



**EL DOCENTE SOCIOEMOCIONALMENTE COMPETENTE Y
LA CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA POSITIVO DE AULA**

**THE SOCIO-EMOTIONALLY COMPETENT TEACHER AND
THE CONSTRUCTION OF A POSITIVE CLASSROOM CLIMATE**

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

Presentado por:

Leiby Herrera Mulatillo

<https://orcid.org/0009-0000-7209-485X>

Yrazema Guadalupe Mayta Flores

<https://orcid.org/0009-0001-8649-3728>

Zulema Mitsugui Vallejos Rodriguez

<https://orcid.org/0009-0000-5665-8942>

Carlos Zeña Santamaria

<https://orcid.org/0009-0009-9828-1157>

Asesora:

Roxana Vanessa Villa Longa

<https://orcid.org/0000-0003-0595-1078>

Lima, octubre, 2024

Monografía_ZYCL_vf

13%
Textos sospechosos

10% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
3% entre las fuentes mencionadas
4% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Monografía_ZYCL_vf.docx
ID del documento: 7f1c25a6ad3b46fda69e886583a874886f69d1af
Tamaño del documento original: 129.59 kB
Autores: []

Depositante: Roxana Villa Longa
Fecha de depósito: 10/10/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 10/10/2024

Número de palabras: 9747
Número de caracteres: 69.233

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.unapiquitos.edu.pe https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/20.500.12737/7631/1/Hilda_Tesis_Maestria_201...	1%		Palabras idénticas: 1% (120 palabras)
2	valoras.uc.cl http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima... 4 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (113 palabras)
3	obepe.org Desarrollo y soporte emocional: un reto para asegurar el bienestar socio... https://obepe.org/educacion-secundaria/desarrollo-y-soporte-emocional-un-reto-para-asegurar... 2 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (90 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/96/10_Archivo_digital_del_Trabajo_d...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (88 palabras)

DEDICATORIA

A Dios, por darme la vida y salud.

A mis hijos, por apoyar siempre mis decisiones para mejorar cada día.

Leiby Herrera Mulatillo

A Dios, por toda buena dádiva.

A mi familia, por ser mi soporte.

Y a todo buen amigo, compañero y colega por acompañar mi vida.

Yrazema Guadalupe Mayta Flores

Para Dios, mis padres y mi amado esposo.
Al sol de la infancia.

Y a todo aquel que inspira en otro ser humano, el amor por aprender.

Zulema Mitsugui Vallejos Rodriguez

A cada miembro de mi familia y a cada persona que se cruzó en mi camino, pues todos han sido mis grandes maestros.

Carlos Zeña Santamaría

RESUMEN

La presente investigación se enfoca en la relevancia de la competencia socioemocional en los docentes para la construcción de un clima positivo de aula. Así, el objetivo general, es explicar de qué manera un docente socioemocionalmente competente favorece la construcción de un clima positivo en el aula. Mientras que, los objetivos específicos son: explicar la importancia de un docente socioemocionalmente competente, y explicar la relación que existe entre un docente socioemocionalmente competente y la construcción de un clima positivo de aula. Para desarrollar esta investigación, se realizó una revisión minuciosa de diversas fuentes, incluyendo principalmente libros académicos, artículos de revistas científicas, y tesis. En esta línea, la monografía se estructura en dos capítulos: el primero aborda la definición, las características y la importancia de un docente socioemocionalmente competente. Mientras que el segundo capítulo presenta las principales conceptualizaciones, las características y la importancia de un clima positivo de aula, cerrando con la relación entre un docente socioemocionalmente competente y la construcción de un clima positivo de aula. Las conclusiones destacan que los docentes socioemocionalmente competentes crean un clima positivo de aula, lo cual favorece un mejor rendimiento académico y fomenta un mayor desarrollo personal de los alumnos. Por ello, es imprescindible incorporar la formación continua en competencias socioemocionales en los programas educativos, reconociendo la importancia del rol docente en la creación de un clima positivo de aula, asegurando así aprendizajes inclusivos y el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Docente socioemocionalmente competente; clima positivo de aula; bienestar emocional; desarrollo integral.

ABSTRACT

The present research focuses on the relevance of socio-emotional competence in teachers for the construction of a positive classroom climate. Thus, the general objective is to explain how a socio-emotionally competent teacher favors the construction of a positive climate in the classroom. While, the specific objectives are: to explain the importance of a socio-emotionally competent teacher, and to explain the relationship that exists between a socio-emotionally competent teacher and the construction of a positive classroom climate. To develop this research, a thorough review of various sources was carried out, including mainly academic books, articles from scientific journals, and theses. Along these lines, the monograph is structured in two chapters: the first addresses the definition, characteristics and importance of a socio-emotionally competent teacher. While the second chapter presents the main conceptualizations, characteristics and importance of a positive classroom climate, closing with the relationship between a socio-emotionally competent teacher and the construction of a positive classroom climate. The conclusions highlight that socio-emotionally competent teachers create a positive classroom climate, which favors better academic performance and encourages greater personal development of students. Therefore, it is essential to incorporate continuous training in socio-emotional skills in educational programs, recognizing the importance of the teaching role in creating a positive classroom climate, thus ensuring inclusive learning and the comprehensive development of students.

Keywords: Socio-emotionally competent teacher; positive classroom climate; emotional well-being; integral development.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	V
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: EL DOCENTE SOCIOEMOCIONALMENTE COMPETENTE	9
1.1. DEFINICIÓN DE UN DOCENTE SOCIOEMOCIONALMENTE COMPETENTE.....	9
1.2. CARACTERÍSTICAS DE UN DOCENTE SOCIOEMOCIONALMENTE COMPETENTE	11
1.3. IMPORTANCIA DE UN DOCENTE SOCIOEMOCIONALMENTE COMPETENTE EN EL AULA	14
CAPÍTULO II: CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA POSITIVO DE AULA.....	17
2.1. PRINCIPALES CONCEPTUALIZACIONES SOBRE CLIMA POSITIVO DE AULA.....	17
2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA POSITIVO DE AULA	19
2.3 IMPORTANCIA DEL CLIMA POSITIVO DE AULA	21
2.4 RELACIÓN ENTRE UN DOCENTE SOCIOEMOCIONALMENTE COMPETENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA POSITIVO DE AULA	24
CONCLUSIONES.....	29
REFERENCIAS	31

INTRODUCCIÓN

La educación en Perú enfrenta una diversidad de desafíos que varían significativamente según la región. Sin embargo, nuestras experiencias como docentes en distintas partes del país nos han permitido identificar un elemento común crucial: los docentes socioemocionalmente competentes influyen profundamente en el clima de aula y en el bienestar de los estudiantes. Esta observación compartida nos ha motivado a investigar y comprender mejor este fenómeno, razón por la cual el tema de nuestra investigación se concentra en “el docente socioemocionalmente competente y el clima positivo de aula”.

