



TESIS JOSELITO SANTACRUZ SANCHEZ

ID : a7b364476d90733300ea0c6d53cd06bddd1b4e7



6%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : TESIS JOSELITO SANTACRUZ SANCHEZ.txt

Tamaño del archivo original : 1,25 MB

Número de palabras : 17.402

Número de caracteres : 121654

Depositante : María De Los Ángeles SANCHEZ TRUJILLO

Fecha de depósito : 13 de marzo de 2026

Tipo de carga : interface

fecha de fin de análisis : 13 de marzo de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

5%

Sintáctica 5%

Semántica No medido

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

24%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA. Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

2%

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

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

9%



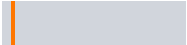
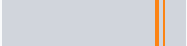
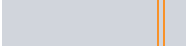
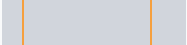
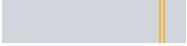
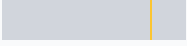
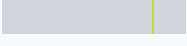
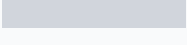
Similitudes

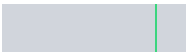
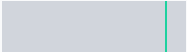
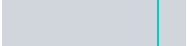
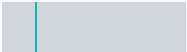
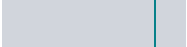
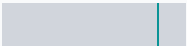
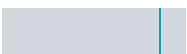
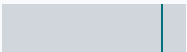
5%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

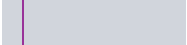
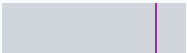
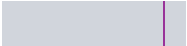
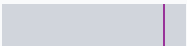


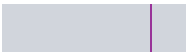
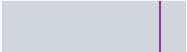
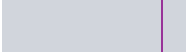
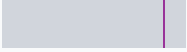
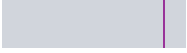
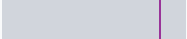
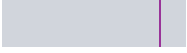
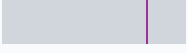
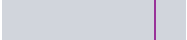
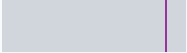
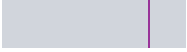
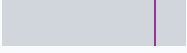
Fuente principal detectada

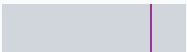
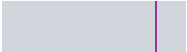
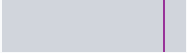
N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	 repositorio.its.edu.pe repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.1436... ↗	<1%	
2	 influencia del clima escolar en el aprendizaje doi.org/10.38123/rre.v3i2.300 ↗	<1%	
3	 El clima en el aula de clase como factor que... doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.353 ↗	<1%	
4	 Principio de igualdad, principio de no... www.redalyc.org/pdf/4175/417537013007.pdf ↗	<1%	
5	 repositorio.its.edu.pe repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.1436... ↗	<1%	
6	 Clima escolar en la clase de Educación Física:... doi.org/10.24215/23142561e306 ↗	<1%	
7	 A systematic review of social classroom climate ... doi.org/10.1007/s10639-023-11705-9 ↗	<1%	
8	 Metadatos: El clima escolar positivo y su... alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/ITSRI_2c57382... ↗	<1%	
9	 El sistema SiseVe y su relación con la percepció... repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/10047 ↗	<1%	
12	 Descripción: La disciplina positiva y el clima... alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/ITSRI_8979e5b... ↗	<1%	

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
13		Aporte desde la perspectiva docente a la creaci... doi.org/10.38123/rre.v4i2.397 ↗	<1%	
14		repositorio.ucv.edu.pe repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.126... ↗	<1%	
15		Point Class: A Collective Classroom-Managemen... repository.uinsa.ac.id/id/eprint/3572/ ↗	<1%	
17		Disciplina positiva - Wikipedia, la enciclopedia... es.wikipedia.org/wiki/Disciplina_positiva ↗	<1%	
18		Documento de otro usuario #1f71ae 🔒 Viene de de otro grupo	<1%	
19		Documento de otro usuario #539a27 🔒 Viene de de otro grupo	<1%	
20		revistas.umce.cl revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1... ↗	<1%	
21		Influencia De Las Estrategias Metodológicas En ... doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309 ↗	<1%	

Fuente con similitudes fortuitas

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
10		Documento de otro usuario #af9c64 🔒 Viene de de otro grupo	<1%	
11		A systematic review of social classroom climate ... link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10639-023-1... ↗	<1%	
16		doi.org doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119 ↗	<1%	
22		www.journal.lifescifi.com www.journal.lifescifi.com/index.php/RH/article/view... ↗	<1%	

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
23		Clima motivacional de clase y rendimiento... doi.org/10.17227/rce.num97-20466 ↗	<1%	
24		El clima de aula en la enseñanza y el aprendizaj... doi.org/10.33064/iycuaa2023894212 ↗	<1%	
25		Clima Escolar Como Factor de Cali... preview &... www.mendeley.com/catalogue/91a95100-0564-3632... ↗	<1%	
26		Interacciones empáticas en escuela multigrado:... repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4680 ↗	<1%	
27		Multigrade Teaching Environment: Unleashing... doi.org/10.30971/ijltp.v3i1.2938 ↗	<1%	
28		Structural relationships between classroom... doi.org/10.1007/s11218-022-09694-7 ↗	<1%	
29		Documento de otro usuario #16286e 🔒 Viene de de otro grupo	<1%	
30		Positive Discipline and Educational Climate: A... doi.org/10.56294/mw2025762 ↗	<1%	
31		files.eric.ed.gov files.eric.ed.gov/fulltext/ED478996.pdf ↗	<1%	
32		El liderazgo docente: apoyo socioemocional en ... doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818 ↗	<1%	
33		doi.org doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53961 ↗	<1%	
34		polodelconocimiento.com polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/d... ↗	<1%	
35		Documento de otro usuario #a139cf 🔒 Viene de de otro grupo	<1%	

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
36	 El clima escolar percibido por los alumnos de... www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf 	<1%	
37	 Aporte desde la perspectiva docente a la creaci... dx.doi.org/10.38123/rre.v4i2.397 	<1%	
38	 La convivencia estudiantil en las carreras... dx.doi.org/10.34070/rif.v10i3.368 	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones
1	 https://doi.org/10.17583/ijep.18104
2	 https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519
3	 http://hdl.handle.net/20.500.12404/26997 Cervelló
4	 https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/119
5	 https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10379/html
6	 https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4072
7	 https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8120001
8	 https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2022-0053
9	 https://www.redalyc.org/journal/4595/459582021016/
10	 https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/170
11	 https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/140
12	 https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/143
13	 https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/78
14	 https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/21165057/GUIA-DE-INVESTI...
15	 https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/150
16	 http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ling...

N°		Descripciones
17		https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9424/html
18		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986351
19		https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/166
20		https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8426/html
21		https://doi.org/10.1023/A:1009932514731
22		https://surveylearning.moodle.com/cles/papers/Handbook98.htm
23		https://doi.org/10.3390/educsci13030257
24		https://doi.org/10.14201/et20173512137
25		https://doi.org/10.3390/educsci15040490
26		https://repositorio.upn.edu.pe/item/ae277c51-5954-4331-a684-29cd31a21aa0
27		https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7461106.pdf
28		https://namoraedu.com/index.php/jne/article/view/5
29		https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/96
30		https://zaguean.unizar.es/record/154111
31		https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9001
32		https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/51534
33		http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007
34		https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27314.21448
35		https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10696/html
36		https://zaguean.unizar.es/record/154176
37		https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912
38		https://www.revistaespacios.com/a23v44n08/23440807.html
39		https://doi.org/10.3390/educsci14121283
40		https://orcid.org/0009-0000-5988-9922

N°	Descripciones
----	---------------

41	 https://orcid.org/0000-0002-5228-4688
----	---



ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LOGRAR UN CLIMA DE AULA POSITIVO EN
CONTEXTOS RURALES

TEACHING STRATEGIES TO ACHIEVE A POSITIVE CLASSROOM CLIMATE IN REAL
CONTEXTS

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Autor

Joselito Santacruz Sanchez

<https://orcid.org/0009-0000-5988-9922>

Asesor

María De Los Angeles Sanchez Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima, enero, 2026

DEDICATORIA

A Dios por darme la salud y la fortaleza de seguir adelante.

A mis queridos padres, a mi hija y mi esposa, por siempre estar presente en
estos momentos de mi vida. Ellos son los que me motivan a seguir creciendo
personal y profesionalmente.

Joselito Santacruz Sanchez

RESUMEN

La investigación buscó comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Se siguió un tipo básico, enfoque cualitativo, nivel descriptivo y diseño fenomenológico. Se tuvo también una muestra de cuatro docentes que fueron seleccionados de una I.E. en el distrito de San Juan de Cutervo mediante un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia. Además, a los participantes se les aplicó una guía de entrevista semi estructurada que fue validada por el juicio de expertos en la temática. Los resultados evidencian que, según la perspectiva de los docentes, las relaciones respetuosas, el establecimiento de expectativas claras y consistentes, la resolución de conflicto, el promover la autonomía y responsabilidad, y el apoyo socioemocional son factores que actúan articuladamente para fortalecer la autorregulación, la responsabilidad compartida y el bienestar emocional del alumnado. En conclusión, en las aulas rurales multigrado el clima de aula positivo se logra con estrategias de manejo basadas en disciplina positiva, respeto mutuo, participación activa y acompañamiento socioemocional.

Palabras clave: disciplina positiva, clima de aula, docente, multigrado, escuela rural.

ABSTRACT

This research sought to understand the classroom management strategies that,

from teachers' perspectives, contribute to creating a positive classroom climate in rural multigrade schools. A basic type of research was used, employing a qualitative approach, a descriptive level, and a phenomenological design. The sample consisted of four teachers selected from a school in the district of San Juan de Cutervo using non-probability convenience sampling. Participants were given a semi-structured interview guide, validated by experts in the field. The results show that, from the teachers' perspective, respectful relationships, the establishment of clear and consistent expectations, conflict resolution, the promotion of autonomy and responsibility, and socio-emotional support are factors that work together to strengthen self-regulation, shared responsibility, and students' emotional well-being. In conclusion, a positive classroom climate in rural multigrade classrooms is achieved through management strategies based on positive discipline, mutual respect, active participation, and socio-emotional support.

Keywords: positive discipline, classroom climate, teacher, multigrade, rural school.

ÍNDICE

DEDICATORIA2

RESUMEN3

ABSTRACT4

INTRODUCCIÓN8

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL13

1.1Clima de aula13

1.2Disciplina positiva17

1.3Antecedentes22

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO27

2.1Tipo, nivel, diseño y enfoque27

2.2Categorías y subcategorías27

2.3Participantes28

2.4Técnicas e instrumentos28

2.5Procedimiento29

CAPÍTULO III: RESULTADOS30

3.1Características de participantes e institución30

3.2Análisis e interpretación de las entrevistas31

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES46

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS51

ANEXOS58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las características de los docentes30



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia58

Anexo 2. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas60

Anexo 3. Instrumento63

Anexo 4. Fichas de validación66

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

El estudio surge de la necesidad de comprender y mejorar el clima de aula en escuelas rurales donde las aulas multigrado, los recursos limitados y la diversidad cultural influyen en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. En las instituciones educativas multigrado de la zona rural, el clima del aula puede afectarse por muchos factores, entre ellos: la distancia geográfica, la falta de recursos, la diversidad cultural y las costumbres y expectativas de las comunidades, es por ello que los docentes en escuelas rurales multigrado deben de estar capacitados, para adaptar sus estrategias de gestión de aula y de esta manera abordar estos desafíos y crear un clima positivo de aula para todos los estudiantes.

Las instituciones educativas rurales multigrado tienen muchos percances que pueden afectar directa o indirectamente el clima positivo de aula, es por ello que Salamet y Majeed (2025) señalan que la enseñanza multigrado en áreas rurales enfrenta importantes desafíos como la gestión del tiempo, la provisión de recursos educativos de calidad, la infraestructura limitada y la capacitación docente insuficiente. Estas dificultades pueden condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, influir en el clima general de la clase al incrementar la carga laboral del docente y reducir las oportunidades de atención individualizada para los estudiantes.

Para tener mejores resultados en relación a tener un mejor clima positivo en instituciones educativas rurales multigrado, los autores Peñafiel (2024) indican que el clima en el aula es un factor que interviene directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando la importancia de establecer un entorno positivo para facilitar la interacción, la motivación y el desarrollo de los estudiantes en el contexto educativo.

Hay diferentes factores que intervienen en el clima del aula; por ejemplo, Peñafiel (2024) indica que el clima del aula constituye un factor determinante del proceso educativo, dado que entra en juego un conjunto de variables —como las interacciones entre estudiantes y docente, las actitudes de los participantes y las condiciones contextuales del entorno— que inciden directamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, como menciona Flores (2024) el rol del docente no se limita a impartir conocimientos, sino que se convierte en un facilitador, guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptando sus metodologías a las necesidades y ritmos de los estudiantes para promover un aprendizaje significativo e inclusivo. En otras palabras, si los docentes logran establecer en el aula un ambiente de calma, comodidad y confianza, sus estudiantes aprenderán de manera más afectiva y significativa.

Según el informe del SíseVe (2019), los problemas de disciplina escolar no solo se dan entre estudiantes. “Una de las variables del SíseVe clasifica a los casos según el “tipo de reporte”. Pueden ser: entre escolares, y del personal de la IE hacia



escolares. El número total de casos reportados es de 26 285. De esta cifra, el 54 % se refiere a casos de violencia entre escolares (14 215), mientras que el 46 % representa casos de violencia donde el agresor fue parte del personal de la institución educativa (12 070)" (p.7).

