



**LA INFLUENCIA DEL CLIMA DEL AULA EN EL DESARROLLO
DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DEL
NIVEL PRIMARIO**

THE INFLUENCE OF THE CLASSROOM CLIMATE ON THE DE-
VELOPMENT OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN PRIMARY
SCHOOL STUDENTS

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

Autoras

Kelly Karol Ancco Huamán
<https://orcid.org/0009-0009-5050-6388>

Nadía Diana Ccarhuas Vargas
<https://orcid.org/0009-0002-1080-0821>

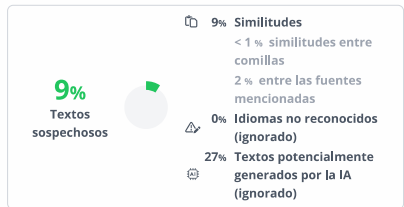
Asesora

Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño
<https://orcid.org/0009-0009-6299-4024>

Lima, octubre, 2025



09.10.2025 TRABAJO DE INVESTIGACION_CCARHUAS_ANCCO



<p>Nombre del documento: 09.10.2025 TRABAJO DE INVESTIGACION_CCARHUAS_ANCCO.docx ID del documento: ac78626cf4d435e52235e3f459c15050a5787c00 Tamaño del documento original: 121,66 kB</p>	<p>Depositante: Fiorella Hidalgo Fecha de depósito: 9/10/2025 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 9/10/2025</p>	<p>Número de palabras: 14.758 Número de caracteres: 106.060</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	revistas.siep.org.pe 5 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (313 palabras)
2	www.iosrjournals.org	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (81 palabras)
3	repositorio.its.edu.pe 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (70 palabras)
4	doi.org	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (62 palabras)
5	repositorio.its.edu.pe 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (75 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #224c11 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
2	Documento de otro usuario #8de97a Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
3	doi.org El clima en el aula de clase como factor que interviene en el proceso ens...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
4	recyt.fecyt.es	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
5	cife.edu.mx	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://doi.org/10.51736/mcdd4251
2	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103263
3	https://doi.org/10.35381/r.k.v6i12.1322
4	https://pepm-sa1.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Material-para-la-Clase-4_ANIJOVICH-La-evaluacion-como-oportunidad.pdf
5	https://doi.org/10.5281/ZENODO.4404736

DEDICATORIA

A Dios, mi guía, fuente de mi fortaleza y sabiduría. Agradezco profundamente la oportunidad que se me ha brindado para llegar hasta este punto. Por darme paciencia, perseverancia y claridad para enfrentar cada reto. Este logro es el reflejo de tu amor y tu bendición en mi vida.

Nadía Diana Ccarhuas Vargas

A quienes me han brindado amor y soporte incondicional a lo largo de mi vida: mis padres. Su presencia ha sido el cimiento de mi fortaleza, y sus valiosas lecciones sobre el trabajo duro me han acompañado en cada paso. Este logro es la prueba de su invaluable contribución a mi formación.

Kelly Karol Ancco Huamán

RESUMEN

Este trabajo de investigación analiza dos temas clave para la educación completa de los alumnos de educación básica: el clima del aula y el desarrollo de las habilidades socioemocionales. El primer capítulo se concentra en el ambiente del aula, al que se define como un constructo social y dinámico que supera el ámbito físico para abarcar las interacciones y la atmósfera emocional entre educadores y alumnos. Se examinan sus diversas clasificaciones (positivo y negativo) y los factores cruciales que lo modelan, tales como el rol del educador, las características distintivas de los alumnos y las estrategias didácticas aplicadas. Adicionalmente, se indagan estrategias efectivas para su optimización, destacando su repercusión en el bienestar y el aprendizaje. El segundo capítulo se centra en las habilidades socioemocionales. Se inicia con su conceptualización para luego subrayar su trascendencia en el desarrollo integral de la niñez, se examina su evolución particular a lo largo de la infancia y, finalmente, se establece la conexión crucial entre estas capacidades y el entorno educativo, explorando la conexión entre un clima escolar beneficioso y el desarrollo de dichas habilidades. Se concluye que la función clave del educador es generar espacios de aprendizaje enriquecedores que fomenten la salud emocional y el progreso educativo de los alumnos.

Palabras clave: clima del aula; habilidades socioemocionales; bienestar emocional; rol del docente; desarrollo integral.

ABSTRACT

This research analyzes two key issues in the comprehensive education of elementary school students: classroom climate and social-emotional skill development. The first chapter focuses on the classroom environment, defined as a social and dynamic construct that encompasses not only the physical setting, but also interactions and the emotional atmosphere between educators and students. The chapter examines the various classifications of classroom climate (positive and negative) and the crucial factors that shape it, such as the role of the educator, the characteristics of the students, and the teaching strategies employed. Additionally, it explores effective optimization strategies, emphasizing their impact on well-being and learning. The second chapter focuses on social-emotional skills. It begins with their conceptualization and then emphasizes their importance in children's comprehensive development. The chapter examines the evolution of these skills throughout childhood and establishes the connection between them and the educational environment. It explores the relationship between a beneficial school climate and the development of these skills. The chapter concludes that educators play a key role in creating enriching learning spaces that promote students' emotional health and educational progress.

Keywords: classroom climate, social-emotional skills, emotional well-being, role of the teacher, comprehensive development.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: CLIMA DEL AULA	10
1.1. Definición de clima del aula	10
1.2. Tipos de clima del aula	12
1.3. Factores que influyen en el clima del aula.....	16
1.4. Estrategias para mejorar el clima del aula	22
CAPÍTULO II: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	26
2.1. Definición de habilidades socioemocionales	26
2.2. Importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en niños	28
2.3. Desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia.....	30
2.4. Relación entre clima del aula y habilidades socioemocionales	33
CONCLUSIONES.....	38
REFERENCIAS	40

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Factores que influyen en el clima del aula	17
--------------------------------------------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

La educación en el nivel primaria no se restringe solo a la transferencia de conocimientos. Su verdadero valor reside en generar espacios que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, contemplando tanto aspectos cognitivos como socioemocionales (Goleman, 1995). En este sentido, el clima del aula se establece como un elemento esencial que condiciona las experiencias de aprendizaje y las relaciones interpersonales. Definido como un constructo social en constante transformación, el clima del aula abarca las percepciones, emociones y dinámicas que se tejen entre docentes y estudiantes, influyendo directamente en el bienestar emocional y teniendo un efecto directo en el desempeño académico del alumnado (Hattie, 2009; Casassus, 2017; Milicic, 2017).

En el ámbito pedagógico contemporáneo, existe una inquietud cada vez mayor respecto a problemáticas sociales relacionadas al clima de aula, como el *bullying*, la desmotivación estudiantil y el acoso escolar. Estos fenómenos a menudo están ligados a la falta de herramientas para manejar las emociones y establecer relaciones interpersonales saludables (Bisquerra, 2009). Estas situaciones adversas, que pueden generar ansiedad y un bajo rendimiento académico (Shupingahua y Velásquez, 2023), subrayan la urgencia de fortalecer las habilidades socioemocionales en la infancia. Un ambiente de aula negativo puede exacerbar estos problemas, limitando las oportunidades para que los alumnos experimenten un sentido de seguridad, se sientan valorados y manifiesten motivación en su propio proceso de aprendizaje.

Un clima de aula positivo constituye un recurso valioso para la formación integral de los estudiantes, no solo para su educación. Al respecto, varios estudios han demostrado que un ambiente definido por el respeto mutuo, la colaboración y el apoyo recíproco no solamente facilita el proceso de aprendizaje, sino también incentiva el fortalecimiento de habilidades esenciales, tales como la empatía, la autorregulación y la resiliencia (Zins *et al.*, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). La estrecha relación entre el clima del aula y el desarrollo de estas habilidades resalta la importancia de fomentar ambientes educativos que integren prácticas pedagógicas y estrategias orientadas a fomentar el bienestar emocional y el éxito académico.

En este sentido, la motivación para investigar este tema surge de nuestra experiencia y profundo interés profesional en la educación primaria. Como futuras docentes, hemos sido

testigos de cómo un ambiente de aula positivo puede influir en el modo en que los alumnos adquieren conocimientos, impulsando su confianza y su deseo de colaborar. Nos interesa comprender cómo el rol del docente puede ser una fuerza activa para construir estos entornos y cómo esta gestión pedagógica puede ejercer un efecto directo que se refleje de forma sostenida en la formación del bienestar emocional de la infancia.

Considerando todo lo expuesto, este trabajo de investigación se propone analizar la influencia del clima del aula en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel primario. Para guiar este estudio, la pregunta de investigación que se formula es la siguiente: ¿De qué manera el clima del aula influye en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel primario?

La premisa que sustenta esta investigación es que un clima de aula positivo es un factor determinante para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Con el fin de demostrar esta relación, el objetivo general del trabajo es analizar la influencia del clima del aula en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación primaria. Para esto, se crearon los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, se propone describir el clima del aula, examinando sus componentes y características. En segundo lugar, se plantea definir las habilidades socioemocionales en el contexto del nivel primario.

Para ello, el presente estudio ha sido organizado en dos secciones principales. El Capítulo I se centra en la conceptualización del clima del aula, y aborda su definición, sus tipos, los factores que lo configuran y las estrategias para su mejora. Posteriormente, el Capítulo II profundiza en el desarrollo de habilidades socioemocionales, detallando su definición, su importancia y desarrollo en la infancia, y la relación directa que existe entre estas habilidades y el clima del aula.

CAPÍTULO I: CLIMA DEL AULA

Lejos de ser un simple lugar físico, el aula se configura como un microcosmos social y emocional donde convergen y se entrelazan relaciones, emociones y procesos de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017). Este clima del aula, una atmósfera invisible que impregna cada interacción, ha adquirido una relevancia creciente en la investigación educativa, dado que influye de manera significativa en la experiencia de aprendizaje (Casassus, 2007). En esa medida, es un elemento crucial que incide en el progreso social, emocional y cognitivo de los estudiantes, por lo que su entendimiento es fundamental para diseñar entornos de aprendizaje que sean tanto efectivos como enriquecedores.

