

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

¿Cómo quieren aprender los niños y niñas?: Demandas de estudiantes de 5° básico acerca de sus ambientes de aprendizaje en la escuela pública chilena

Verónica Angulo De la Fuente^a, Verónica López Leiva^a, Carolina Urbina Hurtado^a, Katty Bustos Zúñiga^b y Ana María Squicciarini Navarro^b.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso^a. Programa Habilidades para la vida JUNAEB^b, Chile


Recibido: 17 de junio 2024 - Revisado: 29 de agosto 2024 - Aceptado: 03 de octubre 2024


RESUMEN


El estudio tiene por objetivo analizar las demandas que estudiantes de 5° básico de escuelas públicas chilenas realizan acerca de sus ambientes de aprendizaje. Se utilizó un enfoque cualitativo y técnicas de análisis de contenido. El corpus de análisis se basa en los textos elaborados por niños y niñas en respuesta a la pregunta: *¿Le pedirías algo a tu director/a o profesor/a de la escuela?*, en el marco del Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar del Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB. Del total de respuestas (870), el 30,2% contenía demandas y/o solicitudes relacionadas al ambiente físico y/o psicosocial de aprendizaje. Respecto al ambiente psicosocial los estudiantes relevan la necesidad de establecer *relaciones amables y cercanas con los adultos, un trato justo e igualitario* y el que éstos se *muestren atentos* a sus necesidades/problemáticas. Se demanda el *aprender de manera divertida* y piden a sus profesores/as *crearles* y recordar *que ellos también fueron niños*. *En relación al ambiente físico*, se demandan condiciones materiales para el apren-

*Correspondencia: Verónica Angulo De la fuente (V. Angulo).

 <https://orcid.org/0000-0002-0479-5993> (veronica.angulo.d@mail.pucv.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859> (veronica.lopez@pucv.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-7051-4654> (carolina.urbina@pucv.cl).

 <https://orcid.org/0009-0004-3356-1063> (katty.bustos@junaeb.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-0601-9098> (ana.squicciarini@junaeb.cl).

dizaje, tales como la *mantención y reparación de la infraestructura y el mobiliario escolar*, la gestión de los factores ambientales que mejoren las *condiciones de aprendizaje* (temperatura, iluminación, ventilación) la incorporación de elementos que aborden la problemática de *seguridad en la sala de clases* (casilleros y cámaras) y *el poder apropiarse y decidir sobre elementos del ambiente, incluyendo la decoración y la elección de puestos*. El conocimiento de las perspectivas de niños y niñas permiten mejorar la comprensión del papel que tienen los ambientes escolares sobre los aprendizajes y las relaciones cotidianas en la escuela, aportando insumos para desarrollo de planes de mejoras y el fortalecimiento de acciones de convivencia escolar. *Palabras claves:* Ambiente de aprendizaje; condiciones de aprendizaje; educación básica; convivencia escolar; sala de clases.

What are the preferences of boys and girls regarding their learning environments in the Chilean public school system?

ABSTRACT

The study aims to analyze the demands made by fifth-grade students from Chilean public schools regarding their learning environments. A qualitative approach was used, employing content analysis techniques. The corpus of analysis is based on texts written by children in response to the question: Would you ask your principal or teacher for something at school?, within the framework of the School Coexistence Monitoring System of the *Habilidades para la Vida* (Skills for Life), JUNAEB Program. Out of a total of 870 responses, 30.2% contained demands and/or requests related to the physical and/or psychosocial learning environment. Regarding the psychosocial environment, students highlight the need to establish kind and close relationships with adults, receive fair and equal treatment, and have teachers who are attentive to their needs and concerns. They also express the desire to learn in a fun and engaging way and ask their teachers to believe them and remember that they, too, were once children. In terms of the physical environment, students demand adequate material conditions for learning, such as the maintenance and repair of school infrastructure and furniture, the management of environmental factors to improve learning conditions (temperature, lighting, ventilation), the incorporation of elements addressing safety concerns in classrooms (lockers and cameras), and the ability to personalize and make decisions about their environment, including classroom decoration and seating arrangements. Understanding children's perspectives enhances the comprehension of the role that school environments play in learning and daily interactions, providing valuable input for the development of improvement plans and the strengthening of school climate.

Keywords: Learning environment; learning conditions; primary education; school climate; classroom.

1. Introducción

La sala de clases es el entorno donde niños y niñas aprenden, se relacionan y conviven cotidianamente en la escuela, pudiendo ser considerado el principal ambiente de aprendizaje y un aspecto relacionado al clima de aula y la convivencia escolar. El ambiente de aprendizaje en sus dimensiones física y psicosocial ha sido descrito como un aspecto relacionado al clima de aula, en tanto incide en las percepciones de bienestar y seguridad escolar, las relaciones sociales y la actitud frente al aprendizaje (Higgins et al., 2005; Fisher et al., 2021) y a su vez, el clima de aula ha sido considerado un aspecto que incide en los procesos de aprendizaje. La UNICEF (2022) indica que “la relación entre convivencia escolar y resultados de aprendizaje ha sido ampliamente estudiada y las conclusiones son contundentes respecto de la influencia que tiene el ambiente educativo en la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes” (p. 20).

En esta línea, Dart et al. (1999) presentó una vasta recopilación de estudios que han relacionado los resultados de aprendizaje con las percepciones de las características psicosociales de salas de clases, indicando que se han asociado mejores resultados académicos cuando los estudiantes perciben sus aulas como ordenadas, organizadas y cohesionadas. Che Ahmad et al. (2013) refieren que los entornos de aprendizaje que los estudiantes perciben como afirmativos, favorables y satisfactorios tienden a aumentar su rendimiento académico y les ayuda a aprender mejor.

En el contexto chileno es posible referir el análisis realizado por la Agencia de Calidad de la Educación chilena el año 2015, el cual releva que el indicador de *Clima de convivencia escolar* es el factor más importante para explicar la diferencia de los resultados académicos, “pudiendo generarse brechas de más de 50 puntos en los resultados de lenguaje y matemáticas entre establecimientos con un buen ambiente y aquellos con un mal ambiente” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p. 47). López et al. (2012) también evidenciaron la importancia de considerar los ambientes escolares, indicando que un ambiente positivo puede incluso ayudar a reducir el impacto negativo que tiene el nivel socioeconómico bajo en el rendimiento académico de los estudiantes.

