	
Manifestaciones de cercanía entre docente y estudiantes					
Expresiones de afecto positivo					
Comunicación respetuosa					
Trato cordial					
Evidencias de confianza y seguridad					

Subcategoría: Clima negativo

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas	
Manifestaciones de afecto negativo					
Uso de control punitivo					
Sarcasmo a falta de respeto					
Expresiones de negatividad en el aula					

Subcategoría: Sensibilidad del docente

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas	
Reconocimiento de necesidades académicas o emocionales					
Respuesta oportuna ante dificultades					
Atención a problemas surgidos en clase					
Acciones que generan confianza					

Subcategoría: Consideración de la perspectiva del estudiante

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas	
Adaptación de actividades según necesidades de los estudiantes					
Promoción de la autonomía					
Fomento de la participación					
Respeto por las ideas de los estudiantes					
Oportunidades de expresión					

CATEGORÍA 2: ORGANIZACIÓN DEL AULA

Subcategoría: Manejo de la conducta

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas	
Comunicación clara de normas y expectativas					
Supervisión permanente del comportamiento					
Prevención de conductas inapropiadas					
Redirección respetuosa de conductas inadecuadas					
Comportamiento adecuado de los estudiantes					

Subcategoría: Productividad

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas	
Aprovechamiento del tiempo de aprendizaje					
Existencia de rutinas establecidas					
Fluidez en las transiciones					
Preparación previa de actividades y materiales					
Continuidad en el desarrollo de la sesión					

Subcategoría: Formatos didácticos para el aprendizaje

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas	
Facilitación eficaz del aprendizaje					
Uso de materiales variados					

Diversidad de estrategias didácticas				
Interés y atención de los estudiantes				
Claridad de los objetivos de aprendizaje				

CATEGORÍA 3: APOYO INSTRUCCIONAL

Subcategoría: Desarrollo de conceptos

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas
Promoción del análisis y razonamiento				
Generación de ideas				
Integración de contenidos y experiencias previas				
Relación con situaciones del contexto o de la vida cotidiana				

Subcategoría: Calidad de la retroalimentación

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas
Uso de estrategias de andamiaje				
Retroalimentación durante el proceso de aprendizaje				
Estimulación del pensamiento				
Orientación para mejorar el desempeño				
Refuerzo positivo				

Subcategoría: Modelado del lenguaje

Indicadores	0	1	2	Evidencias observadas
Conversaciones frecuentes docente-estudiante				
Uso de preguntas abiertas				
Repetición y ampliación de respuestas				
Uso del lenguaje para describir acciones o procesos				
Empleo de vocabulario amplio y enriquecido				

IV. REGISTRO ANECDÓTICO Y NOTAS DE CAMPO

Registrar situaciones significativas observadas durante la sesión:



Reflexiones preliminares del investigador

Datos generales de la participante

- Fecha de entrevista:

- Duración:

Buenos días. Agradezco su participación en esta entrevista, la cual forma parte de una investigación sobre el clima de aula en estudiantes de primer grado de educación primaria. La información brindada será utilizada únicamente con fines académicos, manteniendo la confidencialidad y anonimato de su identidad. No existen respuestas correctas o incorrectas; lo importante es conocer su experiencia y percepción sobre las situaciones que se presentan en el aula.

- ¿Cómo suele ser un día habitual de trabajo para usted en esta institución educativa?
- ¿Qué la motivó a dedicarse a la docencia en educación primaria?
- ¿Qué es lo que más disfruta de trabajar con estudiantes de primer grado?
- Desde su experiencia, ¿cómo describiría la convivencia escolar en esta institución educativa?

- Para usted, ¿qué es el clima de aula?

- ¿Cómo describiría el clima de aula que se vive actualmente en su salón de primer grado?
- ¿Qué aspectos considera que favorecen o dificultan la construcción de un clima de aula positivo?

Subcategoría: Clima positivo

- ¿Cómo promueve relaciones cercanas y un ambiente de confianza con sus estudiantes?
- ¿De qué manera expresa afecto y mantiene una comunicación respetuosa dentro del aula?
- Durante las observaciones realizadas se identificó que, al devolver los cuadernos del dictado, usted felicitó tanto a los estudiantes que obtuvieron logros esperados como a aquellos que aún se encontraban en proceso, motivándolos a continuar esforzándose y practicando. ¿Qué buscaba transmitir a sus estudiantes al reconocer tanto los logros como el

esfuerzo de quienes aún se encontraban en proceso? ¿Es una práctica habitual en su trabajo?

Subcategoría: Clima negativo

- ¿Qué situaciones de conflicto, tensión o falta de respeto suelen presentarse en el aula?
- ¿Cómo actúa cuando se presentan estas situaciones?
- Durante la observación se identificó que un estudiante expresó una palabra considerada inapropiada durante el desarrollo de la actividad. Usted se acercó al estudiante, le preguntó: "¿Qué has dicho?, ¿Qué pasó?" y le explicó que ese no era un vocabulario adecuado, indicándole que preguntara en casa el significado de esa palabra. ¿Qué buscaba lograr al dialogar con el estudiante sobre el uso de esa expresión?

Subcategoría: Sensibilidad del docente

- ¿Cómo identifica cuando un estudiante necesita apoyo emocional o académico?
- ¿Qué acciones realiza para responder a esas necesidades?
- Durante la observación se evidenció que una estudiante ingresó al aula llorando porque otro compañero la había arañado durante el recreo. Usted limpió la herida, conversó con ambos estudiantes y expresó: "Hay que comunicarse, no agredirse. El recreo es para jugar, no para pelear". ¿Qué buscaba lograr con esa intervención? ¿Qué suele hacer cuando un estudiante necesita apoyo por una situación similar?