Consideramos que ser competentes socioemocionalmente es esencial para construir un clima de aula positivo, para mejorar nuestras prácticas educativas y seguir construyendo un camino de desarrollo integral junto a nuestros estudiantes. Esta competencia ayuda a gestionar mejor las emociones y propicia un ambiente de respeto y cooperación, elementos fundamentales para un aprendizaje efectivo. Entonces, en contextos educativos diversos y a menudo desafiantes, como los que encontramos en las diferentes regiones de nuestro Perú, el manejo de situaciones emocionales complejas es de suma importancia.

Nuestra investigación plantea la premisa de que: “Un docente socioemocionalmente competente favorece a la construcción de un clima positivo de aula” y contempla la siguiente pregunta de investigación: “¿De qué manera un docente socioemocionalmente competente favorece a la construcción de un clima positivo de aula?”. Con este fin, hemos revisado exhaustivamente la literatura existente y analizamos diversas prácticas exitosas que podrían significar valiosos aportes para el contexto educativo peruano.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, nuestra investigación monográfica tiene como objetivo general: “Explicar de qué manera un docente socioemocionalmente competente favorece a la construcción de un clima positivo de aula” y como objetivos específicos: “Explicar la importancia de un docente socioemocionalmente competente” y “Explicar la relación que existe entre un docente socioemocionalmente competente y la construcción de un clima positivo de aula”.

Así, la relevancia de esta investigación radica en resaltar que un docente socioemocionalmente competente es clave en la construcción de un clima de aula positivo, ya que su capacidad para manejar y regular sus emociones impacta directamente en el bienestar y el aprendizaje de sus estudiantes. Entonces, este tipo de docente no solo enseña contenidos académicos, sino que también modela comportamientos como la empatía, el autocontrol y la comunicación efectiva, los cuales son esenciales para crear un clima positivo de aula.

Asimismo, este estudio se distingue por su carácter innovador, abordando un tema que, aunque reconocido, aún no ha sido suficientemente explorado en nuestro contexto. Así, a través de la revisión teórica con el análisis de prácticas exitosas, esperamos ofrecer una perspectiva rica y detallada del impacto de un docente socioemocionalmente competente en un clima de aula positivo.

Nuestro trabajo se organiza en dos capítulos. El Capítulo I se enfoca en el docente socioemocionalmente competente, comenzando con su definición, seguido por una descripción de sus características y culminando con un análisis sobre la importancia de su rol en el aula. El Capítulo II aborda la construcción de un clima positivo de aula, empezando con una revisión de las principales conceptualizaciones sobre el clima positivo de aula, seguido por una descripción de sus características, la importancia de este clima en el entorno educativo, y finaliza explorando la relación entre un docente socioemocionalmente competente y la construcción de un clima positivo de aula.

Finalmente, consideramos como una de las conclusiones principales que un docente socioemocionalmente competente es fundamental en la construcción de un clima positivo de aula porque puede identificar y responder de manera adecuada a las necesidades emocionales de sus estudiantes, lo que reduce el estrés y los conflictos, y favorece la interacción positiva entre los estudiantes. Al promover el respeto, la empatía y la comunicación efectiva, el docente crea un entorno propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sienten valorados y motivados a participar activamente. Este clima positivo fomenta no solo el bienestar emocional, sino también la colaboración y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, lo que resulta en una experiencia educativa más integral y efectiva.

CAPÍTULO I:

EL DOCENTE SOCIOEMOCIONALMENTE COMPETENTE

En el ámbito educativo actual, el rol docente trasciende el paradigma tradicional que encapsulaba su práctica profesional pedagógica en la transmisión de conocimientos y en la autoridad o el poder que ello le confería dentro del aula. Ahora, su rol se relaciona con la construcción de procesos de aprendizaje, de relaciones humanas edificantes que ponen el foco en el bienestar. Este capítulo aborda la definición de competencias socioemocionales en los docentes, sus características esenciales y su importancia en el camino hacia ambientes educativos inclusivos y resilientes.

1.1. Definición de un docente socioemocionalmente competente

Un docente socioemocionalmente competente es aquel que no solo posee habilidades técnicas y pedagógicas, sino también una capacidad destacada para impactar positivamente en el entorno de aprendizaje, promoviendo lazos respetuosos y de colaboración.

Las investigaciones destacan que los docentes socioemocionalmente competentes logran establecer relaciones de apoyo con sus estudiantes y manejar efectivamente el aula (Jennings & Greenberg, 2009). Sus competencias socioemocionales son fundamentales para manejar el estrés y los conflictos y le permiten construir un clima de aula positivo y resiliente, lo cual es especialmente importante en contextos de crisis, donde los aspectos emocionales de los alumnos son primordiales para el éxito del aprendizaje. Estos docentes no solo mejoran su propio bienestar, sino que también influyen óptimamente en el desarrollo emocional y el desempeño de sus alumnos (Schonert-Reichl, 2019).

Un docente socioemocionalmente competente muestra una alta autoconciencia, lo que le permite reconocer y gestionar sus propias emociones. Esto se traduce en una mejor capacidad para mantener una actitud positiva en el aula. Además, se ha encontrado que una competencia socioemocional bien desarrollada en los docentes está correlacionada

con una alta autoeficacia y una mejor percepción de sus capacidades pedagógicas (Romero-García et al., 2022).

Según Jennings y Greenberg (2009), los maestros social y emocionalmente competentes desarrollan relaciones de apoyo y aliento con sus estudiantes, diseñan lecciones que se basan en las fortalezas y habilidades de los estudiantes, establecen e implementan pautas de comportamiento de manera que promuevan la motivación intrínseca, entrenan a los estudiantes en situaciones de conflicto, fomentan la cooperación entre los estudiantes y actúan como un modelo a seguir para una comunicación respetuosa y apropiada, además de demostrar comportamientos prosociales.

Asimismo, un docente socioemocionalmente competente es capaz de manejar el estrés, la impulsividad y mantenerse motivado ante los desafíos, demostrando así autorregulación y determinación, pues los maestros emocionalmente exhaustos corren el riesgo de volverse cínicos e insensibles y eventualmente pueden sentir que tienen poco que ofrecer o ganar al continuar, y por lo tanto, abandonar la fuerza laboral docente (Jennings y Greenberg, 2009).

Los docentes socioemocionalmente competentes reflejan mayor conciencia social, lo que les permite desarrollar mayor empatía hacia las necesidades de sus alumnos. Esto incluye reconocer la diversidad y promover la inclusión, habilidades esenciales para la adaptación y el ajuste escolar. Durlak et al. (2011) enfatizan que aspectos como la autoconciencia, la gestión emocional y la toma de decisiones responsables, son primordiales para establecer un contexto de aprendizaje más equitativo y justo. Estas habilidades permiten a los docentes actuar de manera ética y constructiva, considerando las consecuencias de sus acciones.

Además, la habilidad para construir y mantener relaciones positivas se traduce en un clima de aula positivo, más seguro para todos. Según la investigación de Ornaghi et al. (2023), los docentes que manejan bien sus emociones establecen relaciones más positivas con sus estudiantes y mantienen un mayor compromiso con su trabajo. Cabe destacar que el desarrollo de estas competencias forma parte de un proceso formativo constante, cuyo objetivo es promover el desarrollo humano en una visión integral. Complementando este argumento, es fundamental reconocer que un docente

socioemocionalmente competente no solo se enfoca en el desarrollo individual, sino también en la construcción de comunidades educativas más armoniosas.