El término ambiente de aprendizaje se ha utilizado habitualmente para referirse al entorno social, psicológico y espacio físico en que se desarrollan los aprendizajes (Cleveland y Fisher, 2014). Aunque existen múltiples aproximaciones teóricas para definir los ambientes de aprendizaje, en este estudio éste se ha entendido como “el espacio donde los estudiantes interactúan bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 5). Baars et al. (2021) proponen que los ambientes de aprendizaje pueden ser observados en dos grandes dimensiones relacionadas entre sí: el ambiente psicosocial y el ambiente físico, los cuales tienen efectos recíprocos y responden dinámicamente a los cambios en ambas esferas.

1.1. Ambiente Psicosocial de Aprendizaje

Este autor propone que el término ambiente psicosocial de aprendizaje se relaciona con los estilos de enseñanza e incluye las expectativas y las actitudes que profesores y estudiantes tienen relacionados a los procesos de aprendizaje. Es posible observar el ambiente psicosocial a través de la curiosidad, motivación y la iniciativa por tomar desafíos académicos y los sentimientos relacionados al proceso de aprendizaje que experimentan los estudiantes, además de las acciones de apoyo que ofrecen los profesores y el tipo de relaciones e interacción que establecen.

Por otro lado, el ambiente psicosocial de las salas de clases también ha sido entendido como clima de aula. Rubie-Davies et al. (2016) refieren que el clima en el aula ha sido denominado con otros términos tales como ambiente en el aula, atmósfera en el aula y entorno de aprendizaje, los cuales refieren a una evaluación general del estado psicológico, social, emocional, organizacional y administrativo de la sala de clases. El Manual del sistema de monitoreo de la convivencia escolar utilizado por la Junta Nacional y Becas (JUNAEB) en gran parte de las escuelas chilenas, ha definido el clima de aula como la “percepción que los estudiantes tienen sobre el clima dentro del aula, la cual se asocia a la percepción del ambiente físico, la organización del curso, la relación entre pares, la orientación al aprendizaje y las altas expectativas” (JUNAEB, 2019, p. 18).

1.2. Ambiente Físico de Aprendizaje

El ambiente físico también ha sido reportado como una dimensión de los ambientes de aprendizaje, haciendo referencia a las condiciones físicas y materiales de la sala de clases, Baars et al. (2021) lo define como “los entornos construidos de una escuela que están destinados a lugares de aprendizaje, incluidos los edificios escolares y los espacios de aprendizaje, su estructura espacial, muebles, accesorios y equipos” (p.13). En este sentido, se ha estudiado que las condiciones del edificio escolar tales como la iluminación, la temperatura, la comodidad de los estudiantes y la tecnología del aula, se relacionan significativa y positivamente con los resultados de los estudiantes, incluido el rendimiento y la actitud que muestran al aprendizaje (Higgins et al., 2005; Fisher et al., 2021).

Barrett et al. (2015) proponen una conceptualización de ambiente físico de aprendizaje que abarca 3 aspectos que sintetizan la mayoría de las definiciones de ambiente físico identificadas en la literatura: i) los aspectos ambientales que afectan el confort y el bienestar físico, incluidas las condiciones climáticas, la luz y vínculos con la naturaleza; ii) la funcionalidad y elementos que apoyan las actividades de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y profesores, incluyendo la flexibilidad, la conexión entre espacios y el control de los usuarios sobre el uso y el diseño de los elementos y, iii) los aspectos estéticos, incluida la complejidad del ambiente físico de aprendizaje y el uso de colores.

El entorno construido en las escuelas puede afectar el uso del espacio y el tipo de interacciones sociales y sentimientos que emergen en dicho espacio. En consecuencia, las características de las aulas y los edificios escolares tienen el potencial para ir más allá de apoyar las necesidades diarias y pudiere ser considerados un elemento de mejora para la educación (Zandvliet y Broekhuizen, 2017).

En Chile, la Política de Convivencia Escolar del MINEDUC busca crear buenos climas de convivencia como un mecanismo para mejorar los aprendizajes escolares y un elemento clave para desarrollar la capacidad de aprender a vivir en comunidad (MINEDUC, 2015), a través de la creación de ambientes propicios de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar su potencial y sentirse parte de un grupo y una comunidad escolar (JUNAEB, 2019).

Considerando lo anterior este estudio busca comprender, desde una perspectiva cualitativa, los aspectos del ambiente de aprendizaje (físico y psicosocial) que emergen como relevantes desde la voz de niños y niñas de escuelas chilenas. El conocimiento de estas perspectivas permitiría mejorar la comprensión de las problemáticas reportadas por niños y niñas, aportando insumos para el desarrollo de mejoras de los ambientes en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y también al monitoreo de las acciones de convivencia escolar en las escuelas.

1.3. Recogiendo las demandas escolares de niños y niñas

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) afirma que los niños y niñas tienen derecho a expresar su opinión libremente y a formar su propio juicio en todos los aspectos que les afecten. Este estudio recoge esta orientación, comprendiendo a los niños y niñas desde los estudios sociales de la infancia (Vergara et al., 2015), es decir, como agentes sociales, sujetos/as de derechos con implicancias sociales y políticas, y con la capacidad de agenciar los entornos de aprendizaje a través de diversos grados de participación en los espacios donde se despliegan, entre ellos la escuela.

El concepto de participación estudiantil ha sido descrito por Hart (1993) dentro de un modelo de participación, análogo a una escala que va desde la no participación hasta la participación auténtica, en la cual los niveles de participación suponen que los niños y niñas pueden asumir roles progresivamente más activos en las situaciones de vida que los afectan. En este sentido, Hart (1993) postula que no-participación construye a las infancias como sujetos/as pasivos y carentes de opinión y decisión sobre su vida. Así, en el último peldaño de mayor participación activa, los niños y niñas toman decisiones conjuntamente con los adultos. Ascorra et al. (2016) han descrito que, en escuelas chilenas, se ha dado un tipo de participación escolar tutelada, instrumental, heteronormativa e inestable en el tiempo. Esto quiere decir que los estudiantes son invitados a participar por adultos de la escuela, siendo esta una participación restringida a proyectos de corta duración.