En ese sentido, creemos que si queremos contribuir a que los estudiantes tengan buenos resultados académicos y logren tener éxito, es importante fomentar un buen clima en el aula, de esta manera Chimoy y Orosco (2024) resaltaron que el clima en el aula positivo se caracteriza por interacciones favorables entre los miembros escolares, metodologías motivadoras y condiciones que propician relaciones respetuosas; estas condiciones facilitan tanto el desarrollo cognitivo como emocional de los estudiantes y contribuyen a un entorno educativo más armónico que favorece el aprendizaje.



Un factor importante que repercute en el clima del aula es el tipo de disciplina que el maestro aplique, por lo que Villanueva (2025) señala que en la clase el docente con estilo tradicional y autoritario, se generó un clima desfavorable para el aprendizaje, lo cual evidencia que las prácticas disciplinarias del maestro afectan directamente las condiciones relacionales y afectivas del aula, influyendo en cómo perciben los estudiantes el ambiente educativo y su disposición para aprender.



La Disciplina Positiva es el modelo que favorece al desarrollo de un clima positivo del aula, MINEDU (2017), la define como la propuesta disciplinaria que ofrece a los profesores y familiares planificaciones efectivas para establecer una relación positiva con la niñez y adolescentes durante su formación.

Pregunta de investigación

En ese sentido, se planteó la pregunta: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?

Objetivos de la investigación

Se presenta como objetivo general:

Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Se presenta como objetivos específicos:

Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.



Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas

rurales multigrado.

Describir el apoyo socioemocional que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Relevancia y justificación de la investigación

La presente investigación nace de una certeza que la pedagogía contemporánea ya no discute, aunque a veces no se considere que el clima de aula no es netamente un rasgo emocional, sino que es la base donde crece el aprendizaje. Además, en aulas mediadas por pantallas, donde la presencia física se diluye, el clima social siga influyendo decisivamente en el bienestar y la motivación del estudiantado, como si la educación recordara, obstinada, que sigue siendo un acto profundamente humano (Goagoses et al., 2024; Zhang & He, 2024). Desde esta perspectiva, analizar cómo las prácticas pedagógicas, las interacciones cotidianas y la gestión docente configuran condiciones de convivencia y soporte emocional no solo amplía el conocimiento académico, sino que llena vacíos persistentes en el estado del arte, particularmente cuando el fenómeno se observa desde la ruralidad, ese espacio tantas veces invisibilizado.

En el plano práctico el estudio propone herramientas para docentes y directivos que permitan promover un clima de aula positivo en contextos rurales, favoreciendo la convivencia, la participación estudiantil y el aprendizaje significativo mediante un manejo efectivo del aula (Cambay & Paglinawan, 2024; Esteban & Varillas, 2024). Los resultados de este estudio, por tanto, pueden tomarse como guía para el profesorado rural, ayudándole a ajustar sus prácticas, fortalecer vínculos y promover entornos educativos más inclusivos y sostenibles. La relevancia social de la investigación se enfoca con especial fuerza en las comunidades rurales, donde las barreras socioeconómicas, la dispersión geográfica y la escasez de recursos pedagógicos suelen actuar como un cerco silencioso. Promover un clima de aula positivo en estos contextos no es solo una estrategia pedagógica, sino una forma de resistencia y dignificación, por lo que se ha vinculado el clima con mayores niveles de bienestar estudiantil, cohesión grupal y disminución de conductas problemáticas; en ese sentido, su fortalecimiento se convierte en un medio eficaz para avanzar hacia la inclusión, la equidad y la cohesión social. Asimismo, se ha subrayado la importancia de las estrategias discursivas y de interacción que construyen un ambiente emocionalmente favorable, capaz de despertar la motivación y la participación activa del alumnado (Valdés et al., 2023). El conocimiento generado por esta investigación se justifica socialmente al buscar transformar la educación rural promoviendo respeto, inclusión y dignidad, mediante un enfoque cualitativo interpretativo que permite comprender las estrategias docentes y la construcción de ambientes positivos a partir de prácticas pedagógicas, interacciones comunicativas y apoyo emocional.

El análisis del discurso docente, en particular, ha demostrado su potencia para desentrañar las sutilezas con las que se teje un clima afectivo en la educación secundaria (Valdés et al., 2023). De este modo, la investigación no solo aporta resultados sustantivos, sino también un ejemplo metodológico replicable para futuros estudios sobre clima escolar, enseñanza y gestión pedagógica en

contextos rurales.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

Clima de aula

1.1.1 Definición del clima de aula

Clima del aula se refiere al ambiente psicológico y social que se crea dentro de un espacio de aprendizaje, el cual está compuesto por diversos factores interconectados que influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, su bienestar emocional y su rendimiento académico (Pastor & Yana, 2024).

Para el desarrollo de esta variable se profundizará el concepto de clima de aula, según MINEDU (2017) hace mención a Cornejo y Redondo, citados en Magendzo y Toledo (2008: 53) donde indica que el clima es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan, también, se refiere al clima de aula como la edificación de relaciones interpersonales en la escuela como parte de la convivencia escolar. Por su parte, Sandoval (2014) hace mención a Milicic (2001), donde lo define como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

El clima de aula puede comprenderse como una construcción pedagógica viva, resultado de múltiples factores que interactúan de manera constante en el espacio escolar. El clima de aula es un constructo multidimensional que integra



aspectos emocionales, relacionales, didácticos y organizativos, configurado a partir de las percepciones e interacciones entre docentes y estudiantes, y que influye directamente en el bienestar socioemocional y el aprendizaje significativo (Landeros et al., 2024; McLure et al., 2022; Mejías et al., 2016).

1.1.2 Valores que intervienen en el clima de aula

El clima de aula se sustenta en valores como el respeto, la confianza, la colaboración y la responsabilidad compartida, que orientan las interacciones entre docentes y estudiantes y favorecen un ambiente seguro, participativo y propicio para el aprendizaje y la convivencia (McLure et al., 2022; Landeros et al., 2024; Wang et al., 2020).

1.1.3 Teorías que sustentan el clima de aula

La investigación sobre el clima del aula ha identificado diversos factores que influyen en su desarrollo, así como su impacto en el aprendizaje. Estas se asocian a las siguientes teorías y enfoques:

1.1.3.1. Teoría del Clima de Aula de Moos. A partir de la década de 1970, Rudolf Moos desarrolló una de las propuestas teóricas más influyentes para la comprensión del clima de aula desde una perspectiva socioambiental, al articular las percepciones individuales con las características del entorno social en el que se desarrollan los procesos educativos. Desde este enfoque, el clima del aula no puede reducirse a un conjunto de condiciones materiales o físicas, sino que se concibe como la “personalidad” del ambiente educativo, entendida como la percepción compartida que construyen sus participantes respecto a la calidad de las interacciones, las normas, los apoyos y la estructura que organizan la vida escolar (Moos & Trickett, 1974, como se citó en Fraser, s.f.).



En consecuencia, el clima escolar emerge como un constructo multidimensional, en el que las experiencias colectivas dan lugar a patrones relativamente estables de relaciones interpersonales, apoyo social y organización del aula, los cuales se reflejan de manera directa en el comportamiento y el aprendizaje del estudiantado. Moos plantea que estas dimensiones del clima pueden agruparse en tres grandes categorías analíticas. Finalmente, la dimensión de mantenimiento y cambio del sistema comprende aspectos vinculados con la claridad de las normas, el grado de control del ambiente y la capacidad del aula para adaptarse a nuevas demandas o situaciones. Esta clasificación subraya que el análisis del clima de aula no se limita a describir un contexto educativo, sino que exige comprender cómo las percepciones de quienes lo habitan configuran la experiencia escolar y los resultados asociados a ella (Moos, 1979, como se citó en Adelman & Taylor, 2003).



La fundamentación de la variable clima de aula en la teoría de Moos se sostiene en su énfasis en la interdependencia entre ambiente y comportamiento. Desde esta perspectiva, el clima de aula se concibe como un sistema emergente de relaciones, normas y procesos que incide directamente en la motivación, la conducta y el aprendizaje del estudiante. Este enfoque proporciona un marco teórico sólido para la operacionalización y medición del constructo en contextos educativos diversos. Asimismo, al centrarse en las percepciones compartidas, la propuesta de Moos permite reconocer que un mismo entorno puede ser

experimentado y evaluado de manera distinta por los diversos actores educativos, aspecto fundamental para el diseño de estrategias de mejora pedagógica contextualizadas y sustentadas en evidencia.

1.1.3.2. Teoría del Clima de Aula de Fraser

Partiendo de bases históricas similares a las propuestas por Moos, Barry Fraser consolidó un enfoque conceptualmente sistemático que ha orientado de manera significativa la investigación sobre los learning environments o “ambientes de aprendizaje”, el clima de aula se comprende como un constructo multidimensional basado en las percepciones sociales y psicológicas de estudiantes y docentes sobre el entorno educativo, las cuales influyen en la motivación, el rendimiento y la satisfacción escolar, integrando dimensiones sociales y estructurales del proceso educativo (Fraser, 1998; Burdakova, 2018). Asimismo, Fraser (2023) amplió de manera sustantiva el campo de estudio al desarrollar y validar diversos instrumentos de medición, entre los que destacan el “Learning Environment Inventory”, el “My Class Inventory” y la “Classroom Environment Scale”. Estos instrumentos permiten evaluar de forma sistemática las percepciones individuales sobre el clima del aula y establecer relaciones empíricas con resultados académicos y psicopedagógicos.

1.1.3.3. Enfoque de Emmer & Sabornie.

El aporte de Emmer y Sabornie permite comprender cómo las prácticas pedagógicas y las estrategias de manejo del aula influyen en la configuración del clima educativo (Emmer & Sabornie, 2015, como se citaron en Nurhayati et al., 2025).

Desde su enfoque, la gestión del aula se concibe como el conjunto de acciones intencionales que los docentes implementan para crear y sostener ambientes de aprendizaje favorables, integrando dimensiones sociales, emocionales y conductuales que influyen de manera directa en el clima general del aula (Maulidya et al., 2025).

El clima de aula se configura a partir de las prácticas de manejo docente —como la organización de la instrucción, el establecimiento de normas y la promoción de relaciones positivas— que permiten crear un ambiente ordenado, participativo y emocionalmente seguro que favorece el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes (Raswati et al., 2015; Nurhayati et al., 2025).

En síntesis, esta perspectiva complementa las teorías ambientales del clima escolar al aportar una base conceptual y práctica que explica cómo el manejo estratégico del contexto educativo puede contribuir a la construcción de un clima de aula más positivo.

1.1.4 Importancia del clima de aula

La relevancia del clima de aula ha sido ampliamente respaldada por la investigación educativa reciente, la cual coincide en señalar que este constructo trasciende los resultados académicos para incidir de manera directa en el bienestar emocional y social del estudiantado. Un clima de aula positivo favorece la satisfacción escolar, la motivación, el compromiso académico y el desarrollo emocional de los estudiantes, siendo el docente y sus competencias socioemocionales factores clave en la construcción de entornos educativos seguros, inclusivos y orientados al aprendizaje (Fierro-Suero et al., 2021;

Mardones, 2023; Andrade et al., 2025; Melchor et al., 2017).

1.1.5 Subcategorías del clima de aula

Estas se dividen en las tres presentadas a continuación:

1.1.5.1. Clima emocional

El clima emocional del aula se refiere a las percepciones de seguridad afectiva y apoyo emocional que permiten la expresión y autorregulación de las emociones, favoreciendo el bienestar del estudiantado y el logro de aprendizajes significativos (Altamirano, 2024).

1.1.5.2. Clima social

El clima social del aula se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales basadas en respeto, equidad, cooperación y trato justo, las cuales influyen en la percepción de aceptación, la disminución de la discriminación y el compromiso escolar del estudiantado (Cervelló et al., 2003).

1.1.5.3. Clima de organización y estructura. Hace referencia a la claridad y coherencia de las normas, rutinas, expectativas académicas y metodologías que regulan la vida cotidiana del aula. Este componente resalta la importancia de que el espacio educativo sea predecible y ordenado, de modo que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos, cómo se desarrollan las actividades y bajo qué criterios será evaluado su desempeño. Un clima organizativo sólido se asocia con una gestión más eficiente del tiempo, una planificación coherente de las tareas y una mayor percepción de control por parte del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, la literatura señala que la existencia de estructuras claras y consistentes reduce la ambigüedad y la ansiedad académica, facilitando una experiencia educativa más enfocada, estable y productiva (Moreno, 2023).

1.1.5.4. Clima motivacional.

El clima motivacional del aula se relaciona con las condiciones pedagógicas que promueven metas de aprendizaje, autonomía y valoración del esfuerzo, favoreciendo la motivación intrínseca, la equidad y el compromiso escolar (Chiarino et al., 2024).

Disciplina positiva

1.2.1 Definición de la disciplina positiva

La disciplina positiva es un enfoque educativo que busca guiar el comportamiento de los niños y adolescentes a través del respeto mutuo, la comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades sociales. Se aleja de los métodos tradicionales basados en castigos y recompensas, centrándose en la construcción de relaciones positivas y la promoción de la autonomía.

En esta parte de la variable vamos ampliar los conceptos de disciplina positiva. Para ello nos guiaremos de las definiciones brindadas por Santacruz & D'Angelo (2020), Fernández (2007) y la guía de disciplina positiva del MINEDU (2020). Se considerará que la disciplina positiva busca encontrar soluciones a largo plazo que permitan desarrollar la autodisciplina del alumno, su autocontrol y las habilidades sociales que le permitirán convivir durante toda su vida. Desde otra perspectiva en el texto de Participación y Clima Institucional del MINEDU (2017), enfatiza que la disciplina alude al conjunto de decisiones que se toman y siguen para lograr un objetivo.