En esta línea, consideramos que, en nuestro país, donde los docentes enfrentan numerosos desafíos económicos y sociales, se espera que un docente socioemocionalmente competente, pese a enfrentarse a todos esos retos, logre desempeñarse eficazmente en su rol educativo. La competencia socioemocional le permitirá manejar mejor sus emociones y las emociones de sus estudiantes, haciendo posible un mejor clima de clase, donde se aprenda de mejor manera y se mantengan vínculos donde todos se sientan respaldados y motivados.

1.2. Características de un docente socioemocionalmente competente

A continuación, presentamos las principales características que definen a un docente socioemocionalmente competente, según la literatura especializada revisada:

1.2.1. Bienestar socioemocional y desarrollo ciudadano

Esta característica hace referencia a la capacidad que tiene un docente de gestionar óptimamente sus emociones, mantener una buena salud mental y establecer relaciones positivas tanto con los estudiantes como con sus colegas, mostrando el ejercicio de una ciudadanía activa, reflejada en sus prácticas sociales y pedagógicas. Jennings y Greenberg (2009) afirman que los docentes socioemocionalmente competentes son más efectivos para crear ambientes de aula positivos, manejan mejor el comportamiento de los estudiantes y promueven resultados académicos y sociales más altos. En términos de desarrollo ciudadano, Ata (2019) encontró que la colaboración entre docentes y la planificación motivada son esenciales para promover habilidades cívicas entre los estudiantes. Asimismo, Westheimer y Kahne (2004) sostienen que los docentes, al ser ciudadanos activos, pueden moldear a sus estudiantes para que adopten diferentes formas de ciudadanía democrática—responsable, participativa y orientada a la justicia—al reflejar estos valores en su enseñanza y acciones diarias.

1.2.2. Vinculación proactiva con la comunidad educativa

Un docente socioemocionalmente competente se vincula de manera abierta y proactiva con la comunidad educativa, colabora activamente dentro de su comunidad profesional con autoeficacia y compromiso laboral, promoviendo normas compartidas y responsabilidades colectivas (Cai et al., 2022). Además, la participación en proyectos comunitarios durante la formación docente puede desarrollar la conciencia multicultural y la capacidad para abordar temas de justicia y equidad en la enseñanza (Barnes & Marlatt, 2020). La manera en que las escuelas incluyen a las familias y la comunidad en las decisiones escolares, también han demostrado ser efectivas para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Daniel et al., 2019). En este sentido, es relevante una adecuada preparación profesional de los maestros, que tenga como eje transversal su compromiso con la comunidad y fomente una enseñanza culturalmente relevante y equitativa (Zygmunt et al., 2018). Esta orientación estratégica contribuye a generar un liderazgo más colaborativo y transparente, esencial para lograr construir en conjunto una educación inclusiva y de calidad.

1.2.3. Capacidad para resolver conflictos y manejar adecuadamente del estrés

Los docentes socioemocionalmente competentes pueden gestionar conflictos en el aula con estrategias que les permiten promover la comprensión y la cooperación, en lugar de la confrontación (CASEL, 2021). Manejar adecuadamente el estrés permite a los docentes mantener su bienestar tanto en el ámbito personal como el profesional. En ese sentido, García y López (2018) destacan que este tipo de docentes son más eficaces en su labor, ya que pueden mantener un enfoque positivo y adaptativo ante las demandas del entorno educativo. La teoría señala también la relevancia de la implementación de técnicas de relajación y mindfulness en la rutina diaria de los docentes, pues ha demostrado su efectividad para disminuir el estrés y mejorar el bienestar general, como señalan Martínez y Sánchez (2021). Estas técnicas permiten a los docentes mantener un equilibrio emocional que los ayuda a enfrentar situaciones estresantes y desarrollar resiliencia, logrando contribuir eficazmente a un clima de aula positivo.

1.2.4. Empatía y habilidades de comunicación

La empatía y las habilidades de comunicación son fundamentales para un docente socioemocionalmente competente. Un estudio realizado por Zins et al. (2004) encontró que los docentes que muestran altos niveles de empatía pueden conectarse mejor con sus estudiantes, lo que facilita un contexto de aprendizaje más inclusivo y comprensivo. La comunicación efectiva también es clave para transmitir expectativas, proporcionar retroalimentación y fomentar lazos positivos entre el docente y los estudiantes. Zins et al. afirman que "la empatía y la comunicación efectiva son esenciales para construir relaciones positivas con los estudiantes y crear un clima de aula que apoye el aprendizaje y el desarrollo socioemocional" (p. 15). Martínez y Sánchez (2021) señalan que los docentes que demuestran empatía y habilidades de comunicación modelan comportamientos positivos para sus estudiantes, lo que es fundamental para su éxito futuro.

1.2.5. Revisión crítica de su práctica pedagógica y formación continua

Los docentes socioemocionalmente competentes deben estar en un constante proceso de autoevaluación y actualización profesional. Este enfoque hacia la formación continua es respaldado por estudios que indican que la autoevaluación y el desarrollo profesional constante son indicadores determinantes para la efectividad docente. Darling-Hammond et al. (2017) destacan que la formación continua permite a los docentes aprender nuevas estrategias para mejorar la enseñanza y, en consecuencia, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, estudios como los de Esquea-Gamero (2017) y Jarpa Azagra et al. (2017) subrayan que una reflexión profunda impulsa una pedagogía transformadora y crítica, esencial y necesaria para abordar los desafíos educativos actuales. Estas perspectivas confirman que la reflexión sobre la práctica pedagógica refuerza el compromiso y la eficacia de los docentes, por lo que se convierte en una característica crucial de los docentes socioemocionalmente competentes.

En síntesis, un docente socioemocionalmente competente es aquel que logra equilibrar eficazmente su bienestar emocional con su rol educativo, generando un ambiente de aprendizaje inclusivo y positivo. Las características discutidas—desde la gestión del bienestar personal hasta la revisión crítica de la práctica pedagógica—subrayan la importancia de un enfoque integral y continuo en el desarrollo profesional

docente. Este conjunto de competencias no solo beneficia el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, sino que también contribuye a una educación más equitativa y transformadora. Así, la competencia socioemocional se revela como un pilar fundamental en la formación y práctica de educadores comprometidos con la excelencia educativa.

1.3. Importancia de un docente socioemocionalmente competente en el aula

La relevancia de tener docentes con competencias socioemocionales se relaciona directamente con la eficacia educativa en general. A continuación, se explora la importancia de un docente socioemocionalmente competente en el entorno educativo.

Juan Casassus (2006) argumenta que los docentes deben ser facilitadores del desarrollo emocional. El autor resalta la necesidad de que las políticas educativas incluyan la formación emocional como un componente clave en la formación docente. Esta perspectiva sugiere que una educación centrada únicamente en los aspectos cognitivos es insuficiente para el desarrollo completo del individuo, subrayando la importancia de entrenar a los maestros frente a los desafíos emocionales y sociales que sus estudiantes puedan experimentar.

