



**RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
DEL DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA DE AULA
POSITIVO EN EL NIVEL PRIMARIO**

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SOCIO-EMOTIONAL SKILLS
AND THE CONSTRUCTION OF A POSITIVE CLASSROOM CLIMATE
IN PRIMARY EDUCATION

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

Autores

María Magdalena Usquiano Flores
<https://orcid.org/0009-0008-3755-8805>

Maria Victoria Meza Huamani
<https://orcid.org/0009-0002-4015-308X>

Geovana Maribel Bendezu Villar
<https://orcid.org/0009-0002-6981-5737>

Delia Salazar Acuña
<https://orcid.org/0009-0001-8401-915X>

Asesor

María de los Ángeles Sánchez Trujillo
<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima, enero, 2026

Usquiano, Meza y Bendezú - V2-f

12%
Textos sospechosos



- 7% Similitudes**
0% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
- 5% Idiomas no reconocidos**
- 56% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)**

Nombre del documento: Usquiano, Meza y Bendezú - V2-f.docx
ID del documento: 421871f30a022f27bdcccf67f3e6aec6f517cfe
Tamaño del documento original: 2,6 MB

Depositante: MARIA DE LOS ANGELES SANCHEZ TRUJILLO
Fecha de depósito: 13/1/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 13/1/2026

Número de palabras: 12.740
Número de caracteres: 92.848

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.its.edu.pe 11 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (125 palabras)
2	repositorio.its.edu.pe 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (116 palabras)
3	repositorio.its.edu.pe 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (104 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (93 palabras)
5	Monografía_Isabel y Ana Luisa_vf.docx Monografía_Isabel y Ana Luisa... #5809fe Viene de de mi grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (71 palabras)

DEDICATORIA

A mis hijos, Angel y María, y a mi querido esposo, ustedes son mi máxima inspiración. Que este logro les demuestre que, con disciplina y esfuerzo, todo sueño es alcanzable.

María Magdalena Usquiano Flores

A mi familia y a los que fueron y son parte de este proyecto. Que este proyecto sea el inicio de otros más, siempre con la bendición de Dios.

Maria Victoria Meza Huamani

Dedico este trabajo a mis padres, por su apoyo incondicional y constante motivación. A mi familia, por su amor y comprensión. A mis profesores, por su guía y sabiduría compartida. A mis amigos, por su apoyo y compañía. A todos aquellos que me han apoyado y motivado a lo largo de este camino.

Geovana Maribel Bendezú Villar

A mi familia, padres y amigos por su apoyo incondicional y constante motivación.

Delia Salazar Acuña

RESUMEN

El presente trabajo monográfico analiza la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y la construcción de un clima de aula positivo en el nivel primario, desde una perspectiva teórica y reflexiva, a partir de una revisión bibliográfica y documental de estudios científicos, artículos académicos y tesis publicadas entre los años 2018 y 2024. Los resultados evidencian que las habilidades, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales, influyen de manera directa en la calidad de las interacciones docentes, en la convivencia escolar y en la percepción del clima de aula, lo que favorece entornos caracterizados por la confianza, el respeto y la cooperación. Asimismo, se identifica que los docentes emocionalmente competentes contribuyen tanto al rendimiento académico como al bienestar integral de los estudiantes. En conclusión, la educación emocional del docente se configura como un pilar fundamental para la mejora de la convivencia y la calidad educativa, por lo que se recomienda fortalecer la formación socioemocional en los programas de formación inicial y desarrollo profesional docente, como estrategia clave para la construcción de escuelas más humanas, inclusivas y emocionalmente sostenibles.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; clima de aula; inteligencia emocional; docentes; educación primaria.

ABSTRACT

This monograph analyzes, from a theoretical and reflective perspective, the relationship between teachers' socio-emotional skills and the development of a positive school climate in primary schools. It is based on a literature review of scientific studies, academic articles, and theses published between 2018 and 2024. The findings show that skills such as self-awareness, self-control, empathy, motivation, and social skills directly influence the quality of teacher interactions, school coexistence, and the perception of the classroom climate, thus fostering environments characterized by trust, respect, and cooperation. Furthermore, the study highlights the role of emotionally competent teachers in students' academic success and overall well-being. In conclusion, teachers' emotional education is a fundamental pillar for improving school coexistence and educational quality. Therefore, it is recommended that socio-emotional training be strengthened in initial and ongoing teacher training as a key strategy for building more humane, inclusive, and emotionally stable schools.

Keywords: socio-emotional skills; classroom climate; emotional intelligence; teachers; primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: GENERACIÓN DEL CLIMA POSITIVO EN EL NIVEL PRIMARIA	11
1.1. Comprensión del clima de aula	11
1.1.1. Definición de clima de aula.....	11
1.1.2. Relevancia del clima en el aprendizaje infantil.....	12
1.1.3. Enfoques teóricos sobre el clima escolar.....	12
1.2. Tipologías del clima en el aula.....	13
1.2.1. Diferencias entre clima positivo y negativo	13
1.2.2. Consecuencias del clima negativo en la dinámica escolar	14
1.2.3. Beneficios del clima positivo en el desarrollo integral.....	15
1.3. Factores que configuran un clima positivo en el aula	15
1.3.1. Factores estructurales y organizativos.....	16
1.3.2. Factores emocionales y relacionales	16
1.3.3. El rol del docente en la construcción del clima.....	17
CAPÍTULO II: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE.....	19
2.1. Comprensión de las habilidades socioemocionales.....	19
2.1.1. Definición y enfoque conceptual.....	19
2.1.2. Diferencia entre habilidades y competencias	19
2.1.3. Habilidades socioemocionales del docente	20
2.1.4. Relevancia educativa y formativa	23
2.2. Dimensiones de las habilidades socioemocionales	23
2.2.1. Dimensión cognitiva.....	24
2.2.2. Dimensión emocional.....	24

2.2.3. Dimensión conductual o instrumental	25
2.3. Importancia de las habilidades socioemocionales en la interacción social	26
2.3.1. Fundamentación teórica y neuropsicológica	26
2.3.2. La interacción social como medio para el desarrollo personal.....	26
2.3.3. Implicancias en el contexto educativo.....	27
2.4. Importancia de las habilidades socioemocionales en los docentes.....	27
2.4.1. El docente como agente emocional	27
2.4.2. Formación docente como estrategia clave.....	28
2.4.3. Impacto en el clima escolar y la convivencia	29
2.4.4. El docente como modelador de habilidades en sus estudiantes.....	29
 CAPÍTULO III: _RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE Y LA GENERACIÓN DE UN CLIMA DE AULA POSITIVO.....	 31
3.1. Fundamentación teórica de la relación clima-habilidades socioemocionales	31
3.1.1. La inteligencia emocional aplicada al contexto escolar	31
3.1.2. Educación emocional y gestión del clima en el aula.....	32
3.1.3. Impacto de las habilidades socioemocionales del docente en el aprendizaje y el clima de aula	34
3.2. Evidencias empíricas sobre la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y el clima de aula.....	35
3.3. Sistematización de los hallazgos teóricos.....	37
 CONCLUSIONES.....	 43
 REFERENCIAS	 45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de sistematización de hallazgos teóricos.....	40
--	----

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por la diversidad, la globalización y los constantes cambios sociales, se exige a la escuela formar estudiantes no solo competentes en lo cognitivo, sino también en lo emocional y social. La enseñanza ha dejado de concebirse como un proceso meramente instructivo y se entiende hoy como una tarea profundamente relacional, afectiva y humanizadora. Dentro de este escenario, el papel del docente se amplía y se redefine: no basta con dominar contenidos, sino que debe convertirse en un agente clave en la formación integral de la persona. Una de las dimensiones que mayor influencia ejerce en este proceso es el clima de aula, entendido como el conjunto de percepciones, interacciones y condiciones afectivas que se desarrollan en el entorno escolar y que inciden directamente en el bienestar, la motivación y el aprendizaje de los alumnos.

Diversos estudios han demostrado que un clima positivo potencia la participación activa del estudiante, mejora su rendimiento académico y favorece su desarrollo socioemocional (Bisquerra, 2007; Goleman, 1995; Nelsen, 1996). Sin embargo, este clima no surge de manera fortuita, sino que depende de la calidad de las relaciones y de las competencias emocionales que el docente moviliza en su práctica pedagógica. En este sentido, las habilidades socioemocionales del profesorado —autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], s.f.)— constituyen un factor decisivo para construir aulas saludables y promover aprendizajes significativos.

La justificación de este estudio radica en que la educación emocional del docente no ha recibido la misma atención que la capacitación técnica o disciplinar. Formar maestros emocionalmente competentes es esencial no solo para optimizar la enseñanza, sino también para prevenir problemas de convivencia escolar, deserción estudiantil y malestar docente. Delimitar este campo de investigación al nivel primario responde a la relevancia de esta etapa, donde los niños y niñas se encuentran en pleno desarrollo socioemocional y dependen en gran medida de los modelos adultos que los acompañan en la escuela. De ahí la importancia de analizar cómo las habilidades del docente se reflejan en el clima que se vive dentro del aula.