Así, la disciplina positiva se constituye como un enfoque educativo moderno que trasciende las prácticas punitivas tradicionales, buscando integrar la enseñanza del comportamiento con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En términos contemporáneos, la disciplina positiva se define como un enfoque pedagógico y de crianza que enfatiza el respeto mutuo, la comprensión de las causas del comportamiento y el desarrollo de habilidades sociales y de vida más que la imposición de sanciones (Tekyi-Arhin, 2024). Esta perspectiva es coherente con la necesidad de transformar las dinámicas tradicionales de autoridad, ya que pone el acento en la motivación intrínseca y el aprendizaje de competencias como la autorregulación, la resolución de problemas y la cooperación en lugar de obtener la obediencia a través del miedo o el castigo.

La disciplina positiva se concibe como una estrategia educativa basada en el respeto mutuo, la comunicación empática y la enseñanza de habilidades socioemocionales, que promueve la participación del estudiante y favorece una convivencia escolar democrática e inclusiva (MINEDU, 2020).

1.2.2 Principios de la disciplina positiva

Uno de los principios centrales de la disciplina positiva es el respeto mutuo, concebido como el fundamento de toda interacción educativa significativa. Este principio parte del reconocimiento de que tanto docentes como estudiantes merecen un trato basado en la dignidad, la empatía y la consideración recíproca, condiciones que favorecen la construcción de un clima de aula seguro y emocionalmente conectado. Cuando los estudiantes perciben que sus necesidades, opiniones y experiencias son tomadas en cuenta, se fortalece un ambiente de confianza que facilita la participación activa, el diálogo abierto y la resolución pacífica de los conflictos. En consecuencia, disminuyen las conductas disruptivas y se potencia la colaboración como forma habitual de interacción en el aula (MINEDU, 2020).

Un segundo principio fundamental de la disciplina positiva es la combinación equilibrada entre firmeza y amabilidad, la cual reconoce la importancia de establecer límites claros sin renunciar al apoyo emocional y a la comprensión (Tekyi-Arhin, 2024).

Asimismo, la disciplina positiva pone un énfasis especial en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de resolución de problemas, promoviendo instancias de reflexión y diálogo constructivo ante situaciones conflictivas. En lugar de centrarse en el castigo de las conductas inadecuadas, este enfoque invita a los estudiantes a identificar las causas de sus acciones y a participar activamente en la búsqueda de soluciones colaborativas (Delgado & Reyes, 2024, Depaz et al., 2024).

1.2.3 Teorías que sustentan la disciplina positiva

La disciplina positiva se ha convertido en un enfoque popular en la educación y la crianza, con una creciente cantidad de investigación que apoya su eficacia. Por tanto, se asocia a la siguiente teoría:

1.2.2.1. Teoría de la Psicología Individual (Adler).

La psicología individual propuesta por Alfred Adler (1870–1937) proporciona un marco conceptual pertinente para comprender la manera en que las interacciones sociales y el sentido de pertenencia influyen en la configuración del



clima de aula. Desde una perspectiva adleriana, el clima de aula se entiende como un espacio relacional donde la cooperación, la inclusión y el reconocimiento fortalecen el sentido de pertenencia, influyendo en las experiencias emocionales, motivacionales y conductuales de los estudiantes (Cardenal et al., 2024; Aytekin & Aytekin, 2023).

1.2.2.2. Teoría de la Disciplina Democrática (Dreikurs).

Desde la disciplina democrática de Dreikurs, el clima de aula positivo se construye mediante la cooperación, la participación estudiantil y la implicación en normas y responsabilidades compartidas, entendiendo las conductas disruptivas como intentos de satisfacer necesidades de pertenencia y reconocimiento (Urieta & Barceló, 2024).

En consonancia con este planteamiento, investigaciones recientes evidencian que las prácticas educativas inspiradas en los principios de la disciplina democrática —tales como la toma de decisiones compartida, la comunicación basada en el diálogo y la resolución colectiva de los conflictos— favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales más saludables tanto entre los estudiantes como entre estos y el docente. Estas dinámicas contribuyen a la configuración de un clima escolar caracterizado por una mayor cohesión social, respeto mutuo y una actitud más favorable hacia el aprendizaje significativo. Este enfoque pone de relieve que el clima de aula no se impone desde la autoridad normativa, sino que se construye a partir de acuerdos consensuados, lo que refuerza procesos educativos más equitativos, participativos y colaborativos (Auría & Aristizábal, 2024).

1.2.2.3. Teoría de la Disciplina Positiva (Nelsen).

Este enfoque articula principios de la psicología social con estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, la gestión colaborativa del aula y el uso intencional del refuerzo positivo, con el propósito de construir un clima de aula seguro, respetuoso y motivador. Lejos de centrarse en el control conductual, la disciplina positiva se orienta a fortalecer la autorregulación, la empatía y la responsabilidad compartida, en abierta contraposición a los métodos punitivos que, según la evidencia, tienden a erosionar las relaciones interpersonales y el bienestar del estudiantado (Peralta et al., 2025).

Desde la disciplina positiva, el docente asume el rol de facilitador de entornos emocionales y sociales favorables al aprendizaje, promoviendo respeto mutuo, autorregulación emocional y percepción de justicia como bases de un clima de aula positivo (Huerta, 2023).

1.2.4 Importancia de la disciplina positiva

La disciplina positiva ha adquirido un lugar destacado en la investigación educativa contemporánea debido a su influencia directa en la configuración del clima escolar y en el bienestar integral del estudiantado, ambos elementos fundamentales para la construcción de entornos de aprendizaje efectivos. La disciplina positiva favorece la reducción de conductas disruptivas, mejora las relaciones interpersonales y fortalece la motivación, las competencias socioemocionales y el sentido de pertenencia de los estudiantes, contribuyendo a un clima de aula cooperativo, seguro e inclusivo (Abejón et al., 2025; Tekyi-



Arhin, 2024; MINEDU, 2020).

1.2.5 Estrategias de la disciplina positiva

Estas se dividen en las cuatro presentadas a continuación, las cuales se toman como parte de las subcategorías de esta categoría:

1.2.5.1. Relaciones respetuosas. Constituyen el eje vertebrador de la disciplina positiva y se expresan en interacciones sustentadas en la dignidad, la escucha activa y la empatía recíproca. Este tipo de vínculo pedagógico no solo favorece un trato más humano entre los miembros del aula, sino que también actúa como un mecanismo preventivo frente a conflictos recurrentes. Cuando los estudiantes aprenden a reconocer y validar las perspectivas ajenas, se fortalece su capacidad para dialogar, regular desacuerdos y convivir en un entorno de aprendizaje armónico. En este proceso, las relaciones respetuosas se convierten en un espacio formativo clave para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales para la vida escolar y social (Tekyi-Arhin, 2024).

1.2.5.2. Expectativas claras y consistentes. La claridad en normas, roles y responsabilidades permite construir un clima de aula ordenado y comprensible, fortaleciendo la seguridad, la responsabilidad y la aceptación de reglas compartidas entre los estudiantes (Agudelo et al., 2022).

1.2.5.3. Resolución de conflictos. La resolución de conflictos desde la disciplina positiva promueve la identificación de las causas de los desacuerdos y la construcción colaborativa de soluciones, fortaleciendo la empatía, la negociación y el clima relacional del aula (González et al., 2024).

1.2.5.4. Autonomía y responsabilidad. La participación del estudiante en la toma de decisiones y la reflexión sobre sus acciones favorece la internalización de normas y el desarrollo de responsabilidad personal y social, fortaleciendo su compromiso con el aprendizaje y la comunidad educativa (Mora et al., 2024).

1.2.5.5. Apoyo socioemocional. El acompañamiento socioemocional, como pilar de la disciplina positiva, promueve prácticas docentes basadas en la empatía, la autorregulación y el bienestar del alumnado, fortaleciendo su confianza, sentido de pertenencia y éxito académico en contextos emocionalmente seguros (Talledo et al., 2023).

Antecedentes

1.3.1 Antecedentes internacionales

Fierro et al. (2025) desarrollaron una investigación en Ecuador, con el fin de analizar las principales estrategias de disciplina positiva utilizadas en el ámbito escolar por parte de los docentes. Tuvo un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y diseño documental y analítico, con una muestra conformada por documentos académicos de bases de datos como Google Scholar, SciELO, Redalyc, Dialnet y repositorios universitarios. Los resultados evidenciaron que el establecimiento de normas consensuadas con participación estudiantil, el uso de lenguaje positivo y asertivo, implementar reuniones en el aula o círculos de diálogo y el refuerzo positivo son estrategias que fomentan la responsabilidad, autorregulación, pertinencia y cohesión grupal. Por lo que, mediante estas estrategias docentes se evidenciaron beneficios como la mejora significativa del clima de aula y convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el aumento del desempeño académico, el fortalecimiento del

rol docente como mediador pedagógico y emocional, y el impacto formativo a largo plazo en los valores, ciudadanía y autorregulación conductual de los estudiantes. Así, se concluye que la disciplina positiva es un enfoque pedagógico transformador, que puede sustituir modelos disciplinarios punitivos por prácticas respetuosas, que fomenten el diálogo y la corresponsabilidad. Torres y Campoverde (2025) detallaron las estrategias docentes fundamentadas en la disciplina positiva para mejorar el clima escolar en las aulas, mediante un enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo, con una muestra conformada por 5 docentes y 15 estudiantes de diversas instituciones educativas de Ecuador, a quienes se les aplicaron una ficha de observación y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos indicaron que la aplicación de la disciplina positiva genera una disminución de los conflictos personales, junto a un incremento de las prácticas colaborativas y relaciones centradas en el reconocimiento mutuo.

Hasanov y Brandišauskienė (2025) tuvieron como objetivo el identificar los principales problemas manifestados por estudiantes y analizar las técnicas de disciplina positiva empleadas por los docentes para abordar dichas conductas. Por ello, se utilizó un enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo, con una muestra de 13 docentes y 262 estudiantes de educación primaria en Lituania, a quienes se les aplicó una ficha de observación. En los resultados se evidenció que las conductas problemáticas más recurrentes fueron la búsqueda de atención y de poder junto con desmotivación o distracción. Asimismo, los niños presentaron más conductas disruptivas que las niñas. No obstante, se evidenciaron conductas positivas como la autorregulación y el compromiso activo con el aprendizaje. Con respecto a las estrategias docentes, las técnicas de la disciplina positiva más empleadas fueron el refuerzo positivo, la redirección conductual y la aplicación de consecuencias lógicas, las cuales evidenciaron ser eficaces para disminuir los conflictos y mejorar el clima de aula positivo. Concluyeron que la disciplina positiva es una herramienta pedagógica eficaz y transversal para la gestión del comportamiento estudiantil.

En España, Abejón et al. (2025) se plantearon revisar la influencia de la disciplina positiva en la convivencia y clima escolar a través de un enfoque cualitativo y alcance descriptivo. La muestra abarcó a 42 estudios de bases de datos como Scopus y Web of Science. En los hallazgos se detectó que la disciplina positiva generó una disminución consistente en los problemas de conducta y en los incidentes que requerían intervención administrativa; por lo que se evidenció un ambiente escolar más seguro, cohesionado e inclusivo. Además, se resaltó que la efectividad de la disciplina positiva depende del liderazgo escolar, capacitación docente, alineación con valores institucionales e integración de la metodología en la cultura escolar. La conclusión se centró en que la disciplina positiva es una estrategia positiva para mejorar la convivencia y clima escolar, ya que reduce los casos de conductas disruptivas en los estudiantes.

Finalmente, Acuña y Canchola (2025) realizaron un estudio, en Ecuador, con el objetivo de analizar el impacto de la disciplina positiva en el clima educativo. Se empleó un enfoque cualitativo y alcance descriptivo, con una muestra de 13 estudios de bases de datos como Scopus, Springer, SciELO, Taylor & Francis,



ProQuest y Redalyc. Evidenciándose así, en los resultados, tres ejes fundamentales, donde el primero se centró en la disciplina positiva como un valor intrínseco que genera entornos de aprendizaje seguros y participativos, fortaleciendo las competencias sociales en los estudiantes. Asimismo, las intervenciones de la disciplina positiva mejoran las habilidades interpersonales y promueven la construcción de un clima educativo positivo. Por último, la implementación efectiva de la disciplina positiva necesita comprensión contextual, formación especializada y reflexión crítica de los docentes acerca de la autoridad y gestión del comportamiento de los estudiantes. Todo ello, llevó a concluir que la disciplina positiva impacta el clima en las aulas, dado que fomenta el respeto por la experiencia, la autonomía, el aprendizaje significativo y la construcción colaborativa del conocimiento.

1.3.2 Antecedentes nacionales

Aguilar (2024) desarrolló un estudio en Lima, con el objetivo de explicar cómo la disciplina positiva influye en la convivencia en las aulas de nivel inicial. Se tuvo un enfoque cualitativo y alcance descriptivo-explicativo, con una muestra de diversas fuentes bibliográficas y documentales. Los resultados evidenciaron que la disciplina positiva impacta positivamente la convivencia escolar, lo que permite a los estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para reflexionar acerca de su comportamiento y orientarlos de acorde a las normas sociales.