El buen manejo del aula, el establecimiento de una cultura de paz y respeto, donde exista empatía por los otros, son otros beneficios de contar con docentes socioemocionalmente competentes en el aula. Rafael Bisquerra (2011) enfatiza en la importancia de la educación emocional y cómo los docentes juegan un papel preponderante en su implementación, lo cual también propiciaría una mejor convivencia de los estudiantes dentro de la sociedad. Este planteamiento pone de relieve la transversalidad de la educación emocional en el currículo educativo, no solo como un componente adicional, sino como la columna vertebral de la formación en la escuela.

Fernández-Berrocal y Extremera (2008) destacan que la empatía y la comprensión de las emociones de los estudiantes permiten a los docentes ofrecer un apoyo más efectivo. En este sentido, la competencia emocional del docente sería un criterio fundamental en la evaluación de su desempeño profesional; asimismo, el autor resalta la

importancia de proporcionar a los docentes herramientas y recursos para el desarrollo de sus propias competencias emocionales.

Los docentes que cuentan con habilidades socioemocionales destacadas son capaces de generar un ambiente donde cada alumno se siente impulsado a desarrollar su máximo potencial. Asimismo, brindan una atención personalizada, ajustándose a las necesidades particulares de cada estudiante. De acuerdo con el Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2036, los docentes desempeñan un rol fundamental en impulsar el desarrollo y las capacidades educativas de sus estudiantes, ya sea incentivando la participación activa en clase o adaptando las estrategias de enseñanza a las diferentes habilidades de cada alumno (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 76). Esta habilidad permite a los docentes ajustarse a la diversidad del aula, facilitando un aprendizaje más individualizado y eficaz. Los docentes socioemocionalmente competentes pueden motivar a sus estudiantes y lograr adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, lo cual también está relacionado a la capacidad de los maestros para innovar en sus prácticas pedagógicas. Al respecto, no se puede dejar de mencionar el rol que cumplen las instituciones educativas donde estos maestros se desempeñan, pues deben fortalecer estas competencias como parte de un proceso continuo, profundo y adaptado a sus contextos educativos.

Cómo perciben los estudiantes a sus maestros también es un factor crítico al momento de valorar la importancia de un docente socioemocionalmente competente en la creación de un clima de aula positivo y saludable. Los docentes socioemocionalmente competentes pueden llegar a ser modelos de comportamiento ético y fomentar el razonamiento crítico entre los estudiantes. González y Jiménez (2015) muestran que los estudiantes que perciben a sus docentes como emocionalmente competentes tienen mayores niveles de satisfacción y menores niveles de estrés, lo cual tendría implicancias positivas en su desempeño académico. En este sentido, la preparación socioemocional del docente debe ser prioridad en todas sus etapas de formación, pues como se ha señalado anteriormente, la motivación y disposición de los alumnos para con su aprendizaje están vinculadas a la percepción de sus docentes.

Asimismo, los docentes socioemocionalmente competentes son importantes porque contribuyen a la integración y cohesión de la comunidad educativa, facilitan la

colaboración entre docentes, estudiantes y padres, promoviendo un entorno educativo más inclusivo y participativo. Dado este escenario, la preparación de docentes socioemocionalmente competentes y comprometidos con la comunidad se vuelve esencial para fomentar una enseñanza culturalmente relevante (Zygmunt et al., 2018). Esta orientación estratégica subraya la importancia de un liderazgo colaborativo y transparente, que fomente y haga realidad una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.

Finalmente, para entender mejor la importancia de un docente socioemocionalmente competente en el contexto peruano, consideramos útil referirnos al trabajo de Ricardo Cuenca en *La misión sagrada. Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. En su estudio, Cuenca (2015) destaca que las políticas docentes en Perú han evolucionado de ver al docente como un mero insumo del sistema educativo a reconocer su papel protagónico en el proceso educativo. Este cambio de enfoque es determinante, pues pese a los numerosos programas de capacitación docente implementados en las últimas décadas, los resultados no han sido los esperados, entre otras razones porque el bienestar socioemocional del docente se dejó en un segundo plano. Programas como el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) se han centrado principalmente en aspectos meramente técnicos y pedagógicos, no dando la importancia debida al desarrollo emocional y social de los docentes. En este marco, este enfoque limitado ha contribuido a una crisis en la profesión docente, marcada por altísimos niveles de estrés y muy bajos niveles de satisfacción laboral. Para superar esta crisis, es esencial reconocer y fomentar las competencias socioemocionales de los docentes, lo que a su vez repercutirá positivamente en el desempeño educativo y el bienestar de los estudiantes. En suma, un docente con competencias socioemocionales está mejor preparado para identificar las necesidades emocionales de sus estudiantes y ofrecer apoyo oportuno, creando un clima donde los estudiantes se sienten comprendidos y respaldados. Este tipo de entorno fomenta la colaboración y el desarrollo de habilidades esenciales para la vida, como la autorregulación emocional y la empatía, lo que resulta en un aula más dinámica y cohesionada.

CAPÍTULO II:

CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA POSITIVO DE AULA

Este capítulo profundiza en el concepto de clima positivo de aula, comenzando con una revisión de diversas conceptualizaciones teóricas que lo definen. A continuación, se identifican las características esenciales que configuran un clima positivo de aula, destacando la importancia de interacciones respetuosas y del apoyo emocional. Se discute la trascendencia de un clima positivo de aula y se analiza la relación entre un docente socioemocionalmente competente y su papel significativo en la construcción de un clima positivo de aula, subrayando la necesidad de estrategias pedagógicas inclusivas y efectivas.

2.1. Principales conceptualizaciones sobre clima positivo de aula

El concepto de clima positivo de aula continúa siendo explorado por varios investigadores, que han aportado diferentes perspectivas y modelos para entender su impacto en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, a continuación, mencionamos algunos de los que a nuestro criterio han contribuido a las conceptualizaciones más representativas.

Según Fraser (2012), el clima positivo de aula se comprende como una serie de percepciones comunes entre los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje. Estas percepciones incluyen aspectos importantes, como la cohesión entre los estudiantes, el nivel de apoyo proporcionado por el profesor, la organización del aula y la claridad de las reglas establecidas. Asimismo, el autor argumenta que las dimensiones del ambiente de aprendizaje se han considerado predictores útiles de los resultados de aprendizaje de los estudiantes solo si explican una variabilidad diferente de la atribuible a predictores bien establecidos como las pruebas preliminares y la capacidad general. La perspectiva del autor es significativa porque introduce una mirada multidimensional en la evaluación del rendimiento académico, otorgando al entorno de aprendizaje un valor único y complementario.

Por otro lado, Juan Casassus (2013) propone que un clima de aula positivo de aula se define como un entorno educativo caracterizado por relaciones interpersonales respetuosas y de apoyo, una organización efectiva del aula y la ausencia de violencia y bullying. Asimismo, destaca que un buen clima escolar se refleja en la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes. Estas relaciones deben estar basadas en el respeto y la empatía, lo cual fomenta una convivencia armoniosa y mejora el rendimiento académico de los estudiantes:

Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros (Casassus, 2013, p.5).