Este estudio pretende aportar en la comprensión de los niños y niñas como sujetos sociales capaces de identificar sus propias demandas y realizar una lectura compleja de las problemáticas y realidades que viven en la escuela, así como también aportar haciendo visibles sus perspectivas en el ámbito del mejoramiento de los ambientes escolares, potenciando sus acciones de agencia y participación en la escuela.

2. Metodología del Estudio

El año 2019 el Gobierno de Chile a través de la JUNAEB, su Programa Habilidades para la vida HPV II y el Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV, presentaron los resultados del monitoreo de las acciones de la convivencia escolar en el segundo ciclo básico que considera a los estudiantes de 5° a 8° básico (JUNAEB, 2019). Si bien se reportaron en general altos índices de satisfacción de los niños y niñas con su escuela, el informe reveló que los estudiantes de 5° básico fueron quienes señalaron tener una peor experiencia escolar en los diversos ámbitos evaluados, existiendo una percepción de menor calidad de la convivencia escolar y porcentajes más bajos de satisfacción en las escalas de clima escolar y de aula (JUNAEB, 2019). Por ello, este estudio ha focalizado como población objetiva, los niños y niñas de 5° año básico.

Diseño: El estudio tiene un enfoque cualitativo y un diseño de metodologías participativas para la investigación con niños y niñas, utilizando la producción escrita de texto generado por los propios estudiantes en el marco del sistema de monitoreo de convivencia escolar del año 2018.

Participantes: Se consideró un universo conformado por las respuestas vertidas por un total de 28.459 niños y niñas de 5° básico, pertenecientes a 1134 escuelas distribuidas en las 16 regiones de Chile, las cuales estaban integradas al Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar del Programa Habilidades Para la Vida II (HPV-II). Para identificar las respuestas que se analizarían, se siguieron tres filtros de exclusión: i) se eliminaron las respuestas en blanco (no respondidas) y las respuestas ininteligibles, con lo cual el número de respuestas bajó a 13.145 respuestas ii) se eliminaron las respuestas con menos de 15 palabras, para poder

contar con respuestas que incluyera un contexto de análisis, obteniendo 870 respuestas iii) se excluyeron las respuestas que en su contenido explícito e implícito no estaban relacionadas, ni en su dimensión física ni psicosocial, al ambiente de aprendizaje. Finalmente se incluyeron 263 respuestas.

Producción de información: La encuesta asociada al Sistema de monitoreo de la convivencia escolar se realizó durante los meses de octubre a diciembre de 2018. La encuesta de estudiantes se aplicó en modalidad online, en un enlace dispuesto en el sistema informático de JUNAEB. Las escalas Likert que se incluyeron en el sistema de monitoreo de la convivencia escolar del Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB medían el clima escolar, el clima de aula, la victimización de pares, la victimización profesores, la discriminación, la seguridad escolar y el bienestar y la satisfacción en la escuela. La encuesta considera un ítem de pregunta final, una única pregunta abierta que los estudiantes podían responder mediante texto; *¿Le pedirías algo a tu director/ y a tu profesor/a?* Las respuestas escritas por los niños y niñas componen el corpus analizado en este estudio.

Análisis de la información: Luego de seleccionar el corpus, se realizó una lectura detallada de las 263 respuestas. Se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2008). En un primer momento, se ordenaron las respuestas de acuerdo con las dos categorías establecidas por la propuesta teórica de Baars et al. (2021), es decir, según las demandas de los estudiantes se relacionaran con el ambiente físico o con el ambiente psicosocial de aprendizaje, descritas en el apartado teórico. Se realizó una codificación abierta segmentando las respuestas en pequeñas unidades de significado, levantando de manera deductiva códigos que conforman subcategorías, agrupando aquellas que apuntaban a una misma interpretación analítica y considerando la consistencia de aparición en el corpus. Para la codificación inicial se utilizó el software MaxQDA y programa Excel para las matrices de contingencia.

Aspectos éticos: Los estudiantes respondieron un asentimiento de participación y los apoderados firmaron un consentimiento informado. Se anonimizaron todas las respuestas para proteger la identidad de los estudiantes.

3. Resultados

En total 263 participantes refirieron demandas en torno al ambiente de aprendizaje lo que corresponde a un 30,2% del total de demandas expresadas por los niños y niñas.

Los resultados se han organizado en las dos categorías iniciales de análisis: ambiente psicosocial de aprendizaje y ambiente físico de aprendizaje (Baars et al., 2021). Del análisis de contenido de cada categoría, surgieron de manera deductiva 14 subcategorías en el ambiente psicosocial y 6 subcategorías relacionadas al ambiente físico, las cuales se presentan en la Tabla 1 y Tabla 2 ordenadas por frecuencia de aparición.

Para la presentación de los resultados del análisis cualitativo, se escogieron en ambiente psicosocial, las primeras 7 categorías con mayor frecuencia, y en ambiente físico, las primeras 3.

3.1. Ambiente psicosocial de aprendizaje

Desde un punto de vista de frecuencia de aparición del contenido en la categoría de ambiente psicosocial de aprendizaje, es posible reportar que el establecimiento de relaciones amables y cercanas con los adultos, un trato justo e igualitario y el que éstos se muestren atentos y empáticos ante sus necesidades/problemáticas resultan los aspectos más demandados por los estudiantes de 5° básico. Otro elemento importante resulta las expectativas de los niños y niñas en torno a los procesos de aprendizaje, enfatizando en la demanda de aprender de manera divertida y la figura de profesor/a paciente a la hora de enseñar.

