



**LA RELACIÓN ENTRE EL CLIMA DE AULA POSITIVO Y EL
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN A POSITIVE CLASSROOM
CLIMATE AND THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

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

Autores

Elmer David Angulo Guimaraez
<https://orcid.org/0009-0001-9313-3069>

Cindy Amelia Díaz Huacoto
<https://orcid.org/0009-0004-8928-1810>

Edy Franklin Neyra Merma
<https://orcid.org/0009-0001-3912-2465>

Yuliana Rosina Ramos Palomino
<https://orcid.org/0009-0004-9675-7530>

Asesora

María Fernanda Saavedra Pelaes
<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

Lima, noviembre, 2025

Trabajo de Investigación_Angulo_Díaz_Neyra_Ramos

12%
Textos sospechosos

7% Similitudes
< 1 % similitudes entre comillas
0 % entre las fuentes mencionadas
4% Idiomas no reconocidos
36% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Trabajo de Investigación_Angulo_Díaz_Neyra_Ramos.docx
ID del documento: 73e8fe1bcfe5a7503f9054c0c77279d9383ac322
Tamaño del documento original: 4,43 MB

Depositante: MARIA FERNANDA SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito: 21/11/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 21/11/2025

Número de palabras: 14.254
Número de caracteres: 98.486

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.redalyc.org La educación emocional: conceptos fundamentales https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf 13 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (388 palabras)
2	Documento de otro usuario #7796e9 Viene de de otro grupo 13 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (230 palabras)
3	flich.org Qué es Educación Emocional – FLICH – Fundación Liderazgo Chile https://flich.org/educacion-emocional/ 13 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (180 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/90/10 . Archivo digital del Trabaj...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (158 palabras)
5	Monografía final_RoxanaVladimirLily.docx Monografía final_RoxanaVl... #ef32f8 Viene de de mi grupo 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (130 palabras)

DEDICATORIA

Agradezco a Dios, por brindarme sabiduría y fortaleza en mi vida, por iluminar el camino que estoy siguiendo con firmeza y perseverancia para terminar mi trabajo de investigación. A mi esposa e hijos, por su apoyo incondicional; son la fortaleza y mi inspiración para cumplir mis objetivos. A ITS, por brindarme la oportunidad de estudiar pedagogía, y a mis docentes, por su dedicación y enseñanza.

Elmer David Angulo Guimaraez

A mi madre, por haberme forjado como la persona que soy; muchos de mis logros se los debo a ella. A mi hijo, quien es mi alegría y mi motivación para seguir adelante. Gracias a ambos por ser mi familia e inspiración, este logro es nuestro.

Cindy Amelia Díaz Huacoto

Dedico este trabajo a mis queridos padres, Agripina Merma Vargas y Juan Raúl Neyra Calcina, por estar siempre presentes y brindarme su apoyo incondicional a lo largo de mi formación profesional. También, a mis hermanas, Zulma y Bella, quienes con su cariño y motivación me inspiran a seguir adelante. Finalmente, a mi gran amigo, el profesor José Delgado, por su valioso apoyo. A todos ellos, les debo este logro.

Edy Franklin Neyra Merma

Esta dedicatoria va para mis padres, por ser el pilar fundamental en mi formación personal y académica. Su apoyo constante, esfuerzo y confianza me han permitido alcanzar las metas que he tenido en mi camino. Gracias por inculcarme valores que me han servido en mi vida y en mi profesión. También, para mi esposo, por su comprensión, paciencia y aliento, por acompañarme con amor y fortaleza en los momentos de mayor dificultad.