Finalmente, para cerrar esta serie de definiciones sobre el concepto de clima positivo de aula, creemos importante incluir la perspectiva del Ministerio de Educación del Perú, cuya visión sobre el clima positivo de aula proporciona una comprensión integral y democrática :

Definimos un clima de aula propicio para el aprendizaje como clima democrático. Es decir, un ambiente en el que el estilo de las interacciones y de participación se funden en los principios de respeto y valoración a las características y diferencias personales y culturales, de la solidaridad entendida como compromiso con el bienestar colectivo y de la justicia entendida como el actuar ético en base al respeto a los derechos de todas y todos y el cumplimiento responsable de las responsabilidades individuales y colectivas. Así, desarrollar un clima de aula democrático implica promover en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, la actitud reflexiva y deliberativa y el respeto y valoración de sí y de los otros. (Ministerio de Educación del Perú, 2006, p. 413).

Como se ha podido evidenciar en cada una de las conceptualizaciones antes descritas, concluimos que un clima positivo de aula es un entorno de aprendizaje donde diversos factores instructivos, sociales y organizativos confluyen de forma beneficiosa en el aprendizaje. Además, se caracteriza por relaciones entre profesores y estudiantes basadas en el respeto mutuo, una relación de confianza y comunicación abierta, así como por prácticas pedagógicas de apoyo, oportunidades de aprendizaje colaborativo y

dinámicas de aula inclusivas y democráticas que fomentan el sentido de pertenencia y motivación.

2.2. Características del clima positivo de aula

Diversas investigaciones han demostrado que un clima positivo de aula fomenta relaciones saludables y desarrollo personal integral. Para que esto ocurra, el clima positivo de aula debe cumplir con ciertas características que se presentan a continuación, integrando los aportes teóricos más importantes de autores que han contribuido significativamente a su entendimiento y promoción.

2.2.1. Interacciones positivas entre estudiantes y profesores

Las interacciones positivas entre estudiantes y profesores son esenciales para fomentar un clima de confianza y colaboración en la clase. Estas relaciones deben basarse en el apoyo mutuo, el respeto y la empatía. Casassus (2006) resalta que las relaciones afectivas y emocionales en la educación son fundamentales. El autor propone que las interacciones basadas en confianza y respeto mutuo mejoran el clima de aula y aumentan la disposición de los estudiantes a participar y colaborar, lo cual es principal para un aprendizaje efectivo.

2.2.2. Participación en las actividades del aula

Un ambiente en el que los estudiantes están activamente involucrados en su aprendizaje promueve un sentido de pertenencia y cohesión grupal, elementos esenciales para un clima positivo de aula. Doll y Zucker (2014) proponen fomentar la participación a través de proyectos colaborativos y actividades que promuevan la autonomía y la responsabilidad. Estas estrategias preparan a los estudiantes para trabajar de manera independiente y en equipo. Anderson, Hamilton y Hattie (2004) destacan la relación entre la participación y el logro académico. Sugieren métodos de enseñanza como el aprendizaje basado en proyectos y las discusiones en grupo para involucrar más y mejor a los estudiantes.

2.2.3. Ambiente de apoyo emocional y una comunidad educativa cohesionada

Según Boekaerts (2021), cuando los estudiantes sienten que forman parte de una comunidad cohesiva, su motivación y compromiso con el aprendizaje mejoran notablemente. Este entorno de apoyo emocional fomenta el aprendizaje cooperativo y bien organizado, reduciendo conflictos y propiciando un buen clima de aula. La autora destaca que los estudiantes gestionan mejor sus recursos cognitivos cuando pueden controlar sus emociones. Las emociones positivas, como la satisfacción y el orgullo, facilitan la autorregulación y aumentan la motivación intrínseca, mientras que las emociones negativas pueden obstaculizar el aprendizaje.

2.2.4. Expectativas claras y consistentes

Tener expectativas claras y consistentes en el aula permite crear un ambiente de aprendizaje ordenado y seguro. Estas expectativas deben ser comunicadas y aplicadas de manera coherente para que los estudiantes estén informados sobre lo que se espera de ellos, lo que a su vez mejora su comportamiento y desempeño escolar. Este enfoque colaborativo aclara las expectativas e incentiva un alto sentido de responsabilidad y participación entre los estudiantes. Newman, Frey y Jones (2010) sostienen que cuando los estudiantes comprenden las normas y expectativas, es más probable que se comporten de manera adecuada y se esfuercen por alcanzar los objetivos académicos establecidos, lo que mejora significativamente el clima de aula.

2.2.5. Inclusión y respeto por la diversidad

Un clima positivo valora las diferencias individuales, promoviendo la inclusión y la equidad dentro del aula. Esto es básico para que todos los estudiantes se sientan respetados y motivados a descubrir su mayor potencial. Banks (2008) resalta la importancia de la educación multicultural como una herramienta de promoción del respeto y la comprensión de la diversidad, que entiende a los sujetos como miembros de una sociedad pluralista. Consideramos que este tipo de enfoque pedagógico es culturalmente relevante y puede ayudar a los estudiantes de diversas culturas a sentirse incluidos y respetados en el aula, donde no solo se les acepta, sino que se celebra las diferencias, fomentando un ambiente de equidad y justicia social.

Para cerrar este apartado, consideramos que estas características deben ser valoradas en conjunto, puesto que la creación de un clima positivo de aula requiere de un enfoque consciente y estratégico por parte de los educadores, integrando metodologías activas, expectativas claras y la promoción de una convivencia respetuosa y diversa. Estos esfuerzos asegurarán que se enriquezca la experiencia educativa, y, asimismo, prepararán a los estudiantes para enfrentar los desafíos futuros con mayor seguridad y empatía.

2.3. Importancia del clima positivo de aula

Como se evidencia en los capítulos anteriores de nuestra investigación, la teoría educativa concuerda en que un ambiente favorable de aprendizaje mejora los resultados académicos y fomenta el desarrollo humano. Se sabe además que el clima de aula se ha vuelto un factor clave para entender la experiencia educativa de los estudiantes, ya que influye en su percepción de las relaciones dentro de la comunidad educativa e impacta en su motivación y nivel de compromiso (Anderson, Hamilton y Hattie, 2004).

Si bien el auge de la investigación sobre la importancia del clima positivo de aula, como constructo integral o concepto, se ha dado principalmente en países como Estados Unidos y algunas naciones de Europa, donde se ha desarrollado de manera significativa la investigación educativa enfocada en mejorar el ambiente de aprendizaje en las escuelas, en América Latina también se han hecho avances importantes en los últimos años. Países como Chile, México y Colombia han comenzado a desarrollar estudios que abordan el clima positivo de aula desde perspectivas multidimensionales, adaptando herramientas para medir el clima escolar de manera más acorde con las particularidades sociales y culturales de la región. Estos esfuerzos han permitido que se reconozca la importancia de un clima positivo de aula no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para promover el bienestar emocional y social de los estudiantes, aunque aún se requiere mayor profundización y la implementación de instrumentos más robustos que consideren las múltiples dimensiones del contexto educativo latinoamericano, e incluyan tanto la percepción de los estudiantes como la de los demás actores (profesores, personal administrativo, padres de familia, etc.) (Bravo-Sanzana et al., 2023).