La premisa que orienta este trabajo es que el desarrollo de las habilidades socioemocionales del docente influye de manera directa y significativa en la creación de un clima positivo en el aula de nivel primario. A partir de esta afirmación preliminar, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las habilidades socioemocionales del docente con la generación de un clima de aula positivo en el nivel primario? En ese sentido, se aborda el siguiente objetivo de la investigación: analizar la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y la generación de un clima de aula positivo en el nivel primario. En concordancia con lo expuesto, los objetivos específicos son los siguientes: describir los fundamentos conceptuales y teóricos del clima de aula en la educación primaria; examinar las principales habilidades socioemocionales del docente y su relevancia en el ejercicio profesional; e identificar cómo las habilidades socioemocionales del docente se relacionan con la creación de un clima de aula positivo que favorezca el aprendizaje y la convivencia.

El presente estudio se organiza en tres capítulos. El primer capítulo aborda los fundamentos conceptuales del clima de aula y sus implicancias en el proceso educativo. El segundo capítulo se centra en las habilidades socioemocionales del docente, para lo cual se analizan sus dimensiones y componentes clave. Finalmente, el tercer capítulo desarrolla la relación entre estas habilidades y la generación de un clima de aula positivo, incluyendo propuestas para el fortalecimiento de la competencia emocional docente; además, presenta las conclusiones derivadas de la investigación.

De esta manera, el estudio se inscribe dentro de una perspectiva humanista e inclusiva de la educación, en la que la emocionalidad del docente es reconocida como un factor determinante para el desarrollo integral del estudiante y para la consolidación de comunidades educativas más justas, empáticas y resilientes.

CAPÍTULO I: GENERACIÓN DEL CLIMA POSITIVO EN EL NIVEL PRIMARIA

1.1. Comprensión del clima de aula

El aula es mucho más que un espacio físico de enseñanza; es un ecosistema emocional y social que influye directamente en los procesos de aprendizaje, la socialización y el desarrollo integral del estudiante. Este conjunto de percepciones, relaciones, normas y prácticas constituye lo que se denomina clima de aula: un componente intangible pero decisivo en la calidad educativa. Su comprensión es fundamental para analizar cómo las habilidades socioemocionales del docente inciden en la creación de un entorno favorable en el nivel primaria, objetivo central de esta investigación.

1.1.1. Definición de clima de aula

El concepto de clima de aula ha sido abordado desde diversas disciplinas, en las que se ha destacado su naturaleza multidimensional. Bisquerra (2007) lo definió como “el ambiente emocional que se genera a partir de las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa” (p. 70), y enfatizó su carácter afectivo y relacional. Para este autor, el clima no es un simple contexto: es una construcción colectiva que moldea las experiencias escolares cotidianas.

Para Fraser (2011), el clima de aula es un constructo psicosocial que engloba las percepciones de los estudiantes sobre las normas, relaciones, apoyo docente y oportunidades de participación. Desde esta perspectiva, el clima no solo refleja la disposición emocional del grupo; sino también, los estilos de enseñanza, la estructura de las actividades y la equidad percibida en el trato.

En suma, el clima de aula puede entenderse como el conjunto de emociones, normas, percepciones y relaciones que configuran la experiencia escolar diaria. Su carácter subjetivo y colectivo lo convierte en una variable crítica para evaluar la calidad del entorno educativo (Ainscow y Messiou, 2021).

1.1.2. Relevancia del clima en el aprendizaje infantil

Numerosos estudios han demostrado que un clima emocionalmente positivo tiene un impacto directo en el rendimiento académico, la autoestima y la convivencia escolar, especialmente en la educación primaria, porque los niños se encuentran en una etapa de formación emocional y social clave (Luque González et al., 2022; Zins et al., 2004).

Cuando los estudiantes perciben el aula como un espacio seguro, respetuoso y afectivo, aumentan su motivación intrínseca, su disposición a participar y su capacidad para asumir desafíos cognitivos (Naranjo, 2014). Por el contrario, un clima tenso, autoritario o indiferente puede generar ansiedad, retraimiento o conductas disruptivas, lo que el aprendizaje y el bienestar psicológico.

Las investigaciones educativas actuales han subrayado la importancia de la dimensión emocional en el aprendizaje. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2019), las emociones no son periféricas, sino estructurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos donde la interacción y la empatía son clave. Así, el clima de aula actúa como facilitador o inhibidor del aprendizaje, y también como vehículo para el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que conecta directamente con el propósito de esta monografía.

1.1.3. Enfoques teóricos sobre el clima escolar

Diversos enfoques teóricos han permitido comprender el clima de aula desde distintas perspectivas, todas relevantes para entender cómo el docente puede intervenir en su configuración:

- Enfoque psicoeducativo: Este enfoque, representado por autores como Goleman (1995) y Bisquerra Alzina (2003, 2007), entiende el clima como una construcción emocional donde las competencias socioemocionales del docente son esenciales. Se considera que el maestro actúa como regulador emocional del grupo, ya que su forma de comunicarse, manejar conflictos o motivar incide directamente en el tono afectivo del aula.
- Enfoque socioconstructivista: Desde esta mirada, el clima se construye a través de interacciones significativas y prácticas culturales compartidas. Vygotsky

(1978) ya planteaba que el aprendizaje tiene una base social, por lo que el entorno afectivo del aula se vuelve central en la construcción del conocimiento.

- Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987): Este modelo plantea que el clima de aula es un subsistema del entorno escolar más amplio. Las prácticas docentes, las normas institucionales y la cultura escolar influyen mutuamente. Así, el clima no se limita al espacio físico del aula, sino que forma parte de un entramado de relaciones más amplio.
- Enfoque de la disciplina positiva: Autores como Nelsen (1996) y Kohn (1993) propusieron que un clima emocionalmente saludable se construye desde el respeto mutuo, la participación y la eliminación de métodos coercitivos. El docente debe actuar como facilitador del bienestar emocional y enseñar con firmeza y cariño.

Desde estas perspectivas, se concluye que el clima escolar no es accidental ni espontáneo: es el resultado de decisiones pedagógicas conscientes. El papel del docente, especialmente en educación primaria, es determinante, ya que modela las relaciones, establece normas afectivas y regula los conflictos.

1.2. Tipologías del clima en el aula

Comprender la diversidad de climas que pueden generarse en un aula es fundamental para la construcción de entornos emocionalmente seguros y pedagógicamente eficaces. Los climas escolares no son homogéneos, varían según el estilo docente, las dinámicas de grupo, las condiciones institucionales y, sobre todo, la gestión emocional del educador. Por ello, distinguir entre un clima positivo y uno negativo, así como comprender sus efectos en el desarrollo de los estudiantes, permite al docente tomar decisiones más conscientes e intencionadas, en consonancia con el objetivo central de esta investigación: analizar cómo las habilidades socioemocionales del docente inciden en la creación de un clima escolar positivo en el nivel primaria.

1.2.1. Diferencias entre clima positivo y negativo

Los climas de aula pueden clasificarse, a grandes rasgos, en positivos y negativos, cada uno con características emocionales, comunicacionales y relacionales bien definidas. Según Arón y Milicic (1999), esta diferenciación permite reconocer climas nutritivos, que favorecen el aprendizaje y el desarrollo socioemocional, y climas tóxicos, que los

obstaculizan. Esto resulta clave para comprender su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje

El clima positivo se caracteriza por relaciones afectivas cercanas y respetuosas, comunicación efectiva, participación activa de los estudiantes, normas claras y justas, y una gestión emocional empática por parte del docente. En estos contextos, los estudiantes se sienten valorados, escuchados y motivados a aprender. Según Ainscow y Messiou (2021), este tipo de clima potencia el sentido de pertenencia, la resiliencia y la cooperación entre pares, lo que favorece el aprendizaje significativo.

En contraste, el clima negativo se presenta cuando predominan la tensión, la desorganización, la falta de normas claras, la comunicación punitiva o autoritaria, y una escasa contención emocional. Estas condiciones generan en los estudiantes sentimientos de inseguridad, desinterés y, en muchos casos, rechazo hacia el entorno escolar (Naranjo, 2014). Además, afectan la autoestima y dificultan el desarrollo de habilidades sociales.

Ginott (1972) afirmó que el docente es “el termostato emocional del aula”, lo cual implica que su conducta, sus palabras y su forma de relacionarse con los estudiantes determinan, en gran medida, el clima que se construye en el espacio educativo.

1.2.2. Consecuencias del clima negativo en la dinámica escolar

La presencia de un clima negativo en el aula tiene consecuencias que van más allá del bajo rendimiento académico. Un ambiente emocionalmente adverso puede afectar la salud mental del alumnado, incrementar la conflictividad, provocar conductas disruptivas y generar actitudes de retraimiento o apatía (Luque González et al., 2022).

Además, este tipo de clima limita la posibilidad de desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación o la autorregulación, aspectos fundamentales en la etapa primaria. El clima negativo perpetúa una dinámica reactiva, centrada en el control y el castigo, lo cual deteriora la calidad de las relaciones pedagógicas.

La OECD (2019) señaló que los entornos escolares donde los docentes no manejan adecuadamente sus emociones tienden a mostrar mayores índices de estrés grupal, bajo compromiso estudiantil y sensación de inseguridad. Esto reafirma la necesidad de fortalecer

la formación docente en inteligencia emocional como base para revertir climas escolares desfavorables.

1.2.3. Beneficios del clima positivo en el desarrollo integral

Un clima de aula emocionalmente positivo genera beneficios múltiples, tanto en el plano cognitivo como socioafectivo. Desde el punto de vista académico, los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten seguros, aceptados y motivados. La literatura científica ha demostrado que el clima positivo está asociado con un mayor rendimiento, desarrollo del pensamiento crítico, creatividad y persistencia ante los desafíos (Zins et al., 2004).