Yuliana Rosina Ramos Palomino

RESUMEN

La presente monografía analiza la relación de un clima de aula positivo y el desarrollo socioemocional de los estudiantes de educación primaria. Esto resalta la función que las dinámicas escolares cumplen en el proceso de aprendizaje y en el bienestar de los niños. Por un lado, el clima de aula positivo implica que una situación de aprendizaje se caracterice por la inclusión, el respeto y la seguridad, condiciones propicias que no solo favorecen el rendimiento escolar al facilitar los aprendizajes, sino que también actúan positivamente en la motivación, la autorregulación emocional y la confianza del alumnado. Asimismo, diferentes estudios han evidenciado que la comunicación, la sociedad respetuosa entre pares y docentes, y la pertenencia contribuyen a desarrollar la empatía, la colaboración y la resolución pacífica de los conflictos, lo que resulta positivo para una adecuada convivencia en la escuela. Por otro lado, el desarrollo socioemocional, entendido como el proceso que permite reconocer, expresar y regular las emociones; organizar relaciones sanas, y tomar decisiones responsables, es un recurso directo del aula. Según las evidencias empíricas y teóricas, la implementación de un clima adecuado permite el desarrollo de la autoestima, de la resiliencia y de las habilidades sociales, mientras que produce un retroceso o disminución de las conductas disruptivas, del estrés o de la ansiedad. De esta manera, se concluye, tal como muestran las investigaciones analizadas, que el clima de aula y el desarrollo socioemocional son interdependientes. Si un aula favorece el desarrollo de las competencias socioemocionales, estas por su parte van a ayudar a que se mantenga un clima escolar positivo, que se caracterice por ser inclusivo, colaborativo y motivador. Por último, la escuela se conforma como un lugar clave en el proceso de formación del estudiante, en el que el aprendizaje, el bienestar y la convivencia se integran en los objetivos de la educación.

Palabras clave: clima de aula; desarrollo socioemocional; educación primaria; habilidades sociales; bienestar estudiantil

ABSTRACT

This monograph analyzes the relationship between a positive classroom climate and the social and emotional development of elementary school students. It emphasizes the impact of school dynamics on the learning process and children's well-being. A positive classroom climate is characterized by inclusion, respect, and safety. These conditions promote academic performance by facilitating learning and positively affecting students' motivation, emotional self-regulation, and confidence. Likewise, various studies have shown that communication, respectful relationships between peers and teachers, and a sense of belonging contribute to the development of empathy, collaboration, and peaceful conflict resolution, all of which are beneficial for harmonious coexistence at school. Social-emotional development is the process by which students recognize, express, and regulate emotions; form healthy relationships; and make responsible decisions. It is a direct result of the classroom environment. According to empirical and theoretical evidence, implementing an appropriate climate fosters self-esteem, resilience, and social skills while reducing disruptive behaviors, stress, and anxiety. Thus, as the analyzed research shows, the classroom climate and social-emotional development are interdependent. If a classroom promotes social-emotional skill development, those skills will help maintain a positive, inclusive, collaborative, and motivating school climate. Finally, school is a key place in the educational process of students, where learning, well-being, and coexistence are integrated into educational objectives.

Keywords: classroom climate; socio-emotional development; primary education; social skills; student well-being

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: EL CLIMA DE AULA POSITIVO	10
1.1.	9
1.2.	11
1.2.1.	12
1.2.2.	14
1.3.	16
1.4.	19
CAPÍTULO II: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES	25
2.1.	23
2.2.	26
2.3.	29
2.4.	32
CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE EL CLIMA POSITIVO Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	37
CONCLUSIONES	41
REFERENCIAS	43

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el clima de aula es un concepto importante en las investigaciones educativas, ya que tiene efectos positivos en el aprendizaje, el bienestar y la salud socioemocional de los estudiantes. El clima de aula se define como el conjunto de condiciones sociales, afectivas y pedagógicas que enmarcan las interacciones entre estudiantes y docentes, y que influyen en las percepciones que los alumnos desarrollan sobre dicho ambiente. Como se observa en la investigación de García (2024), un clima de aula positivo, que se caracteriza por establecer relaciones humanas fundadas en la confianza, el respeto y la colaboración, favorece de manera importante la motivación, la autorregulación y la convivencia, incluso haciendo que el ambiente sea mucho más importante que todas aquellas variables asociadas a los recursos materiales o las variables contextuales.

En la actualidad peruana, la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar (MINEDU, 2024) muestra que un 36 % de alumnos de primaria dice haber presenciado maltrato verbal entre sus compañeros, mientras que el 22 % expresa que no se siente seguro dentro de su aula. También, un 18 % manifiesta que rara vez recibe apoyo escolar que amplíe sus conocimientos o les ayude en situaciones difíciles, ya sean de naturaleza académica o emocional en el aula. Todos estos resultados reflejan que, a pesar de las políticas implementadas orientadas a la convivencia y a la educación de tipo socioemocional, los problemas permanecen e impiden la construcción de una convivencia escolar que sea segura y motivadora. Esto es preocupante, pues diferentes autores indican que una buena convivencia en el aula no solo facilita el aprendizaje, sino también promueve la educación de tipo socioemocional (Zarache, 2024; Bisquerra, 2011; Goleman, 1995).