Por lo antes expuesto creemos importante mencionar el estudio realizado en el año 1998 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, llamado "Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados" para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica en países latinoamericanos. Respecto a este estudio, en 2020 la UNESCO publicó un segundo informe con el objetivo de profundizar en los factores que afectan el rendimiento educativo en la región. Este informe examinó cómo mejorar la calidad educativa haciéndola pertinente a las necesidades de la población. Uno de los descubrimientos más significativos de este documento fue que el clima de aula es una de las variables más influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. Este hallazgo fue fundamental en nuestra región respecto a la importancia del clima positivo de aula.

El informe de 2020 destacó que la percepción de un clima favorable en el aula tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. En aulas donde los estudiantes conviven en armonía y forman buenas amistades, los resultados académicos mejoran notablemente, con incrementos de hasta 115 puntos en comparación con aquellos en aulas con un clima negativo (UNESCO, 2020). Es decir, los estudiantes que experimentan un ambiente de armonía e interacciones respetuosas obtienen mejores resultados. Según el informe, "la percepción que tienen los alumnos de un clima favorable en el aula, por sí solo, influye más en los aprendizajes que el efecto combinado de todos los demás factores" (UNESCO, 2020, p. 45). Además, el documento UNICEF/UNESCO/OECD indica que los estudiantes tienen más ganas de aprender cuando sienten emociones positivas durante las actividades académicas. Las emociones positivas no solo aumentan la motivación, sino que también favorecen el aprendizaje, la autorregulación y el logro. El informe señala que "los estudiantes están más motivados para involucrarse en el aprendizaje cuando experimentan emociones positivas por las actividades de aprendizaje" (UNICEF, UNESCO, OECD, 2021, p. 32).

Estos hallazgos cobran particular relevancia en América Latina, donde las desigualdades educativas son profundas. A partir de nuestro análisis de los resultados, consideramos que resaltan la importancia de priorizar un clima positivo en el aula como una estrategia clave, capaz incluso de mitigar las enormes limitaciones materiales que enfrentan las escuelas de nuestra región (tecnología, infraestructura, presupuesto, etc.).

Casassus (2016) sostiene que las diferencias en el desempeño académico de los estudiantes no dependen tanto de las técnicas utilizadas por los docentes, sino del clima emocional y las interacciones en el aula. Además, afirma que "la calidad de la relación y la interacción entre docentes y estudiantes es crucial para el éxito académico" (p. 58). En ese sentido, las emociones juegan un papel central en el aprendizaje, y el estrés y el miedo constantes pueden afectar negativamente el funcionamiento neurológico y dificultar el aprendizaje (Aron & Milicic, 2000).

La participación de los estudiantes en un clima positivo de aula fomenta una mayor implicación y compromiso con el aprendizaje. Un ambiente participativo y colaborativo es esencial para el éxito educativo. Este tipo de ambiente facilita y fortalece sus habilidades sociales y emocionales (Torres Cabanillas, 2018).

Por otro lado, Pozo (2018) argumenta que la falta de motivación de los estudiantes a menudo se debe a un clima escolar desfavorable. Asimismo, Pozo (2018) explica que "los alumnos no se esfuerzan ni se implican en las actividades cuando sienten que el entorno escolar no responde a sus intereses y necesidades emocionales" (p. 4). Por lo tanto, crear un clima de aula que haga frente a estas necesidades es esencial para mejorar la motivación. Entonces, un entorno que la fomente puede transformar la experiencia educativa de los estudiantes.

Según Cohen et al. (2009), la importancia del clima positivo de aula está relacionado a la seguridad física, emocional y social dentro del aula, lo que es esencial para el éxito escolar; incluso, se afirma que estudios empíricos lo han vinculado con la prevención de la violencia escolar y la promoción de una convivencia armónica y productiva. No obstante, los autores señalan que, aunque la investigación respalda estos beneficios, aún persiste una desconexión significativa entre los hallazgos científicos y su aplicación en las políticas educativas y la formación del profesorado. Esta brecha en la implementación subraya la necesidad de integrar estrategias de mejora del clima escolar dentro de las prácticas educativas cotidianas y las políticas de formación docente para maximizar los beneficios de un entorno positivo en el aula.

Al respecto, es necesario mencionar que un clima positivo de aula también es importante en relación a la satisfacción profesional docente, incidiendo en la decisión de su permanencia en el ámbito educativo. En este sentido, como afirman Cohen et al.

(2009), estudios han confirmado que factores como el apoyo inadecuado de los administradores escolares, los problemas de disciplina estudiantil y la falta de participación del profesorado en la toma de decisiones contribuyen a tasas más altas de deserción docente, incluso controlando las características tanto de los docentes como de las escuelas. Estas razones están directamente vinculadas con el clima escolar y confirman la importancia de un clima de aula positivo, donde los docentes perciben y aprecian el apoyo administrativo, además de sentir que tienen "agencia" o capacidad para influir en lo que sucede en la escuela.

En resumen, como se ha señalado a lo largo de este capítulo, la evidencia muestra que un clima de aula positivo genera un ambiente emocionalmente favorable y mejora el rendimiento académico, promueve la motivación, la autorregulación y el bienestar de todos los actores. Por lo tanto, es imprescindible que las políticas educativas fortalezcan prácticas pedagógicas se centren en crear y mantener un clima de aula positivo y colaborativo.

2.4. Relación entre un docente socioemocionalmente competente y la construcción de un clima positivo de aula

La capacidad de un docente de gestionar de forma óptima sus emociones, así como para empatizar y conectar con las emociones de sus estudiantes, es crucial para establecer un ambiente de aula positivo. Casassus (2006) en una investigación realizada en Chile, destaca que la autenticidad emocional del docente y su habilidad para relacionarse genuinamente con sus alumnos son esenciales para crear un clima positivo en el aula. Esta conexión emocional no solo mejora la dinámica del aula, sino que también fomenta un entorno de confianza y seguridad, vital para un aprendizaje efectivo.

Se sabe también que la autoeficacia de los docentes influye directamente en las estrategias de enseñanza que implementan y en su desempeño en el aula. En esta línea, una investigación realizada en Perú por Fernández-Arata (2008) encontró que los docentes con alta autoeficacia son proclives a utilizar estrategias de enseñanza más efectivas. Por otro lado, Wang, Berry y Swearer (2013) enfatizan la importancia de un enfoque pedagógico que aliente el compromiso de los estudiantes a través de experiencias

de aprendizaje significativas, a partir de su experiencia investigativa en Estados Unidos. Entonces, cuando los estudiantes se sienten comprometidos y motivados, son más participativos en clase y su rendimiento académico mejora. Este compromiso también se traduce en una mejor disposición para enfrentar desafíos académicos.

A la luz de lo mencionado, Mena y Valdés (2008) en su investigación en Chile reconocen la relevancia de la autopercepción docente como primordial para lograr un clima de aula positivo:

Un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el clima de aula cargándolo de positivismo, confianza en las propias habilidades, entre otras (p.6).