Diversos autores han dedicado sus esfuerzos a desentrañar la naturaleza de este fenómeno, ofreciendo múltiples perspectivas que lo definen como un factor influyente y decisivo en la excelencia de la enseñanza y en el bienestar integral de los alumnos (Freiberg, 1999; Hernández y Sancho, 2004; Zepeda, 2007; Casassus, 2007; Evans *et al.*, 2009; Claro, 2010; Milicic, 2017). La visión de estos autores resalta que el clima no es un concepto monolítico, sino una compleja red de interacciones que se moldea a partir de las dinámicas sociales y emocionales que se desarrollan en el ambiente escolar, influyendo directamente en el desempeño académico y, de la misma manera, en el bienestar psicológico de los niños y niñas.

A continuación, se desarrollarán los temas que definen este constructo, abordando su conceptualización, los factores que lo configuran y las estrategias para promover un clima de aula positivo.

1.1. Definición de clima del aula

El clima del aula es un constructo social que emerge de las percepciones colectivas y subjetivas de los estudiantes, y que influye directamente en su motivación, aprendizaje y bienestar (Hernández y Sancho, 2004; Zepeda, 2007). Esta perspectiva conceptual va más allá del espacio físico para centrarse en la dimensión humana y relacional del entorno educativo.

Las interacciones, la equidad en el trato y las normas establecidas no solo determinan la participación, sino que también moldean la confianza en sí mismos y la disposición de los estudiantes hacia su propio desarrollo académico.

Adentrarnos en la comprensión del clima del aula implica reconocer la visión de autores como Claro (2010), quien nos invita a concebirlo como un constructo social, un producto de las percepciones compartidas por todos los actores que conforman el entorno educativo. Desde esta perspectiva, es un reflejo de las interacciones cotidianas entre estudiantes y docentes, y se moldea continuamente a través de las relaciones interpersonales, así como de las normas establecidas y las metodologías de enseñanza que se aplican en el espacio escolar. Al destacar estos componentes, Claro (2010) subraya que el clima del aula es el núcleo de la experiencia educativa.

La conexión que establece Milicic (2017) entre el clima del aula y el desarrollo integral del estudiante sugiere que el bienestar emocional y social es una condición previa para un aprendizaje exitoso. Si los alumnos se sienten protegidos, reconocidos y respetados, se mostrarán más dispuestos a participar de forma activa en el proceso educativo. Por lo tanto, el clima del aula actúa como un mediador que sirve de vínculo entre los métodos de enseñanza y los resultados obtenidos en el aprendizaje, con una repercusión tanto en los logros académicos como en la salud mental de los alumnos.

La educación actual enfrenta el reto de ir más allá del aprendizaje cognitivo para centrarse en la formación integral del ser humano. Los educadores deben potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la colaboración, lo que ayuda a los estudiantes a resolver problemas y a desarrollar su talento humano (Piza, 2021).

En síntesis, las diversas perspectivas de Hernández y Sancho (2004), Zepeda (2007), Claro (2010) y Milicic (2017) coinciden en postular que el clima del aula es, en efecto, un constructo social multifacético. Se trata de un ecosistema relacional y perceptivo donde las interacciones diarias, las normas y las prácticas pedagógicas no solo influyen en la motivación o el rendimiento académico, sino que además son cruciales para el desarrollo integral y la salud psicológica de los alumnos.

En este sentido, la creación de un ambiente de aula positivo, que sea a la vez acogedor y estimulante, se erige como una responsabilidad fundamental para el educador, pues es el cimiento sobre el cual se construye una experiencia educativa exitosa y enriquecedora.

1.2. Tipos de clima del aula

Se entiende por clima del aula al entorno emocional y social que surge en el ámbito educativo, un factor que repercute considerablemente en el aprendizaje y la evolución de los alumnos (Ledesma y Sevairos, 2023). A lo largo del tiempo, múltiples investigadores han propuesto diferentes tipologías para clasificar este concepto complejo.

En su estudio, Fisher y Fraser (1983) analizaron el ambiente del aula utilizando un modelo que lo organiza en tres dimensiones principales: relaciones, centrada en el apoyo y la cohesión entre los miembros del aula; desarrollo personal, que mide la implicación en las tareas y la competitividad; y mantenimiento del sistema y cambio, que evalúa la claridad de las reglas y el control ejercido por el docente.

Una segunda perspectiva fundamental para el análisis del clima en el contexto áulico es la propuesta por Freiberg (1999), quien pone el acento en la conducta del profesor como elemento determinante para su configuración. Este autor distingue tres tipos esenciales de clima: en primer lugar, se halla un clima de respaldo, caracterizado por una atmósfera de confianza mutua y una profunda estima entre los actores educativos; en contraste, se identifica un clima de control, donde la figura del docente ejerce una autoridad rigurosa y un estricto manejo de las dinámicas; finalmente, se reconoce un clima de apatía, el cual se define por la notoria ausencia de motivación y compromiso, lo que afecta tanto a los estudiantes como a los propios educadores.

Por otra parte, la clasificación desarrollada por Evans *et al.*, (2009) ofrece un modelo estructurado a partir de tres dimensiones claves que definen el ambiente de la clase. Los autores señalan un entorno académico, que dirige su atención hacia la forma en que se organiza el aprendizaje y las expectativas de rendimiento esperadas de los alumnos. Asimismo, se establece un entorno emocional, el cual guarda una relación estrecha con la cali-

dez afectiva, el respeto interpersonal y la seguridad cimentada en las interacciones cotidianas. En tercer lugar, se describe un entorno de gestión, cuyo foco principal recae en el mantenimiento de la disciplina y el orden dentro del espacio educativo.

A pesar de la riqueza de estas clasificaciones, en el presente estudio se ha optado por definir el clima del aula como una dualidad: positivo y negativo. Esta elección se justifica por su capacidad para simplificar la comprensión del impacto directo del ambiente en la formación completa de los estudiantes. Al utilizar este marco, se facilita la identificación de dinámicas que benefician o perjudican el aprendizaje, lo que a su vez permite la implementación de estrategias pedagógicas más concretas y aplicables.

Esta aproximación ofrece un marco claro para analizar la relación entre el clima del aula y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Como sostiene Woolfolk (2010), un ambiente de aula positivo es esencial, ya que promueve en los estudiantes un sentimiento de pertenencia y aceptación, lo cual es clave para su motivación y para alcanzar el éxito en sus estudios. Autores como Mena y Valdez (2008) y CASEL (2020) refuerzan la idea de que un clima positivo fomenta la colaboración y las competencias socioemocionales, mientras que Garay (2016) y Pérez *et al.* (2016) advierten sobre los efectos negativos de un ambiente hostil. En consecuencia, esta dualidad se establece como un recurso clave para comprender cómo el ambiente del aula puede ser gestionado activamente para fomentar el bienestar y el buen desempeño escolar en los alumnos.

1.2.1. Clima del aula positivo

El clima del aula positivo es un lugar de respeto, colaboración y apoyo mutuo, pilares que resultan indispensables para el progreso integral del alumnado. A través de la investigación, se ha demostrado que este tipo de ambiente es crucial para el desarrollo de los estudiantes en múltiples aspectos.

Las conclusiones de Zins *et al.* (2004) ofrecen un respaldo significativo a la efectividad de las estrategias de desarrollo socioemocional orientadas a optimizar el ambiente escolar, al impulsar competencias esenciales como la autoconciencia, la capacidad de autorregulación y el fomento de relaciones interpersonales constructivas. Estos programas contribuyen directamente a la configuración de un entorno educativo que no solo potencia el

rendimiento académico, sino que además preserva el equilibrio afectivo y la salud emocional de los estudiantes.

Por otra parte, Casassus (2017) afirma categóricamente que un clima de aula favorable constituye un espacio definido por el aprecio, el trabajo conjunto y el apoyo recíproco, elementos considerados como ejes esenciales para el avance global del alumnado. En concordancia con esta postura, Mena y Ramos (2017) señalan que esta atmósfera de bienestar, más allá de potenciar y mejorar el proceso de aprendizaje, resulta también crucial para el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales. Destrezas como la empatía, la colaboración y la habilidad para la resolución de conflictos, por ejemplo, son herramientas con las que los jóvenes pueden desenvolverse apropiadamente en sus dinámicas relacionales y enfrentar los desafíos de la cotidianidad de una forma exitosa.

La conexión entre el desarrollo socioemocional y la mejora en el rendimiento académico es igualmente significativa. CASEL (2020) subraya que los estudiantes en un ambiente seguro y conectados con sus compañeros y docentes tienden a mostrar una mayor motivación y, por ende, mejores resultados en sus estudios. Esto sugiere que un ambiente positivo no solo contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, sino que también se manifiesta en mejores resultados académicos.

Asimismo, Ledesma y Sevairos (2023) enfatizan la importancia de crear aulas en las cuales los estudiantes se sientan valorados y respetados. Este sentido de pertenencia es vital, ya que permite que todos los estudiantes se integren plenamente en la comunidad educativa, lo que a su vez potencia su desarrollo personal y académico. La creación de un ambiente inclusivo y equitativo es, por lo tanto, una responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes.

Las diferentes perspectivas presentadas coinciden en señalar que el clima de aula positivo es un fenómeno complejo y de gran importancia. Como se ha expuesto, no se limita a una simple sensación de bienestar, sino que se erige como un entramado de relaciones, percepciones y prácticas pedagógicas que influyen de manera directa en la trayectoria educativa de los estudiantes. Desde el fomento de habilidades socioemocionales esenciales hasta la mejora del desempeño académico y el sentido de pertenencia, un clima positivo es

el catalizador que transforma el aula en un ambiente de aprendizaje auténtico, donde el desarrollo integral de cada estudiante es la prioridad.

1.2.2. Clima del aula negativo

Un clima del aula negativo puede tener efectos adversos significativos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como en su salud emocional, especialmente en aquellos del nivel primario, quienes están en una etapa crucial de desarrollo social y emocional.

Milicic y Arón (2000) ofrecen una detallada descripción de los ambientes escolares tóxicos, conceptualizándolos como entornos educativos signados por una marcada sensación de inequidad, la deficiente valoración de los logros y una continua censura que se centra de forma desmedida en los desaciertos de los alumnos. En estos contextos, la expresión creativa se ve sistemáticamente obstaculizada y se desarrolla una intensa sensación de exclusión o no pertenencia. Elementos como la inquebrantable rigidez en la aplicación de las normativas, la actitud autoritaria al abordar los desacuerdos y la imprecisión en las reglas junto con sus consecuencias son también rasgos inequívocos de un clima áulico negativo.