Flores (2024) explicó cómo el clima escolar afecta a la formación de la disciplina en los estudiantes de educación primaria en Lima, mediante un enfoque cualitativo y alcance descriptivo-explicativo, con una muestra conformada por fuentes bibliográficas. Los resultados indicaron que el clima escolar positivo es un factor fundamental en la formación de la disciplina, ya que un ambiente basado en respeto, inclusión y apoyo emocional potencia el comportamiento adecuado y desempeño académico, las estrategias disciplinarias se han transformado de un enfoque punitivo a métodos formativos e inclusivos, que fomentan habilidades socioemocionales y resolución pacífica de conflictos. En ese sentido, el autor concluyó que un entorno educativo favorable influye positivamente en la disciplina de los estudiantes.

Delgado y Reyes (2024) tuvieron como objetivo el analizar la importancia de aplicar la disciplina positiva en el aula para mantener un buen clima escolar. Por ello, se utilizó un enfoque cualitativo y alcance descriptivo-explicativo. En los resultados se evidenció que la disciplina positiva permite romper paradigmas de la disciplina tradicional, así promover un enfoque más participativo, respetuoso y democrático en el aula. El desarrollo de habilidades socioemocionales y la participación estudiantil, junto con estrategias de disciplina positiva basadas en normas claras, reconocimiento de logros y acuerdos compartidos, favorece la autonomía, la motivación y la mejora del clima escolar. Concluyeron que la disciplina positiva es una herramienta fundamental para crear un clima escolar saludable y positivo, centrado en respeto, autonomía y participación activa de los estudiantes.

Depaz et al. (2024) se plantearon explicar cómo la disciplina positiva favorece al desarrollo de un clima positivo en el aula, a través de un enfoque cualitativo y





alcance descriptivo-explicativo. En los hallazgos se detectó que la disciplina positiva fomenta el respeto, la responsabilidad y la comunicación efectiva en los estudiantes, creando un entorno donde los menores se sientan valorados y motivados para aprender y participar de la clase activamente. En ese sentido, las medidas correctivas dentro de la disciplina positiva se consideran como oportunidades formativas, respetando la individualidad del alumnado y fomentando habilidades socioemocionales duraderas. Asimismo, se identificaron principios clave como la dignidad, conexión, pertinencia, toma de decisiones, autonomía y empatía, los cuales permiten establecer relaciones respetuosas. La conclusión se centró en que la disciplina positiva impacta en el clima positivo, lo que favorece al desarrollo integral de los estudiantes.

Por último, De la Cruz y Santacruz (2024) realizaron un estudio con el objetivo de explicar cómo la disciplina positiva favorece a lograr un buen clima en el aula. Se empleó un enfoque cualitativo y alcance descriptivo para alcanzar dicho objetivo. En los resultados se evidenció que, la disciplina positiva permite generar un aula segura, participativa y motivadora, en la que los estudiantes pueden desarrollar valores como respeto, bondad y cooperación. Además, el docente tiene un rol fundamental para crear un clima positivo en el aula, por lo que debe promover confianza, autonomía y resolución de conflictos sin recurrir a castigos o sobreprotección. De esta manera, el clima de aula positivo motiva a los estudiantes a gestionar su propio aprendizaje, participar activamente y resolver conflictos, lo que, a su vez, ayuda al desarrollo del bienestar socioemocional. Todo ello, llevó a concluir que la disciplina positiva favorece directamente al logro de un clima positivo en el aula, ya que genera espacios de respeto, cooperación, autonomía y desarrollo socioemocional.

En síntesis, de los antecedentes se reconoce el papel que cumplen los docentes como mediadores pedagógicos y emocionales, así como lo importante que es formarse y reflexionar como maestro para implementar efectivamente este enfoque. Sin embargo, también se identificaron vacíos investigativos como la limitada profundización en contextos educativos particulares y en ciertos grados académicos, así como la ausencia de estudios que analicen las variables de manera conjunta en el ámbito nacional, y sobre todo local.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo, nivel, diseño y enfoque

La metodología de investigación que se utilizó fue de tipo básico, nivel descriptivo, diseño fenomenológico y enfoque cualitativo.

En ese sentido, el tipo básico se centra en solo aportar con nuevos conocimientos al marco teórico existente de los fenómenos indagados, sin aplicar intervenciones inmediatas o brindar soluciones a la problemática

(Hernández & Mendoza, 2018). Además, el nivel descriptivo permite profundizar en la esencia del fenómeno tal como es experimentado dentro de un grupo de personas en un contexto específico; así, lo descriptivo se justifica porque caracteriza el fenómeno en base a relatos y vivencias de los participantes (Sánchez et al., 2018).

Así, se comprende al diseño fenomenológico dado que este no busca establecer relaciones ni medir variables, sino que solo se enfoca en describir y comprender las experiencias vividas de los participantes junto a los significados que ellos atribuyen a sus propias experiencias ligadas a un fenómeno de estudio determinado (Hernández & Mendoza, 2018).

Adicionalmente, el presente trabajo fue de enfoque cualitativo, ya que esta comprende, interpreta y describe fenómenos sociales, educativos o humanos desde las percepciones, significados y opiniones de los participantes (Sánchez et al., 2018). En ese sentido, este enfoque permitió recopilar las opiniones y experiencias de los docentes acerca de las estrategias empleadas, en base a la disciplina positiva, para fomentar un clima positivo en el aula de escuelas multigrado en contextos rurales.

Categorías y subcategorías

Las categorías agrupan al clima de aula y la disciplina positiva, las cuales se especifican a continuación:

Categoría 1: Clima de aula

Subcategorías:

Clima emocional.

Clima social.

Clima de organización y estructura.

Clima motivacional.

Categoría 2: Disciplina positiva

Subcategorías:

Relaciones respetuosas.

Expectativas claras y consistentes.

Resolución de conflictos.

Autonomía y responsabilidad.

Apoyo socioemocional.

Participantes

La población es la totalidad de elementos, objetos y personas que conforman un universo a indagar, mientras que la muestra es tan solo un grupo representativo de este, con el que se trabaja en una investigación (Ñaupas et al., 2018). Siendo la población los cuatro docentes de una I.E. en el distrito de San Juan de Cutervo.

En este sentido, el muestreo fue censal, dado que se consideró a toda la población como parte de la muestra (Ñaupas et al., 2018). Por tanto, la muestra abarcó a los mismos cuatro docentes de educación primaria de dicha institución en San Juan de Cutervo. Es por ello que, como investigador es relevante saber la perspectiva de los docentes con respecto al desarrollo de las estrategias de manejo de aula que favorezcan a un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado.

Técnicas e instrumentos

Para recolectar datos se utilizó una técnica y un instrumento:

Se utilizó la técnica de la entrevista semi estructurada dirigida a los docentes, donde se permite una interacción directa y flexible mediante un grupo de preguntas abiertas, diseñadas y organizadas previamente (Arias & Covinos, 2021). De esta manera, se diseñó una guía de entrevista con 27 preguntas, de la cual se puede extraer información sobre la percepción que los docentes tienen acerca de las estrategias de manejo de aula que favorezcan a un clima de aula positivo y en la disciplina positiva en escuelas rurales multigrado a los docentes de una I.E. en el distrito de San Juan de Cutervo.

En ese sentido, este instrumento fue validado por el juicio de dos expertos, quienes calificaron a los indicadores como muy bueno y excelente, por lo que confirmaron que el instrumento era aplicable.

Procedimiento

Como punto inicial, se presentó una solicitud de permiso a la dirección de la I.E. para poder realizar las entrevistas, así como se informó de lo que se buscó con esta investigación. Una vez obtenida la autorización para llevar a cabo la investigación, se coordinó con los docentes las fechas y horarios para realizar la aplicación de los instrumentos, teniendo en cuenta que previamente se les envió el consentimiento informado para que lo firmen.

En este documento se detalló los puntos más relevantes del estudio, resaltando la confidencialidad, la libertad de retirarse de la investigación sin perjuicio alguno, mantener su anonimato en todo el proceso del estudio, y si se presentaban dudas se podrían comunicar con el investigador a cargo. Con este documento firmado y aceptado, se procedió a realizar las entrevistas, haciendo hincapié en que esta sería grabada por medio de voz para facilitar el traspaso de las respuestas de los docentes, sin cometer errores u omitir información crucial para el análisis e interpretación.

Posterior a ello, se transcribió en un documento Word las entrevistas realizadas a los docentes para proceder con un análisis de contenido temático; así como se codificó para organizar esta información en una matriz, que permitió agrupar códigos en subcategorías y categorías. Todo este procedimiento facilitó la interpretación profunda de los discursos de los docentes y la triangulación de los hallazgos.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Este capítulo se estructura en dos apartados, siendo el primero el que expone la caracterización de los participantes y el análisis del contexto educativo rural en el que se llevó a cabo la investigación, aspectos clave para comprender el entorno desde el cual los docentes configuran y ponen en práctica estrategias orientadas a la construcción de un clima de aula positivo. El análisis de resultados, basado en entrevistas a docentes y revisión documental, se organiza en tres ejes: concepciones sobre el clima de aula positivo, estrategias pedagógicas aplicadas y efectos y desafíos de su implementación en contextos rurales.

Características de participantes e institución

3.1.1. Características de los participantes

En esta sección se describen las características de los docentes que participaron en el estudio, resguardando su anonimato mediante el uso de códigos asignados en vez de sus nombres reales. De esta manera, para resguardar su privacidad se codificó a los docentes como D1 para Docente 1, D2 para Docente 2, D3 para Docente 3 y D4 para Docente 4.

Tabla 1

Resumen de las características de los docentes

Seudónimo del docente	Código	Edad	Sexo	Nombrado o contratado	Años de experiencia profesional	Años de experiencia en la I.E.
-----------------------	--------	------	------	-----------------------	---------------------------------	--------------------------------

Docente 1	D1	43	M	Nombrado	10 años	4 años
-----------	----	----	---	----------	---------	--------

Docente 2	D2	48	M	Nombrado	22 años	6 años
-----------	----	----	---	----------	---------	--------

Docente 3	D3	28	F	Contratado	5 años	1 año
-----------	----	----	---	------------	--------	-------

Docente 4	D4	27	M	Contratado	4 años	1 año
-----------	----	----	---	------------	--------	-------

Nota. Elaboración propia.

3.1.2. Características de la I.E. y análisis contextual

La I.E. objeto de estudio se ubica dentro del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Cutervo y atiende a una población escolar correspondiente al nivel primario, distribuida en seis grados de estudio. La labor pedagógica está a cargo de cuatro docentes que brindan atención directa a un total de treinta y dos estudiantes, lo que configura una dinámica escolar propia de instituciones de pequeña escala, característica frecuente en contextos rurales. Esta condición favorece una interacción cercana entre docentes y estudiantes; sin embargo, también representa el desafío de atender simultáneamente diversos grados y niveles de aprendizaje, lo que exige la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas y un alto compromiso profesional por parte del personal docente.

Respecto a la infraestructura, la institución presenta condiciones constructivas básicas, propias de zonas con limitaciones en la disponibilidad de recursos materiales. Las aulas cuentan con muros de adobe y techos de calamina, los cuales cumplen una función protectora, aunque presentan limitaciones en cuanto al aislamiento térmico y acústico. El mobiliario escolar está conformado principalmente por carpetas de madera, pizarras de cemento y el uso de tiza como material didáctico, lo que evidencia un entorno educativo con recursos tradicionales y restringidos, que inciden de manera directa en las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El contexto educativo rural se caracteriza por limitaciones de infraestructura y recursos que exigen adaptación metodológica docente, aunque la baja matrícula favorece vínculos cercanos y acompañamiento personalizado, influyendo en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes.

Análisis e interpretación de las entrevistas

Para el procesamiento de la información, se usó la herramienta de inteligencia artificial (IA) ChatGPT como apoyo en la codificación y organización de los datos provenientes de las entrevistas. La IA facilitó la identificación de patrones, agrupación de temas y sistematización de respuestas con el fin de agilizar la estructuración inicial del material.

Por otro lado, esta sección se divide en dos subsecciones que responden a los objetivos específicos, según las dos categorías establecidas: clima de aula y estrategia docente enfocado en la disciplina positiva. Estas categorías son profundizadas en cuanto a sus respectivas subcategorías y códigos o aspectos planteados.

3.2.1. Disciplina positiva como estrategia docente

a) Relaciones respetuosas

Los docentes manifiestan que las relaciones respetuosas en el aula rural se observan como construcciones pedagógicas deliberadas que articulan cercanía emocional, establecimiento de límites y ejercicio consciente de la autoridad docente. Asimismo, los discursos docentes revelan una autoridad pedagógica que se legitima a través del trato empático, la comunicación abierta y el respeto mutuo; sin embargo, esta cercanía implica una redefinición de estos desde un enfoque formativo. Esto se manifiestan en las respuestas de los docentes: “Busco ser una figura de autoridad amable, donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas y cometer errores, sabiendo que serán escuchados sin juicios, pero comprendiendo los límites establecidos” (D2); “Mantengo una relación cercana, pero a un cierto límite. Me interesa conocerlos a cada uno y saber cómo están y acompañarlos en su desarrollo de su aprendizaje” (D3). En ese sentido las perspectivas de los docentes acerca de las relaciones respetuosas como construcciones pedagógicas deliberadas permiten el acceso al lado emocional de los estudiantes.

Desde otra arista, las estrategias orientadas a promover el respeto mutuo se sustentan principalmente en el modelamiento docente y en la construcción participativa de normas de convivencia. Los docentes reconocen que el respeto se aprende a través de la coherencia entre el decir y el actuar del adulto referente, por lo que las prácticas como el uso de un lenguaje respetuoso, la escucha activa y la creación consensuada de normas adquieren un valor formativo central, pues transmiten a los estudiantes que el respeto es una experiencia vivida y no solo una exigencia externa. Además, los docentes manifestaron que la apelación al diálogo y a la empatía se perciben como estrategias recurrentes que evidencian una comprensión del respeto como una habilidad social que se cultiva de manera progresiva.