En esta línea, los docentes son también referentes a seguir y guías en la construcción de un entorno respetuoso y pacífico. Chaux et al. (2004) enfatizan en su investigación *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, realizada en Colombia, que las relaciones de cuidado y la disciplina positiva son esenciales para establecer un clima de aula positivo. Los docentes que fomentan un ambiente de respeto y comprensión mutua ayudan a construir un entorno donde los estudiantes pueden desarrollarse tanto académica como emocionalmente.

Entonces, las expectativas y estereotipos que los docentes tienen sobre sus alumnos pueden influir significativamente en el rendimiento académico. Así, en el contexto peruano, Burga y Sánchez (2014) en su investigación *Estereotipos de los docentes de segundo grado de primaria sobre los perfiles de los estudiantes*, destacan que las expectativas positivas y un trato justo pueden mejorar considerablemente el desempeño de los alumnos. De esta manera, la relación positiva entre el docente y el alumno es fundamental para crear un clima positivo de aprendizaje que sea además inclusivo y motivador, eliminando barreras que los estereotipos pueden imponer.

En esa línea, Patrick, Kaplan y Ryan (2011) subrayan a partir de su investigación en Estados Unidos, que el reconocimiento de parte de los docentes, del esfuerzo y los

logros, incrementa la motivación intrínseca de los estudiantes, fomentando un mayor compromiso con sus tareas académicas. Por su lado, Anderson, Hamilton y Hattie (2004) a partir de una investigación realizada también en Estados Unidos, señalan que estos métodos también mejoran la comprensión y retención del material, facilitando el aprendizaje significativo. En este sentido, el reconocimiento positivo por parte de los profesores puede mejorar la percepción de sus propias capacidades y su disposición para enfrentar desafíos académicos, incluso permitiéndoles identificar asertivamente aquellas áreas donde es posible mejorar.

Por otro lado, Christner y Mennuti (2008) resaltan la integración de intervenciones de apoyo emocional y el fortalecimiento de habilidades sociales en el currículo, como estrategias docentes que dan lugar a un clima de aula positivo, ayudando a prevenir problemas como el acoso escolar y a promover seguridad y un entorno de protección para los estudiantes. Asimismo, Korpershoek, Carrinus, Fokkens-Bruinsma y de Boer (2019), destacan desde su investigación *The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review*, que las relaciones óptimas entre profesores y estudiantes están vinculadas con mayores niveles de compromiso académico y menor incidencia de problemas de conducta. Esto se remarca por Boekaerts (2021), que expresa que un entorno que brinda apoyo emocional permite que los estudiantes sientan seguridad al expresar sus sentimientos y recibir el apoyo necesario de sus compañeros y profesores. Y se reafirma por Milicic y Arón (2000), en la investigación chilena *Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar*, donde se destaca la relación entre el docente socioemocionalmente competente y el sostenimiento de un clima de aula nutritivo (equivalente a lo que en nuestra investigación se define como clima positivo); logrando que los estudiantes se sientan bienvenidos y motivados, con numerosas oportunidades para participar activamente, fomentando la creatividad y el crecimiento personal, valorando y respetando las contribuciones individuales de los estudiantes, promoviendo un entorno seguro y estimulante, lo cual revela que cuando los estudiantes se sienten valorados y escuchados, aprenden mejor y pueden conseguir forjar un desarrollo personal más integral.

Por otro lado, Namaziandost et al., (2024) indican en su investigación realizada en Estados Unidos, que un docente socioemocionalmente competente reconoce que el

aula debe ofrecer múltiples oportunidades para el desarrollo de competencias y conocimientos en un ambiente estimulante y desafiante. Al adoptar un enfoque multidimensional, es capaz de explorar interacciones dinámicas entre prácticas pedagógicas, factores socioemocionales y procesos cognitivos, destacando la importancia de fomentar un clima de aula de apoyo y promover variables psicológicas como la mentalidad de crecimiento y la inteligencia emocional para mejorar el compromiso, el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Mientras que, en un estudio a nivel peruano *El estrés de los maestros: Percepción y realidad*, realizado por Cuenca (2006), se propone que la gestión adecuada del estrés es fundamental para que los docentes mantengan un clima de aula positivo. Asimismo, señala que los docentes que desarrollan resiliencia pueden manejar mejor las presiones del entorno educativo y ofrecer un apoyo más efectivo a sus estudiantes. Entonces, la capacidad de los docentes para gestionar el estrés no solo afecta su propio bienestar, sino también el clima general de la clase. En tal sentido, un docente socioemocionalmente competente es capaz de desarrollar estrategias efectivas para enfrentar las demandas y presiones del entorno escolar, lidiar positivamente con el estrés y resolver conflictos de manera constructiva. La integración de las competencias socioemocionales en la práctica docente no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece la comunidad educativa en su conjunto, lo que es esencial para una educación sostenible y equitativa.

Así, a la luz de todo lo expuesto, consideramos que los docentes al ser modelos de comportamiento ético pueden ayudar a formar ciudadanos plenos y responsables, preparados para contribuir positivamente a la sociedad. Un docente socioemocionalmente competente entiende el clima positivo de aula como un entorno democrático, donde se resalta el papel primordial de la participación y el respeto de todas las personas que integran la comunidad educativa. De esta manera, logra construir un ambiente educativo donde se promueve un aprendizaje significativo y se fortalece una ciudadanía reflexiva y comprometida con el bienestar colectivo.

En resumen, un docente socioemocionalmente competente mejora el clima de aula, potencia el desenvolvimiento académico y el desarrollo humano integral de sus estudiantes. Es empático, establece relaciones de confianza y fomenta un entorno de respeto y colaboración, es decir, domina herramientas fundamentales para la creación de

un clima positivo en el aula. Por ello, es importante integrar la formación socioemocional en los programas de desarrollo profesional docente, reconociendo que el factor humano es esencial en la educación y donde cada estudiante pueda dar lo mejor de sí en un entorno seguro y alentador, gracias a docentes socioemocionalmente competentes.

CONCLUSIONES

1. En esta investigación, al proponerse explicar de qué manera un docente socioemocionalmente competente favorece a la construcción de un clima positivo de aula, se demuestra que, un docente socioemocionalmente competente es crucial en el aula porque su habilidad para gestionar y comprender las emociones, tanto propias como de sus estudiantes, contribuye significativamente al bienestar emocional y al aprendizaje efectivo. Así, este tipo de docente crea un ambiente de confianza y seguridad, donde los estudiantes se sienten respetados y apoyados. Al tener control sobre sus emociones, el docente puede manejar el estrés y los conflictos de manera constructiva, lo que reduce la ansiedad y fomenta un clima de aula positivo. Además, los docentes con competencias socioemocionales están mejor preparados para fomentar la empatía y la comunicación efectiva entre los estudiantes, lo que mejora las relaciones interpersonales en el aula y promueve el respeto mutuo, favoreciendo así la construcción de un clima positivo de aula.
2. El análisis de las diversas perspectivas sobre el clima positivo en el aula no solo revela su complejidad, sino también su importancia central en el quehacer escolar. Desde las percepciones de los estudiantes acerca de su entorno de aprendizaje hasta la influencia determinante de la personalidad y actitudes del docente, queda claro que un clima positivo en el aula es el resultado de una construcción colectiva. Las investigaciones coinciden: las relaciones basadas en el respeto, la empatía y la colaboración, así como las prácticas pedagógicas inclusivas, son imprescindibles. De este modo, generar un clima favorable demanda un esfuerzo coordinado. Solo promoviendo un ambiente de respeto y participación activa se logrará que los estudiantes puedan desplegar su máximo potencial. No en vano, el clima positivo en el aula es vital para el crecimiento integral de los alumnos.
3. Un maestro competente en lo socioemocional es el pilar para crear un ambiente propicio en el aula. Los docentes que gestionan sus emociones y practican la empatía crean espacios de respeto y colaboración, condiciones indispensables para un aprendizaje efectivo y un desarrollo humano pleno. Aquellos educadores que