Por su parte, Garay (2016) subraya que la existencia de un ambiente de aula cargado de tensión y hostilidad es capaz de provocar una tríada de consecuencias negativas: desinterés, elevados niveles de ansiedad y un consecuente descenso en el rendimiento académico. Para el estudiantado de menor edad, cuya dependencia de la interacción social saludable y el sostén emocional es vital, esta clase de ambiente puede resultar especialmente perjudicial, lo que afecta no solo su desempeño en la escuela, sino también su percepción de sí mismo y su estado de bienestar general.

La postura anterior se corrobora por los hallazgos de Pérez *et al.* (2016), quienes enfatizan que los ambientes adversos tienen la capacidad de propiciar comportamientos desordenados y, a la vez, comprometer seriamente la consolidación de relaciones interpersonales constructivas entre el estudiantado. Este fenómeno cobra una relevancia particular en el escenario de la educación primaria, un periodo crucial donde las niñas y los niños están precisamente inmersos en el aprendizaje de la socialización y la formación de sus primeros lazos de amistad. Un ambiente caracterizado por la desconfianza y la confrontación puede menoscabar su capacidad para adquirir destrezas sociales esenciales, generando así un círculo vicioso negativo en el cual la carencia de conexión y de respaldo mutuo entre el

alumnado y el cuerpo docente mantiene la prevalencia de un clima desfavorable, lo que, por extensión, repercute negativamente tanto en el proceso de aprendizaje como en la constitución de vínculos saludables.

Chávez (2017) explora la conexión entre un clima desfavorable y la manifestación de trastornos de salud mental en los estudiantes, como la depresión y la ansiedad. Para los niños en edad escolar primaria, estos problemas pueden manifestarse de diversas maneras, incluyendo cambios en el comportamiento, dificultades para concentrarse y un aumento en la frustración. Este hallazgo subraya la necesidad de mejorar el ambiente en el aula para asegurar el bienestar integral de los estudiantes. El establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje, seguro y positivo no es solo deseable, sino esencial para prevenir problemas emocionales y fomentar un desarrollo saludable en los estudiantes.

Un clima de aula adverso tiene repercusiones significativas para los estudiantes, especialmente en la etapa primaria. Estas implicaciones se extienden más allá del rendimiento académico, afectando directamente la salud emocional y el desarrollo social de los niños. Ante este panorama, el papel del docente adquiere una importancia central. Su labor consiste en una gestión consciente del aula, orientada a detectar y neutralizar los factores negativos para, en su lugar, edificar un entorno seguro y de apoyo. De esta forma, se fomenta activamente la confianza, la colaboración y el respeto, componentes esenciales para asegurar un crecimiento holístico y exitoso en cada alumno.

1.3. Factores que influyen en el clima del aula

El clima del aula, concebido como el ambiente afectivo, social y cognitivo que caracteriza el espacio educativo, adquiere una relevancia crucial en el proceso de formación educativa (Casassus, 2007). La bibliografía académica especializada subraya que un clima positivo y propicio impulsa la motivación, el compromiso y el desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, autores como Alonso (2008) y Bravo *et al.* (2018), coinciden en señalar que los componentes clave que influyen en la calidad del clima del aula son cuatro: el educador, los estudiantes, las estrategias pedagógicas y el espacio físico del aula.

Gráfico 1: Factores que influyen en el clima del aula



Nota: Elaboración propia.

1.3.1. El docente

El docente ejerce un rol de liderazgo en el aula, con la tarea crucial de dirigir a los estudiantes para construir un ambiente de armonía, cooperación, solidaridad y empatía. Con ese fin, debe crear un entorno de convivencia apropiado, manejar conflictos y mantener la motivación del alumnado. Más allá de la planificación de las clases, es esencial que el educador comprenda y valore a sus estudiantes, ajustando sus métodos y recursos a sus necesidades. El perfil profesional del docente tutor ha experimentado una notable transformación en el siglo veintiuno; resulta ahora indispensable que este posea un sólido marco competencial que le permita responder a las exigencias y realidades contemporáneas. Esta configuración implica no solo la posesión de un profundo conocimiento disciplinar, sino también del desarrollo de capacidades específicas para ofrecer una orientación efectiva al alumnado dentro de un entorno social caracterizado por su complejidad (Giner, 2012).

Según Chávez (2017), el profesor es el encargado de implementar prácticas pedagógicas que fomentan diversas formas de aprendizaje. El núcleo de estas prácticas son los vínculos que se forman entre docentes y estudiantes, manifestadas en la manera en que el docente se comunica, el tono de voz que utiliza, cómo incentiva a los estudiantes y si promueve o no su participación. Por su parte, Monje *et al.* (2009) complementa esta perspectiva al señalar que el maestro adopta continuamente sus estilos de comunicación, adaptándose al contexto y a las características de sus estudiantes. La interacción del maestro con sus alumnos tiene una influencia clara en la formación de la personalidad y en el desarrollo social de los alumnos.

En este sentido, la figura del docente posee una gran relevancia, puesto que su rol es el de guía y referente para las interacciones, relaciones y vínculos que se desarrollan en el entorno escolar (Gutiérrez y Buitrago, 2019). Cada acción, palabra y gesto del profesor es observado, lo que genera un impacto directo en el clima del aula. Tal como lo subraya Giner (2007), el profesorado se halla inmerso en un proceso de comunicación ininterrumpido, un hecho que enfatiza la imperiosa necesidad de que su interacción sea plenamente intencionada y consciente. Esta deliberación asegura que el mensaje transmitido a los estudiantes se perciba con la claridad requerida y, por ende, alcance la máxima efectividad pedagógica.

La labor pedagógica trasciende la mera función de transmisora de contenidos, abarcando un impacto significativo que reside en la adecuada administración del clima dentro del aula. En esta línea, Martínez (1996) enfatiza que un ambiente que resulte positivo y estimulante es de vital importancia, pues fomenta la participación proactiva de los alumnos, a la vez que resguarda su seguridad afectiva y su estado general de bienestar. Se establece, por tanto, que un clima escolar propicio, definido por el respeto y la confianza recíproca, se convierte en la condición indispensable para que el aprendizaje significativo se desarrolle plenamente.

Para lograr este ambiente, Ramos *et al.* (2007) proponen el modelo democrático-assertivo, según el cual el docente construye una relación afectuosa y respetuosa, con una comunicación transparente y reglas claras que a menudo se definen en colaboración con los estudiantes. Este tipo de entorno es propicio para el avance académico, ya que, bajo este estilo de enseñanza, los estudiantes evolucionan hacia la regulación independiente, lo que significa que gradualmente necesitan menos supervisión externa para gestionar su propio aprendizaje.

1.3.2. Factores vinculados a los estudiantes

El alumnado tiene una gran influencia en la dinámica del ambiente escolar. Factores individuales de cada estudiante, como la edad, la autoestima y la motivación, contribuyen de forma significativa al clima del aula. Es crucial considerar el contexto sociocultural de los estudiantes, ya que genera una amplia diversidad en el aula. En este sentido, la gestión del clima del aula debe, por tanto, considerar la diversidad intrínseca de los estudiantes, especialmente en contextos de escolarización obligatoria donde no existen filtros de selección.

Como señala Vaello (2011), esta falta de selección previa crea una amplia variedad de perfiles estudiantiles; por esta razón, es fundamental que el docente desarrolle estrategias de inclusión para atender las necesidades y particularidades de los estudiantes.

Más allá de los tipos de diversidad considerados por autores como Funes (2003), es fundamental reconocer que la heterogeneidad del aula se extiende a un nivel individual. Esto se debe a que cada estudiante posee un conjunto de características únicas que lo diferencian de sus compañeros, lo que constituye una diversidad aún más amplia y compleja que el docente debe atender.

Además de los factores internos, resulta imprescindible incorporar en el análisis la situación particular de cada estudiante, lo que implica considerar su contexto de origen, la diversidad de sus estructuras familiares y sus preferencias individuales (Vygotsky, 1978). Por otro lado, es pertinente destacar que la cohesión desmedida al interior de pequeños subgrupos de la clase puede, en circunstancias específicas, desencadenar comportamientos hostiles y de marginación hacia el resto del grupo. Martínez (1996) puntualiza que estas agrupaciones excesivamente cerradas suelen promover el rechazo hacia aquellos compañeros que no se alinean con sus códigos o valores internos, lo cual fractura la convivencia y afecta negativamente el ambiente escolar general. Esta realidad pone de manifiesto el valor estratégico de impulsar una cohesión inclusiva y un genuino apoyo recíproco entre todo el alumnado.

Por último, la motivación se constituye como una fuerza interna que dinamiza las acciones humanas y cumple una función primordial en el proceso de adquisición de conocimientos. Boekaerts (2016) precisa que los estudiantes se sienten motivados cuando las actividades didácticas les generan emociones placenteras, circunstancia que consolida una sensación de seguridad en sí mismos y acrecienta el deseo de involucrarse activamente. Complementando esta perspectiva, Pozo (2018) indica que la motivación intrínseca emana de un interés auténtico por el saber, lo que en sí mismo proporciona satisfacción y disfrute. En virtud de esto, impulsar una motivación inherente en el alumnado tiene una importancia fundamental para propiciar un aprendizaje de carácter profundo y perdurable, puesto que cuando experimenta interés y una sensación de logro gratificante por lo que están aprendiendo, su disposición a esforzarse y a alcanzar sus objetivos educativos se intensifica notablemente.

En conjunto, todas estas variables desde el contexto sociocultural y familiar hasta las dinámicas de grupo y la motivación individual demuestran que el estudiante no es un ente pasivo en el proceso educativo. Por el contrario, su singularidad y las interacciones que establece en el aula son determinantes en la construcción del clima escolar. Por esta razón, una gestión efectiva del aula requiere una comprensión profunda de la heterogeneidad del alumnado y la aplicación de metodologías pedagógicas que valoren e impulsen la inclusión, el respeto y la motivación intrínseca como pilares del aprendizaje.

1.3.3. La metodología de enseñanza-aprendizaje

La forma de enseñar es un elemento determinante para el clima del salón de clases. Un enfoque activo y colaborativo genera un impacto positivo en el clima del aula, ya que fomenta el interés y el compromiso del alumnado. Como sostiene Parrilla (2002), en la escuela primaria es fundamental implementar actividades que respondan a las diversas necesidades y características de los alumnos, sin importar sus particularidades o restricciones.