En este sentido, la presente monografía plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre un clima de aula positivo y el desarrollo socioemocional de los alumnos de primaria? Asimismo, propone como premisa que la relación existente entre el clima de aula positivo y el desarrollo socioemocional se manifiesta en la percepción del alumno sobre el apoyo, el respeto y la colaboración que da y recibe, y que incide en la mejora de sus competencias sociales y emocionales. El objetivo general de la investigación es analizar la relación de un clima de aula positivo y el desarrollo

socioemocional de los estudiantes de educación primaria. Para ello, se abordan tanto la conceptualización de cada una de las variables como la propia evidencia empírica que permite defender dicha relación.

Esta investigación es relevante debido a que presenta un aporte teórico: reúne enfoques del clima de aula y del desarrollo socioemocional en un marco que explica la manera en que se relacionan las emociones y el aprendizaje. Asimismo, a nivel social puede ofrecer información acerca del problema planteado, lo que facilitaría la implementación de medidas por parte de las autoridades, como políticas educativas y programas de convivencia escolar eficaces que promuevan entornos seguros y empáticos. Desde una perspectiva práctica, proporciona al profesorado técnicas útiles que se pueden poner en práctica para fortalecer habilidades socioemocionales, teniendo en cuenta el clima positivo. Desde una mirada metodológica, sistematiza los estudios de vanguardia y ofrece una síntesis que puede servir de guía para futuras investigaciones.

Por último, el presente estudio está organizado en tres capítulos: el primero desarrolla el concepto de clima de aula positivo, sus características y sus factores determinantes; el segundo se ocupa del desarrollo socioemocional, sus partes y sus beneficios. Finalmente, el tercer y último capítulo retoma los aportes que dan cuenta del vínculo entre ambas variables bajo el marco de los estudios más recientes, con el fin de llegar a una comprensión más integral de la interrelación entre los distintos elementos que se articulan y desarrollan en el entorno escolar.

CAPÍTULO I:

EL CLIMA DE AULA POSITIVO

Un clima de aula positivo es aquel que se distingue por la seguridad, es decir, por ser un ambiente respetuoso e inclusivo donde los estudiantes se sienten valorados, apoyados y motivados para aprender. En este tipo de entorno, los docentes fomentan la colaboración, la creatividad y la curiosidad, promoviendo así una dinámica que impulsa el crecimiento académico y personal de los alumnos.

Además, un clima positivo del aula no solo beneficia a los alumnos, sino que también tiene repercusiones positivas para los profesores y para la comunidad educativa en general, dado que los individuos que estudian y trabajan en un entorno saludable tienden a mejorar su rendimiento, así como a desarrollar habilidades socioemocionales y aumentar la confianza en sus capacidades para satisfacer sus objetivos. Igualmente, ese tipo de clima permite reducir el estrés y las tensiones, lo cual, a su vez, incide directamente en el bienestar integral de los alumnos. En consecuencia, la percepción que tienen las alumnas y los alumnos sobre tranquilidad, seguridad y calidad de las interacciones con sus pares y sus profesores es un factor determinante en los procesos de aprendizaje. De este modo, un clima de aula positivo, es decir, el que promueve la existencia de vínculos empáticos y espacios de respeto favorece, además de la adquisición de conocimientos, un desarrollo integral de la alumna o alumno (Mardones, 2023).

1.1. Definición de un clima positivo del aula

El clima positivo del aula es un concepto que comprende múltiples dimensiones del contexto escolar y tiene una repercusión notable en el bienestar y el desempeño de los alumnos. Por su parte, su teorización se cimenta en las percepciones y experiencias de las personas involucradas: los alumnos, los profesores y el personal administrativo. Al mismo tiempo, el clima de aula puede ser analizado desde diferentes puntos de vista (Rodríguez, 2018).

De acuerdo con Espíndola y Granillo (2021), el aula, desde una perspectiva tradicional, se concibe como el lugar en el que se deben respetar las normas institucionales y al profesor como conocedor y transmisor de conocimientos. Desde esta visión, el profesor posee el poder y la razón, pues es quien conoce y tiene el oficio de enseñar. Con sus intervenciones, mantiene el orden y la disciplina, y capta la atención de los alumnos. Además, con estas mismas acciones, a través del lenguaje verbal y gestual, valora la capacidad de los alumnos, ya sea de manera positiva o negativa.

Por otro lado, los estudiantes deben conocer y respetar las normas impuestas en el aula, tales como el orden, el silencio, el ritmo de aprendizaje, entre otros aspectos; y cumplirlas cabalmente para acceder al aprendizaje. En consecuencia, es esperable que, desde esta perspectiva de aprendizaje, el clima de aula generado se caracterice por ser tenso, controlador y autoritario (Pereira, 2010).