Tabla 1*Categorías y subcategorías - Ambiente Psicosocial de Aprendizaje.*

| | Categoría | Subcategoría | N° |
|--|----------------------|-----------------------------------|------------|
| 3.1.1 | Ambiente Psicosocial | Relaciones Amables y Cercanas | 50 |
| 3.1.2 | Ambiente Psicosocial | Adultos atentos | 49 |
| 3.1.3 | Ambiente Psicosocial | Trato Justo / Igualitario | 33 |
| 3.1.4 | Ambiente Psicosocial | Aprender de manera divertida | 20 |
| 3.1.5 | Ambiente Psicosocial | Crearles a los niños | 17 |
| 3.1.6 | Ambiente Psicosocial | Enseñar con paciencia | 16 |
| 3.1.7 | Ambiente Psicosocial | Recuerden que somos niños | 12 |
| 3.1.8 | Ambiente Psicosocial | Menos Tarea | 12 |
| 3.1.9 | Ambiente Psicosocial | Adultos que apoyan /alientan | 10 |
| 3.1.10 | Ambiente Psicosocial | Reconocer - premiar | 10 |
| 3.1.11 | Ambiente Psicosocial | Mejorar la Comunicación | 9 |
| 3.1.12 | Ambiente Psicosocial | Aprendizaje activo / colaborativo | 7 |
| 3.1.13 | Ambiente Psicosocial | Darnos otra oportunidad | 2 |
| 3.1.14 | Ambiente Psicosocial | Aprendizaje desafiante | 2 |
| <i>Total demandas Ambiente Psicosocial</i> | | | <i>249</i> |

La Tabla 1 muestra el número de apariciones de segmentos relacionados a cada subcategoría, A continuación, se presenta en extenso las primeras 7 subcategorías más frecuentes relacionadas al Ambiente Psicosocial de Aprendizaje:

3.1.1. Relaciones amables y cercanas

Un elemento central del ambiente psicosocial de aprendizaje lo componen la calidad en las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los actores del sistema educativo (Tijmes, 2012). En el análisis se identificó la demanda de poder tener cercanía y establecer una relación en donde adultos y adultas reconozcan, visibilicen e intencionadamente pasen tiempo con las y los estudiantes. Los niños y niñas posicionan a los adultos como sujetos poco dispuestos para establecer conversaciones en torno a los temas que a ellos/as les preocupan y que los ámbitos que quieren comunicar no siempre son considerados importantes. Se presentan algunas citas que reflejan lo anterior.

Pedirles a los profesores que nos digan sobre las cosas que no entendemos y que sean mucho más amigables de lo que son (Participante 145).

Que convivan más con nosotros y nos hablen más que de costumbre, y que su tiempo libre estén más con nosotros”(Participante 78).

Que sea más amable con los niños porque la mayoría de los niños le tienen miedo por su forma de hablar tan fuerte (Participante 737).

Si le pregunto algo a mi directora generalmente me responde: y para que estas en este colegio si no sabes nada.(Participante 741).

A mis profesores que no sean tan duros con nosotros o pesados (Participante 728).

3.1.2. *Adultos atentos*

Desde el relato de niños y niñas surgió la necesidad de poder contar con adultos presentes y atentos a las necesidades y problemáticas que surgen en el ambiente escolar. Este involucramiento implica una primera condición, que *se den cuenta*, que permite y posibilita las que siguen, a saber, acciones que den respuesta a las necesidades expuestas. La falta de atención de parte de los adultos es cuestionada y demandada por los niños y niñas, lo que se refleja en las citas expuestas.

Que presten más atención a todo, porque cuando le digo algo no me ponen atención (Participante 54).

Que se den cuenta que algunos alumnos la pasan mal en el colegio y no se sienten bien y que se den cuenta de las cosas que ellos piensan que son insignificantes (Participante 58).

Que sean más atentos porque ninguno se preocupa por nadie solo cuando pasa algo terrible; sean siempre atentos a nosotros los alumnos muchos tenemos problemas por los que actuamos de una manera tonta e insegura (Participante 64).

Que las profesoras presten más atención a las niñas que se sientan en la parte de atrás (Participante 43).

3.1.3. *Trato Justo e igualitario*

Del corpus analizado, los niños y niñas posicionaron a los adultos como los encargados de *hacer justicia* en la escuela, en tanto se espera que intervengan en las situaciones de violencia escolar, a la vez que deben hacer que se cumplan las reglas y decidir las consecuencias de no cumplirlas.

Uno de los aspectos que niños y niñas demandan respecto a los adultos, es la consistencia respecto a cómo manejan las situaciones conflictivas solicitando un trato justo e igualitario. Por otro lado, demandaron ser valorados todos por igual, cuestionando el trato preferencial a algunos estudiantes, por ejemplo, preferencias por quienes poseen buen rendimiento académico. En este sentido, los niños otorgan intencionalidad a las acciones de justicia/injusticia que experimentan de parte de los docentes. Dicha intencionalidad se sostiene en lo que ellos identifican como las razones por las que son tratados de forma injusta.

Pedirles a mis profesores que en la sala de clases tomen en cuenta a todos por igual no solo por rendimiento académico ya que muchas veces me ha sucedido (Participante 758).

Que los profesores sean justos con todos los alumnos y no sean preferitivos con algunos alumnos (Participante 762).

Que los profesores no le tengan mala a los niños y que no porque conozcan a uno le pongan una buena nota que los profesores sean justos con todos (Participantes 564).

Me gustaría que celebraran a todos no solo los que tienen la mejor nota (Participante 754).

3.1.4. Aprender de manera divertida

Un aspecto demandado por los niños y niñas es la posibilidad de aprender con diversión. Este elemento se configura en contraposición al concepto de *clase aburrida*, otorgándole valor a lo divertido como un aspecto que aporta y potencia el proceso de aprendizaje. Este hallazgo lo podemos relacionar con lo descrito por Ibáñez (2002) quien indica que la generación de emociones agradables o positivas tales como alegría, entusiasmo y satisfacción constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes.

También es posible analizar que los niños y niñas demandan ciertas formas de prácticas pedagógicas, que incorporen la colaboración y la participación en contraposición al aprendizaje pasivo asociado a la copia y escritura.

Hacer más divertido el estudiar, por ejemplo, uno de los profesores es muy simpático y entretenido, lo cual hace que me guste su clase, y así me esfuerzo más y aprendo más. (Participante 136).

Que hagan la escuela más entretenida, como también las materias para que los niños presten más atención a ellas y no se aburran 😊 (participante 140).

A los profesores que hagan más trabajos entretenidos y hacer más experimentos (Participante 273).

Que no sean tan escritores en la pizarra por favor por que la profesora G escribe mucho en la pizarra (Participante 141).