En cuanto a la dimensión metodológica, Vygotsky (1978) enfatiza que una sesión de clase genuinamente participativa se distingue por la interacción constante y la implementación rigurosa del trabajo colaborativo. Estas estrategias no solo fomentan el respaldo recíproco entre el estudiantado, sino que también facilitan que el docente pueda enfocarse en distintas aristas del tema con cada grupo, lo que a menudo desencadena resultados sumamente enriquecedores y potencialmente innovadores. Consecuentemente, la selección de la metodología de enseñanza incide de manera directa tanto en las dinámicas internas de la clase como en la profundidad y calidad del aprendizaje adquirido.

Además de su impacto en el ambiente del aula, la metodología también puede ser un motor para el desarrollo de habilidades. Castellano *et al.* (2025) profundiza en el uso de estrategias adecuadas, como la gamificación, que impulsan la creatividad y potencian distintas habilidades cognitivas. Este tipo de metodologías no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también propician un espacio que resulta más motivador y fructífero.

Es preciso reconocer que la efectividad de cualquier metodología se encuentra intrínsecamente ligada a la naturaleza específica del contenido por enseñar. Martínez (1996) subraya que la esencia de la asignatura determina el tipo de enfoque didáctico que debe

implementarse. Por ejemplo, los principios que rigen la enseñanza de las matemáticas difieren sustancialmente de los que aplican a las ciencias sociales, y cada una de ellas desencadena dinámicas de interacción completamente diferentes en el aula. Por consiguiente, se vuelve crucial que el profesorado ajuste y flexibilice su estrategia pedagógica para que se alinee con las particularidades de cada materia, asegurando de esta forma la creación de un ambiente propicio para el logro de aprendizajes.

La metodología no es solo un simple conjunto de pasos o técnicas didácticas, sino una herramienta estratégica del docente para moldear el clima de la clase. Al seleccionar métodos que promuevan la participación activa, la colaboración y el desarrollo de habilidades, y al adaptar estos enfoques a la materia y a las necesidades de los alumnos, el docente tiene la capacidad de generar un ambiente educativo activo, integrador y estimulante que beneficie tanto al rendimiento escolar como al crecimiento personal de cada estudiante.

1.3.4. El aula como espacio físico

El aula, más que ser solo un espacio físico, es un entorno dinámico que influye de manera significativa en el proceso educativo. Como sostiene Parrilla (2002), es fundamental evaluar el ambiente del aula, ya que el clima que se genera en este espacio incide directamente en la convivencia y en el óptimo desarrollo del proceso educativo. Para lograr un ambiente adecuado, es imprescindible considerar el lugar donde se lleva a cabo la convivencia.

El diseño y la distribución del espacio físico en el aula ejercen una función determinante en el ambiente educativo. Vygotsky (1978) resalta que la concepción estructural del salón debe responder a las necesidades del alumnado, considerando que este es el lugar donde transcurre la mayor parte de su jornada escolar. En consecuencia, la organización estratégica del mobiliario y de los recursos, sumada a una iluminación y ventilación óptimas, se constituyen como elementos cruciales para generar un entorno de aprendizaje estimulante. Estas características materiales no son pasivas. Martínez (1996) sostiene que ellas condicionan directamente las percepciones de los estudiantes y las dinámicas que allí se establecen. Por ejemplo, la forma en que se disponen los pupitres puede tanto incentivar el trabajo colaborativo como promover, alternativamente, un enfoque más individualista en la enseñanza.

Asimismo, la distribución del mobiliario no debe ser estática. Vaello (2011) menciona que mantener el mismo orden en el aula todo el año puede generar la formación de camarillas o de grupos excluyentes, lo que perjudica la convivencia. Para evitar esta fragmentación, el docente debe realizar cambios ocasionales en la configuración del espacio, promoviendo así nuevas interacciones y una integración más amplia entre los estudiantes. En este sentido, un ambiente físico bien gestionado no solo facilita la concentración, sino que también contribuye a establecer relaciones interpersonales positivas y a promover la colaboración.

1.4. Estrategias para mejorar el clima del aula

Para el desarrollo integral de los alumnos de primaria, un ambiente favorable en el aula es indispensable. Un entorno de aprendizaje favorable no solo potencia los resultados académicos, también contribuye significativamente a la estabilidad emocional y social de los estudiantes. Para conseguirlo, los maestros deben implementar tácticas bien cimentadas, apoyadas en resultados de investigación y las experiencias reales en el campo educativo.

La labor educativa debe orientarse hacia el fomento de una "convivencia consciente", que se caracterice por la ausencia de toda forma de violencia y que se cimente firmemente en los valores del respeto, la igualdad y la dignidad inherente a cada estudiante. Para materializar este objetivo, se considera imperativo que las instituciones escolares pongan en práctica estrategias de socialización planificada e intencionada, las cuales posibilitan al alumnado la adquisición de las competencias psicosociales indispensables para alcanzar un bienestar integral y sustentar una interacción armoniosa dentro de la comunidad (García et al., 2019).

Diversos estudios enfatizan la función estratégica del profesorado y las dinámicas grupales como elementos cardinales para optimizar el ambiente de la clase. Gómez *et al.* (2007) destacan la notable eficacia del aprendizaje cooperativo, una metodología que estimula la colaboración activa y el desarrollo de formas constructivas para dirimir los conflictos. Este enfoque pedagógico no solo instruye al estudiantado en la valoración de las perspectivas ajenas, sino que también cultiva la comprensión empática, habilidades que resultan cruciales para sus interacciones futuras. En consonancia con esta idea, Gómez *et al.* (2019)

subrayan el papel del docente como orientador, resaltando la importancia de establecer pautas de convivencia nítidas y expectativas que sean compartidas por todos. Esta práctica pedagógica genera un entorno seguro y resguardado que permite a las niñas y los niños sentirse cómodos para colaborar y manifestar sus ideas, lo que fortalece su sentido de pertenencia y valía personal.

Un enfoque de carácter complementario se localiza en los postulados de la filosofía humanista. Pérez y Puentes (2022) hacen hincapié en la necesidad de que los educadores sostengan expectativas elevadas respecto a la formación completa de sus estudiantes, yendo más allá de la mera adquisición de saberes académicos. Esta perspectiva proclama la promoción de interacciones constructivas y el desarrollo de la comunicación asertiva, elementos esenciales para que las niñas y los niños aprendan a desenvolverse en la sociedad con una actitud pacífica y profundamente tolerante.

Un clima escolar favorable, distinguido por el sostén del profesorado y la integración de todos los estudiantes, se establece como un factor determinante para el óptimo progreso en las esferas emocional, social y académica de la infancia. La promoción de vínculos saludables y la puesta en marcha de programas enfocados en la solución pacífica de los conflictos son elementos que contribuyen a consolidar un ambiente seguro y armonioso, el cual, en última instancia, impulsa el bienestar de los niños y niñas (Alchundia y Cortez, 2024).

Evitar la violencia y fomentar la convivencia pacífica son fundamentales para un ambiente seguro. Olhaberry y Sierverson (2022), aunque se centran en el desarrollo temprano, demuestran que las bases emocionales se construyen en el entorno familiar. Su estudio resalta la importancia de una vinculación emocional sólida entre padres e hijos, lo que influye directamente en la regulación emocional del niño en la escuela. Por su parte, Salgado y Sánchez (2021) se enfocan en el uso del deporte y la educación emocional como herramientas. Su investigación concluye que las actividades físicas fomentan el trabajo en equipo y la regulación, reduciendo las conductas agresivas y promoviendo la empatía.

La evidencia subraya que la creación de un marco normativo es crucial. Rojas y Santa (2021) proponen la educación para la convivencia mediante programas diseñados por la institución, que se centran en la prevención de la no violencia y la valoración de los derechos inherentes a las personas. De igual manera, Figueroa *et al.* (2020) destacan la importancia de contar

con reglas internas para fomentar el respeto mutuo y la tolerancia. Estos marcos de referencia son esenciales para construir un ambiente basado en la confianza, en el que los alumnos se sientan seguros al comunicarse.

El involucramiento de los adultos, tanto docentes como padres, desempeña un papel clave en la calidad del clima de la escuela. López (2019) abordan la gestión de la conducta y del ambiente. Argumenta que el control de factores externos como el ruido es vital para la atención, y describe una dualidad en la gestión del comportamiento: el refuerzo positivo y el castigo. Sin embargo, su estudio pone de manifiesto que las medidas punitivas pueden socavar la confianza. Como complemento a su perspectiva, Fierro *et al.* (2021) subraya que crear espacios donde los estudiantes sientan que son importantes y que sus voces son escuchadas, mediante la participación activa y la retroalimentación positiva, fomenta su autoestima y confianza. De manera similar, Miranda *et al.* (2019) subrayan que los padres tienen un rol crucial en la prevención del acoso en la escuela. Sus hallazgos sugieren que una mayor comunicación y un involucramiento activo de los adultos en la vida escolar son cruciales para proteger la estabilidad emocional del alumnado infantil, lo cual impacta directamente en la calidad del clima del aula.

La inclusión educativa y el uso de la tecnología emergen como estrategias transversales. Díaz (2005) destaca que un currículo que valora las diferencias culturales ayuda a formar un ambiente más inclusivo y equitativo, lo que promueve la diversidad como una riqueza. De manera similar, Lores *et al.* (2019) resaltan la relevancia de las habilidades digitales en los docentes. El estudio revela que el uso efectivo de herramientas tecnológicas, además de facilitar la gestión del salón de clases, enriquece el ambiente de aprendizaje, permitiendo una personalización del aprendizaje que se adapte a las necesidades individuales. Finalmente, Coelho (2012) se centra en la integración de estudiantes que necesitan apoyo educativo y demuestra que la formación específica de los profesores es crucial. Sus hallazgos revelan que la inclusión en sí misma se convierte en una herramienta para enriquecer el clima, y promover la inclusión y la aceptación.

En definitiva, la puesta en práctica de estas estrategias, que abarcan desde lo pedagógico hasta lo familiar, aporta de manera crucial al desarrollo de habilidades socioemocionales en el nivel primario. Al crear un entorno de aprendizaje positivo, los educadores no solo preparan a los niños para un futuro académico exitoso, sino que también los ayudan a

convertirse en individuos seguros, empáticos y colaborativos, lo que beneficiará su trayectoria educativa y personal a largo plazo.

CAPÍTULO II: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Las habilidades socioemocionales, también conocidas como HSE, son importantes para el crecimiento personal y la interacción con los demás. Un pilar fundamental que trasciende la memorización y la lógica para forjar ciudadanos completos. A menudo relegadas a un segundo plano, estas competencias son, en esencia, el *software* que permite a las personas navegar y prosperar en la compleja trama de las relaciones humanas y la vida personal (OCDE, 2015).