A nivel emocional y social, este clima permite a los estudiantes experimentar relaciones basadas en el respeto y la empatía, para favorecer su autorregulación emocional y su capacidad para resolver conflictos pacíficamente. De acuerdo con Goleman (1996), los entornos emocionalmente positivos son aquellos donde se modela y promueve la inteligencia emocional desde la práctica docente diaria.

Nelsen (1996) propuso que un clima saludable debe basarse en la disciplina positiva, es decir, en establecer límites claros desde el respeto, enseñar habilidades sociales y emocionales, y fomentar la autonomía y la responsabilidad. Este enfoque no solo mejora la convivencia, sino que crea las condiciones necesarias para un aprendizaje significativo.

Así, el clima positivo no es un resultado espontáneo, sino una construcción pedagógica y emocional, donde el docente juega un papel central. Su competencia socioemocional —como se analiza en los capítulos siguientes— es el eje que permite pasar de una dinámica reactiva a una dinámica transformadora.

1.3. Factores que configuran un clima positivo en el aula

El clima emocional del aula no es producto del azar, sino el resultado de múltiples factores interrelacionados, entre los cuales destaca el papel del docente como agente emocional y social. En la educación primaria, los estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo afectivo, cognitivo y social clave, donde estos factores adquieren especial relevancia. La literatura especializada ha demostrado que un clima positivo se construye desde la práctica docente mediante la combinación de elementos estructurales, emocionales, organizativos y relacionales (Bisquerra, 2007; Fraser, 2011).

1.3.1. Factores estructurales y organizativos

Aunque el componente emocional del clima de aula es prioritario, los aspectos estructurales y organizativos también juegan un papel importante en su consolidación. Esto incluye la disposición del espacio físico, la organización del tiempo, la claridad en las normas de convivencia y la planificación didáctica. Según Fraser (2011), un entorno ordenado, estéticamente agradable y funcional favorece la participación, reduce las distracciones y contribuye al sentido de pertenencia.

Asimismo, la existencia de rutinas claras y expectativas compartidas permite a los estudiantes anticipar lo que se espera de ellos, lo que genera seguridad emocional y una sensación de control sobre su entorno (Evertson y Weinstein, 2006). Un aula organizada promueve un entorno predecible y, por ende, emocionalmente estable. Sin embargo, estos factores solo son eficaces cuando se integran en una cultura de aula basada en el respeto y la participación. La estructura, sin un vínculo emocional, puede derivar en rigidez; por tanto, su efectividad depende del modo en que el docente los implemente con sensibilidad y flexibilidad.

1.3.2. Factores emocionales y relacionales

Los componentes emocionales y relacionales son los más influyentes en la configuración del clima escolar. Según Goleman (1995), el maestro actúa como modelo emocional y su forma de gestionar emociones propias y ajenas marca el tono afectivo del aula. Entre los factores destacados están:

- Empatía docente: Permite comprender las emociones del estudiante y responder de forma compasiva; en consecuencia, fortalece la confianza y el apego escolar (Zins et al., 2004).
- Validación emocional: Implica reconocer y aceptar las emociones del alumno sin juzgarlas. Esta práctica aumenta la autoestima y refuerza el sentido de pertenencia (Ainscow y Messiou, 2021).
- Gestión emocional: El autocontrol del docente ante situaciones de estrés o conflicto es crucial. Un maestro que mantiene la calma modela conductas autorreguladas (Bisquerra, 2007).

- Estilo comunicativo respetuoso: Utilizar un lenguaje claro, afectivo y sin sarcasmo favorece la comunicación bidireccional y mejora la convivencia (Ginott, 1972).

Estos factores no son innatos: son competencias que pueden y deben desarrollarse a lo largo de la formación docente. En este sentido, la educación emocional se presenta como una herramienta fundamental para construir relaciones sanas en el aula.

1.3.3. El rol del docente en la construcción del clima

Diversos autores han señalado que el docente es el principal agente configurador del clima emocional del aula (Goleman, 1995; Nelsen, 1996; OECD, 2019). Su manera de relacionarse, comunicarse, enseñar y disciplinar influye en la percepción que los estudiantes tienen del entorno escolar. No se trata solo de transmitir contenidos, sino de generar una experiencia educativa emocionalmente segura.

Recientes investigaciones han reforzado esta perspectiva, especialmente en el contexto posterior al 2020, donde se evidenció la necesidad de fortalecer el componente emocional en la práctica pedagógica. Según Libreros Castro y Benavides Franco (2025), la capacidad del docente para gestionar sus emociones y establecer relaciones basadas en la empatía constituye un predictor significativo del bienestar estudiantil. Estos autores sostuvieron que prácticas como la escucha activa, la comunicación afectiva y la regulación emocional contribuyen de manera directa a un clima de aula donde los estudiantes se sienten seguros, valorados y motivados a participar.

La disciplina positiva es una estrategia clave en este proceso. Según Nelsen (1996), esta práctica se basa en la firmeza con amabilidad, el desarrollo de habilidades sociales y el establecimiento de límites desde el respeto. Cuando se emplea adecuadamente, promueve la autorregulación, la colaboración y el sentido de responsabilidad en los estudiantes. Asimismo, se ha identificado que la construcción del clima de aula exige un liderazgo emocional consciente por parte del docente. De acuerdo con Inostroza (2020), aquellos maestros que implementan estrategias socioemocionales —como el modelado de conductas prosociales, la resolución pacífica de conflictos y la promoción del respeto mutuo— generan entornos más inclusivos y colaborativos. Este liderazgo emocional es especialmente

relevante en el nivel primario, donde la influencia del docente incide directamente en el desarrollo de la identidad, la autoestima y la seguridad emocional del niño.

El liderazgo emocional del docente tiene un efecto multiplicador: modela formas de convivencia que los alumnos interiorizan y replican en sus propias relaciones. Este fenómeno es especialmente significativo en primaria, donde el vínculo afectivo con el maestro es determinante para la construcción de la identidad y la autoestima (Palomera Martín et al., 2008). Por ello, la competencia emocional docente no es un complemento pedagógico, sino una necesidad formativa esencial que condiciona la calidad del clima de aula, en línea directa con el objetivo de esta investigación.

CAPÍTULO II: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE

2.1. Comprensión de las habilidades socioemocionales

2.1.1. Definición y enfoque conceptual

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades que permiten a los individuos identificar, comprender, regular y expresar emociones, así como establecer relaciones sociales positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, s.f.). En el ámbito educativo, estas habilidades se consideran fundamentales para el desarrollo integral de docentes y estudiantes, ya que promueven una convivencia saludable, facilitan el aprendizaje y fortalecen el bienestar emocional colectivo (Bisquerra Alzina, 2003).

Goleman (1995), pionero en el estudio de la inteligencia emocional, integró las habilidades socioemocionales dentro de un modelo que incluye cinco componentes esenciales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas dimensiones permiten a los individuos responder adecuadamente ante estímulos emocionales, actuar con equilibrio en situaciones de tensión y construir vínculos interpersonales sólidos. En la misma línea, Mayer et al. (2001) argumentaron que estas habilidades involucran procesos cognitivos que favorecen la percepción, análisis y regulación de las emociones, lo que tiene un impacto directo en la calidad de las relaciones sociales.

Estas habilidades no son innatas: son aprendidas y desarrolladas a lo largo de la vida a través de la interacción social (Pérez Escoda et al., 2011). En contextos educativos, su desarrollo resulta estratégico para fomentar el respeto, la tolerancia, la autorregulación y la participación activa del alumnado. Elías et al. (1997) las definieron como un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que posibilitan una interacción saludable con el entorno y una respuesta constructiva ante los desafíos cotidianos.

2.1.2. Diferencia entre habilidades y competencias

En la literatura especializada, existe un debate conceptual entre el uso de los términos habilidades y competencias socioemocionales. Autores como Barrientos Fernández (2016),

Jones et al. (2013) y Fernández-Martínez y Montero-García (2014) los utilizaron de forma intercambiable, pues todos destacaron la capacidad de actuar de manera emocionalmente inteligente en distintos contextos. Sin embargo, Bisquerra (2007) introdujo una distinción importante: mientras que las habilidades se refieren a capacidades específicas, como escuchar con empatía o controlar un impulso emocional, las competencias integran conocimientos, actitudes y habilidades, que se articulan de manera consciente para responder de forma eficaz ante situaciones reales. Así, la competencia implica un grado de dominio superior y contextualizado.

Desde esta perspectiva, Trujillo Hernández (2021) señaló que una habilidad es una capacidad para ejecutar una acción determinada, mientras que una competencia conlleva la aplicación efectiva y contextualizada de esa habilidad, junto con valores, actitudes y conocimientos previos. Por ello, en este estudio se adopta una postura integradora que reconoce ambas nociones y que entiende que las habilidades forman la base operativa de las competencias, pero su impacto en el aula depende del grado de conciencia, intención y práctica pedagógica del docente.

2.1.3. Habilidades socioemocionales del docente

El rol docente en la actualidad trasciende la transmisión de conocimientos: se sitúa como una práctica relacional donde las emociones cumplen un papel determinante. En este sentido, hablar de habilidades socioemocionales del docente implica reconocer el conjunto de capacidades que le permiten comprender, regular y expresar adecuadamente sus emociones, al tiempo que establece vínculos respetuosos y empáticos con sus estudiantes.

De acuerdo con Goleman (1995), un docente emocionalmente competente es capaz de mantener la calma en situaciones de conflicto, mostrar empatía hacia las necesidades de los alumnos y motivar la participación activa de la clase. Bisquerra (2007) sostuvo que estas competencias son esenciales porque el maestro actúa como “regulador emocional” del grupo; en otras palabras, a partir de su conducta, moldea las formas de interacción que los estudiantes reproducen en su vida escolar.