Esto reafirma la idea de que el clima de aula no se limita solo a los aspectos físicos, sino que abarca también las interacciones y dinámicas sociales que se desarrollan en el entorno educativo. En ese sentido, lograr un clima favorable en el aula no solo es beneficioso para los resultados académicos. Además, no se reduce solo a la actitud de uno de los participantes, ya sea el docente o el estudiante, sino a todo el entorno cercano a la dinámica pedagógica (Moreno, 2023).

Asimismo, para un rendimiento académico de calidad por parte de los alumnos, se deben crear las condiciones ambientales que provoquen un clima escolar apropiado que favorezca tanto a la institución como a los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello conlleva a que el clima en los centros educativos favorezca el desarrollo de los alumnos y el de la institución (Castillo, 2013, como se citó en Moreno, 2023). Del mismo modo, hacer del salón de clases un ambiente dinámico, divertido, atractivo y entusiasta para los protagonistas del proceso pedagógico, es un punto clave para mantenerlos motivados e interesados, pues la escuela será considerada como un espacio donde se va a aprender y, a la vez, a divertirse, con lo cual los conocimientos quedarán plasmados para toda la vida (Moreno, 2023).

Por lo tanto, lograr un clima que favorezca la convivencia remite a unas formas de hacer dadas dentro y fuera del aula. Los procesos de orden, disciplina y respeto han de estar

respaldados por una organización escolar que los favorezca y se remita a la realidad de un clima de aula positivo. Además, el clima de centro debe basarse en unos principios que valoren al sujeto en su complejidad y debe poner de manifiesto el carácter educativo de la escuela (Cohen *et al.*, 2009).

Así, para avanzar en ese camino, hay que fomentar la participación. No se trata solamente de una mayor o menor disciplina, sino de apuntar hacia un clima positivo, pues este influye sobre las actitudes y comportamientos de los diferentes grupos integrantes del aula. Al mismo tiempo, este clima condiciona e influye en las conductas de las personas, y tiene un impacto sobre la convivencia de los centros educativos, el logro de sus objetivos y la satisfacción de sus miembros. Solo en un clima social positivo surgen y se desarrollan fenómenos como el compromiso, la motivación e implicación (Cohen *et al.*, 2009).

Por todo lo que se ha expuesto, se puede concluir que el clima de aula es más bien un enfoque integral que considera factores objetivos, la percepción colectiva y las experiencias individuales. Es una atmósfera de trabajo beneficiosa, en la que se pueden dar relaciones personales acogedoras con una comunicación asertiva que fortalece las relaciones saludables entre todos sus miembros. Por lo tanto, se infiere que comprender y mejorar el clima de aula es esencial para promover un entorno educativo favorable para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

1.2. Factores para tener un clima positivo

Conviene recordar que el clima en el aula es una variable que participa en el proceso educativo e influye, de forma significativa, en el bienestar emocional, la motivación intrínseca y el rendimiento académico del alumnado. Un clima positivo y acogedor favorece el aprendizaje y también la mejora del alumnado, así como su desarrollo y su aprendizaje académico y social, pues dicho clima favorece la confianza, la participación y la colaboración, que son aspectos considerados fundamentales en el éxito educativo (Hugerat *et al.*, 2021).

Así, el rendimiento académico y el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos son reflejos de la interrelación entre diversos factores personales y contextuales, puesto que en el ámbito personal factores cognitivos como la atención, la memoria o la resolución de problemas contribuyen decisivamente a la calidad del aprendizaje y del

rendimiento académico (Tacca *et al.*, 2020, p. 7). A su vez, estas habilidades personales encuentran o no un reforzamiento en el propio entorno del aula, en cuya relación dinámica intervienen el soporte del docente, las relaciones interpersonales y las dinámicas de grupo, que también tienen consecuencias directas en los resultados educativos.

1.2.1. Relaciones interpersonales positivas

El Instituto Europeo de Psicología Positiva (2024) define las relaciones interpersonales como un proceso de interacción recíproca entre dos o más personas, señalando que desde la psicología positiva el proceso de comunicación es clave y está regulado por normas sociales y valores culturales (p. 1).