La literatura científica respalda firmemente esta perspectiva, ya que reconoce a las habilidades socioemocionales no solo como instrumentos valiosos para la gestión de las emociones, sino como la llave maestra para el logro personal, el éxito profesional y el bienestar completo de los individuos (UNICEF, 2021). En un mundo que experimenta una mutación constante, donde cualidades como la capacidad de resiliencia y la comprensión empática poseen un valor inestimable, esta orientación educativa se presenta como una necesidad impostergable que requiere atención inmediata (Rey, 2016).

A lo largo de este capítulo, se explorará la conceptualización de las habilidades socioemocionales, se analizará su valor fundamental en la educación de los niños, se examinarán los procesos que las configuran en la infancia (Bonhomme y Vargas, 2023) y, de manera particular, se destacará la relación simbiótica que mantienen con el clima del aula (Correal y Vega, 2024), demostrando cómo un entorno positivo es el espacio ideal para que florezcan la empatía y la habilidad de relacionarse con el entorno de forma constructiva.

2.1. Definición de habilidades socioemocionales

A diferencia del conocimiento tradicional, las habilidades socioemocionales engloban un repertorio de capacidades que enriquecen y expanden el alcance de la educación. Según UNICEF (2021), son herramientas que permiten a los individuos tomar conciencia de sus emociones y controlarlas de forma eficiente, al tiempo que les permiten conectar de manera significativa con los demás.

Complementando la visión previa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) las define como un conjunto de capacidades personales que ejercen una influencia directa en la manera en que los individuos procesan información, perciben sensaciones y se desenvuelven en sus actividades diarias. El fortalecimiento de estas competencias no solo es fundamental para la consecución de metas y el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, pues también mejora el bienestar general, lo que subraya su función esencial para la vida en sociedad y la obtención de éxito a largo plazo.

La literatura especializada evidencia una dificultad inherente para precisar la definición de las habilidades sociales, debido a su naturaleza multifacética y compleja. Cedeño *et al.* (2022) las describen como patrones de comportamiento adquiridos que se manifiestan al interactuar con otras personas, y que son vitales para la expresión adecuada de los sentimientos y la afirmación de los derechos individuales. En contraste, Benítez y Victorino (2019) las conciben como aptitudes que le permiten al individuo tomar conciencia de sus propios procesos mentales y emocionales, así como ejercer control sobre ellos, lo que facilita la consolidación de vínculos sociales saludables. De forma análoga, el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2017) las conceptualiza como herramientas que permiten la gestión efectiva de las emociones, la potenciación de la empatía, la toma de decisiones responsables y el cumplimiento de aspiraciones personales.

Dentro de este marco teórico, la inteligencia emocional emerge como el pilar fundamental de estas habilidades. Uriarte (2005) sostiene que las emociones confieren un profundo significado a la existencia humana, llegando a determinar los logros o los fracasos en diversos ámbitos. Arrabal (2018) describe la inteligencia emocional como la capacidad de aceptar y modular las emociones de forma deliberada, entendiendo cómo estas impactan el comportamiento propio. En esta misma línea de pensamiento, Goleman (1999) enfatiza que la habilidad para identificar y manejar las emociones, tanto las propias como las de los demás, constituye un complemento vital de la inteligencia académica, indispensable para el éxito a nivel personal y profesional.

Estas habilidades adquieren una relevancia particular en las fases iniciales de la vida y dentro del ámbito educativo. Rey (2016) señala que, en el contexto socioeconómico actual,

se valora progresivamente la capacidad de comunicación, la resolución creativa de problemas y la creatividad, competencias que inciden directamente en el desarrollo personal y el rendimiento académico. La adolescencia, según lo afirman Borrás (2014) y Mena y Valdez (2008), se presenta como un periodo de transformaciones intensas y de gran potencial formativo, lo que la convierte en una oportunidad excepcional para fortalecer los factores protectores y preparar a los jóvenes para la construcción de una identidad sólida y un proyecto de vida saludable.

En síntesis, esta perspectiva integral sobre las competencias socioemocionales subraya su trascendencia en el entorno escolar, donde la comunidad educativa debe superar la visión puramente cognitivo-instrumental. Savater (1997) defiende la tesis de que los estudiantes son personas con múltiples dimensiones, y que, además de adquirir conceptos y teorías, deben ser formados para convertirse en ciudadanos capaces de propiciar una transformación social. Por consiguiente, el proceso de aprendizaje no se restringe únicamente a la obtención de conocimientos académicos, sino que también se amplía al desarrollo de facultades que capacitan a los estudiantes para interactuar eficazmente y superar los desafíos de la vida con una actitud resiliente.

2.2. Importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en niños

Las habilidades socioemocionales se consideran cruciales para una formación integral, ya que es imposible separar las emociones del proceso de aprendizaje. Según Goleman (1999), las emociones no son un obstáculo en la forma en que pensamos y asimilamos nuevos conocimientos. Por lo tanto, el propósito de la educación no debería limitarse a la adquisición de conocimientos, pues también debe preparar a las personas para entender y manejar sus sentimientos. Esta situación, consecuentemente, ejerce una influencia directa en el rendimiento académico del alumnado y en su estado de bienestar general.

La pedagogía positiva se enfoca directamente en el desarrollo holístico de los estudiantes, basando su tesis principal en la idea de que la felicidad y la estabilidad emocional son pilares ineludibles para alcanzar un aprendizaje que sea verdaderamente significativo (Fernández, 2017).

El sistema educativo ha experimentado una transformación progresiva en el último tiempo, orientándose al reconocimiento creciente de la relevancia de las habilidades socio-emocionales (HSE) para el desarrollo completo de la juventud. Académicos como Sanmartín y Tapia (2023) puntualizan que la capacidad de comprender las emociones y de tomar decisiones con criterio son destrezas fundamentales que permiten a los jóvenes afrontar exitosamente los desafíos de un mundo en continua y rápida evolución.

La literatura académica ha demostrado un vínculo consistente entre el fomento de estas competencias y una mejora en el logro académico. Numerosos estudios, incluyendo los realizados por Arias *et al.* (2020), Marcos y Díez (2017), la OCDE (2021), Outes y Sánchez (2017) y Treviño *et al.* (2019), han concluido que los estudiantes con HSE más desarrolladas exhiben un mejor desempeño en las materias curriculares. Este fenómeno se explica porque competencias como la autorregulación, la concentración y la perseverancia son clave para que los estudiantes persistan en tareas difíciles y manejen la frustración inherente a los retos intelectuales.

Además de su impacto en el rendimiento, el desarrollo de las HSE contribuye significativamente a la reducción de la deserción estudiantil y a reducir los conflictos violentos en el entorno escolar. Estudios como los de Heller *et al.* (2016) y Ramos *et al.* (2007) señalan que la empatía y la resolución de conflictos son cruciales para que los estudiantes establezcan lazos positivos y superen las diferencias de manera pacífica. Como resultado, se fortalece la unión del grupo y se crea un ambiente educativo más seguro y favorable. Este efecto positivo en el clima escolar es crucial, ya que los estudiantes que se sienten valorados y conectados tienen menos probabilidades de abandonar sus estudios.

El valor de las HSE se proyecta más allá del entorno académico. En el ámbito profesional, múltiples estudios, como los de Bassi *et al.* (2012), Cunningham *et al.* (2016), Kautz y Heckman (2014), la OCDE (2021) y Székely (2015), han concluido que los empleadores valoran cada vez más competencias como la colaboración, la comunicación efectiva y la adaptabilidad. Esto subraya que la educación moderna no solo debe formar profesionales, sino también ciudadanos integrales capaces de prosperar en un mercado laboral en constante evolución.

Las HSE también están estrechamente ligadas a la salud mental y al bienestar. Estudios de Cheng y Zamarro (2016), Merino y Vermeulen (2019) y Santamaría y Valdés (2017) han encontrado que la autorregulación y la resolución de problemas son competencias que optimizan el desempeño académico y contribuyen a un clima escolar favorable. La evidencia, respaldada por Arace *et al.* (2021), sugiere que los estudiantes con HSE sólidas demuestran una mayor resiliencia ante el estrés y las adversidades. Esto les permite tener una experiencia educativa más enriquecedora y les proporciona una base robusta con el fin de lograr una vida adulta más estable y balanceada (Bolli y Hof, 2018).

El fomento de estas competencias tiene un impacto directo en el comportamiento. Almaraz *et al.* (2020) sostienen que los programas diseñados para desarrollar habilidades sociales en la infancia han demostrado ser efectivos para disminuir conductas agresivas y fomentar actitudes positivas, con beneficios que perduran más allá del entorno escolar. Soto *et al.* (2023) agregan que estas competencias se asocian con un desempeño más estable a lo largo de la trayectoria educativa, lo que resalta el papel predictivo de las HSE en el éxito a largo plazo.

En síntesis, al desarrollar las HSE en el entorno escolar, se fomenta un clima de aula más positivo, lo cual, a su vez, favorece el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

2.3. Desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia

Fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) en la niñez es un proceso esencial que establece las bases para una vida de bienestar y éxito. Como lo sugieren figuras pioneras como Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990), estas habilidades no son innatas, sino que se cultivan a través de las interacciones y experiencias, siendo la escuela uno de los entornos más influyentes (Brackett, 2019; Dweck, 2006). La fase comprendida entre el nacimiento y los seis años, conocida como educación infantil, es un periodo de suma importancia en el que cada experiencia contribuye significativamente al desarrollo integral del niño (Araoz *et al.*, 2020). Este enfoque subraya la inmensa responsabilidad que recae sobre el sistema educativo en la tarea de formar no solo el intelecto, sino individuos con una plenitud de dimensiones.

La ausencia o insuficiencia de habilidades sociales durante la niñez y la adolescencia puede desembocar en conductas disfuncionales en los entornos escolares y familiares e incluso a influir en la aparición de trastornos psicopatológicos. Por consiguiente, la identificación diagnóstica y la intervención oportuna en esta área se configuran como una estrategia crucial para la prevención y la promoción del bienestar (Lacunza y Contini, 2011).

El aprendizaje de mejor calidad se logra cuando los estudiantes se sienten genuinamente aceptados y valorados en el ambiente de la clase. Por esta razón, se considera imprescindible incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del diseño curricular, con el fin de impulsar la autoestima y la capacidad de asombro a través de actividades de grupo que estimulen la relación con los pares y la consolidación de un sentido de comunidad (Booth, 2017).