3.1.5. Creerles a los niños /as

Los relatos de los niños y niñas identificaron a los adultos como poseedores del poder de cuestionar sus voces, pudiendo incluso decidir la veracidad de sus relatos. De esta manera, se describió una noción de adulto autoritario, que decide unilateralmente a quien creerle y quien tiene la verdad.

Los niños y niñas demandan la validación de su propia voz y levantaron ciertas premisas: los adultos deberían creerles a los niños/as y deberían validar sus opiniones y perspectivas especialmente cuando surgen conflictos.

Que mi profesora entendiera por qué llego atrasada y por qué llego temprano. Porque ella cree que yo le miento y no es así (Participante 84).

No sólo a los mayores hay que creerle, sino que a los niños igual porque no sólo los mayores dicen la verdad (Participante 267).

Que te crean cuando les hablan, por ejemplo, cuando le pides permiso para ir al baño porque si te haces pipi es uno que queda en vergüenza (Participante 263).

Hay veces que no nos creen y ellos dicen que ellos mismos están siempre en lo correcto y hay muchas veces en la que ellos están mal y nosotros tenemos la razón (Participante 265).

3.1.6. Enseñar con paciencia

Se identificaron algunas perspectivas de los niños y niñas respecto a cómo los profesores/as deberían enseñar. De esta forma apareció un ideal de *profesor/a paciente*, dispuesto a volver atrás en los contenidos y repetirlos todas las veces que fuera necesario. De esta forma los niños/as se posicionaron en un escenario donde tienen escaso poder en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje y donde las prácticas educativas se establecen en torno al profesor/a más que en los propios estudiantes como agentes activos.

Que los profesores nos tengan más paciencia de lo que ya tienen, porque algunos no entendemos las materias (Participante 428).

Que los profesores no se molesten por que los estudiantes pregunten cuando ya explican todo y gracias por leer esto. (Participante 423).

Algunos profesores que conozco no explican bien o cuando dictan, como yo tengo un problema en el oído pido que repitan y me dicen: no sé, tu problema no el mío (Participante 420).

Les pediría a mis profesores que cuando dictan para escribir que cuando un niño quede atrasado que vuelva a repetirlo al menos 5 veces (Participante 142).

Les podría pedir que fueran más calmadas y más lentas al pasar la materia nueva y que no nos reten tanto (Participante 143).

3.1.7. Recuerden que somos niños/as

Del análisis de los relatos de los niños y niñas emergió el deseo de divertirse y equivocarse, como parte de la experiencia de ser niño/a. Los niños relataron también a adultos exigentes respecto a lo que se espera de ellos, olvidando su *condición de niños*. Condición que contiene formas de hacer y de ser, en contexto escolar, y que se tensiona con las lógicas adultocéntricas predominantes en la escuela. Se identificó la relevancia del establecimiento de relaciones empáticas entre niños y adultos, solicitando explícitamente a los adultos ponerse en el lugar de los niños, tanto en las exigencias de conducta en la escuela como en las exigencias académicas. Esta solicitud se sostiene en la experiencia compartida de ser niño/a, que los adultos de la escuela también han transitado.

Recuerden que somos niños de 1° a 8° no de 1° medio a la universidad (Participante 91).

Que comprendan a los niños porque ellos igual fueron niños y que den más tiempo para algunas actividades largas (Participante 90).

Que no nos reten tanto porque ellos también fueron niños, nadie quiere ser retado todo el día (Participante 85).

Que no sean tan estrictos o pesados porque recuerden que ellos o ellas también eran o fueron niños y les gustaba hacer tonteras como a nosotros ahora (Participante 89).

3.2. Ambiente Físico de Aprendizaje

Respecto al ambiente físico de aprendizaje, se reporta que los elementos con mayor frecuencia de demanda son las condiciones materiales básicas para el aprendizaje, tales como la *mantención y reparación de la infraestructura de la sala de clases* y la gestión de los factores ambientales que mejoren las *condiciones de aprendizaje* (temperatura, iluminación, ventilación). Por otro lado, resulta relevante las demandas que realizan los estudiantes de 5° básico en torno a la incorporación de ciertos objetos o elementos materiales (casilleros y cámaras) que den solución a la problemática de *seguridad/ robos en la sala de clases*. Otra subcategoría emergente es la demanda de *Apropiación de la sala de clases*, lo que incluyó decorar y ordenar la sala, así como también poder elegir y participar en ciertas decisiones del espacio, específicamente la elección de los puestos.

Tabla 2*Categorías y Subcategorías de Demandas Ambiente Físico de Aprendizaje.*

| | Categoría | Subcategorías | N° |
|-------------------------------|------------------|--|-----------|
| 3.2.1 | Ambiente Físico | Arreglar las salas de clases | 24 |
| 3.2.2 | Ambiente Físico | Objetos para la Seguridad | 23 |
| 3.2.3 | Ambiente Físico | Apropiarse de la sala y Elección Puestos | 20 |
| 3.2.4 | Ambiente Físico | Aprender con Tecnología | 12 |
| 3.2.5 | Ambiente Físico | Acceso a Materiales escolares | 8 |
| 3.2.6 | Ambiente Físico | Mejorar Sillas y mesas escolares | 7 |
| <i>Total, Ambiente Físico</i> | | | 94 |

La Tabla 2 muestra el número de apariciones de segmentos relacionados a cada subcategoría, A continuación, se presenta en extenso las primeras 3 subcategorías más frecuentes relacionadas al Ambiente Físico de Aprendizaje.

3.2.1. Arreglar las salas de clases

Emergieron demandas en torno al espacio físico de las salas de clases, tanto en el ámbito de infraestructura, electricidad, mobiliario, las condiciones ambientales en las que niños y niñas aprenden (temperatura, iluminación, ventilación) y preocupaciones en torno a la falta de mantención y reparación de las salas de clases. Estas demandas posicionan a *la escuela*, a algún representante de ésta, como quien debe ejercer alguna acción al respecto.

A la directora me gustaría pedirle que nos cambie de sala a una que llegue harto viento y que no llegase mucho sol y que tenga aire ventilado (Participante 788).

Por favor arreglen la chapa de la sala y pinten la sala blanca o de otro color se ve como si no cuidáramos nada, y que mejoren la puerta y el techo de la sala (Participante 768).