La presencia de habilidades como la autoconciencia y la autorregulación permite al educador manejar el estrés y tomar decisiones pedagógicas más reflexivas. Del mismo modo, la empatía y las habilidades sociales favorecen la confianza y la construcción de

relaciones positivas en el aula (Palomera Martín et al., 2008). Estas competencias repercuten directamente en la motivación intrínseca y en el sentido de pertenencia del alumnado, que son elementos claves para el aprendizaje significativo.

Las habilidades socioemocionales del docente no deben considerarse un complemento a la formación pedagógica, pues son un componente estructural de la profesionalización docente. Su ausencia puede generar climas tensos y conflictivos, mientras que su desarrollo fortalece la convivencia, potencia el rendimiento académico y contribuye a la formación integral de los estudiantes.

En este marco, el ejercicio docente requiere del dominio de un conjunto de habilidades socioemocionales específicas que influyen tanto en la dinámica interpersonal como en la gestión del clima escolar. En primer lugar, la comunicación efectiva es fundamental, pues implica transmitir ideas con claridad, escuchar activamente, utilizar un lenguaje verbal y no verbal coherente, y adaptar el discurso al nivel de comprensión del estudiante. Hargie (2011) señaló que una comunicación eficaz facilita la participación, evita malentendidos y fortalece los vínculos interpersonales. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, esta competencia posibilita la construcción de relaciones de confianza y regula el tono emocional de las interacciones (Goleman, 1995).

En segundo lugar, la empatía y las habilidades sociales se constituyen como pilares esenciales de la convivencia escolar. La empatía permite al docente comprender las emociones y necesidades del alumnado, mientras que las habilidades sociales —como la cooperación, la asertividad y la resolución pacífica de conflictos— facilitan un ambiente de respeto mutuo. Un docente empático modela conductas prosociales y contribuye a fortalecer la autoestima y la motivación del estudiante (Bisquerra, 2007).

A ello se le suma la adaptabilidad y flexibilidad, competencias indispensables en contextos educativos caracterizados por la diversidad y el cambio constante. Duckworth y Yeager (2015) indicaron que la capacidad de adaptación está relacionada con la perseverancia y la tolerancia a la frustración, cualidades que permiten al docente responder creativamente a imprevistos y ajustar sus estrategias pedagógicas sin comprometer la calidad educativa.

Otra habilidad clave es la gestión del aula, entendida no como control disciplinario, sino como la creación de un entorno de orden, respeto y cooperación que favorece las condiciones óptimas para el aprendizaje. Nelsen (1996) afirmó que la gestión emocional del docente es determinante para consolidar un clima positivo, pues un maestro que regula sus emociones y actúa con firmeza, afecto y coherencia transmite seguridad y minimiza conflictos.

La evaluación formativa requiere competencias socioemocionales para interpretar el desempeño del estudiante con sensibilidad, ofrecer retroalimentación constructiva y promover la autorreflexión. Andrade y Heritage (2017) destacaron que una evaluación emocionalmente inteligente fortalece la motivación, la autoeficacia y reduce la ansiedad académica.

El liderazgo positivo constituye otra dimensión esencial. Este tipo de liderazgo se basa en la inspiración, la influencia ética y el compromiso colectivo. Según Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019), las competencias socioemocionales son la base del liderazgo docente, pues solo quien se regula y se conoce a sí mismo puede guiar a otros con coherencia y autenticidad.

En el escenario actual, también es imprescindible el desarrollo de la competencia digital, entendida desde una perspectiva socioemocional. Figueroa-Gutiérrez et al. (2020) afirmaron que el uso de herramientas tecnológicas debe ser inclusivo, ético y emocionalmente responsable, para así fomentar la participación, la creatividad y el aprendizaje personalizado. El docente debe acompañar emocionalmente a los estudiantes ante brechas digitales, dificultades de acceso o ansiedad tecnológica, y regular las emociones que emergen en los entornos virtuales.

El desarrollo profesional continuo se reconoce como una característica fundamental del docente efectivo. La formación permanente en habilidades socioemocionales, metodologías activas y herramientas tecnológicas fortalece la identidad profesional y permite afrontar los desafíos educativos con resiliencia e innovación (Galindo-Domínguez et al., 2022).

En síntesis, las habilidades socioemocionales del docente representan un componente esencial para la construcción de un clima de aula positivo, pues permiten

establecer relaciones saludables, gestionar eficazmente las dinámicas escolares y promover el bienestar integral del estudiantado. Su fortalecimiento constituye un requisito indispensable para una docencia efectiva en el nivel primario.

2.1.4. Relevancia educativa y formativa

En el contexto escolar, las habilidades socioemocionales del docente tienen una función estratégica en la gestión del aula y en la creación de un clima emocional positivo. Como señaló la OECD (2019), las competencias socioemocionales no solo influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también en su bienestar, en la calidad de la convivencia y en su preparación para la vida en sociedad.

El desarrollo de estas habilidades en los docentes permite establecer relaciones afectivas saludables, resolver conflictos con asertividad, modelar comportamientos prosociales y generar entornos de aprendizaje seguros y motivadores. Como destacó Naranjo (2014), no es suficiente dominar los contenidos académicos, el docente necesita también habilidades para comunicar, contener emocionalmente, adaptar su enseñanza y ejercer liderazgo con sensibilidad.

Por otro lado, el programa CASEL (s.f.), ampliamente validado a nivel internacional, identificó cinco áreas de competencia clave: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Estas áreas resultan especialmente relevantes en la etapa de primaria, pues los estudiantes construyen sus primeras referencias afectivas y sociales fuera del hogar. En este sentido, el maestro actúa como un modelo emocional (Goleman, 1995) y su capacidad de gestionar sus propias emociones influye directamente en el comportamiento y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Por tanto, promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente no es un complemento, sino una necesidad pedagógica urgente que responde a los desafíos actuales de la educación inclusiva, emocionalmente segura y centrada en el alumno.

2.2. Dimensiones de las habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales, entendidas como capacidades fundamentales para gestionar emociones y establecer relaciones saludables, se manifiestan en diversas

dimensiones que interactúan de manera sinérgica. Estas dimensiones permiten comprender la complejidad del comportamiento humano en contextos sociales y educativos, especialmente en el ejercicio docente. Su análisis detallado permite identificar los componentes esenciales para una práctica pedagógica emocionalmente competente.

2.2.1. Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva de las habilidades socioemocionales hace referencia a los procesos mentales que intervienen en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones emocionales. Según Roca (2014), el cerebro humano funciona como un sistema que codifica la información del entorno mediante esquemas mentales que influyen en la forma en que interpretamos las emociones propias y ajenas. Este proceso es crucial en contextos educativos, donde los docentes deben identificar señales emocionales en sus estudiantes, interpretarlas correctamente y responder con sensibilidad.

Goleman (1995) señaló que la autoconciencia —la capacidad de reconocer las propias emociones en el momento en que surgen— es el pilar de esta dimensión. Esta conciencia emocional permite al docente anticipar el impacto de sus estados internos en la gestión del aula, lo que favorece una respuesta racional y empática ante situaciones complejas. Además, la dimensión cognitiva está vinculada con el desarrollo de la autoeficacia emocional, es decir, la creencia en la propia capacidad para manejar adecuadamente las emociones, que incide en la seguridad profesional del maestro (Mayer et al., 2002).

2.2.2. Dimensión emocional

La dimensión emocional se refiere al reconocimiento, expresión y regulación de las emociones, tanto positivas como negativas, en uno mismo y en los demás. Peñafiel Pedrosa y Serrano García (2010) destacaron que esta dimensión implica el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la expresión afectiva saludable.

Según Goleman (1996), esta dimensión incluye cinco competencias clave: autoconciencia emocional, autorregulación, motivación interna, empatía y habilidades para la gestión de relaciones.

Estas competencias permiten al docente manejar el estrés, mantener la motivación intrínseca y fomentar un clima emocionalmente positivo en el aula. Su aplicación práctica se traduce, por ejemplo, en la capacidad del maestro para mantener la calma ante conductas desafiantes, reconocer la ansiedad de un estudiante y ofrecer una respuesta comprensiva que facilite la resolución del conflicto. Por ello, la inteligencia emocional —como subestructura de esta dimensión— es determinante para fomentar la resiliencia emocional, entendida como la capacidad de sobreponerse a situaciones adversas sin comprometer la calidad de la práctica pedagógica (Bisquerra, 2007).

2.2.3. Dimensión conductual o instrumental

La dimensión conductual o instrumental se manifiesta en acciones observables que reflejan la aplicación de las habilidades socioemocionales en la vida cotidiana, especialmente en contextos de interacción interpersonal. Esta dimensión incluye habilidades como la asertividad, la cooperación, la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y la comunicación efectiva.

Alberti y Emmons (como se citó en Peñafiel Pedrosa y Serrano García, 2010) definieron la asertividad como la capacidad para expresar opiniones, sentimientos y necesidades de forma honesta y respetuosa, sin vulnerar los derechos de los demás. Esta habilidad resulta esencial en el ámbito educativo, donde el docente necesita establecer límites claros, comunicar expectativas y ofrecer retroalimentación de manera constructiva.