Esto se evidencia en las siguientes citas de los entrevistados: “El docente es el primero en tratar a los estudiantes con respeto (pedir por favor, dar las gracias, no usar el sarcasmo), crear las normas junto a los estudiantes en lugar de imponérselas” (D2); “Trabajo el respeto a través del ejemplo, el diálogo constante y actividades de reflexión” (D3); “Se promueve el respeto mutuo mediante el establecimiento de normas claras de convivencia y el ejemplo constante del docente” (D4). De esta manera, los docentes consideran que el respeto dentro de las aulas es fomentado fundamentalmente a través del ejemplo del docente, el diálogo con sus estudiantes y la construcción de normas de convivencia de manera conjunta.

En relación con la gestión de situaciones de irrespeto, los discursos docentes muestran enfoques diferenciados que convergen en una lógica formativa más que sancionadora; así, mientras algunos docentes recurren inicialmente a

”

estrategias de control inmediato, otros priorizan intervenciones basadas en el diálogo reflexivo, la identificación de las causas subyacentes de la conducta y la reparación del vínculo afectado. Esto se refleja en las siguientes citas de los entrevistados: “Levantar la voz para llamarles la atención, cambiarlos de asiento. Dando límites claros los mismos que se hacen mediante el consenso de todos los participantes” (D1), “Detengo la actividad y dialogamos sobre lo ocurrido, buscando que comprenda las consecuencias de sus acciones” (D3); “Se interviene de manera inmediata y calmada, promoviendo el diálogo y la reflexión... con el objetivo de restablecer un clima de respeto y armonía” (D4). En ese sentido, los docentes abordan conductas inadecuadas con intervenciones, estableciendo límites y fomentando el diálogo y la reflexión.

b) Expectativas claras y consistentes

Los discursos docentes mencionan que la construcción de expectativas claras y consistentes no se limita a la enunciación normativa, sino que implica acciones sostenidas y participación estudiantil. En este sentido, los docentes señalan que la comunicación de normas incluye una práctica intencional que combina recursos verbales, escritos y simbólicos. La recurrencia del consenso señala que las normas se recuerdan de manera frecuente y visible; así como indican que el estudiantado participa en la elaboración y recordatorio de las normas. Esto se evidencia en las citas de los docentes: “Las normas se consensan con los estudiantes y cada día hay un estudiante responsable que nos hace recordar dichas normas a través de la lectura” (D1); “En lugar de ‘Reglamento’, utilizo el término ‘Acuerdos de Convivencia’; realizamos una lluvia de ideas donde los estudiantes propongan cómo quieren sentirse en clase” (D2); “Las normas se explican con lenguaje sencillo y ejemplos claros; también se colocan en una parte visible en el aula” (D3). Así, las normas de convivencia se dan con la participación de los estudiantes, usando estrategias como consenso, uso de lenguaje y recordatorio constante.

”

En relación con las estrategias empleadas para garantizar el cumplimiento justo y consistente de las expectativas, los docentes describen prácticas que priorizan la coherencia pedagógica, la reflexión y la proporcionalidad de las consecuencias. Lejos de recurrir a sanciones punitivas desvinculadas de la falta cometida, los docentes señalan su intención acerca de establecer consecuencias formativas, directamente relacionadas con la conducta. El uso de estrategias como la lectura reflexiva de las normas, el juego de roles, las señales no verbales y la estructuración clara de las actividades indican una comprensión profunda de que la consistencia no radica en la rigidez, sino en la previsibilidad y justicia del accionar docente. Ello se refleja en las citas de los entrevistados: “Hacerlos leer e interpretar cuando infringen una norma y relacionarlo con el calificativo de comportamiento; mediante juego de roles se discuten casos de indisciplina” (D1); “Si alguien rompe un acuerdo, la respuesta debe estar relacionada, ser respetuosa y razonable; primero uso señales no verbales antes de intervenir verbalmente” (D2); “Aplico las normas de manera equitativa, considerando la edad y el contexto de cada estudiante” (D3). De tal forma, los docentes aplican normas de convivencia mediante estrategias formativas y reflexivas para obtener consecuencias justas, respetuosas y adecuadas para los estudiantes.

”



Respecto al ajuste de expectativas frente a la diversidad etaria presente en el aula, los discursos docentes coinciden en reconocer que la consistencia no implica uniformidad, sino adecuación pedagógica. Las respuestas señalan una comprensión diferenciada del desarrollo evolutivo, evidenciando que las expectativas se modulan según la edad, la madurez emocional y las capacidades de autorregulación de los estudiantes, sin perder de vista valores transversales como el respeto y la responsabilidad. Estrategias como el liderazgo rotativo, la mentoría entre pares, la diferenciación de actividades y la flexibilización de objetivos permiten sostener expectativas realistas. Esto se evidencia en las citas de las entrevistas a los docentes: “No puedes esperar la misma capacidad de concentración de un niño de 6 años que de uno de 10; a los mayores se les puede dar la expectativa de ser guías” (D2); “Adapto las expectativas de aprendizaje según la edad, manteniendo siempre el mismo nivel de respeto y responsabilidad” (D3); “Se ajustan las expectativas considerando los distintos niveles de desarrollo y ritmos de aprendizaje, mediante actividades diferenciadas” (D4). En síntesis, los docentes adaptan expectativas de aprendizaje según el desarrollo, ritmo de aprendizaje y edad de sus estudiantes.

c) Resolución de conflictos

Los docentes mencionan que la resolución de conflictos prioriza la regulación emocional previa al abordaje del problema, antes que la intervención inmediata basada en sanciones; por ende, los discursos evidencian una preocupación compartida por contener las reacciones impulsivas y crear condiciones de calma que faciliten el diálogo reflexivo. Los docentes señalaron estrategias como el uso del silencio, los espacios de calma o la mediación guiada como recursos pedagógicos que posibilitan la toma de distancia emocional, permitiendo que los estudiantes reconozcan el conflicto sin quedar atrapados en la confrontación. Ello se hace evidente en las citas de los entrevistados: “Evitando las agresiones y exigiendo que se disculpen después de los conflictos; utilizar el silencio para no agravar el conflicto hasta que pase la reacción del agresor” (D1); “Antes de intentar resolver algo, es vital que el cerebro se calme; se puede usar el tiempo o un rincón de la calma” (D2); “Promuevo el diálogo entre las partes involucradas, guiándolos para que expresen cómo se sienten” (D3). Así, los docentes manejan los conflictos con estrategias de regulación emocional y diálogo para mantener la calma, reflexión y reparación de las relaciones entre estudiantes.

Las respuestas revelan que emplean la mediación pedagógica hacia la comprensión del origen del problema, dado que los docentes describen intervenciones que evitan la búsqueda de culpables y, en su lugar, promueven preguntas orientadoras, exposición de casos y análisis colectivo de alternativas de solución. Los docentes manifiestan que realizan tanto en dinámicas grupales como en diálogos guiados, donde los estudiantes asumen un rol activo en la reconstrucción del conflicto, reconociendo errores, escuchando a sus pares y validando diferentes puntos de vista. Esto se evidencia en las citas de los docentes entrevistados: “En grupos con la exposición de casos y definición de posibles alternativas de solución” (D1); “En lugar de buscar culpables y castigos, se pregunta: ‘¿Qué podemos hacer para solucionar esto y que no vuelva a pasar?’” (D2); “Manejo los conflictos mediante el diálogo y la mediación; los animo a llegar



a acuerdos" (D3); "Se facilita un diálogo guiado para encontrar una solución conjunta que restaure la convivencia" (D4). De esta manera, los docentes gestionan los conflictos con diálogo, mediación y búsqueda de soluciones en equipo para llegar a la reflexión y construcción de acuerdos.

Asimismo, los discursos docentes señalan que buscan promover la autonomía progresiva de los estudiantes en la resolución de sus propios conflictos a través de estrategias como el cambio de perspectiva, los mensajes en primera persona, las herramientas visuales y los espacios físicos destinados al diálogo. Según los docentes estas estrategias fomentan el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas para que los estudiantes gestionen desacuerdos de manera independiente. Ello se refleja en las citas de los entrevistados: "Haciendo que ellos se pongan en mi lugar o en el lugar de la persona afectada y aprendan a dar una solución" (D1); "Se les enseña a usar mensajes 'Yo' y a acudir a la mesa de paz para conversar sobre un desacuerdo" (D2); "Los animo a proponer soluciones y a llegar a acuerdos por sí mismos" (D3). Así, los docentes fomentan la empatía, comunicación asertiva y resolución autónoma de problemas en los estudiantes, a través del incentivo a reflexión, diálogo y brindar soluciones frente a desacuerdos y problemas.

Finalmente, los ejemplos compartidos por los docentes describen experiencias concretas de resolución positiva de conflictos tales como situaciones de agresión verbal, disputas por materiales o desacuerdos en actividades grupales que son abordadas mediante el diálogo, la negociación y la búsqueda de soluciones justas. Esto se hace evidente en las respuestas de los docentes entrevistados: "Los estudiantes involucrados reconocen sus errores y aceptan las opiniones y sugerencias de sus compañeros" (D1); "Ellos mismos proponen usar un cronómetro para dividir el tiempo; se respetó el acuerdo y practicaron la negociación real" (D2); "Conversaron, se pidieron disculpas y acordaron turnarse para usar el material" (D3); "Reconocieron sus errores, llegaron a un acuerdo y continuaron trabajando de manera colaborativa" (D4). En ese sentido, los estudiantes reconocen sus errores, dialogan y llegan a acuerdos para la resolución de problemas, siendo capaces de negociar, respetarse y trabajar de manera conjunta.

d) Autonomía y responsabilidad

Las respuestas docentes señalan que el refuerzo de la autonomía y la responsabilidad se construye de experiencias pedagógicas que involucran activamente al estudiante en la valoración de su propio desempeño académico y conductual. En este sentido, los docentes describen estrategias orientadas a generar conciencia sobre las consecuencias de las acciones desde la aceptación reflexiva de los resultados obtenidos. Ello se evidencia en las citas de los docentes: "Que acepten sus calificaciones bajas y hacerle saber a sus padres para reanimarlos; exposición de casos reales ya sean positivos o negativos que nos dan aprendizajes" (D1); "Al terminar una actividad, invitar a los alumnos a reflexionar sobre su propio esfuerzo: '¿Qué parte de este trabajo te hace sentir más orgulloso?'" (D2); "Los estudiantes son motivados a planificar, evaluar y reflexionar sobre su propio desempeño, reconociendo logros y áreas de mejora" (D4). La comunicación de los logros y dificultades, así como la exposición de

situaciones reales que contienen aprendizajes significativos permiten que los estudiantes reconozcan lo que los impulsan a asumir un rol más activo frente a su aprendizaje.

Las respuestas de los docentes evidencian que la asignación de roles y responsabilidades concretas dentro del aula permiten el desarrollo de la autonomía, ya que destacan la importancia de otorgar funciones reales y significativas, vinculadas tanto a la organización del aula como a la convivencia escolar. Además, los docentes señalan que estas funciones promueven la responsabilidad individual y, fortalecen habilidades de cooperación y compromiso colectivo. Esto se refleja en las respuestas de los docentes: “Asignar responsabilidades reales como encargado de materiales, mediador de paz o gestor de energía” (D2); “Asigno responsabilidades como encargados del orden o apoyo a compañeros que lo requieren” (D3); “Se promueve la responsabilidad mediante la asignación de roles en actividades colaborativas” (D4). De esta manera, los docentes promueven la responsabilidad en los estudiantes a través de roles y responsabilidades asignadas dentro del aula.

Asimismo, los docentes manifiestan que la toma de decisiones fortalece la autonomía estudiantil, siendo promovida a través de elecciones guiadas y contextualizadas según la edad y madurez de los estudiantes. Los docentes señalan que ofrecer alternativas válidas, permitir la elección de roles, actividades o estrategias de trabajo, y fomentar la participación en la construcción de respuestas y conclusiones, permite que los estudiantes desarrollen habilidades de planificación, gestión del tiempo y pensamiento crítico. Esto se resalta en las citas de las entrevistas a los docentes: “Ofrecer dos alternativas válidas... permitir que ellos decidan el orden en que realizarán ciertas tareas” (D2); “Les permito elegir actividades o roles dentro del grupo” (D3); “Se les guía a analizar opciones, evaluar consecuencias y asumir la responsabilidad de sus elecciones” (D4). De esta manera, se demuestra que los docentes promueven la autonomía de sus estudiantes al brindarles alternativas y oportunidades para tomar decisiones, guiándolos a analizar opciones, asumir responsabilidades y participar activamente en el aula.