Me gustaría pedirle que todas las salas estén igual a principio de año por ejemplo que todas tengan cortinas y pestillo para la puerta (Participante 830).

Me gustaría que en la escuela no se corte la luz en invierno o verano ya que en las salas prenden calefactor y ventiladores por lo que se corta la luz en mi sala (Participante 688).

Que cambiaran las luces de la escuela porque no tenemos mucha iluminación en algunas salas de clase (Participante 745).

Si le quiero pedir, si se puede cambiar las sillas porque están casi todas rotas (Participante 789).

3.2.2. Objetos para la seguridad: Cámaras y casilleros

A partir del análisis de los relatos de los niños y niñas se identificó la necesidad de incorporar cierta materialidad que mejoren la sensación de seguridad en la sala de clases. Los estudiantes hicieron alusión principalmente a 2 elementos: casilleros para guardar las pertenencias y la instalación de cámaras en las salas de clases. Nuevamente se identifica a *la escuela* o a algún representante como el encargado de resguardar la seguridad.

Que pusieran casilleros porque a veces sacan las cosas de las mochilas y a veces te quitan la mochila PLIIIIIIIIIS, pongan casilleros. (Participante 692).

Si, casilleros con candados de números para estar más segura con mis cosas.

Si, casilleros porque en el caso de mi sala de clases han ocurrido robos de dinero de colaciones que se llegan a puntos que las niñas no comen porque las robaron (Participante 587).

A la directora que si pudiera colocar casilleros para que nuestras pertenencias estén más seguras (Participante 766).

Casilleros con candados porque la mayoría de las veces se me pierden las cosas de mi mochila porque mis compañeros se meten en ella (Participante 690).

Que pusiera cámaras en la sala ya que hay muchos robos y ya hemos llegado al extremo de los robos (Participante 697).

3.2.3. Apropiarse de la sala y Elección de puestos

Se identificó que los niños y niñas visualizaban sus salas de clases como espacios con bajo nivel de apropiación. Entre sus narraciones se identificó una preocupación por la limpieza, el orden y la comodidad en la sala de clases. De las narraciones analizadas, nuevamente se describió que es el sujeto/a adulto quien ha permitido o restringido las oportunidades de personalizar el espacio físico, por ejemplo, *decorar o adornar la sala, elegir el color de la pintura, hacerla más bonita*. Los niños percibieron el espacio físico como un ámbito que está dentro de sus posibilidades de agencia en la escuela, pero que no siempre logran intervenir. Desde las narraciones de los niños y niñas, se identificó que el control del espacio físico lo tienen los adultos de la escuela, relatando escasas posibilidades por parte de los niños/as para ejercer influencias sobre el uso del espacio del aula. Otro elemento que aparece como relevante es la elección de puestos, evidenciándose que son los adultos quienes mayoritariamente eligen el *puesto* de los estudiantes dentro la sala de clase, limitando el ejercicio de derecho de niños y niñas para decidir sobre el uso del espacio.

Que las salas del segundo piso tuvieran más ambiente más decoración, que la sala esté bonita y ordenada (Participante 554).

A mi profesor jefe que, si este año arreglemos la sala por que hasta el momento ha estado la sala muy sucia, cochina, desagradable, además sería buena idea porque así el cuarto podrá jugar y hacer las actividades que tienen que hacer y todo (Participante 677).

Quiero que se preocupen un poco más por las salas de 5to básico en adelante porque desde ahí ya no hay asistente y las salas son un asco si no nos preocupamos (Participante 673).

Que me cambien de puesto ya que no me siento cómoda con la persona que me sientan porque me siento incomoda y él me desconcentra (Participante 624).

A mi profesora quisiera decirle que me cambiara de puesto debido a que no veo con mis compañeros (Participante 619).

Sí, le pediría que nos dejen cambiarnos de puesto cuando y donde queramos (Participante 621).

4. Discusión

El trabajo presenta desde la perspectiva de niños y niñas chilenos de 5° básico, los aspectos del ambiente de aprendizaje físico y psicosocial, que ellos/as han considerados importantes de demandar a los adultos de la escuela en el contexto del Sistema de monitoreo de la convivencia escolar (HPV-JUNAEB).

Emergen como relevantes las formas en que los niños y niñas quisieran relacionarse con los adultos de la escuela, demandando relaciones amables y empáticas, así como también cercanía y fluidez en la interacción. Este aspecto tiene concordancia con lo que otros autores han señalado acerca del papel relevante que tendría la percepción de los estudiantes respecto a las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores (Ibáñez, 2002; Urbina et al., 2020).

Los niños y niñas establecen demandas de un adulto atento, capaz de reconocer y dar resolución a las problemáticas y conflictos que emergen en la escuela, posicionándose como sujetos que deben ser vistos con atención por los adultos ya que son ellos los que tienen el *poder y deber* de darse cuenta de las realidades que viven en la escuela.

Esta atención requerida por los niños/as puede ser explicada en parte por lo descrito en el Informe del monitoreo de la convivencia escolar del año 2019, donde se indica que el 5° básico requiere una atención especial debido a la transición que este nivel experimenta a otro ciclo escolar, pudiendo existir una desconexión con las lógicas pedagógicas del primer ciclo de enseñanza básica (JUNAEB, 2019). Desde otra perspectiva, los autores chilenos Morales et al. (2022) también hacen referencia al *darse cuenta* como un elemento demandado por los propios estudiantes en torno a las problemáticas de violencia escolar en educación primaria. Esta especial atención de los niños y niñas de 5° básico debería ser considerada en los programas de convivencia escolar de las escuelas.

Otro aspecto emergente son las peticiones de un trato justo e igualitario, refiriendo que los adultos no siempre logran otorgarlo. Se demanda al adulto como el encargado de *hacer justicia* en la sala de clases, mediante reglas y consecuencias iguales para todos. Se demanda un/a adulto *justo/a* capaz de establecer relaciones equitativas y otorgar un trato igualitario hacia todos los estudiantes sin distinción. Dichas distinciones son identificadas por los estudiantes como elementos sostenidos por razones principalmente académicas. De esta forma conceptualizan la injusticia o el trato injusto como acciones que resultan de concepciones que valoran desigualmente el rendimiento académico.