valoran la diversidad cultural e individual en el aula no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fomentan una convivencia equitativa y justa. Así, los maestros que dominan estas competencias contribuyen a un aula inclusiva y respetuosa de la diversidad, y, en un sentido más amplio, se convierten en agentes transformadores de una sociedad pluralista y democrática.

4. La investigación es contundente: un clima positivo en el aula tiene un impacto directo y favorable en el rendimiento académico. Los estudiantes que experimentan entornos donde priman el respeto y el apoyo emocional tienden a mostrar mayor motivación y compromiso, lo que se refleja en resultados académicos superiores. La percepción de un clima de aula positivo puede influir incluso más que otros factores educativos combinados, lo que subraya su importancia en los procesos de aprendizaje.
5. La formación continua de los docentes debe incorporar estrategias para desarrollar competencias socioemocionales como la autoconciencia, la gestión emocional, la empatía y la resolución de conflictos. Incluir estos aspectos en los programas formativos no solo mejora el ambiente de aprendizaje y el desempeño docente, sino que también impacta positivamente en toda la comunidad educativa. Así, resulta imprescindible que las políticas educativas reconozcan el rol socioemocional del docente y proporcionen recursos adecuados para su formación continua. Solo así se puede promover un entorno educativo exitoso y contribuir a una sociedad más cohesionada y resiliente.

REFERENCIAS

- Anderson, A., Hamilton, R.J. & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environ Res* 7(1), 211–225. <https://doi.org/10.1007/s10984-004-3292-9>
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5(1): 117-135. https://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_Es_cuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Ata, A. (2019). Fostering students' civic skills: education for sustainable democracy. *Georgia Educational Researcher* 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.20429/ger.2019.160107>
- Ayala, F., Badillo, I., Mora, M., y Cortez, A. (2022). El impacto socioemocional de la pandemia en los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual. En *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/64>
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barnes, M., & Marlatt, R. (2020). From involvement to solidarity: Community engagement to foster culturally-proactive and constructivist pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 19, 4-27. <https://doi:10.1080/15505170.2020.1832005>
- Bravo-Sanzana, M., Varela, J. J., Terán-Mendoza, O., & Rodríguez-Rivas, M. E. (2023). *Measuring school social climate in Latin America: the need for multidimensional and multi-informant tests – A systematic review*. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). Participación, educación emocional y convivencia. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 15-27.
- Boekaerts, M. (2021). El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En *UNICEF, OIE-UNESCO, OECD - Serie Aprendizajes y Oportunidades. La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. OECD Publishing. https://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- Burga, A., y Sánchez, V. (2014). Estereotipos de los docentes de segundo grado de primaria sobre los perfiles de los estudiantes. *Persona*, 17(1), 77-94. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147137147005.pdf>

- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y., y Tang, R. (2022). How Can the Professional Community Influence Teachers' Work Engagement? The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. *Sustainability*. <https://doi:10.3390/su141610029>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio / Índigo.
- Casassus, J. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* UNESCO.
- Casassus, J. (2016). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- CASEL. (2021). The CASEL Guide to Effective Social and Emotional Learning Programs. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (Compiladores.). (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Lima: Consejo Nacional de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Christner, R.W., y Mennuti, R.B. (2008). *School-Based Mental Health: A Practitioner's Guide to Comparative Practices* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203893623>
- Cuenca, R. (2006). El estrés de los maestros: Percepción y realidad. *Estudios de casos en Lima Metropolitana. Programa de educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo*. PROEDUCA-GTZ. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/148>
- Cuenca, R. (2015). *La misión sagrada: Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. Fondo Editorial de la Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669685/cuenca_ricardo.pdf?sequence=1
- Daniel, J., Quartz, K. H., y Oakes, J. (2019). Teaching in Community Schools: Creating Conditions for Deeper Learning. *Review of Research in Education*, 43, 453-480. <https://doi:10.3102/0091732X18821126>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Doll, B., Brehm, K., y Zucker, S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-

analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Esquea-Gamero, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. *Praxis Journal of Philosophy*, 13, 171-180. <https://doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(3), 20-39.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context, and prospect. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1447-1474. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.721504>
- Gallardo, G. (2021). Sostener cuidar aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20aprender.pdf>
- García, M. A., y López, J. M. (2018). Estrategias de afrontamiento del estrés en docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 123-140.
- González, J., y Jiménez, M. (2015). Impacto de la competencia emocional del docente en el estrés académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 10(2), 45-60.
- Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., y Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Revista Educación*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>

- Martínez, A., y Sánchez, R. (2021). El modelado de comportamientos socioemocionales por parte de los docentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10(2), 67-84.
- Mena, I., y Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. Valoras UC. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Milicic, N., y Arón, A. M. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2). <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: UMC.
- Namaziandost, E., Kargar Behbahani, H., y Heydarnejad, T. (2024). Tapping the alphabets of learning-oriented assessment: self-assessment, classroom climate, mindsets, trait emotional intelligence, and academic engagement are in focus. *Language Testing in Asia*, 14(21). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00293-1>
- Newman, J. B., Frey, K. S., y Jones, D. C. (2010). Factors influencing teacher interventions in bullying situations. *Handbook of Youth Prevention Science*. <https://doi:10.4324/9780203866412.ch11>
- Ornaghi, V., Agliati, A., Cadei, L., Grazzani, I., y Della Corte, M. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Educational Research Review*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100412>
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Patrick, H., Kaplan, A., y Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Pozo, J. I. (2018). ¿Por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar? *Desde la Patagonia, Difundiendo Saberes*, 165 (26): 4-7. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/Revista-26-Pozo.pdf>
- Romero-García, C., Buzón-García, O., y Marcano, B. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*. <https://doi:10.3390/educsci12030161>
- Schonert-Reichl, K. (2019). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27, 137-155. <https://doi:10.1353/foc.2017.0007>
- UNESCO. (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados*. Santiago de Chile: UNESCO.

- UNESCO. (2020). *Segundo Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF, UNESCO, OECD. (2021). *Naturaleza del aprendizaje: Usar la investigación para inspirar la práctica*. París: OECD.
- Wang, C. Berry, B., y Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Teachers College Press.
- Zygmunt, E. M., Cipollone, K., Clark, P., & Tancock, S. (2018). Community-Engaged Teacher Preparation. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi:10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.476>