Desde una perspectiva psicopedagógica, el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) en la primera infancia se sustenta en la interacción dinámica de sus componentes cognitivos, emocionales y sociales. Como lo exponen Bonhomme y Vargas (2023), este enfoque subraya que el aprendizaje y el desarrollo son procesos complejos en los que intervienen múltiples elementos interconectados. **Esto** implica que un modelo educativo holístico es indispensable. Diversos estudios destacan la importancia de este proceso durante los años escolares.

Cedeño *et al.* (2022), sostienen que el desarrollo de estas competencias es tan crucial como el desarrollo cognitivo para el éxito académico y social. Esta afirmación nos invita a replantearnos la primacía de lo académico sobre lo emocional, reconociendo que ambos pilares son inseparables. Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) enfatizan que la educación emocional debe ser un pilar del currículo escolar y no un mero complemento. Para estos autores, la infancia es el período ideal en el que los estudiantes desarrollan la capacidad de identificar y comprender sus propias emociones, un paso crucial para la autorregulación.

El impulso de estas competencias tiene un efecto inmediato en el bienestar y la convivencia. Gran parte de los desafíos infantiles, como la agresión, el acoso escolar y la ansiedad, tienen su raíz en la dificultad para gestionar las emociones y relacionarse con otros (Moya, 2023). Por lo tanto, no se debería ver estos problemas como simples desajustes conductuales, sino como indicadores de una deficiencia en el desarrollo socioemocional.

En este marco de análisis, las investigaciones académicas señalan que las habilidades socioemocionales (HSE) ejercen una función primordial en la prevención de problemas de comportamiento y en el desarrollo de tácticas de afrontamiento eficaces, especialmente en la población infantil que se encuentra expuesta a situaciones de riesgo (Hewitt *et al.*, 2022). De modo similar, el cultivo de las HSE contribuye directamente a la consolidación de la identidad individual y la autoestima. Los niños con una base socioemocional robusta se perciben más seguros y se sienten mejor preparados para superar desafíos e incluso para solicitar apoyo cuando lo requieren (Porrás *et al.*, 2023).

Por otra parte, la comprensión empática les facilita la tarea de situarse en la perspectiva ajena, lo que promueve relaciones interpersonales sanas y fortalece la cohesión social (Amaya, 2021). En último término, la facultad de manifestar los sentimientos, entender a los demás y resolver desacuerdos resulta fundamental para el establecimiento de lazos fuertes tanto con sus pares como con los adultos (Quiroga y Aravena, 2020).

El desarrollo socioemocional en la niñez se encuentra intrínsecamente ligado al progreso cognitivo y, por extensión, al éxito escolar. Diversos estudios han demostrado de forma consistente que los jóvenes con habilidades socioemocionales (HSE) sólidas suelen alcanzar mejores resultados en su desempeño académico.

Según Salirrosas (2024), este incremento en el rendimiento se explica por la capacidad del estudiantado para regular sus emociones, establecer relaciones positivas y solucionar conflictos de manera productiva. Esta clara conexión subraya que la inversión estratégica en el desarrollo de estas habilidades blandas se traduce directamente en un mayor desempeño educativo.

Esta perspectiva es reforzada por Zins *et al.* (2004), quienes demuestran que las intervenciones socioemocionales no solo potencian el rendimiento, sino que también mejoran las conductas sociales. De igual forma, Coello (2021) señala que los niños de entornos desfavorecidos, que a menudo experimentan dificultades socioemocionales, pueden ver afectado su rendimiento. Por ello, la educación emocional desde la infancia es crucial (Padilla y Ceja, 2022). En suma, los niños que reciben formación en gestión emocional tienden a experimentar menores niveles de ansiedad, depresión y estrés al llegar a la adultez (Barrios,

2020). Esto evidencia que el impulso de estas habilidades en el ambiente de la clase constituye una inversión directa en el porvenir y en la estabilidad mental a largo plazo de los estudiantes.

En definitiva, la integración del desarrollo socioemocional durante la etapa de la infancia no se presenta como una opción pedagógica, sino como una necesidad impostergable para la educación del siglo XXI. El conjunto de la evidencia científica y los aportes teóricos concuerdan en que proveer a los niños de estas herramientas desde una edad temprana representa la estrategia más efectiva para prepararlos hacia una existencia plena y exitosa, en la cual demuestren la capacidad de desenvolverse con resiliencia en un mundo que se encuentra en continua transformación. Esta visión reafirma que el rol del educador es mucho más que el de un simple transmisor de conocimientos; es el de un facilitador del crecimiento integral del ser humano.

2.4. Relación entre clima del aula y habilidades socioemocionales

La interacción entre el clima del aula y el desarrollo de habilidades socioemocionales es un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes, especialmente en la etapa de primaria. Un ambiente escolar positivo, caracterizado por el apoyo mutuo y la seguridad, no solo es un simple telón de fondo para el aprendizaje, sino que también actúa como un catalizador para que los alumnos adquieran competencias esenciales, como la autoconciencia, la empatía y la capacidad de autorregulación.

El trabajo de Milicic (2017) se centra en la relación indisoluble que existe entre un clima social escolar favorable y el desarrollo integral de los estudiantes. La autora argumenta que un ambiente de profundo respaldo y seguridad es crucial para el bienestar afectivo y la capacidad del alumnado para establecer vínculos interpersonales sanos. En esencia, su investigación demuestra que un clima de aula positivo se constituye como el entorno ideal para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también maduren y se realicen plenamente como individuos.

Morente (2017) explora la conexión que existe entre las competencias emocionales, la autoestima y el ambiente de la clase, evidenciando cómo estos elementos operan como indicadores significativos del rendimiento académico y el bienestar estudiantil. El estudio

concluye que una mejor regulación de las emociones y una autoestima sólida no solo contribuyen a la creación de un entorno de clase más positivo, sino que además se correlacionan directamente con un desempeño escolar superior. En síntesis, esta investigación aporta evidencia de que las habilidades de orden emocional poseen una importancia comparable a las de tipo académico.

Valencia (2024) subraya la trascendencia de que el cuerpo docente cuente con calificaciones específicas en educación socioemocional, a través de la aplicación de un cuestionario a educadores, orientadores y directivos en la ciudad de Manizales. El estudio demostró que la preparación en este ámbito es fundamental para el desarrollo de un ambiente escolar positivo. La conclusión primordial de la investigación es que los maestros, al poseer estas herramientas pedagógicas, pueden incidir directamente en la convivencia del aula y mejorar significativamente el proceso de enseñanza.

La literatura académica refuerza sistemáticamente esta interconexión. Investigaciones recientes han enfatizado la importancia de nutrir estas capacidades desde los primeros niveles educativos. Por ejemplo, el estudio de Córdova *et al.* (2024), si bien se enfoca en la educación inicial, destaca que la base de un desarrollo socioemocional robusto se asienta en los primeros años de vida. Los autores demuestran que, mediante la implementación de estrategias didácticas que promueven la empatía y la autoconciencia, se establece un precedente favorable para que los estudiantes de primaria manejen sus emociones e interacciones sociales con mayor eficacia. Esta investigación reafirma la noción de que la educación socioemocional no puede ser considerada una iniciativa tardía, sino que debe ser una prioridad desde el inicio de la formación. Aunque su estudio se centre en la educación inicial, sus hallazgos son directamente aplicables a la etapa de primaria, puesto que un clima de aula positivo, cultivado desde la niñez, se convierte en el cimiento para que los estudiantes desarrollen la capacidad de interactuar, solucionar conflictos y gestionar sus emociones de manera efectiva.

Esta misma idea es compartida por Gómez *et al.* (2024), quienes, en un estudio publicado en la *Revista de Innovación Educativa*, concluyeron que la empatía y la participación activa de los estudiantes son pilares cruciales para construir un clima de confianza en

el aula. Su investigación demuestra que la intención del docente de crear un ambiente positivo no solo mejora el bienestar emocional, sino que también optimiza significativamente el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, Bravo (2020) resalta en su trabajo que los programas de socialización escolar mejoran la convivencia, con lo que evidencia que un ambiente armonioso es una herramienta pedagógica que reduce conflictos y fomenta el bienestar colectivo. Estos estudios confirman que el rol del docente es fundamental. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de actuar como un agente catalizador que intencionalmente crea un entorno en el que la empatía y la participación son valoradas. En la primaria, donde los niños están desarrollando sus primeras interacciones sociales formales fuera del entorno familiar, un docente que promueve un clima de apoyo y confianza puede mitigar el impacto de los conflictos y fomentar la colaboración.

Para que este proceso sea exitoso, es indispensable la formación docente. Flórez (2024) realizó un estudio cualitativo en Manizales, en el que demostró la necesidad de capacitar a los maestros en educación socioemocional. Sus hallazgos concluyen que una comprensión más profunda de estas competencias y su aplicación en la dinámica del aula son determinantes para el desarrollo de un clima escolar más constructivo. Esta conclusión es respaldada por Ferreira *et al.* (2023), quienes, en un estudio con docentes portugueses, encontraron una desconexión entre el reconocimiento teórico de la importancia de las habilidades socioemocionales y su aplicación práctica.

Los autores enfatizan que, sin un marco curricular definido que sirva de sustento a la labor del profesorado, la implementación de estas actividades queda supeditada a la motivación individual de cada docente. Asimismo, la ausencia de una directriz institucional clara representa, sin duda, un obstáculo considerable. No es suficiente con que los maestros comprendan la teoría, pues requieren herramientas de aplicación práctica y un respaldo curricular sólido que les permita integrar la educación socioemocional de una forma sistemática y no meramente anecdótica. Esta necesidad cobra una relevancia particular en la educación primaria, cuando la consistencia y la repetición son factores clave para que el alumnado internalice estas habilidades. La escuela debe asumir un rol proactivo en la cualificación de su personal para que la calidad del ambiente de aula se convierta en una prioridad compartida.