Otro elemento relevante son las demandas de los niños en torno a la validez de sus propias voces en la escuela. Los adultos deben *creer lo que dicen*, sus argumentos, razones y opiniones, validando una posición protagónica y participativa en la escuela. Este debiese ser un elemento central para considerar cuando se diseñan planes de convivencia escolar y de resolución de conflictos en la escuela. Los niños y niñas demandan las posibilidades de expresar sus opiniones y/o perspectivas de los conflictos y que estos sean considerados como válidos y/o creíbles.

Respecto a la subcategoría *aprender de manera divertida*, los estudiantes demandan ciertas formas de prácticas pedagógicas. Según la OCDE (2012) el concepto dominante en la educación del siglo XXI ha sido el enfoque socio-constructivista; entendiendo que el aprendizaje se fomenta cuando es participativo, autorregulado y colaborativo. Sin embargo, de acuerdo con informe TALIS (OECD, 2009) en los sistemas educativos aún permanece el papel del maestro como transmisor de conocimientos y soluciones correctas, en contraposición al rol del profesor como facilitador del aprendizaje significativo de los estudiantes. Este punto queda explicitado también en el documento de la UNICEF (2015) donde se indica que las

comunidades educativas enfrentan a un reto; superar el modelo obsoleto de transmisión del conocimiento y avanzar hacia pedagogías que fomenten las experiencias y el significado en el aprendizaje. En el contexto chileno [Araya-Crisóstomo y Urrutia \(2022\)](#) evidencia que en la sala de clases chilena existe una falta de implementación de metodologías participativas producto del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, la resistencia al cambio pedagógico y la formación inicial docente.

En nuestro estudio los niños/as reclaman respecto a las prácticas docentes centradas en la transmisión unidireccional de conocimientos. Los niños y niñas demandan que el ritmo y la forma en que se presentan los contenidos pedagógicos no sean definidos únicamente por los adultos de la escuela y que exista un espacio de intercambio entre el profesor/a y los estudiantes.

Respecto a la posibilidad de participación estudiantil, un aspecto que puede ayudar a las comunidades educativas a fomentarlo es otorgar elección y posibilidades de gestión de los estudiantes sobre el ambiente físico. Tal como indica [Adlerstein et al. \(2016\)](#) el ambiente físico refleja el derecho de los niños y las niñas de participar y decidir sobre los espacios y ambientes en los que habita, por tanto, ser protagonistas y responsables de sus elecciones en el ámbito de los ambientes de aprendizaje. Este aspecto es demandado por los niños y niñas y surge como punto crítico en la subcategoría *Apropiarse de la sala de clases*. Se ha descrito que el proceso de empoderamiento de diseño de las salas de clases y la apropiación del espacio educativo por parte de los estudiantes se extendería en alcanzar empoderamiento en otras áreas, fomentando la creatividad y la experimentación en el currículo, elevando la motivación hacia metas académicas y sociales ([Higgins et al., 2005](#)).

Los estudiantes demandan personalizaciones de la sala de clase y/o elementos estéticos como el color de la pintura de la sala y *decoraciones* que les permitan apropiarse del espacio, sentirse cómodos y el logro de un espacio físicamente agradable. En este aspecto se demandan también la regulación de los factores ambientales del espacio, específicamente surgen demandas respecto al poder aprender en una sala de clases con una temperatura confortable, sin demasiado calor o frío, ventilada e iluminada. Se demanda también una mantención periódica de la infraestructura y el mobiliario de la sala de clases, a los niños les preocupan las chapas de las puertas, las ventanas y otros elementos que pueden no estar funcionando adecuadamente, así como también que las sillas y mesas escolares se encuentren en buen estado.

Un aspecto importante que surge en torno a las demandas del ámbito físico, son las posibilidades de poder elegir el lugar o *puesto* que los estudiantes ocupan en la sala de clases, este punto adquiere relevancia ya que se ha descrito que las interacciones entre estudiantes y profesores/as están mediadas por el lugar que ocupan en la sala ([Marshall y Losonczy-Marshall, 2010](#)) y que ciertas disposiciones del mobiliario se relacionan con prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, facilitando sus posibilidades de participación en la sala de clases. ([Angulo de la Fuente, 2024](#)).

Los niños y niñas demandan a los adultos poder participar en la gestión de los cambios de puesto o poder elegir *dónde y con quien sentarse*, enunciando que son los adultos quienes la mayor parte del tiempo gestionan estas decisiones considerando escasamente sus opiniones y/o perspectivas.

Otro aspecto que se releva como importante son los elementos del ambiente físico que permitan evitar *robos* y mejorar la sensación de seguridad en la sala de clases. Como antecedente [Tijmes \(2012\)](#) reportó que el 86%, de los estudiantes de establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad Social de Santiago de Chile había sido víctima de algún robo en su escuela. Los estudiantes levantan la necesidad de una serie de objetos que desde su perspectiva podrían ayudar con este punto, tales como la implementación de cámaras de

vigilancia, casilleros con llave para guardar sus pertenencias. Los estudiantes refieren que la problemática de los robos *ya ha llegado a un extremo* y que la escuela debe ocuparse de ello.

5. Conclusiones

A partir del análisis de las demandas de los niños y niñas y su posición de infancia en el mundo escolar, en tanto actores y sujetos sociales, se demandan y solicitan mayores posibilidades de participación y decisión en la gestión del ambiente escolar físico y psicosocial donde conviven diariamente y suceden los aprendizajes. En este sentido la UNICEF (2022) refiere la importancia de considerar la relación existente entre convivencia escolar y los ambientes de aprendizaje, “cuando el ambiente al interior del aula es positivo, agradable y afectuoso, se respetan y valoran las distintas opiniones de los estudiantes, así como los diferentes ritmos de aprendizaje, los niños/as tienen mejor disposición al aprendizaje” (p. 20). No obstante, se evidencia también la tensión entre responsabilidad adulta y agenciamiento colectivo (Urbina, 2019), es decir, si bien las/los estudiantes reconocen la necesidad de que sus voces sean escuchadas y sus demandas atendidas, depositan la responsabilidad de que esto ocurra en las adultas y adultos de la escuela, excluyéndose a sí mismos como agentes de transformación, reproduciendo así una lógica adultocéntrica (Urbina et al., 2020).