Finalmente, frente al error o al incumplimiento de responsabilidades, los docentes manifiestan orientarse en la orientación, la paciencia y la retroalimentación constructiva; por tanto, los docentes señalan que priorizan el acompañamiento individual y la reflexión guiada, haciendo uso del error como una oportunidad de aprendizaje y mejora. Ello se indica en las citas de los entrevistados: “Con paciencia y hablando personalmente con él o ella; son ellos mismos los que se ubican en el error” (D1); “Lo acompaño a reflexionar sobre lo ocurrido y a buscar cómo mejorar” (D3); “Se responde con orientación y retroalimentación constructiva, brindando oportunidades para mejorar” (D4). Así, los docentes corrigen los errores con acompañamiento, reflexión y retroalimentación para orientar a los estudiantes a reconocer sus fallas y conducta.

e) Apoyo socioemocional

Los docentes describen acciones orientadas a generar espacios de confianza, escucha y validación emocional, en los que el estudiante se siente legitimado



”

para expresar sus sentimientos sin temor a juicios o sanciones; por ende, estas prácticas favorecen el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento de las emociones como parte constitutiva del proceso educativo. Esto se refleja en las respuestas de las entrevistas a los docentes: “El apoyo emocional comienza con la creación de un espacio donde los sentimientos sean bienvenidos y no juzgados” (D2); “Realizo dinámicas de expresión emocional y conversaciones individuales cuando es necesario” (D3); “Se implementan acciones que fomentan el bienestar emocional, como la escucha activa y el acompañamiento individual y grupal” (D4). De esta forma, los docentes apoyan emocionalmente a sus estudiantes creando espacios seguros dentro del aula.

”

Las respuestas de los docentes revelan que priorizan estrategias pedagógicas destinadas a desarrollar el lado emocional a través del uso de dinámicas reflexivas, preguntas orientadoras y rutinas emocionales que permiten a los estudiantes adquirir un mayor control sobre sus reacciones afectivas, reduciendo la intensidad de emociones negativas como la frustración o la tristeza. Ello se refleja en las respuestas de los docentes entrevistados: “Dedicar tiempo a poner nombre a las emociones... si un estudiante puede identificar lo que siente, tiene más poder para gestionarlo” (D2); “Enseño estrategias como la respiración y el diálogo para manejar la frustración” (D3); “Se acompaña a los estudiantes fomentando la expresión verbal de sus emociones y técnicas de relajación” (D4). En ese sentido, los docentes brindan una educación emocional al enseñar a sus estudiantes el identificar, expresar y modular sus emociones.

”



Asimismo, los docentes destacan la importancia de intervenir frente a emociones intensas desde una lógica de acompañamiento y no de invalidación, por ello no minimizan las experiencias emocionales del estudiantado, sino que promueven la validación afectiva y el uso de herramientas concretas para recuperar la calma antes de abordar cognitivamente el problema. Esto se evidencia en las citas de los docentes: “Empezar a darle confianza para que me cuente la causa de su frustración o tristeza” (D1); “En lugar de decir ‘no llores’, se ofrecen herramientas de autorregulación como ejercicios de respiración” (D2); “Ayudo a manejar emociones con conversaciones y actividades reflexivas” (D3). De esta manera, los docentes apoyan a sus estudiantes en el manejo de sus emociones a través de la confianza, escucha y uso de estrategias de autorregulación y reflexión.

”

”

Finalmente, los docentes comparten una misma idea sobre el rol fundamental de la familia en el desarrollo socioemocional del estudiante, dado que coinciden en que la escuela no reemplaza a la familia, sino que complementa y refuerza los aprendizajes emocionales que se originan en el hogar. En este sentido, los docentes mencionan que es necesario una articulación permanente entre ambos contextos, mediante la comunicación constante, el trabajo conjunto y la orientación a las familias para que adopten estrategias coherentes con las que se implementan en el aula. Esto se evidencia en las siguientes citas de los entrevistados: “La familia es el primer entorno de aprendizaje emocional; el aula es el segundo” (D2); “Mantengo comunicación constante con los padres para apoyar el desarrollo emocional” (D3); “Esto permite articular esfuerzos entre el hogar y la escuela, promoviendo un desarrollo integral” (D4). De tal forma, los docentes reconocen que es importante la participación de la familia en el ámbito

emocional de los estudiantes, por ende promueven la comunicación y trabajo en conjunto con el hogar y la escuela.

3.2.2. Clima de aula

a) Clima emocional

Los docentes mencionan que el clima emocional del aula requiere la construcción de espacios de confianza y apertura para la expresión de emociones; así como señalan que no todos los estudiantes expresan sus emociones con la misma facilidad, pero que se fomenta intencionalmente una comunicación honesta, el respeto mutuo y la validación de experiencias personales. Esto se refleja en las siguientes citas de los entrevistados: “Algunos estudiantes expresan con facilidad sus emociones, pero la mayoría reprimen lo que quieren decir... les brindo confianza para que expresen de todas maneras” (D1); “Procuro que los estudiantes se sientan escuchados y respetados, creando un espacio de diálogo donde no tengan miedo a equivocarse” (D3); “El ambiente emocional en el aula es positivo y acogedor, caracterizado por el respeto mutuo, la confianza y la comunicación asertiva” (D4). De esta forma, los docentes crean un ambiente seguro emocionalmente y lleno de confianza dentro del aula para fomentar el respeto, la escucha y la libre expresión de las emociones de sus estudiantes.

Los relatos docentes manifiestan que la seguridad emocional de los estudiantes está estrechamente vinculada con la forma en que el error y la opinión son gestionados dentro del aula; así algunos docentes indican que en lugar de sancionar o burlarse, se prioriza el diálogo y la explicación de consecuencias de manera reflexiva. No obstante, otros señalan que, aunque se promueva la expresión emocional, no todos los estudiantes son empáticos con sus pares, lo que requiere de fortalecer las habilidades socioemocionales colectivas. Esto se evidencia en las citas de los docentes: “Los estudiantes se sienten seguros cuando el error se ve como una oportunidad de aprendizaje y no como motivo de burla” (D2); “Un estudiante comentó que el cuento le recordó una experiencia personal difícil, y sus compañeros fueron apáticos con él” (D1); “Generalmente se sienten seguros... aunque algunos necesitan más apoyo” (D3). De esta manera, los estudiantes se sienten seguros cuando dentro del aula se fomenta el respeto y el error se asume como oportunidad de aprendizaje.

En relación con el manejo de emociones intensas, los docentes coinciden en la importancia de intervenir desde la empatía, la calma y el diálogo, priorizando la contención emocional antes que la corrección conductual. Asimismo, señalan estrategias como la pausa emocional, la respiración guiada y el nombrar la emoción para ayudar a los estudiantes a regular sus reacciones antes de retomar la clase y crear condiciones más favorables para la reflexión. Ello se refleja en las citas de los entrevistados: “Utilizo el rapport, la empatía, la calma, la paciencia... con el fin de tranquilizarlos” (D1); “Antes de corregir la conducta, nombrar la emoción... es normal sentirse así” (D2); “Le doy un momento para calmarse, respiramos juntos y luego conversamos” (D3). En ese sentido, los docentes manejan las conductas estudiantiles con empatía, calma y reconocimiento de las emociones.

Finalmente, los docentes reconocen que el clima emocional se asocia con la



”

disposición de los estudiantes para participar en clase y que la autorregulación emocional previa a la enseñanza de contenidos es fundamental ante la presencia de emociones intensas. Por el contrario, los docentes resaltan que cuando las emociones negativas no son atendidas, el aprendizaje se ve interrumpido, requiriendo una intervención docente que priorice la regulación emocional antes de retomar los contenidos curriculares. Esto se evidencia en las citas de las entrevistas a los docentes: “Después de atenderlos cuando los vi llorando... hubo mejor asimilación de los aprendizajes” (D1); “Tuve que detenerme, mediar el conflicto y, una vez recuperada la calma, el aprendizaje mejoró” (D2); “Cuando empecé a reforzar su confianza... comenzó a participar más, mejorando su aprendizaje” (D3). Así, la atención y apoyo emocional que brindan los docentes aporta a la participación estudiantil y a una mejora en la asimilación de los contenidos.

b) Clima social

Los docentes indican que la cooperación se fomenta mediante actividades grupales, juegos y asignación de roles compartidos entre los estudiantes; así como señalan que los estudiantes mayores asumen roles de acompañamiento o guía hacia los menores. Asimismo, manifestaron emplear proyectos colaborativos y juegos cooperativos como estrategias para fomentar la cooperación y participación activa de todo el alumnado. Ello se hace evidente en las citas de los entrevistados: “Realizamos trabajos grupales, proyectos colaborativos y juegos cooperativos” (D3); “Los estudiantes mayores suelen asumir roles de guía o acompañamiento, mientras que los menores participan con confianza, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y la convivencia armoniosa” (D4). De esta forma, los docentes promueven el aprendizaje cooperativo con actividades grupales y roles de apoyo entre compañeros de clase, con el fin de fortalecer la cooperación, confianza y convivencia armoniosa dentro del aula.



”

Asimismo, los docentes mencionan que evitan prácticas excluyentes como el bullying o la estigmatización por nivel de desempeño, promueven un trato equitativo que reconozca la diversidad y usan estrategias como juego de roles, la adaptación de actividades según capacidades y ritmos de aprendizaje, y el reconocimiento explícito del esfuerzo individual y colectivo. Esto se evidencia en las citas de los docentes entrevistados: “Se les da importancia a todos evitando el bullying... se les trata a todos por igual” (D1); “El juego de roles es indispensable para que cada estudiante se sienta importante” (D2); “Valoro el esfuerzo de cada uno y adapto las actividades según sus capacidades” (D3). En ese sentido, los docentes fomentan la inclusión y el respeto dentro de las aulas cuando valoran el esfuerzo de cada estudiante, previenen el bullying y adaptan las actividades a sus capacidades personales.

”

No obstante, los docentes reconocen que enfrentan desafíos como conflictos entre estudiantes por diferencias de edades o valores familiares y usan mediación, diálogo reflexivo y establecimiento de normas claras para contrarrestar ello. Además, en algunos casos, algunos docentes involucran a las familias mediante la escuela de padres para reforzar la convivencia. Ello se refleja en las citas de los entrevistados: “Se ha manejado mediante la empatía...

”

“”
haciendo entender a los mayores que no les gustaría que a sus hermanos pequeños los desprecien” (D1); “Cuando sucede, dialogamos y reflexionamos juntos, recordando las normas de convivencia” (D3); “Se han abordado mediante el diálogo, la mediación y el establecimiento de normas claras de convivencia” (D4). Así, los docentes afrontan situaciones complicadas como la discriminación con empatía, diálogo y reflexión acerca de las normas de convivencia, fomentando el respeto y la comprensión entre compañeros.

c) Clima de organización y estructura

Los docentes mencionan que planifican, distribuyen y guían las actividades tomando en cuenta que los estudiantes tienen diferentes edades, niveles y ritmos de aprendizaje; así, algunos emplean estrategias centradas en la diferenciación pedagógica, el uso de ejemplos vinculados a la vida cotidiana y la alternancia entre trabajo autónomo y acompañamiento directo, por lo que destacan la necesidad de ajustar dichas estrategias a las características del grupo y el contexto rural. Esto se hace evidente en las respuestas de los docentes entrevistados: “Poniendo ejemplos de la vida real, porque eso es lo que más les interesa a los estudiantes... Se trabaja siguiendo la caracterización de los estudiantes” (D1); “Tenemos que preparar dos clases diferentes, pero con el mismo tema... mientras doy una explicación directa a un estudiante, el resto realiza actividades autónomas” (D2); “Planifico actividades diferenciadas, con un tema común, pero con diferentes estrategias para llegar a cada edad” (D3). De esta manera, los docentes aplican estrategias pedagógicas adaptándolas a actividades y metodologías centradas en las características, edades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, los docentes coinciden en que la comprensión de las reglas es tan importante como su existencia, por lo que recurren a recursos visuales, ejemplos prácticos y modelamiento constante de las conductas esperadas. Asimismo, destacan la variación de actividades como una estrategia organizativa que contribuye a mantener el interés y prevenir la dispersión, especialmente en aulas multiedad. Ello se evidencia en las citas de los docentes: “Usar pictogramas o carteles con dibujos... no solo decir la regla, sino actuarla” (D2); “Las normas se construyen junto con los estudiantes al inicio del año y se refuerzan diariamente” (D3). Así, los docentes enseñan y refuerzan las normas de convivencia con recursos visuales, representaciones prácticas y construcción participativa con sus estudiantes.

No obstante, los docentes señalan, de manera reiterada, las dificultades asociadas al manejo del tiempo, la atención a distintos ritmos de aprendizaje y la necesidad de diseñar actividades con niveles diferenciados de exigencia. Frente a estas dificultades, los docentes manifiestan que asumen una postura reflexiva y flexible, ajustando permanentemente sus estrategias para evitar el aburrimiento de algunos estudiantes y la sobrecarga de otros. Esto se resalta en las citas de las entrevistas a los docentes: “Planificar tres o cuatro niveles distintos para una sola sesión puede ser agotador” (D2); “Una dificultad frecuente es el manejo del tiempo, ya que atender distintos ritmos requiere flexibilidad” (D3). De esta forma, los docentes enfrentan problemáticas en la planificación y gestión del tiempo atendiendo distintos niveles y ritmos de aprendizaje dentro de una sesión de

clase.

d) Clima motivacional

Los docentes mencionan que la motivación implica valorar las ideas del estudiante, la contextualización de los contenidos y la generación de experiencias que conectan la escuela con la vida cotidiana. También, los docentes resaltan la importancia de reconocer todas las participaciones como válidas, independientemente de su nivel de elaboración. Asimismo, los docentes manifiestan el uso de relatos, juegos de roles, materiales concretos y retos ajustados al nivel del grupo para captar la atención, activar la curiosidad y promover un involucramiento auténtico en las actividades de aprendizaje. Ello se indica en las citas de los entrevistados: “Apreciar y considerar buenas a todas las respuestas... presentarles un panorama en el futuro... motivándoles con la moraleja de ciertos cuentos donde el estudiante participa mediante juego de roles” (D1); “Relacionar los contenidos con la vida real... plantear retos que no sean tan fáciles como para aburrir, ni tan difíciles como para frustrar” (D2); “Utilizo materiales concretos, juegos educativos y situaciones cercanas a su realidad... refuerzos positivos y reconocimiento verbal” (D3). De esta manera, los docentes motivan a sus estudiantes reconociendo sus aportes, usando materiales y juegos educativos, y vinculando contenidos con situaciones de la vida real.