La relación entre ambas variables ha sido explorada a través de la investigación empírica. Correal y Vega (2024), en un estudio realizado con estudiantes de primaria en Bogotá (Colombia), hallaron una asociación muy estrecha entre las habilidades emocionales y la convivencia escolar. Su investigación confirma que competencias como la percepción, la regulación y la comprensión de las emociones son pilares fundamentales de un ambiente de clase armónico. La evidencia aportada por Correal y Vega (2024) es crucial para esta investigación, debido a su enfoque directo en estudiantes de primaria, el nivel de interés central del estudio. Sus hallazgos validan la premisa de que nutrir la inteligencia emocional en los niños de esta edad no constituye una acción secundaria, sino una estrategia esencial para prevenir conflictos y promover un entorno de aprendizaje más favorable

Por su parte, Arias *et al.* (2022), al examinar la relación inversa en estudiantes de secundaria en Lima, revelaron que un mayor desarrollo de las habilidades sociales se asocia directamente con un mejor clima escolar, reforzando la idea de que la promoción deliberada de estas habilidades es el elemento clave para un entorno positivo. La correlación encontrada por Arias *et al.* (2022) en un nivel educativo superior sugiere también que los beneficios de un ambiente de aula positivo y las habilidades sociales se mantienen e intensifican a lo largo del tiempo.

Los beneficios de esta interconexión se extienden significativamente al plano académico. Un estudio realizado en México por Valenzuela y Portillo (2018) demostró la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar en alumnos de primaria. Este hallazgo concluye que, cuando los niños poseen la capacidad de gestionar emociones como la ansiedad, logran concentrarse con mayor eficacia y participan de forma más activa en las sesiones de clase.

Esta perspectiva se complementa con la revisión sistemática de Mondragón *et al.* (2023), la cual indica que la insuficiencia de habilidades sociales no solo afecta la autoestima y la asertividad, sino que también incide negativamente en el proceso de aprendizaje y en la capacidad de autorregulación. Por esta razón, la ausencia de un ambiente de aula positivo no solo restringe el aprendizaje cognitivo, sino que también genera un ciclo constante de dificultades conductuales y emocionales que se retroalimentan. La conexión entre el ámbito emocional y el cognitivo se muestra, por lo tanto, inseparable.

En el contexto de la educación primaria, una etapa crucial donde se establecen los hábitos de estudio y la autopercepción como aprendices, un clima de aula que no fomenta la gestión emocional puede convertirse en un obstáculo inadvertido. Un niño que carece de la habilidad para controlar su frustración o ansiedad es, inevitablemente, un niño cuya concentración no será óptima. Consecuentemente, el clima del aula, al impulsar estas habilidades, se erige como un prerrequisito para el éxito académico, reforzando la idea de que la escuela debe asumir la responsabilidad de educar no solo la mente, sino también el corazón.

En síntesis, la revisión de la literatura académica establece una relación simbiótica y fundamental entre el clima del aula y las habilidades socioemocionales, la evidencia demuestra que un entorno escolar positivo, nutrido por la seguridad y el apoyo docente, constituye el terreno fértil donde florecen la autoconciencia y la empatía en los estudiantes. Por el contrario, la ausencia de estas habilidades no es un déficit aislado, sino una carencia que se manifiesta en problemas de autoestima, control emocional y una repercusión negativa en el rendimiento académico. El desafío principal para la institución educativa es, por lo tanto, dejar de considerar el clima del aula como un simple contexto y reconocerlo como un pilar pedagógico estratégico. Al invertir en la cualificación del profesorado y en una intencionalidad curricular que promueva activamente estas habilidades, la escuela se transforma en el motor que impulsa el bienestar integral y la capacidad de los estudiantes de primaria para conducir sus emociones e interacciones sociales con éxito.

CONCLUSIONES

1. El clima del aula trasciende el espacio físico para constituirse como un ecosistema de relaciones humanas. Este ambiente se nutre de las interacciones, las normas instituidas y las prácticas pedagógicas. Su influencia rebasa lo académico: impacta directamente en la motivación y el rendimiento escolar, y funciona como un mediador crucial para el desarrollo integral y el bienestar emocional y social del estudiantado.
2. El clima de aula se manifiesta como una dualidad: positivo o negativo. Un ambiente favorable, cimentado en el respeto y apoyo mutuo, impulsa la motivación y el sentido de pertenencia, lo que se traduce en un mejor desempeño académico y una consolidación socioemocional. En contraposición, un clima negativo se percibe como un entorno hostil que desencadena desmotivación y ansiedad, perjudicando directamente el proceso de aprendizaje y la salud emocional de los estudiantes.
3. El clima del aula es un constructo multifactorial resultado de la sinergia entre cuatro componentes esenciales: el docente, los estudiantes, las estrategias didácticas y el espacio físico. El docente aporta liderazgo y comunicación; los estudiantes, su individualidad y dinámicas de grupo. La elección de metodologías colaborativas y el diseño del entorno físico son igualmente cruciales. Por lo tanto, la gestión intencionada de estos factores es indispensable para crear un ambiente que promueva el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.
4. Las estrategias para optimizar el clima del aula demuestran que la creación de un entorno de aprendizaje positivo es una tarea compleja que exige la gestión consciente de múltiples factores. El docente es el catalizador central, que impulsa el aprendizaje cooperativo, normas claras y un liderazgo humanista. Es crucial la colaboración con padres y familias para un ambiente de apoyo. Un marco normativo preciso, el fomento de la inclusión y el uso estratégico de la tecnología completan este enfoque holístico. En conjunto, estas estrategias optimizan el rendimiento escolar y contribuyen crucialmente a la formación de individuos seguros, empáticos y capaces de convivir pacíficamente.

5. Las habilidades socioemocionales son competencias esenciales que trascienden lo académico. Permiten a las personas entender y manejar sus emociones, y conectar con los demás. La inteligencia emocional actúa como su núcleo, y es fundamental para el bienestar individual y el éxito social. En el contexto educativo, son pilares para el desarrollo integral de los estudiantes, a quienes forma como individuos resilientes y capaces de contribuir positivamente a la sociedad.
6. El desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) es fundamental para la formación integral de los estudiantes, y su valor va más allá del ámbito académico. La evidencia demuestra que las HSE mejoran el rendimiento escolar y contribuyen a reducir la deserción y la violencia. Además, son cruciales para la empleabilidad futura y actúan como un factor protector de la salud mental, ya que dotan a los alumnos de la resiliencia necesaria para enfrentar las adversidades. En definitiva, fomentar estas habilidades es una inversión estratégica que beneficia a los estudiantes en su totalidad, preparándolos para ser exitosos y resilientes en un mundo en constante cambio.
7. El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la infancia es un proceso de vital importancia que sienta las bases del bienestar a largo plazo. Cultivadas principalmente en la escuela, estas aptitudes son tan cruciales como el desarrollo cognitivo para el éxito académico y social. Además, no solo optimizan el desempeño y la convivencia, sino que funcionan como una defensa significativa contra problemas de conducta y salud mental en la adultez. Por lo tanto, su integración en la educación infantil no constituye una opción, sino una necesidad imperante para formar niños resilientes y prepararlos para una vida exitosa.
8. El clima del aula y las habilidades socioemocionales mantienen una relación fundamental en el nivel de educación primaria. Un ambiente escolar positivo, caracterizado por el apoyo y la seguridad, actúa como un catalizador para el desarrollo de la empatía, la autoconciencia y la autorregulación en los niños. De forma recíproca, este entorno favorable no solo previene conflictos y mejora el rendimiento académico, sino que su ausencia genera problemas de autoestima y control emocional que limitan el aprendizaje. Por lo tanto, el sistema educativo debe reconocer el clima del aula como un pilar estratégico e invertir en la formación docente para impulsar el bienestar integral del estudiantado.

REFERENCIAS

- Alchundia, M. y Cortez, H. (2024). Análisis de la relación entre clima escolar y bienestar de los niños y niñas. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7(7), 414-430. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/385>
- Almaraz, D., Coeto, G. y Camacho, E. (2020). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103263>
- Alonso, P. (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 23-33. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230778004.pdf>
- Amaya-Mendoza, E. (2021). Educación emocional y complejidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(12), 481-499. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i12.1322>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. https://pepm-sal.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Material-para-la-Clase-4_ANIJOVICH-La-evaluacion-como-oportunidad.pdf
- Arace, A., Prino, L., & Scarzello, D. (2021). Emotional competence of early childhood educators and child socio-emotional wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7633. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/14/7633>
- Araoz, E., Uchasara, H. y Ramos, N. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Zenodo*, 39(6), 709-713. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4404736>
- Arias, G., Caffo, M., Galarza, K., Dueñas, H. y Rojas, W. (2022). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima. *Horizontes*, 6(26), 1941-1950. https://repositorio.cidecuador.org/jspui/bitstream/123456789/2407/1/Articulo_9_Horizontes_N26V6.pdf
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Elearning.
- Azorín, C. (2013). Educación inclusiva a través de las TIC. En *I Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. https://www.researchgate.net/publication/273122994_EDUCACION_INCLUSIVA_A_TRAVES_DE_LAS_TIC
- Barrios, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación. *Civilizar*, 20(38),

- 119-135. <https://doi.org/10.22518/jour.cesh/2020.1a08>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0012582>
- Benítez-Hernández, M. y Victorino, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Bolli, T., & Hof, S. (2018). The impact of work-based education on non-cognitive skills. *Journal of Research in Personality*, 75, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.05.005>
- Bonhomme, A. y Vargas, S. (2023). De la psicologización a la terapización de la educación: La puesta en práctica de políticas de aprendizaje social y emocional en Chile. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(34), 65-81. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396>
- Booth, E. (2017). *Las habilidades socioemocionales en la primera infancia: Llegar al corazón del aprendizaje*. Narcea Ediciones. <https://www.digitaliapublishing.com/a/62395>
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 5-7. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books. <https://nyssoc.com/wp-content/uploads/2023/06/Updated-WGIOS-Workshop-3-RULER-May-31st.pdf>
- Bravo-Osorio, F., León, O., Castiblanco, A. y Alfonso, G. (2018). *Metodología de diseño de ambientes de aprendizaje accesibles con incorporación de afectividad*. Proyecto ACACIA. <https://www.acacia.red/wp-content/uploads/2019/07/Metodolog%C3%ADa-de-Dise%C3%B1o-de-Ambientes-de-Aprendizaje-Accesibles-con-Incorporaci%C3%B3n-de-Afectividad.pdf>
- Bravo, J. (2020). Valoración del programa de socialización para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Criterio*, 2(3), 23-34. <https://doi.org/10.62319/criterio.v.2i3.10>

- Casassus, M. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial La Serena. https://www.u-curso.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/detalle?id=1370911
- Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480/620>
- Castellano, J., Duta, L. y Andrango, D. (2025). Gamificación en el aula: Estrategias para mejorar el aprendizaje. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 5(1), 3651-3669. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1074>
- Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J. y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466
- Chávez-González, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 813-835. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300813
- Cheng, A., & Zamarro, G. (2016). Measuring teacher non-cognitive skills and its impact on students: Insight from the Measures of Effective Teaching Longitudinal Database. *Economics of Education Review*, 64, 251-260. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2768970>
- Claro, S. (2010). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños. Historias, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. RIL editores. <https://books.google.com.ec/books?id=Dm23GD6nWIwC>
- Coello, M. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 11-20. <https://doi.org/10.31876/res.v27i4.37257>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Serie de discusión del SEL para padres y cuidadores: Apoyando padres y cuidadores con el aprendizaje social y emocional*. CASEL. https://casel.org/caselcaregiver_spanish/
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *El marco de SEL de CASEL*. CASEL. <https://drc.casel.org/uploads/sites/3/2019/02/SEL-Framework-Spanish.pdf>
- Córdova, S., Remache, P., Villegas, S., Tinoco, E., Cuadros, M. y De la Cruz, M. (2024). La importancia de la educación socioemocional en la educación inicial: Prácticas y enfoques para el desarrollo integral. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 1419-1435. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.161>
- Correal, M. y Vega, R. (2024). Habilidades emocionales y convivencia escolar: Un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2).