Subcategoría: Consideración de la perspectiva del estudiante

- ¿Cómo promueve que los estudiantes expresen sus opiniones e ideas?
- ¿De qué manera fomenta la autonomía y participación de los estudiantes?
- Durante las observaciones se registró que, al abordar el tema de las 3R, usted formuló preguntas como "¿Y para qué creen que se reutiliza?" y permitió que los estudiantes expresaran sus propias ideas y experiencias, como cuando uno comentó que había visto una carretilla para reciclar y otro expresó que "la casa grande es la naturaleza". ¿Qué importancia tiene para usted brindar estos espacios de participación?

CATEGORÍA 2: ORGANIZACIÓN DEL AULA

Subcategoría: Manejo de la conducta

- ¿Cómo establece y comunica las normas de convivencia dentro del aula?
- ¿Qué estrategias utiliza para prevenir o corregir conductas inapropiadas?
- Durante la observación se identificó que, antes de iniciar una actividad con tijeras y otros materiales, usted recordó las normas de convivencia del aula e indicó: "Recuerden que es un objeto peligroso y hay que tener mucho cuidado para no lastimarnos" y "Tenemos una norma de convivencia que dice que debemos prestarnos los materiales". ¿Qué busca lograr al recordar las normas de convivencia antes de iniciar este tipo de actividades?

Subcategoría: Productividad

- ¿Cómo organiza el tiempo de clase para asegurar el desarrollo de las actividades previstas?
- ¿Qué acciones realiza cuando surgen interrupciones o imprevistos?
- Durante la observación se evidenció que, mientras desarrollaba la sesión, un estudiante solicitó permiso para ir al baño. Usted decidió que todo el grupo saliera por unos minutos y, al regresar, retomó inmediatamente las actividades indicando: "Pase, pasen rapidito", para continuar con la lectura y el desarrollo de la ficha. ¿Qué criterios toma en cuenta para reorganizar el desarrollo de la sesión cuando surge una situación como esta?

Subcategoría: Formatos didácticos para el aprendizaje

- ¿Qué estrategias o recursos utiliza para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Cómo mantiene el interés y la participación durante la clase?
- Observamos que durante la sesión usted inició el aprendizaje con una dinámica en el patio, donde los estudiantes, organizados en equipos, debían derribar torres de témperas utilizando una cinta. Posteriormente retomó esa experiencia para introducir el concepto de unidad y decena mediante el uso de material concreto. ¿Qué propósito pedagógico tenía esa dinámica dentro del desarrollo de la sesión?



CATEGORÍA 3: APOYO INSTRUCCIONAL

Subcategoría: Desarrollo de conceptos

- ¿Cómo promueve el análisis, razonamiento y comprensión de los contenidos en sus estudiantes?
- ¿De qué manera relaciona los aprendizajes con situaciones reales o experiencias cercanas a los estudiantes?
- Durante la observación se registró que, al desarrollar el tema de las 3R, usted formuló preguntas como: "¿Y para qué creen que se reutiliza?" y "¿Por qué se contamina el medio ambiente?". A partir de las respuestas y experiencias compartidas por los estudiantes, continuó explicando el contenido y relacionándolo con el cuidado del entorno. ¿Qué importancia tiene para usted que los estudiantes relacionen los contenidos con sus propias experiencias?

Subcategoría: Calidad de la retroalimentación

- ¿Cómo brinda retroalimentación a sus estudiantes durante las actividades?
- ¿Qué estrategias utiliza para ayudarlos a mejorar sus respuestas o aprendizajes?
- Durante la observación se pudo apreciar que, al revisar el trabajo de un estudiante que había dibujado nueve unidades en lugar de diez, usted le indicó: "A ver, alumno Y, contemos cuántos cuadraditos has dibujado". El estudiante contó las unidades, identificó que faltaba una y completó el dibujo por iniciativa propia. ¿Por qué decidió orientar al estudiante mediante preguntas para que identificara el error por sí mismo?

Subcategoría: Modelado del lenguaje

- ¿Cómo fomenta el desarrollo del lenguaje oral en sus estudiantes?
- ¿Qué estrategias utiliza para ampliar el vocabulario y la expresión oral?
- Durante la observación se evidenció que un estudiante preguntó: "¿Qué es reducir?". Usted respondió: "Reducir quiere decir utilizar solo lo necesario" y posteriormente amplió la explicación escribiendo en el pizarrón que "Reducir significa usar solo lo necesario, evitar desperdiciar agua, papel y plástico". ¿Qué buscaba promover al ampliar la explicación del concepto después de la pregunta del estudiante?

CIERRE

Si tuviera que ordenar estos componentes según su importancia para primer grado, ¿cómo los clasificaría y por qué?

- Apoyo emocional
- Organización del aula
- Apoyo instruccional
- ¿Cuáles considera que son sus principales fortalezas para promover estos tres componentes dentro del aula?

· ¿Qué aspectos relacionados con el clima de aula considera que podrían fortalecerse o mejorarse en su salón?

- ¿Desea agregar algún comentario o experiencia que considere importante y que no haya sido abordada durante esta entrevista?

Anexo 3 . Evidencia del consentimiento informado

Anexo 4 . Validación de instrumentos de recojo de información