De igual manera, los docentes enfatizan que el refuerzo positivo adquiere mayor impacto cuando se centra en el esfuerzo, el progreso y las estrategias utilizadas por el estudiante, más que en el resultado final. De esa manera, los docentes señalan que refuerzan positivamente el esfuerzo y progreso mediante palabras de aliento, conversaciones individuales, aplausos grupales o asignación de responsabilidades. Esto se refleja en las respuestas de las entrevistas a los docentes: “Reconozco los avances con palabras de aliento, aplausos grupales y pequeños encargos de responsabilidad” (D3); “Los logros se reconocen mediante felicitaciones verbales, retroalimentación positiva y valoración de los avances individuales (D4)”. En ese sentido, los docentes reconocen y valoran los logros de sus estudiantes con felicitaciones, retroalimentación positiva y palabras de aliento, aportando a su motivación y participación en el aprendizaje.

No obstante, los docentes coinciden en que la motivación académica ve profundamente influenciada por factores como el apoyo familiar, las condiciones básicas de bienestar y el clima emocional del hogar. Situaciones como la falta de alimentación adecuada, el cansancio, los problemas emocionales o la ausencia de acompañamiento parental se identifican como elementos que limitan la motivación, especialmente en contextos rurales. Frente a esta realidad, los docentes indicaron que brindan contención emocional, refuerzan la autoestima y generan oportunidades de participación para apoyar a los estudiantes con mayor desmotivación. Ello se refleja en las respuestas de los docentes entrevistados: “Es difícil estar motivado si el estudiante tiene hambre, sueño o problemas emocionales en casa” (D2); “Algunos estudiantes se muestran más motivados debido al apoyo familiar... en esos casos busco motivar a los demás reforzando

su autoestima" (D3). De esta forma, la motivación académica se ve afectada por factores personales y familiares, por lo que los docentes tratan de fortalecer la autonomía y brindar apoyo para mantener el interés de los estudiantes en su aprendizaje.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

En el objetivo general se encontró que, las estrategias de manejo de aula que favorecen la construcción de un clima positivo en escuelas rurales multigrado se sustentan en prácticas docentes intencionales, flexibles y centradas en las relaciones interpersonales, estas prácticas son la promoción de autonomía y responsabilidad, el acompañamiento socioemocional, el clima social cooperativo, la organización y estructura del aula, la motivación y la participación pedagógica. Desde la perspectiva de los docentes, la disciplina positiva es fundamental para la construcción de un clima de aula respetuoso y seguro, dado que procuran un manejo adecuado de las relaciones respetuosas entre los alumnos, siguen las normas, resuelven los conflictos, promueven la autonomía y brindan acompañamiento socioemocional.

Los resultados coinciden con investigaciones que señalan que las normas consensuadas, el lenguaje positivo y la promoción de la autorregulación fortalecen la convivencia, la responsabilidad y la cohesión del grupo (Fierro et al., 2025; Torres & Campoverde, 2025). Sin embargo, también se evidencian diferencias con estudios que sostienen que la eficacia de la disciplina positiva depende principalmente del liderazgo institucional o de la capacitación docente, ya que en este contexto rural los docentes logran aplicarla a partir de su experiencia, compromiso pedagógico y conocimiento de la realidad educativa local (Abejón et al., 2025).

En relación con las relaciones respetuosas, los docentes destacan que estas se construyen principalmente a través del ejemplo, la comunicación empática, la escucha activa y la participación del alumnado en la elaboración de normas de convivencia. De esta manera, el respeto no se entiende como una imposición, sino como una experiencia que se aprende día a día, lo que favorece la seguridad



emocional, la confianza y la participación en el aula, tal como también señalan estudios que destacan la importancia del reconocimiento mutuo y la participación estudiantil para fortalecer la convivencia y reducir conflictos (Acuña & Canchola, 2025; Delgado & Reyes, 2024; Depaz et al., 2024).

Respecto a las expectativas claras, los resultados muestran que estas se construyen mediante acuerdos de convivencia compartidos, comunicación constante y el uso de apoyos visuales que facilitan su comprensión, especialmente en aulas multigrado donde es necesario adaptar las normas a distintas edades y niveles de desarrollo. Este hallazgo coincide con investigaciones que resaltan que las normas consensuadas y la comunicación sostenida favorecen la comprensión y legitimación de los acuerdos por parte de los estudiantes (Fierro et al., 2025), aunque difiere parcialmente de enfoques más estructurados que enfatizan principalmente la autorregulación individual (Aguilar, 2024).

En cuanto a la resolución de conflictos, los docentes la conciben como un proceso formativo basado en el diálogo, la mediación y la regulación emocional, priorizando momentos de calma y reflexión antes de intervenir. Esta perspectiva coincide con estudios que plantean que las medidas correctivas deben asumirse como oportunidades educativas basadas en el respeto y la comunicación (Depaz et al., 2024), aunque otros trabajos enfatizan más el papel de la familia o del liderazgo institucional en estos procesos (Aguilar, 2024; Abejón et al., 2025). Los resultados evidencian que la autonomía y la responsabilidad se desarrollan gradualmente cuando los estudiantes participan en la toma de decisiones, asumen roles dentro del aula y reciben retroalimentación constructiva frente al error. Estas prácticas permiten que los estudiantes se comprometan con su aprendizaje y con la convivencia escolar, lo que coincide con investigaciones que destacan el valor del refuerzo positivo, las consecuencias lógicas y la reflexión sobre el propio comportamiento para fortalecer la autorregulación (Hasanov & Brandišauskienė, 2025; Aguilar, 2024; Depaz et al., 2024).

El apoyo socioemocional aparece como un pilar clave para la construcción de un clima de aula positivo en contextos rurales multigrado. Los docentes resaltan la importancia de la escucha activa, la validación de emociones y el acompañamiento cercano frente a dificultades personales o académicas, generando espacios seguros que fortalecen la confianza, la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiantado. Este resultado coincide con investigaciones que señalan que la disciplina positiva promueve entornos seguros y participativos que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes (Flores, 2024; De la Cruz & Santacruz, 2024), aunque el presente estudio destaca con mayor énfasis la integración cotidiana del apoyo socioemocional como parte central de la práctica docente en las escuelas rurales.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio responden directamente a los objetivos planteados en la investigación, los cuales se presentan a continuación:

A partir del objetivo general, se concluye que las estrategias de manejo de aula favorecen la construcción de un clima de aula positivo cuando se sustentan en la disciplina positiva, el respeto mutuo y el acompañamiento socioemocional. Estas



estrategias son la promoción de autonomía y responsabilidad, el acompañamiento socioemocional, el clima social cooperativo, la organización y estructura del aula, la motivación y la participación pedagógica. Además, las prácticas contribuyen a regular la convivencia escolar, fortalecer la motivación y promover la autonomía del estudiantado en aulas rurales multigrado. Asimismo, la flexibilidad pedagógica y la atención a la diversidad se consolidan como elementos fundamentales para sostener un ambiente emocionalmente seguro y organizado. En este sentido, el rol del docente se configura como un factor determinante en la creación de un clima de aula que propicia tanto el bienestar socioemocional como el logro de aprendizajes significativos.



En base al primer objetivo específico, se concluye que las relaciones respetuosas que favorecen la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado se sustentan en el trato empático, el modelamiento constante por parte del docente y el establecimiento de límites claros desde un enfoque formativo. Estas relaciones contribuyen al fortalecimiento de la seguridad emocional, promueven la cooperación entre los estudiantes y generan una mayor disposición hacia el aprendizaje; así como, facilitan una gestión constructiva de los conflictos y estimulan la participación activa del estudiantado en la dinámica del aula. Por ello, las relaciones respetuosas se consolidan como un componente clave del clima de aula positivo en contextos rurales.

Según el segundo objetivo específico, se concluye que las expectativas claras y consistentes contribuyen de manera significativa a la construcción de un clima de aula positivo al establecer acuerdos comprensibles, justos y coherentes, elaborados con la participación activa de los estudiantes. Estas expectativas favorecen el desarrollo de la autorregulación, la corresponsabilidad y la seguridad emocional dentro del aula. Asimismo, su aplicación flexible y diferenciada permite atender la diversidad etaria característica de las aulas rurales multigrado. En consecuencia, las expectativas claras y consistentes se consolidan como un componente fundamental para promover una convivencia respetuosa y un ambiente pedagógico propicio para el aprendizaje.

A partir del tercer objetivo específico, se concluye que la resolución de conflictos aporta de manera significativa a la construcción de un clima de aula positivo cuando prioriza la regulación emocional, el diálogo y la mediación pedagógica. Estas prácticas permiten resignificar el conflicto como una oportunidad formativa, fortaleciendo la empatía y la responsabilidad compartida entre los estudiantes. Asimismo, favorecen el desarrollo progresivo de la autonomía en la gestión de desacuerdos. En consecuencia, la resolución de conflictos se consolida como un elemento fundamental para promover una convivencia respetuosa y un ambiente escolar seguro en aulas rurales multigrado.



En base al cuarto objetivo específico, se concluye que la autonomía y la responsabilidad aportan de manera significativa a la construcción de un clima de aula positivo al fomentar la participación activa, la toma de decisiones conscientes y la autorregulación del comportamiento estudiantil. La asignación de responsabilidades y el acompañamiento pedagógico frente al error fortalecen el compromiso y el sentido de pertenencia al aula. En consecuencia, estas competencias se consolidan como pilares fundamentales para una convivencia

respetuosa y un ambiente de aprendizaje seguro en aulas rurales multigrado. Respecto al quinto objetivo específico, se concluye que el apoyo socioemocional aporta de manera relevante a la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado, al propiciar espacios de confianza, contención emocional y acompañamiento permanente. Las prácticas centradas en la escucha, la validación afectiva y el desarrollo de la alfabetización emocional favorecen la autorregulación y el bienestar de los estudiantes. De este modo, el apoyo socioemocional se consolida como una acción pedagógica esencial que fortalece la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje en contextos rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abejón, M., Urruticoechea, A., Martín-Babarro, J., Martín-Seoane, G., Calleja-Ayllón, R., & Pérez-Jiménez, N. (2025). A systematic review of positive discipline and school organization on school climate. *International Journal of Educational Psychology*, 14(3), 199–237. <https://doi.org/10.17583/ijep.18104>
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). Investigación Educativa abriendo puertas para el conocimiento. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4519>
- Acuña, T. L., & Canchola, J. A. (2025). Positive discipline and educational climate: A systematic review from an andragogical approach. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4. <https://doi.org/10.56294/mw2025762>
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). New directions for student support: Some fundamentals. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478996.pdf>

- Agudelo, M., Acevedo, L., Mejía, E., & Mahecha, J. (2022). Expectativas de resultado y su importancia en el aprendizaje de estudiantes de educación media. *Revista Paideia Surcolombiana*, 27, 91–102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8957641>
- Aguilar, K. (2024). *Disciplina positiva para la convivencia escolar en el aula del nivel inicial* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/26997>
- Cervelló, E., Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Altamirano, C. (2024). *El clima emocional del aula y el logro de aprendizaje* [Tesis de bachiller, Innova Teaching School].
<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/119>
- Andrade, J., Mullo, D., Quelal, M., & Mullo, A. (2025). La inteligencia emocional docente como factor clave en el clima escolar y la convivencia educativa. *Polo del Conocimiento*, 10(9).
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10379/html>
- Aytekin, H., & Aytekin, T. (2023). Alfred Adler'in bireysel psikoloji kuramı ve temel ilkeleri. *Electronic Cumhuriyet Journal of Communication*, 5(1), 40–47.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2618145>
- Blázquez, F. (2009). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4072>
- Cambay, D., & Paglinawan, J. (2024). Classroom management strategies and school environment on student engagement. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(12).
<https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8120001>
- Cardenal, M., Diaz, O., & Gonzalez, S. (2023). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 165–183. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2022-0053>
- Chiarino, N., Curione, K., & Huertas, J. (2024). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2). <https://www.redalyc.org/journal/4595/459582021016/>
- Chimoy, G., & Orosco, A. (2024). *La influencia del clima positivo de aula en el logro de aprendizajes de los estudiantes* [Tesis de bachiller, Innova Teaching School]. <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/170>
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década* (15).
<https://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- De la Cruz, R., & Santacruz, J. (2024). *La actuación docente para el logro de un clima positivo en el aula* [Tesis de bachiller, Innova Teaching School].
<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/140>
- Delgado, S., & Reyes, H. (2024). *La disciplina positiva dentro de las aulas para lograr un ambiente agradable* [Tesis de bachiller, Innova Teaching School].
<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/143>

12 

5 

8 

2 

8 

18 

31 

7 

13 

Depaz, G., Domenack, C., & Merino, N. (2024). La disciplina positiva y el clima positivo en el aula [Tesis de bachiller, Innova Teaching School].

<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/78>

Díaz, C., Suarez, G., & Flores, E. (2016). Guía de investigación en educación. PUCP. https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/21165057/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf

Esteban, R., & Varillas, D. (2024). El clima escolar positivo y su contribución en el proceso de aprendizaje significativo en estudiantes de primaria [Tesis de bachiller, Innova Teaching School].