Por su parte, López de Dicastillo et al. (como se citó en Parra Plaza et al., 2018) conceptualizaron la competencia social como un constructo multidimensional que incluye tanto habilidades conductuales como procesos afectivos y cognitivos. En este sentido, el desarrollo de esta dimensión permite al docente modelar interacciones saludables, facilitar dinámicas de grupo y promover una cultura escolar basada en el respeto mutuo.

En síntesis, las tres dimensiones, cognitiva, emocional y conductual, no operan de manera aislada, sino que conforman un sistema integrado de habilidades que permiten al docente afrontar los desafíos del aula con sensibilidad, eficacia y profesionalismo. Tal integración es indispensable para construir relaciones empáticas, resolver conflictos de manera pacífica y generar un ambiente educativo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

2.3. Importancia de las habilidades socioemocionales en la interacción social

Las habilidades socioemocionales desempeñan un papel crucial en la interacción humana, ya que constituyen el conjunto de capacidades que permiten a las personas establecer relaciones positivas, comprender y regular sus emociones, y responder adecuadamente a los estímulos sociales. En el ámbito educativo, su importancia es aún mayor, pues la escuela es uno de los principales espacios de socialización y construcción identitaria durante la infancia.

2.3.1. Fundamentación teórica y neuropsicológica

Desde la perspectiva neuropsicológica, Immordino-Yang y Damasio (2007) explicaron que la cognición no puede entenderse sin la emoción, ya que esta última actúa como catalizador de los procesos de aprendizaje y socialización. Las habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva permiten que los individuos comprendan sus propios estados emocionales y los de los demás, lo cual es esencial para entablar interacciones satisfactorias.

CASEL ha sido una de las organizaciones líderes en la conceptualización de estas habilidades. Destacó cinco competencias centrales: autoconciencia, autorregulación, toma de decisiones responsable, habilidades de relación y conciencia social (CASEL, s.f.). Estas competencias están profundamente interrelacionadas y configuran un andamiaje indispensable para la vida en sociedad.

2.3.2. La interacción social como medio para el desarrollo personal

La interacción es una necesidad inherente al ser humano. Cornejo y Tapia (2011) afirmaron que las relaciones interpersonales constituyen el núcleo del desarrollo psicosocial, sobre todo en contextos educativos donde los niños aprenden a convivir, a compartir y a construir significados colectivos. En este sentido, las habilidades socioemocionales no solo favorecen la convivencia escolar, sino que también promueven el bienestar individual y el sentido de pertenencia al grupo.

Bandura y National Inst of Mental Health (2006) añadieron que una interacción adecuada permite el aprendizaje vicario, es decir, aprender a través de la experiencia de los demás. Este proceso solo es posible en un contexto de apertura emocional, respeto mutuo y

regulación afectiva, dimensiones que se desarrollan mediante el ejercicio de las habilidades socioemocionales.

2.3.3. Implicancias en el contexto educativo

En la escuela, el desarrollo de las habilidades socioemocionales tiene un impacto directo en el rendimiento académico, la conducta estudiantil y el bienestar general. La OECD (2015), en sus informes, advirtió que estas habilidades son tan importantes como las competencias cognitivas tradicionales, dado que contribuyen significativamente al éxito personal, ocupacional y social.

La ausencia de estas competencias puede derivar en conflictos, exclusión social y dificultades de aprendizaje. Por el contrario, su presencia fortalece la resiliencia, mejora la resolución de conflictos y potencia la capacidad de trabajar en equipo (Blanco Abarca, 2011).

Por tanto, es imperativo que los sistemas educativos integren de forma explícita y sistemática el desarrollo socioemocional como parte del currículo. El Ministerio de Educación Inicial (2016) recomendó que los docentes fomenten espacios de interacción positiva, donde se promuevan valores como el respeto, la solidaridad y la escucha activa, para así contribuir a la construcción de una comunidad educativa emocionalmente saludable.

2.4. Importancia de las habilidades socioemocionales en los docentes

La figura del docente en la actualidad trasciende su rol tradicional como transmisor de conocimientos. En el contexto de la educación primaria, donde los niños se encuentran en una etapa crítica de desarrollo emocional, el maestro actúa como un agente modelador de actitudes, vínculos y respuestas afectivas. Por tanto, las habilidades socioemocionales del docente son esenciales para garantizar una educación integral y un clima emocionalmente favorable en el aula.

2.4.1. El docente como agente emocional

Las habilidades socioemocionales permiten al docente comprender sus propias emociones, regularlas adecuadamente y establecer relaciones empáticas y respetuosas con sus estudiantes. Desde la teoría de la inteligencia emocional, Goleman (1995) sostuvo que estas competencias influyen directamente en el clima de aula y, por tanto, en la conducta y el

aprendizaje de los estudiantes. Un maestro emocionalmente competente no solo transmite conocimientos, sino que también forma personas, pues actúa como un referente de autorregulación, empatía y resiliencia (Naranjo, 2014).

Las interacciones sociales dentro del aula están profundamente condicionadas por la capacidad del docente para gestionar sus emociones y responder con sensibilidad a los desafíos cotidianos. Aravena Pino (2020) afirmó que los profesores ejercen un rol formativo en el ámbito académico y emocional, dado que su comportamiento influye directamente en la forma en que los alumnos se relacionan entre sí. Así, el maestro opera como un “modelo emocional”, cuyas actitudes y respuestas son observadas e internalizadas por los niños.

2.4.2. Formación docente como estrategia clave

La formación docente en habilidades socioemocionales constituye un elemento esencial para garantizar un clima positivo en el aula y promover el desarrollo integral del alumno. La relevancia de estas competencias se relaciona con su impacto directo en las interacciones cotidianas y con la necesidad de incorporar su fortalecimiento dentro de los procesos formativos del profesorado. Diversos estudios han señalado que una gran parte de los docentes no ha recibido preparación específica en competencias emocionales durante su formación inicial, lo que puede limitar su capacidad para gestionar situaciones afectivas complejas o para actuar como guía emocional dentro del aula (Aravena Pino, 2020).

Para Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019), el desarrollo socioemocional en la infancia está profundamente influenciado por la calidad de las relaciones con los adultos significativos, entre ellos los maestros. En este sentido, la formación emocional del docente debe entenderse como un componente estructural del sistema educativo y no como un elemento accesorio. Dotar al profesorado de habilidades como la empatía, la autorregulación, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos permite que actúen conscientemente como facilitadores del bienestar emocional del alumnado, a fin de promover ambientes de aprendizaje seguros, respetuosos y emocionalmente nutritivos.

Desde esta perspectiva, la profesionalización docente requiere integrar la educación emocional como un eje transversal. Repetto Talavera y Pérez-González (2007) afirmaron que el desempeño efectivo del maestro no depende únicamente del dominio de contenidos académicos, sino también del desarrollo de habilidades blandas que le permitan manejar el

estrés, comunicarse de manera asertiva, liderar positivamente y establecer vínculos de confianza con sus estudiantes. Por ello, la formación inicial y continua en competencias socioemocionales es indispensable para que el docente pueda responder de manera adecuada a los desafíos del aula contemporánea.

En síntesis, fortalecer las habilidades socioemocionales del profesorado no solo contribuye a mejorar el clima de aula, sino que constituye una estrategia clave para asegurar una educación de calidad orientada al bienestar y al desarrollo integral de los estudiantes.

2.4.3. Impacto en el clima escolar y la convivencia

El dominio de habilidades socioemocionales tiene un efecto directo sobre la calidad de las relaciones en el aula y en la escuela. Docentes con alta competencia emocional generan ambientes más seguros, colaborativos y motivadores (Palomera Martín et al., 2008). Mientras que la falta de regulación emocional puede llevar a respuestas impulsivas, rupturas en el vínculo con los estudiantes y aumento de la conflictividad escolar.

Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) indicaron que el docente emocionalmente competente modela conductas como la tolerancia, el respeto y la cooperación, y contribuye a una convivencia escolar armónica. Así, se transforma en un facilitador del desarrollo afectivo y social de sus estudiantes.

2.4.4. El docente como modelador de habilidades en sus estudiantes

En educación primaria, los docentes son figuras de referencia emocional. Los estudiantes observan, imitan y reproducen las conductas afectivas y relacionales que ven en sus maestros. Por tanto, la forma en que el docente se comunica, gestiona los conflictos o enfrenta la frustración tiene un impacto profundo y duradero en el desarrollo socioemocional de los niños (Aravena Pino, 2020; Poulou, 2007).

El Ministerio de Educación Inicial (2016) propuso que la promoción de habilidades emocionales en los estudiantes esté acompañada por docentes que modelen de manera consistente estas competencias. Esto implica manejar adecuadamente sus emociones, establecer códigos de convivencia claros, fomentar interacciones afectuosas y responder a las necesidades emocionales del alumnado.

En suma, las habilidades socioemocionales son un eje transversal en el ejercicio profesional docente. Estas competencias no solo permiten una gestión pedagógica más efectiva, sino que también potencian el desarrollo integral del alumno al generar un ambiente emocionalmente seguro y positivo. Por ello, la formación emocional del profesorado debe considerarse una prioridad estratégica en los sistemas educativos actuales.

CAPÍTULO III:

RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE Y LA GENERACIÓN DE UN CLIMA DE AULA POSITIVO

3.1. Fundamentación teórica de la relación clima-habilidades socioemocionales

La fundamentación teórica constituye el sustento conceptual que permite explicar, interpretar y analizar un fenómeno de estudio a partir de teorías, modelos y aportes de diversos autores. En el presente apartado, la fundamentación teórica se orienta a comprender la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y la generación de un clima de aula positivo, considerando enfoques provenientes de la inteligencia emocional, la educación emocional y la gestión del clima escolar. Este marco teórico posibilita establecer las bases conceptuales que explican cómo las competencias emocionales del docente influyen en las interacciones pedagógicas, la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes, especialmente en el nivel primario.