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580

- Cunningham, W., Acosta, P., & Muller, N. (2016). *Minds and behaviors at work: Boosting socioemotional skills for Latin America's workforce*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/290001468508338670>
- Díaz-Barriga, Á. (2005). Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Pensamiento Educativo*, 37, 52-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455834>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House. <https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf>
- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Fernández, R. (2017). *Pedagogía positiva*. Desclée de Brouwer. <https://ebooks.editorialmacro.com/library/publication/pedagogia-positiva>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina Sempere, G. y Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socio-emocional en la educación primaria: Una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-429. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/12704>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N. y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 199-205. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Figuerola, K., Caiminagua, M. y Espinoza, E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: Estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 225-232. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778106029.pdf>
- Flórez, L. (2024). Las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7927-7945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/114641/file/SOWC%202021%20Full%20Report%20Spanish.pdf>
- Freiberg, H. (1999). Beyond behaviorism: Three types of classroom climate. En H. J. Freiberg (Ed.), *The handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary*

- issues* (pp. 581-594). Macmillan. <https://archive.org/details/beyondbehav-ioris0000frei/page/n3/mode/2upb>
- Freiberg, H. (1999). *Measuring school climate*. Taylor & Francis. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781135714512_A24650114/preview-9781135714512_A24650114.pdf
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos como un problema? *Papeles del Psicólogo*, (84), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808401.pdf>
- Fisher, D., & Fraser, B. (1983). Validity and use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271. <https://doi.org/10.3102/01623737005003261>
- Garay, C. (2016). Introducción. En C. J. Garay (Ed.), *Terapia cognitivo-conductual y farmacoterapia* (pp. 9-18). Akadia. <https://es.scribd.com/document/839882493/garay>
- García, R., Cáceres, M. y Bautista, M. (2019). Convivencia y bienestar: categorías necesarias para la educación positiva. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 177-183. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000400177
- Giner, A. (2007). *El tutor y la comunicación*. Wolters Kluwer. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230791003.pdf>
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230791003>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. https://books.google.es/books?id=s-ybDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gómez, M., Mir, V. y Serrats, M. (2007). *Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Narcea Ediciones. <https://www.digitaliapublishing.com/a/29099>
- Gómez, L., Muriel, L. y Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M. y Parra, M. (2024). Educación inclusiva y diversidad. *Creative Learning & Innovation*. https://doi.org/10.37811/cli_w1047
- Gutiérrez, A. y Buitrago, S. (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>

- Heller, S., Shah, A., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. (2016). *Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w21178>
- Hernández, F. y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. CIDE. https://www.academia.edu/47077136/El_clima_escolar_en_los_centros_de_secundaria_m%C3%A1s_all%C3%A1_de_los_t%C3%B3picos
- Hewitt, N., Rueda, C., Vega, A., Alarcón, M., Velandia, S. y Villamil, R. (2022). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 1-15. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-192X2023000100045
- Kautz, T., & Heckman, J. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2014/11/fostering-and-measuring-skills_g17a257c/5jxsr7vr78f7-en.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://www.book2look.com/embed/9781134024117>
- Lacunza, A. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Ledesma, C. y Sevairos, J. (2023). Uso de herramientas digitales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 509-517. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.533>
- López, I. (2019). El clima escolar como estrategia neuropedagógica para la gestión del conocimiento. *Revista Gestión, Competitividad e Innovación*, (4), 49-58. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/31>
- Lores, B., Sánchez, P. y García, M. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 291-309. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Marcos, R. y Diéz, M. (2017). Las habilidades socioemocionales y su influencia en la percepción y el rendimiento académico en ciencias de la naturaleza. *Advances in Building Education*, 3(1), 56-71. <https://doi.org/10.20868/abe.2019.1.3884>
- Martínez, M. (1996). El clima de clase. En *Manual de orientación y tutoría* (pp. 413-425). <https://portalrecerca.uab.cat/es/publications/el-clima-de-clase-2>
- Mena, C., Rodríguez, A. y Ramos, H. (2017). El hábito de fumar en la adolescencia. *Acta Médica del Centro*, 11(1), 76-78. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medicadelcentro/mec-2017/mec1711.pdf>

- Mena, I. y Valdez, A. (2008). *Clima social escolar*. Valoras UC. <https://valoras.uc.cl/component/docindexer/?task=download&id=759>
- Merino, A., Jooste, S., & Vermeulen, K. (2019). Developing non-cognitive skills in part-time students at a South African university: Overcoming negativity and supporting behavioral change. *South African Journal of Higher Education*, 33(6), 215-232. https://www.researchgate.net/publication/338408524_Developing_non-cognitive_skills_in_part-time_students_at_a_South_African_university_Overcoming_negativity_and_supporting_behavioural_change
- Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC. https://santific.cl/mt-content/uploads/2024/11/aron-y-milicic_clima_social_escolar_y_desarrollo_personal.pdf
- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123. <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. https://www.researchgate.net/publication/327600320_Bullying_en_la_adolescencia_y_satisfaccion_con_la_vida_puede_el_apoyo_de_los_adultos_de_la_familia_y_de_la_escuela_mitigar_esto_efecto
- Mondragón, G., Moscol, J. y Uriarte, E. (2023). Habilidades sociales en el contexto de la educación básica en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1962-1974. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.642>
- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E. y Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>
- Morente, R. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (18), 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055002.pdf>
- Salgado-López, J. y Sánchez-Molina, J. (2021). Contacto y emociones en la enseñanza de deportes sociomotores de colaboración-oposición a futuros docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 62-82. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232021000300006
- Moya, B. (2023). *La importancia de la educación emocional en la prevención del acoso escolar*. <https://www.editorialinnova.com/index.php/bij/article/view/30>
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Socioemotional*

- Skills*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/09/beyond-academic-learning_46cf4e15/92a11084-en.pdf
- Olhaberry, M. y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio regional comparativo y explicativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352.locale=31>
- Outes, I. y Sánchez, A. (2017). *Cambiando la mentalidad de los estudiantes: Evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt83.pdf>
- Padilla, A. y Ceja, M. (2022). La importancia de la inteligencia emocional en educación primaria. *Formación Estratégica*, 6(02), 60-75. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/88>
- Pérez, D. y Puentes, A. (2022). Clima escolar: Conceptualización y variables. *Revista Pensamiento y Acción*, (1), 1-20. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/13933/11448
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Molero, M., Martos, Á., Simón, M. y Barragán, A. (Comps.). (2016). *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (Vol. II). ASUNI-VEP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=681934>
- Piza, L. (2021). La enseñanza de educación socioemocional en la escuela primaria desde la perspectiva de la socioformación. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(2), 1-12. <https://doi.org/10.35766/j.forhum2021.04.03.12>
- Porras, Y., Tuay, R. y Ladino, Y. (2023). Desarrollo de la habilidad argumentativa en estudiantes de educación media desde el enfoque de la naturaleza de la ciencia y la tecnología. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 1-20. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-11486>
- Pozo, J. (2018). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial. <https://archive.org/details/pozo-j.-i.-aprendices-y-maestros-la-psicologia-cognitiva-del-aprendizaje>
- Parrilla, M. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. https://www.researchgate.net/publication/242620457_Acerca_del_origen_y_sentido_de_la_educacion_inclusiva
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2020). La metodología de control emocional en conversaciones con padres, madres y personas apoderadas y el desarrollo de habilidades conversacionales en docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.10>

- Ramos, C., Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 1-22. <https://share.google/y3rLMoif0T2rqwWDw>
- Rey, J. (2016). Las *soft skills*, el reto de la escuela secundaria. *Revista Seres, Saberes y Contexto*, 1(1), 50-54. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC2-soft-skills.pdf>
- Rojas-Luna, E. y Santa-Cruz-Espinoza, H. (2021). El rol del docente ante situaciones de agresividad en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 73-86. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/466151>
- Salirrosas, R. (2024). Regulación emocional y satisfacción con la vida: El rol predictor de las actitudes al Covid-19. *Revista Eugenio Espejo*, 18(1), 58-69. <https://doi.org/10.37135/ee.04.19.06>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sanmartín, R. y Tapia, S. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6285>
- Santamaría, B. y Valdés, M. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 57-66. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/918>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel. <https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Shupingahua, L. y Velásquez, P. (2023). Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa pública. *Revista Médica de la UCV*, 13(2), 403-412. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10263321>
- Soto-Romero, O., Venegas-Linares, D. y Medina-Hernández, E. (2023). Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Educación y humanismo*, 25(44), 121-145. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5344>
- Székely, M. (2015). *La importancia de las habilidades socioemocionales para la empleabilidad de los jóvenes de América Latina: Un resumen de la literatura*. Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES). <http://dx.doi.org/10.18235/0001538>
- Treviño, D., González, M. y Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>

- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó. https://www.psicologos-montevideo.com/uploads/5/6/7/2/56720165/c%C3%B3mo_dar_clases_a_los_que_no_quieren.pdf
- Valencia, L. (2024). Las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7927-7945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115
- Valenzuela-Santoyo, A. y Portillo-Peñuelas, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://books.google.es/books?id=RxjjUefze_oC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación. <https://crecerpsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de establecimientos vulnerables de la Región Metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie4352307>
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>