Teniendo como norte poder responder a las demandas y necesidades de los estudiantes surgen entonces una serie de desafíos; por un lado el logro de ambientes de aprendizaje que releven el rol protagónico de los estudiantes y que reflejen el derecho de niños y niñas a apropiarse y decidir sobre el espacio escolar, el establecimiento de relaciones e interacciones sociales cercanas, empáticas y justas que valoren y crean en la voz de niños y niñas, y la gestión de ambientes físicos que cumplan con las condiciones materiales básicas para el aprendizaje, tales como la mantención y reparación periódica de las salas de clases, la seguridad y la gestión de los factores ambientales.

Estos elementos pueden ser considerados por las comunidades educativas como insumos que permitan enfrentar los desafíos en torno a la experiencia escolar de niños y niñas de 5° básico, apuntando así al logro de mejores ambientes de aprendizaje en este nivel educativo y a niveles de participación más profundos, los que apuntan transversalmente a mejoras educativas (Fielding, 2012).

El levantamiento de la percepción de los diferentes actores de la escuela resulta relevante para la gestión de decisiones respetuosas y ajustadas a las necesidades contextualizadas a cada escuela.

Este artículo propone para la toma de decisiones en el marco de la convivencia escolar, considerar la evidencia que surge de las propias voces de los niños y niñas, así como también la generación de instrumentos de gestión escolar y de convivencia que fomenten la participación de los distintos actores, permitiendo así aportar a la mejora de ambientes físicos y psicosociales de aprendizaje en la escuela chilena.

Agradecimientos

Este estudio cuenta con financiamiento de SCIA ANID CIE160009, Fondecyt 1240886, y ONR FY22 STEM Program N00014-22-S-BAA y del Fondecyt Regular N° 1231674.

Referencias

- Adlerstein, C., Manns, P., & González, A. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil: Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje* (MAFA). Ediciones UC.
- Agencia Calidad de la Educación (2015). *Factores asociados a resultados simce e indicadores de Desarrollo personal y social*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Factores_asociados_Simce_e_Indicadores_desarrollo_personal_social_2014-.pdf.
- Angulo de la Fuente, V. (2024). El ambiente físico de la sala de clases: Un ámbito de prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 213-226. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100213>.
- Araya-Crisóstomo, S., y Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.9>.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>.
- Baars, S., Schellings, G. L. M., Krishnamurthy, S., Joore, J. P., den Brok, P. J., & van Wesemael, P. J. V. (2021). A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research*, 24(1), 43-69. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y>.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Cleveland, B., y Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17(1), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>.
- Che Ahmad, C. N., Osman, K., y Halim, L. (2013). Physical and psychosocial aspects of the learning environment in the science laboratory and their relationship to teacher satisfaction. *Learning Environments Research*, 16(3), 367-385. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9136-8>.
- Dart, B., Burnett, P., Boulton-Lewis, G. (1999). Classroom Learning Environments and Students' Approaches to Learning. *Learning Environments Research* 2, 137-156. <https://doi.org/10.1023/A:1009966107233>.
- Fielding, Michael. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*. 45-65. https://www.researchgate.net/publication/278124043_Beyond_Student_Voice_Patterns_of_Partnership_and_the_Demands_of_Deep_Democracy.
- Fisher, E. A., Liu, D., y Trainin, G. (2021). Review of flexible learning spaces in education. *Research and Evaluation in Education, Technology, and Design*. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsgpirw/42>.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Serie Ensayos Innocenti, 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>.

- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., Mccaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science University of Newcastle. <https://durham-repository.worktribe.com/output/1609022>.
- Ibáñez, N. (2002). Emotions in the classroom. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2019). *Informe Nacional Monitoreo de la Convivencia Escolar del año 2018*. <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2023/03/Monitoreo-de-la-Convivencia-Escolar-Programa-Habilidades-Para-la-Vida.pdf>.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Oyanedel, J. C., Moya, I., & Morales, M. (2012). El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: resultados de un estudio de diseño mixto. En Centro de Estudios (Ed.), *Evidencia para la política pública en educación* (pp. 49-94). Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18299/E12-0051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Marshall, P. D., y Losonczy-Marshall, M. (2010). Classroom ecology: relations between seating location, performance, and attendance. *Psychological Reports*, 107(2), 567-577. <https://doi.org/10.2466/11.22.PR0.107.5.567-57>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Ambientes de Aprendizaje*. Colombia Aprende. <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html>.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Unidad de Transversalidad Educativa*. Santiago, Chile. <http://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>.
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., & López, V. (2022). Violencia escolar, infancia y pobreza: perspectivas de estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.2>.
- Organización de Naciones Unidas. (1989). *Asamblea General, Convención sobre los Derechos Del Niño*, vol. 1577. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Síntesis de los primeros resultados. www.oecd-ilibrary.org/creating-effective-teaching-and-learning-environments-summary-spanish_5ksqm7q7vglw.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264068780-sum-es&mimeType=pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Ambientes Innovadores de Aprendizaje The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. <https://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>.
- Rubie-Davies, C., Asil, M., & Teo, T. (2016). Assessing measurement invariance of the Student Personal Perception of Classroom Climate across different ethnic groups. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(5), 442-460. <https://doi.org/10.1177/0734282915612689>.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2), 105-117. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.548>.
- Urbina, Carolina. (2019). El asesoramiento situado en la escuela: la perspectiva del agenciamiento colectivo para acompañar los procesos de mejora. En C. Carrasco y V.López (Eds). *Asesorando en convivencia escolar*. Valparaíso: La Pataleta. https://www.researchgate.net/publication/344494747_El_asesoramiento_situado_en_la_escuela_la_perspectiva_del_agenciamiento_colectivo_para_acompanar_los_procesos_de_mejora.

- Urbina Hurtado, C., Ipinza Villamán, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor/a-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>.
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Aguerrondo, I. y Valliant, D. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/el-aprendizaje-bajo-la-lupa-nuevas-perspectivas-para-america-latina-y-el-caribe>.
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez*. <https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%20%20derecho%20educacion.pdf>.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>.
- Zandvliet, D., y Broekhuizen, A. (2017). A Spaces for learning: development and validation of the School Physical and Campus Environment Survey. *Learning Environ Res* 20, 175–187 <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9228-y>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).