3.1.1. La inteligencia emocional aplicada al contexto escolar

La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, comprender, regular y expresar las emociones de forma efectiva, ha adquirido un rol central en la educación contemporánea, particularmente en la labor docente. Goleman (1995) popularizó este concepto al afirmar que las habilidades emocionales son incluso más determinantes que el coeficiente intelectual en el éxito personal y social. En el contexto educativo, esta afirmación cobra relevancia, ya que el docente actúa como un modelo emocional cuya forma de interactuar influye directamente en el clima de aula y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes.

Mayer et al. (2002) mencionaron que la inteligencia emocional comprende cuatro ramas: la percepción emocional, la facilitación del pensamiento mediante la emoción, la comprensión emocional y la regulación emocional. Estas dimensiones permiten al individuo gestionar sus propias emociones y responder adecuadamente a las de los demás. Estas habilidades que resultan fundamentales para el docente, cuyo trabajo implica un contacto constante con las emociones de niños y niñas en desarrollo.

Desde esta perspectiva, el docente emocionalmente inteligente no solo enseña contenidos, sino que también crea un entorno afectivo propicio para el aprendizaje. Esto se alinea con lo señalado por Jennings y Greenberg (2009), quienes argumentaron que los docentes que demuestran una mayor competencia emocional son capaces de crear aulas más organizadas, emocionalmente seguras y colaborativas, lo cual se traduce en una reducción de los comportamientos disruptivos y una mejora en el desempeño académico.

Diversas investigaciones han confirmado que las habilidades socioemocionales del docente inciden directamente en la calidad del clima de aula. Tal como lo señaló Bisquerra (2007), la autoconciencia y la autorregulación emocional permiten al docente responder de forma equilibrada ante situaciones conflictivas, mediante la reducción del uso de castigos y el fomento de la resolución pacífica de los problemas. Además, la empatía y las habilidades sociales fomentan vínculos de confianza entre el docente y sus estudiantes, aspectos esenciales para una convivencia escolar saludable (Zins et al., 2004).

En esta línea, la inteligencia emocional del profesorado actúa como un factor protector frente al estrés laboral y el desgaste emocional, lo cual, según Brackett et al. (2010), mejora su bienestar general y potencia su capacidad para establecer relaciones positivas con los estudiantes. Por lo tanto, no se trata únicamente de un atributo deseable, sino de una competencia profesional indispensable en el contexto actual.

La conexión con el objetivo de esta investigación es evidente: la generación de un clima de aula positivo en el nivel primario no puede entenderse sin considerar las habilidades emocionales del docente. Estas competencias actúan como catalizadores que posibilitan ambientes seguros, empáticos y motivadores, que son esenciales para el desarrollo integral de los niños.

3.1.2. Educación emocional y gestión del clima en el aula

La educación emocional se ha consolidado como una dimensión esencial en la formación docente, porque posibilita la construcción de climas de aula saludables, cooperativos y emocionalmente seguros. Bisquerra (2007), principal referente en este campo, definió la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias emocionales como elemento indispensable del desarrollo

integral de la persona. En el contexto escolar, esta concepción implica que el maestro debe manejar sus emociones y promover aprendizajes socioemocionales en sus alumnos.

El papel del docente como gestor del clima de aula se hace evidente en la manera como modela actitudes, responde a los conflictos y estructura las dinámicas de convivencia. La forma en que el maestro comunica regula su tono emocional y maneja la disciplina influye de forma decisiva en la percepción del aula como un espacio seguro o amenazante (Jennings y Greenberg, 2009). Una respuesta emocionalmente competente puede transformar un momento de tensión en una oportunidad de aprendizaje emocional para el grupo.

Desde esta perspectiva, para Ginott (1972), el docente es quien determina, en última instancia, el ambiente emocional del aula. El autor afirmó que: “yo soy el clima” (p. 15). Esta idea es reforzada por Nelsen (1996), quien, a través del enfoque de la disciplina positiva, sugirió que la creación de un clima afectivo, basado en el respeto mutuo y la firmeza amable, potencia la motivación, la responsabilidad y la autorregulación en los estudiantes. Así, se aleja del paradigma punitivo y se propone una gestión emocional centrada en la empatía y la cooperación.

En este sentido, la gestión del aula desde la educación emocional implica el establecimiento de relaciones basadas en la confianza, el reconocimiento emocional y la construcción de normas consensuadas. Kohn (2011), por su parte, criticó la lógica de premios y castigos, al señalar que esta socava la autonomía del estudiante y genera una motivación extrínseca que no contribuye al desarrollo personal. En contraposición, abogó por entornos escolares donde el clima emocional sea producto de relaciones auténticas, donde los alumnos participen en la toma de decisiones y desarrollen sentido de pertenencia.

El desarrollo de un clima positivo en el aula requiere, por tanto, que el docente actúe como facilitador emocional. Tal como señalaron Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008), las aulas emocionalmente inteligentes se caracterizan por climas de respeto, solidaridad y reconocimiento, donde los errores son vistos como parte del proceso de aprendizaje y no como motivo de humillación. Esto no solo mejora la convivencia, sino que potencia el rendimiento académico, porque disminuye el estrés y favorece estados emocionales positivos que facilitan el aprendizaje.

Este enfoque se vincula directamente con el objetivo general del presente estudio, al demostrar que las habilidades socioemocionales del docente no constituyen un complemento, sino un eje estructurante para la generación de un clima escolar favorable. Formar al profesorado en educación emocional no solo repercute en su bienestar, sino también en su eficacia pedagógica y en la calidad del entorno en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan.

3.1.3. Impacto de las habilidades socioemocionales del docente en el aprendizaje y el clima de aula

El clima de aula, influenciado por las habilidades socioemocionales del docente, no solo determina la calidad de la convivencia escolar, sino que también tiene efectos sustanciales en el aprendizaje académico, el desarrollo emocional y la conducta de los estudiantes. Las investigaciones actuales destacan que un ambiente emocionalmente positivo constituye un facilitador clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, se ha demostrado que los estudiantes que perciben un clima emocionalmente favorable muestran mayores niveles de motivación intrínseca, autonomía y compromiso académico (OECD, 2015). Este tipo de entorno, generado por docentes emocionalmente competentes, propicia un espacio donde el error no es penalizado, sino entendido como parte del proceso de aprendizaje, lo que favorece la participación activa y el pensamiento crítico.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) afirmaron que el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación emocional por parte del docente contribuyen a modelar actitudes reflexivas en los estudiantes, quienes aprenden a reconocer y gestionar sus propias emociones. Esta capacidad incide en la convivencia y el rendimiento escolar, ya que reduce el estrés y la ansiedad asociados a la evaluación y a las interacciones sociales.

Desde la neuroeducación, Mora Teruel (2017) destacó que un clima de aula basado en la confianza y la seguridad emocional activan regiones del cerebro vinculadas con la atención sostenida, la memoria y la toma de decisiones. Así, el entorno afectivo se convierte en un estímulo neurocognitivo que fortalece las condiciones biológicas del aprendizaje.

En el plano conductual, Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) sostuvieron que los estudiantes que interactúan con docentes empáticos y emocionalmente coherentes

presentan menos comportamientos disruptivos, mayor autocontrol y mejores habilidades sociales. Esto se debe a que el docente actúa como un modelo de referencia emocional y social, que transmite formas de convivencia respetuosa y constructiva.

Al mismo tiempo, se ha identificado que el clima emocionalmente positivo fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia del alumnado. Según Elias et al. (1997), estas condiciones son esenciales para la formación de identidades positivas, el desarrollo del juicio moral y la preparación para enfrentar desafíos sociales de manera ética y colaborativa.

En suma, el impacto de las habilidades socioemocionales del docente se extiende más allá del aula e influencia de manera profunda la trayectoria formativa de los estudiantes. No solo se mejora el aprendizaje académico, sino también se consolidan competencias vitales para la vida, como la resiliencia, la empatía y la cooperación. Esto ratifica que el desarrollo emocional docente es una condición *sine qua non* para la calidad educativa integral.

3.2. Evidencias empíricas sobre la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y el clima de aula

En los últimos años, diversas investigaciones desarrolladas en distintos contextos educativos han confirmado que las habilidades socioemocionales del docente son un predictor significativo del clima de aula. Estas competencias no solo inciden en el bienestar emocional del profesorado, sino que también determinan la forma en que los estudiantes perciben el ambiente de aprendizaje, la convivencia y la calidad de las interacciones escolares.

En el contexto de la educación básica regular, Muñoz (2023), en su estudio sobre las competencias socioemocionales de los docentes y su influencia en la gestión del clima de aula, demostró que los profesores con mayores niveles de autoconciencia, empatía y autorregulación logran establecer ambientes de aprendizaje más colaborativos y emocionalmente seguros. Su investigación, basada en un diseño correlacional aplicado a docentes de educación básica, evidenció una relación positiva y significativa entre las habilidades emocionales docentes y la percepción de un clima escolar favorable.

De manera similar, Juárez Díaz et al. (2022) realizaron un estudio en aulas de educación básica de contexto urbano, donde se identificaron actitudes docentes vinculadas con la creación de climas emocionales positivos. Los autores encontraron que las

dimensiones empatía, comunicación asertiva y regulación emocional explican en gran medida la variación del clima percibido por los estudiantes. Los resultados confirmaron una correlación directa entre las competencias socioemocionales y los indicadores de cohesión, respeto y motivación en el aula.