<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/150>

Fernández, R. (2007). Disciplina positiva. Una herramienta imprescindible en la metodología comunicativa. Escuela Paraninfo, Madrid.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguagemEspanhola/artigos/4fernandez_disciplina_positiva_2007.pdf

Fierro, G., & Jiménez, I. (2025). Disciplina Positiva en el Ámbito Escolar: Estrategias y Beneficios. Polo del Conocimiento, 10(4).

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9424/html>

Fierro, S., Velázquez, N., & Fernández, C. (2024). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. Retos, 42, 434–442.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986351>

Flores, L. (2024). El clima escolar y la formación de la disciplina de los estudiantes del nivel primario [Tesis de bachiller, Innova Teaching School].

<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/166>

Flores, L., & Roca, K. (2024). Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación general básica. Polo del Conocimiento, 9(11).

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8426/html>

Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. Learning Environments Research, 1, 7–34.

<https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>

Fraser, B. J. (s.f.). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. Survey Learning.

<https://surveylearning.moodle.com/cles/papers/Handbook98.htm>

Fraser, B. (2023). The evolution of the field of learning environments research. Education Sciences, 13(3). <https://doi.org/10.3390/educsci13030257>

Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303359002/html/>

Goagoses, N., Suovuo, T., & Winschiers, H. (2024). A systematic review of social classroom climate in online and technology-enhanced learning environments in primary and secondary school. Education and Information Technologies, 29, 2009–2042. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11705-9>

González, L., Pinzón, N., Nieto, E., Yate, H., & Arango, C. (2024). Aporte desde la perspectiva docente a la creación de una ruta de resolución de conflictos en contextos escolares. Revista Realidad Educativa, 4(2), 7–39.

<https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.397>

- Gutiérrez, M., Tomás, J., Barrica, J., & Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1), 21–37. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Hasanov, M., & Brandišauskienė, A. (2025). The expression of positive discipline in the primary classroom: A case study of one school. *Education Sciences*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/educsci15040490>
- Huerta, C. (2023). Disciplina positiva en centros educativos. *Padres y Maestros*, 394. <https://repositorio.upn.edu.pe/item/ae277c51-5954-4331-a684-29cd31a21aa0>
- Landeros, E., Castillo, M., & Castillo, F. (s.f.). Clima escolar en la clase de educación física: Percepción de estudiantes secundarios. *Educación Física y Ciencia*, 26(3). <https://doi.org/10.24215/23142561e306>
- Mardones, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Maulidya, W. S., Sarwanti, E., Farisia, H., & Indriani, N. (2025). Point class: A collective classroom-management approach to strengthening students discipline in the Islamic primary school of Masjid al-Akbar Surabaya. *PTK dan Pendidikan*, 11(2), 91–100. <http://repository.uinsa.ac.id/id/eprint/3572/>
- McLure, F., Fraser, B., & Koul, R. (2022). Structural relationships between classroom emotional climate, teacher–student interpersonal relationships and students’ attitudes to STEM. *Social Psychology of Education*, 25, 625–648. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09694-7>
- Mejías, L., Silva, L., Pichihueche, R., & Araya, E. (2016). Abordaje del clima de aula a través de la metodología de aprendizaje entre pares: Diagnóstico de factores críticos. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 44, 1–20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7461106.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). Texto del módulo 3. Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva (1era edición). Programa Directivos Educan. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5922/Participaci%C3%B3n%20y%20clima%20institucional%20para%20una%20organizaci%C3%B3n%20escolar%20efectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2020). Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la institución educativa desde la disciplina positiva. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6982>
- Mora, P., Guerrero, J., Coya, Y., Vera, A., Ruiz, D., & Mendoza, M. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983–1000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309
- Moreno, D. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98–119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Neill, D., & Cortéz, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación*

3

22

26

27

2

32

Científica. Ediciones UTMACH - Colección REDES 2017

[http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-](http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf)

[Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf](http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf)

Nurhayati, D., Meirani, F. T., & Pratiwi, D. M. (2025). Problems and solutions used in classroom management. *Jurnal Namora Edu*, 1(3), 15–22.

<https://namoraedu.com/index.php/jne/article/view/5>

Pastor, S., & Yana, A. (2024). Relación entre el clima del aula y el rendimiento académico en estudiantes de primaria [Tesis de bachiller, Innova Teaching School]. <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/96>

Peirona, M., & Aristizábal, D. (2024). Disciplina positiva en la gestión de conflictos: de la confrontación a la colaboración [Tesis de pregrado, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/154111#>

Peralta, M., Cayambe, J., Torres, M., & Ojeda, D. (2025). El impacto de la disciplina positiva en el aula de educación básica y secundaria: Un enfoque transformador. *Polo del Conocimiento*, 10(2).

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9001>

Peñafiel, P. (2024). El clima en el aula de clase como factor que interviene en el proceso enseñanza – aprendizaje. *Conocimiento Global*, 9(1), 164-175.

<https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.353>

Raswati, D., Purnamaningsih, I. R., & Abduloh. (2025). Implementation of classroom management and infrastructure management in improving learning achievement. *Research Horizon*, 5(6), 3127–3138.

<https://www.journal.lifescifi.com/index.php/RH/article/view/962>

Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación, Lima. GRADE. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/51534>

Salamet, R., & Majeed, A. (2025). Multigrade Teaching Environment: Unleashing the Impact on Students' Literacy Outcomes in Under Resource Areas. *IJLTP*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.30971/ijltp.v3i1.2938>

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

Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar. (2019).

Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar - SíseVe: informe 2013- 2018. SíseVe.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6670>

Talledo, M., Vera, A., Loor, M., Loor, E., & Cantos, X. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5095–5113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818

Tekyi-Arhin, O. (s.f.). Understanding positive discipline.

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27314.21448>

Torres, L., & Campover, R. (2025). Estrategias docentes basadas en el Decálogo de la Disciplina Positiva para mejorar el clima escolar. *Polo del Conocimiento*, 10(11). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10696/html>

Urieta, J., & Barceló, A. (2024). Propuesta didáctica: Disciplina positiva en educación física [Tesis de pregrado, Universidad de Zaragoza].

<https://zaguan.unizar.es/record/154176#>

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

Valdés, G., Iturbe, P., & Oyarzún, R. (2023). Clima de aula favorable en secundaria: Análisis del discurso docente online. *Revista Espacios*, 44(8).

<https://www.revistaespacios.com/a23v44n08/23440807.html>

Zhang, K., & He, W. (2024). Perceived school climate support moderates the relationship between teachers' growth mindset and work engagement. *Education Sciences*, 14(12). <https://doi.org/10.3390/educsci14121283>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Preguntas Objetivos Categorías y subcategorías Metodología

Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? Preguntas específicas: ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Objetivos específicos: Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Categoría 1: Clima de aula. Subcategorías: Clima emocional. Clima social. Clima de organización y estructura. Clima motivacional. Categoría 2: Disciplina positiva. Subcategorías: Relaciones respetuosas. Expectativas claras y consistentes. Resolución de conflictos. Autonomía y responsabilidad. Apoyo socioemocional. Tipo: Básico. Enfoque: Cualitativo. Nivel: Descriptivo. Diseño: Fenomenológico. Población: Docentes de una I.E. en el distrito de San Juan de Cutervo. Muestra: 4 docentes de dicha institución. Muestreo: No probabilístico de tipo por conveniencia. Técnica:

Anexo 2. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas

Autor(es): Joselito Santacruz Sanchez Fecha: 28 de enero de 2026.

Título: Estrategias docentes para lograr un clima de aula positivo en contextos rurales.

Pregunta general: ¿Cómo se comprenden las estrategias de manejo de aula, desde la experiencia docente, en la construcción de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? Técnica: Entrevista.

Preguntas específicas: ¿Cuáles son las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cuáles son las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cómo se desarrolla la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado? ¿Cómo se desarrolla la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado?

Objetivo general: Comprender las estrategias de manejo de aula que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Instrumento: Guía de entrevista.

Objetivos específicos Categorías Subcategorías Códigos o aspectos Ítems de instrumentos

Describir las relaciones respetuosas que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Describir las expectativas claras y consistentes que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Describir la resolución de conflictos que, desde la experiencia de los docentes, contribuye a la creación de un clima de



aula positivo en escuelas rurales multigrado. Describir la autonomía y responsabilidad que, desde la experiencia de los docentes, contribuyen a la creación de un clima de aula positivo en escuelas rurales multigrado. Clima de aula Clima emocional - Seguridad emocional. - Regulación emocional. - Influencia emocional en el aprendizaje. ¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula? Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones? ¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula? ¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?

Clima social - Interacción multiedad. - Inclusión. - Convivencia multiedad. ¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula? Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo? ¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel? ¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?

Clima de organización y estructura - Organización multigrado. - Normas y rutinas. - Dificultades organizativas. ¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula? ¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los estudiantes las comprendan? ¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multiedad?

Clima motivacional - Motivación estudiantil. - Refuerzo positivo. - Diferencias motivacionales. ¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender? ¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes? ¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?



Disciplina positiva Relaciones respetuosas - Relación docente-estudiante. - Respeto mutuo. - Manejo del respeto. ¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes? ¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente? ¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?

Expectativas claras y consistentes - Comunicación de normas. - Consistencia normativa. - Flexibilidad pedagógica. ¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes? ¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente? ¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?

Resolución de conflictos - Resolución de conflictos. - Autonomía en conflictos. - Disciplina positiva. ¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula? ¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera? ¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?

Autonomía y responsabilidad - Responsabilidad estudiantil. - Autonomía estudiantil. - Aprendizaje del error. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta? ¿Fomenta

la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?

Apoyo socioemocional - Apoyo socioemocional. - Manejo emocional. - Participación familiar. ¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes? ¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza? ¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

Anexo 3. Instrumento

GUÍA DE ENTREVISTA

Instrucciones:

La entrevista tiene como objetivo explorar la percepción y experiencias de los docentes sobre el clima en el aula y la disciplina positiva.

Se solicita responder con ejemplos y detalles a todas las preguntas.

No hay respuestas correctas o incorrectas, toda la información es confidencial y se utilizará para fines académicos únicamente.

La entrevista tiene una duración de 50 a 60 minutos por participante.

Antes de comenzar, se solicitará el consentimiento para participar.

Datos generales:

Edad: _____.

Género: _____.

Años de experiencia docente: _____.

Nivel educativo de formación: _____.

Sección 1: Categoría Clima de aula

Subcategoría 1: Clima emocional

¿Cómo describiría el ambiente emocional en su aula?

Ejemplo de seguimiento: ¿Se sienten los estudiantes seguros y cómodos al expresar ideas o emociones?

¿Qué estrategias utiliza para manejar emociones fuertes, como frustración o conflictos, dentro del aula?

¿Puede dar un ejemplo de un momento en que el clima emocional haya influido en el aprendizaje de sus estudiantes?

Subcategoría 2: Clima social

¿Cómo describiría las interacciones entre los estudiantes de diferentes edades en su aula?

Seguimiento: ¿Existen actividades que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo?

¿Qué hace para que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados, independientemente de su edad o nivel?

¿Ha enfrentado desafíos relacionados con la convivencia entre alumnos mayores y menores? ¿Cómo los ha manejado?

Subcategoría 3: Clima de organización y estructura

¿Cómo organiza sus clases para atender a diferentes edades y niveles de aprendizaje en la misma aula?

¿Qué tipo de reglas y rutinas establece en su aula y cómo asegura que todos los

estudiantes las comprendan?

¿Qué dificultades encuentra al implementar la planificación y estructura en aulas multiedad?

Subcategoría 4: Clima motivacional

¿Qué estrategias utiliza para motivar a los estudiantes a participar y aprender?

¿Cómo reconoce o refuerza los logros de sus estudiantes?

¿Considera que algunos estudiantes se sienten más motivados que otros? ¿Por qué cree que sucede esto?

Sección 2: Categoría Disciplina positiva

Subcategoría 1: Relaciones respetuosas

¿Cómo describiría la relación que mantiene con sus estudiantes?

¿Qué hace para promover el respeto mutuo entre alumnos y entre alumnos y docente?

¿Puede dar un ejemplo de cómo maneja una situación en la que se pierde el respeto en el aula?

Subcategoría 2: Expectativas claras y consistentes

¿Cómo comunica las normas y expectativas a los estudiantes?

¿Qué estrategias usa para asegurar que las reglas se cumplan de manera justa y consistente?

¿Ha tenido que ajustar sus expectativas por la diversidad de edades en el aula? ¿Cómo?

Subcategoría 3: Resolución de conflictos

¿Cómo maneja los conflictos entre estudiantes en el aula?

¿Promueve que los estudiantes resuelvan problemas por sí mismos? ¿De qué manera?

¿Puede compartir un ejemplo de un conflicto que se resolvió de manera positiva usando disciplina positiva?

Subcategoría 4: Refuerzo de la autonomía y responsabilidad

¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje y conducta?

¿Fomenta la toma de decisiones por parte de los estudiantes? ¿Cómo lo hace?

¿Cómo responde cuando un estudiante comete un error o no cumple con sus responsabilidades?

Subcategoría 5: Apoyo socioemocional

¿Qué acciones realiza para apoyar el desarrollo emocional de sus estudiantes?

¿Cómo ayuda a los estudiantes a manejar emociones como la frustración o la tristeza?

¿Qué rol considera que tiene la familia en el apoyo socioemocional y cómo lo integra en su trabajo en el aula?

Cierre de la entrevista

Para culminar, ¿hay algo más que le gustaría agregar sobre el clima en el aula o la disciplina positiva que no hayamos abordado?

Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias. Su aporte es muy valioso para nuestro estudio y será utilizado únicamente con fines académicos, respetando siempre la confidencialidad.

Anexo 4. Fichas de validación