Por su parte, Valdés-León et al. (2023), en una investigación aplicada a contextos de educación secundaria, específicamente en entornos de enseñanza virtual, analizaron cómo las estrategias discursivas y afectivas del docente repercuten en el clima emocional del aula. A través de análisis cualitativo del discurso, hallaron que la expresión empática, el reconocimiento emocional y el tono afectivo del docente fortalecen la percepción de apoyo y bienestar grupal, lo que valida la incidencia de las habilidades socioemocionales sobre la dinámica socioafectiva de la clase, incluso en entornos virtuales.

Desde la perspectiva latinoamericana, Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) desarrollaron un estudio cualitativo en instituciones educativas de educación básica, centrado en el análisis de la convivencia escolar. Los autores aportaron evidencia empírica al demostrar que los docentes con alta competencia emocional logran disminuir conflictos interpersonales y promover un clima escolar pacífico. En su estudio, se observó que las estrategias de gestión emocional, como la escucha activa y la regulación del enojo, permiten construir aulas más cooperativas y resilientes, donde el aprendizaje se potencia por la confianza y el respeto mutuo.

Complementariamente, la tesis de Mendez Tez (2023) evaluó, en el contexto de formación docente, el impacto de un programa de formación docente en inteligencia emocional sobre la percepción del clima de aula. Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en la comunicación docente-estudiante, la resolución pacífica de conflictos y la motivación grupal. Este estudio experimental comprobó que fortalecer las habilidades socioemocionales del profesorado tiene un efecto directo en la optimización del clima escolar y en la satisfacción de los estudiantes.

Estos hallazgos, convergentes en distintos contextos educativos, han confirmado la relación directa y significativa entre las habilidades socioemocionales del docente y el clima de aula positivo. Los docentes emocionalmente competentes no solo regulan sus propias emociones, sino que modelan comportamientos prosociales que inciden en la cohesión, la

empatía y la convivencia. En suma, la evidencia empírica actual respalda la necesidad de integrar la educación emocional como un eje transversal en la formación inicial y continua del profesorado, con el fin de garantizar entornos escolares saludables, inclusivos y emocionalmente sostenibles.

3.3. Sistematización de los hallazgos teóricos

El análisis teórico desarrollado a lo largo de esta monografía permite establecer que las habilidades socioemocionales del docente constituyen un componente esencial en la construcción de un clima de aula positivo. Para esta sistematización, se seleccionaron estudios publicados entre 2019 y 2024, bajo criterios de actualidad, pertinencia y rigor metodológico; sin embargo, se priorizaron investigaciones empíricas y teóricas vinculadas al nivel de educación básica y primaria, con enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos claramente definidos, y con una relación explícita entre las competencias socioemocionales del profesorado y el clima de aula. Esta selección responde al propósito de sustentar el estudio con evidencia actualizada y contextualizada al ámbito educativo contemporáneo.

En primer lugar, los fundamentos teóricos revisados —desde Goleman (1995), Bisquerra (2007) y el modelo de CASEL (s.f.)— coincidieron en que las habilidades socioemocionales comprenden la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales. Estas dimensiones configuran un marco competencial que permite al docente comprender y regular sus emociones, responder adecuadamente ante los desafíos del aula y establecer relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la confianza y la comprensión mutua.

En segundo lugar, la literatura sobre clima escolar ha destacado que un entorno emocionalmente favorable no surge de manera espontánea, sino que es el resultado de acciones docentes conscientes y sistemáticas, alineadas con principios de comunicación asertiva, equidad, afectividad y adecuada gestión del conflicto. Los aportes de Nelsen (1996) y Ainscow y Messiou (2021) coincidieron en señalar que la disciplina positiva, la empatía y la inclusión generan espacios de aprendizaje seguros, donde los estudiantes se sienten valorados, escuchados y motivados.

Al integrar ambos constructos, la evidencia empírica revisada ha demostrado una relación positiva y significativa entre las habilidades socioemocionales del docente y el

clima de aula. Estudios como los de Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) han evidenciado que las competencias emocionales del profesorado favorecen la resolución pacífica de conflictos y la convivencia escolar. De manera complementaria, Acosta Lozada y Martínez Rodríguez (2019) señalaron que la adecuada gestión emocional del docente contribuye a la construcción de relaciones cooperativas y respetuosas en el aula.

Investigaciones posteriores reforzaron estos hallazgos. Juárez Díaz et al. (2022) identificaron que actitudes docentes como la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional inciden directamente en la motivación estudiantil y en la percepción de un clima emocional positivo. Asimismo, Muñoz (2023) demostró, desde un enfoque cuantitativo, que existe una relación significativa entre la autoconciencia, la autorregulación y la empatía docente con la percepción de un clima de aula colaborativo y seguro.

Del mismo modo, Méndez Tez (2023) evidenció que los programas de formación docente en inteligencia emocional impactan favorablemente en la gestión del aula, porque fortalecen la cohesión grupal, la comunicación afectiva y el clima escolar percibido por los alumnos. A ello se le suma el estudio de Valdés-León et al. (2023), donde se concluyó que el uso de estrategias comunicativas empáticas permite sostener climas de aula positivos, incluso en entornos educativos virtuales.

Finalmente, los aportes más recientes del año 2024, como el de Espinosa Pineda (2024) y el de Proaño-Muñoz et al. (2024), han consolidado la importancia de las competencias socioemocionales del docente en la calidad de las relaciones pedagógicas y la convivencia escolar. Espinosa Pineda (2024) enfatizó que el fortalecimiento de dichas competencias constituye una tarea pendiente en los sistemas educativos latinoamericanos, mientras que Proaño-Muñoz et al. (2024) destacaron que habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la inteligencia emocional resultan fundamentales para la convivencia armónica y la generación de un clima de aula positivo.

En síntesis, los hallazgos teóricos permiten concluir que las habilidades socioemocionales del docente actúan como mediadores fundamentales en la dinámica socioafectiva del aula. Su presencia favorece la creación de ambientes de aprendizaje seguros, colaborativos y emocionalmente saludables; su ausencia, en cambio, se asocia con tensiones, baja motivación y conflictos interpersonales. Por tanto, se reafirma la necesidad

de integrar la educación emocional en la formación inicial y continua del profesorado, para así promover docentes capaces de gestionar sus emociones, fomentar la empatía y construir relaciones pedagógicas basadas en la comprensión y el respeto mutuo.

De esta manera, la sistematización de los hallazgos teóricos sustenta la premisa central de este estudio: la competencia socioemocional del docente es un determinante directo del clima de aula positivo, y su fortalecimiento constituye una estrategia clave para mejorar la calidad educativa y el bienestar integral de la comunidad escolar.

Con el propósito de organizar y sintetizar los principales aportes teóricos y empíricos revisados en el presente capítulo, a continuación, se presenta la Tabla 1: Matriz de sistematización de hallazgos teóricos. Esta matriz permite visualizar de manera comparativa los estudios más relevantes sobre la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y el clima de aula, considerando a los autores, enfoques metodológicos, principales aportes y la forma en que se establece dicha relación. Su análisis facilita la comprensión integrada de los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación.

Tabla 1. Matriz de sistematización de hallazgos teóricos

Autores y año	Título del estudio	Enfoque / Metodología	Principales aportes teóricos o empíricos	Relación entre habilidades socioemocionales y clima de aula
Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019)	Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela	Enfoque cualitativo, estudio de caso	Analiza cómo las competencias socioemocionales del docente favorecen la resolución pacífica de conflictos y la convivencia escolar	Demuestra que docentes emocionalmente competentes generan climas de aula armónicos, con relaciones basadas en respeto y empatía
Acosta Lozada y Martínez Rodríguez (2019)	La inteligencia emocional en la práctica educativa	Estudio descriptivo, enfoque cualitativo	Analiza las representaciones docentes sobre la inteligencia emocional	Evidencia que docentes conscientes de su gestión emocional construyen relaciones más cooperativas, por lo que mejoran el clima de aula
Juarez Diaz et al. (2022)	Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica	Enfoque mixto, análisis de actitudes docentes	Identifica las actitudes emocionales que inciden en la convivencia y la motivación estudiantil	Confirma que la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional son determinantes del clima emocional positivo
Muñoz (2023)	Las competencias socioemocionales de los docentes y su influencia en la gestión del clima del aula	Diseño correlacional, enfoque cuantitativo	Evalúa el nivel de competencias socioemocionales y su influencia en la percepción del clima escolar	Prueba una relación positiva y significativa entre autoconciencia, empatía y autorregulación docente con un clima de aula colaborativo y seguro
Valdés-León et al. (2023)	Clima de aula favorable en secundaria: análisis del discurso docente online	Estudio cualitativo, análisis del discurso	Examina las estrategias comunicativas afectivas en contextos virtuales	Evidencia que el lenguaje empático y el reconocimiento emocional mantienen un clima positivo incluso en entornos virtuales
Mendez Tez (2023)	Programas de formación docente en inteligencia emocional y su impacto en la gestión del aula	Investigación aplicada, diseño cuasiexperimental	Evalúa el impacto de programas de formación emocional docente en la gestión del aula	Comprueba que el fortalecimiento de la inteligencia emocional mejora la comunicación, la cohesión grupal y el clima escolar percibido

Espinosa Pineda (2024)	Las Competencias Socioemocionales Docentes: Una Tarea Pendiente en el Contexto Educativo Colombiano	Ensayo-reflexión con revisión del estado del arte y análisis documental	Sustenta la relevancia de priorizar las competencias socioemocionales docentes en la normativa educativa, el bienestar y la humanización del profesorado	El fortalecimiento de estas competencias mejora las relaciones pedagógicas y favorece climas de aula armoniosos para el aprendizaje
Proaño-Muñoz et al. (2024)	Habilidades para la convivencia armónica en el aula de clase	Investigación documental con diseño bibliográfico	Describe habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la inteligencia emocional, y resalta su aporte a la formación integral del estudiante	Estas habilidades promueven el respeto, la colaboración y el bienestar emocional, lo que favorece un clima de aula positivo y el aprendizaje activo

Nota: Elaboración propia

El análisis de la matriz de sistematización evidencia una sólida convergencia teórica y empírica entre los estudios revisados, los cuales coincidieron en que las habilidades socioemocionales del docente constituyen un factor determinante en la construcción de un clima de aula positivo. De manera consistente, se demuestra que la autoconciencia, la autorregulación y la empatía docente influyen directamente en la convivencia escolar, la cohesión grupal y el bienestar emocional del estudiantado. En este sentido, la Tabla 1 refuerza la premisa central de la presente monografía al evidenciar una relación intrínseca y positiva entre la competencia socioemocional del docente y el clima de aula. De este modo, la inteligencia emocional se consolida como un componente esencial de la labor pedagógica y una estrategia clave para promover aprendizajes seguros, autónomos y significativos.

CONCLUSIONES

1. Respecto a la relación entre habilidades socioemocionales y clima de aula, el análisis realizado permite concluir que las habilidades socioemocionales del docente mantienen una relación directa, positiva y significativa con la construcción de un clima de aula positivo en el nivel primario. La evidencia revisada demuestra que competencias como la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación afectiva y la gestión adecuada de los conflictos contribuyen a la creación de ambientes seguros, respetuosos y motivadores. En consecuencia, se confirma el cumplimiento del objetivo general al demostrarse que el dominio socioemocional del docente constituye un factor determinante para el desarrollo de climas de aprendizaje favorables.
2. En relación con el primer objetivo específico, se concluye que las habilidades socioemocionales del docente y el clima de aula están estrechamente vinculadas. La literatura analizada evidencia que la conducta emocional del maestro influye directamente en la percepción del entorno escolar por parte de los estudiantes. Elementos como la comunicación positiva, la disposición afectiva y la generación de confianza fortalecen el clima de aula y fomentan la participación activa, la cooperación y el respeto mutuo. De este modo, se cumple el objetivo orientado a describir la relación existente entre ambos constructos.
3. En línea con el segundo objetivo específico, se concluye que las habilidades socioemocionales son esenciales en la práctica docente y constituyen capacidades desarrollables, no rasgos innatos. Aspectos como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales permiten al maestro gestionar situaciones complejas, promover interacciones saludables y ejercer un liderazgo pedagógico centrado en el bienestar estudiantil. Ello confirma la relevancia de estas competencias en la labor educativa y su impacto directo en la dinámica del aula.
4. Respecto al tercer objetivo específico, se concluye que un clima emocional positivo influye significativamente en el aprendizaje y en la convivencia escolar. El análisis teórico demuestra que la presencia de relaciones respetuosas, la validación emocional,

la comunicación empática y la armonía en el aula contribuyen al desarrollo de la autoestima, la resiliencia y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, estos factores reducen la aparición de conflictos y fortalecen la cohesión grupal; en consecuencia, consolidan un ambiente adecuado para el aprendizaje integral.

5. Los resultados también permiten reafirmar que el docente ocupa un rol central como eje emocional y ético del aula. Su comportamiento, actitudes y estilo de interacción modelan la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y construyen su identidad emocional. Bajo esta perspectiva humanista, el docente se posiciona como un agente de cambio capaz de promover una educación empática, inclusiva y orientada al bienestar.
6. Finalmente, se recomienda incorporar programas sistemáticos de educación emocional en la formación inicial y continua de los docentes. El fortalecimiento de estas competencias contribuye no solo al bienestar del profesorado, sino también a la calidad educativa y a la construcción de comunidades escolares más inclusivas y resilientes. Asimismo, se sugiere que futuras investigaciones desarrollen estudios aplicados que evalúen la efectividad de programas de formación socioemocional en contextos escolares reales.

REFERENCIAS

- Acosta Lozada, I. Y. y Martínez Rodríguez, M. Á. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 42-59. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70163>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Andrade, H. y Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Aravena Pino, V. P. (2020). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/194531>
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17414>
- Bandura, A. y National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barrientos Fernández, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21502>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490555>
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. (6ª ed.). Wolters Kluwer. <https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Blanco Abarca, A. (2011). *Psicología social*. Ediciones CEF.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotional Regulation Ability, Job Satisfaction, and Burnout among British Secondary School Teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s.f.). *Fundamentals of SEL*. CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cornejo, M. y Tapia, M. L. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos en Humanidades*, 12(24), 219-229. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18426920010.pdf>
- Duckworth, A. L. y Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Elías, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. y Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Espinosa Pineda, Y. C. (2024). Las Competencias Socioemocionales Docentes: Una Tarea Pendiente en el Contexto Educativo Colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 2613-2629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15037
- Evertson, C. M. y Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates. https://archive.org/details/handbookofclassr0000unse_w4k0
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2014). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://www.redalyc.org/journal/773/77344439002/html/>
- Figuroa-Gutiérrez, V., Montes-Miranda, A. y Rodríguez-Morato, A. (2020). Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 225-239. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312>
- Fraser, B. J. (2011). Classroom Learning Environments: Retrospect, Context and Prospect. *Second international handbook of science education*, 1191–1239.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-9041-7_79

- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde-Trabada, A. y Valero-Esteban, J. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XXI*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. Macmillan. <https://archive.org/details/teacherchildbook00gino>
- 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. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gutiérrez-Torres, A. M. y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7128564>
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. (5ª ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Inostroza, F. (2020). Resistencias cotidianas a las políticas de rendición de cuentas o accountability: un estudio de casos de dos educadoras diferenciales en Chile. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.638>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, D. E., Greenberg, M. y Crowley, M. (2013). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Juarez Diaz, J. R., Tananta Vásquez, H., Bardales Zapata, E. de la C., Vela Vásquez, T. y Castillo SantaMaría, I. (2021). Actitudes del Docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4017-4037. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.603
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Mifflin and Company.

- Kohn, A. (noviembre de 2011). *The Case Against Grades*. Alfie Kohn. <https://www.alfiekohn.org/article/case-grades/>
- Libreros Castro, J. y Benavides Franco, A. (2025). Estrategias didácticas de fomento del pensamiento crítico en la escuela latinoamericana: una revisión sistemática. *RLEE Nueva Época*, 55(3). <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/832/2125>
- Luque González, R., Romera, E., Gómez-Ortiz, O., Wiza, A., Laudańska-Krzemińska, I., Antypas, K. y Muller, S. (2022). Emotional intelligence and school climate in primary school children in Spain, Norway, and Poland. *Psychology, Society & Education*, 14(3). <https://doi.org/10.21071/psye.v14i3.15122>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Multi-Health Systems. <https://www.eiconsortium.org/measures/msceit.html>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mendez Tez, C. C. (2023). *Programa de formación docente en Inteligencia Emocional* [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/906dd662-9884-4cd8-b867-e06aebd4e2ac/content>
- Ministerio de Educación Inicial. (2016). *Emociones para la Vida. Programa de Educación Socioemocional*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-06/guia-docente-1.pdf
- Mora Teruel, F. (2017). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. (10ª ed.). Editorial Alianza.
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su influencia en la gestión del clima del aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30-42. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Editorial Cuarto Propio.
- Nelsen, J. (1996). *Positive Discipline: The First Three Years*. Ballantine Books.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17367>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-social-progress_9789264226159-

en.html

- Palomera Martín, R., Fernández Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 437-454. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855718>
- Parra Plaza, F. J., Vílchez Conesa, M. del P. y De Francisco Palacios, C. (2018). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en función de la formación y experiencia del deportista: características sociodeportivas. *Revista de Psicología y Educación*, (13), 113-123. <https://www.rpye.es/pii?pii=162>
- Peñañiel Pedrosa, C. y Serrano García, A. (2010). *Habilidades Sociales*. Editorial Editex.
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G. y Soldevila Benet, A. (2011). Educación emocional y habilidades sociales. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 473-478). Fundación Botín. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Educacion-emocional-y-habilidades-sociales.pdf>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Proaño-Muñoz, M. M., Silva-Alvarado, P. M., Villavicencio-Kuffó, S. V. y Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). Habilidades socioemocionales para la convivencia armónica en el aula de clase. *CienciaMatria*, 10(Extra1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502280>
- Repetto Talavera, E. y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 92-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316242>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. (4ª ed.). ACDE Ediciones.
- Trujillo Hernández, R., Castro Rivera, R. I., García-Chi, E. y Espinoza Hernández, E. (2021). Identificación de las necesidades del desarrollo de las habilidades socioemocionales. *TECTZAPIC: Revista Académico-Científica*, 7(1), 12-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8507627>
- Valdés-León, G. S., Iturbe González, P. I. y Oyarzún Yáñez, R. A. (2023). Clima de aula favorable en secundaria: análisis del discurso docente online. *Revista Espacios*, 44(08). <https://www.revistaespacios.com/a23v44n08/a23v44n08p07.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.