Además de ser procesos de comunicación, las relaciones interpersonales tienen una dimensión emocional muy marcada, pues la empatía, entendida como la capacidad de comprender y compartir lo que siente otra persona, es una competencia cognitivo-emocional clave para generar vínculos positivos. Estas relaciones implican reconocer al otro, escuchar con atención, expresarse de manera clara y conectarse con sus emociones. En el contexto escolar, este conjunto de interacciones se refleja en distintos niveles: entre docentes y estudiantes, entre los propios compañeros de aula e, incluso, en la relación entre docentes y familias (Vaquier *et al.*, 2020).

Las relaciones interpersonales, tanto las establecidas entre los estudiantes y el docente guía como entre los propios estudiantes, constituyen los pilares fundamentales para construir y mantener un clima positivo del aula, dado que dicha interacción, en virtud de un clima formado basada en el respeto mutuo, en la empatía y la comunicación, da lugar a un clima donde los alumnos se ven reflejados, donde se sienten valorados, escuchados y entendidos. Más aún, dichas relaciones no solamente son determinantes para el bienestar emocional de los alumnos, sino que además radican en el cada vez más fomentado aprendizaje en colaboración y el trabajo colaborativo, dado que facilitan la resolución de conflictos y la cooperación entre los estudiantes. La figura del docente resulta fundamental como mediador, como facilitador de la práctica de la comunicación positiva, al utilizar dinámicas que fortalecen en el grupo el sentido de pertenencia. Esto da lugar a un clima donde los estudiantes pueden desenvolverse con mayor seguridad y propiciar su desarrollo integral (Miño *et al.*, 2025).

El clima afectivo de la clase y la calidad de las relaciones que en ella se cultivan poseen un impacto sustantivo en el aprendizaje y en el bienestar socioemocional. En un estudio realizado por Castro (2025) se halló que un clima de aula positivo promueve las relaciones interpersonales, disminuye el riesgo de problemas emocionales y favorece el desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales. Además, señala que factores como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión de los conflictos y las características demográficas de la comunidad escolar influyen en cómo se percibe el clima.

Otros estudios, como el de Mardones (2023), destacan la importancia de estas relaciones en el rendimiento académico, señalando que un clima desfavorable reduce la motivación y la participación, genera falta de compromiso y dificulta tanto la gestión de las emociones como el sentido de pertenencia; además, afecta negativamente el desarrollo de las relaciones socioafectivas. De manera similar, la investigación de Bocanegra y Vázquez (2022), realizada con estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, evidenció que las relaciones deficientes entre compañeros y con los docentes se asocian con un bajo rendimiento. A partir de ello, los autores proponen fomentar actitudes positivas, el aprendizaje cooperativo, las habilidades sociales, la inteligencia emocional y la educación intercultural como estrategias para mejorar tanto el rendimiento como la convivencia escolar.

La relación entre bienestar psicológico y clima de convivencia también ha recibido atención. Un estudio realizado por Farfán *et al.* (2025) con estudiantes de secundaria de Lima encontró correlaciones positivas moderadas entre bienestar psicológico y diferentes dimensiones de convivencia escolar, como control, vínculos, proyectos y aceptación, lo que indica que el bienestar emocional influye en la calidad de las interacciones escolares. Aunque se realizó con adolescentes, sus resultados refuerzan la idea de que el bienestar socioemocional de los estudiantes y la calidad de las relaciones interpersonales se retroalimentan.

Asimismo, la relación entre el docente y sus alumnos es un pilar del clima de aula. Según Vaquier *et al.* (2020), esta relación no se trata sólo de la transmisión de contenidos; es un vínculo afectivo que se construye con respeto, empatía y comunicación abierta. Cuando los profesores comprenden y comparten las emociones de sus estudiantes, generan un espacio donde estos se sienten valorados y la empatía se define como la capacidad de entender y compartir los estados emocionales de otras personas. Por ello, se considera precursora de

muchas formas de interacción social adaptativa y un aspecto clave en la relación interpersonal. En el ámbito educativo, un docente que desarrolla empatía logra sintonizar con sus educandos, mostrar una actitud de diálogo y comprensión y, con ello, facilitar la resolución pacífica de conflictos y el establecimiento de normas compartidas. La falta de empatía, por el contrario, propicia un clima adverso donde aumentan la violencia escolar y el fracaso académico.

No solo la relación entre docente y estudiante es relevante, pues la relación entre los propios estudiantes constituye un ámbito central de socialización durante la infancia. En grupos de primaria, estos vínculos sirven de laboratorio para aprender a cooperar, negociar y resolver conflictos. Asimismo, los niños con relaciones deficientes entre compañeros presentan un rendimiento académico inferior, lo que resalta la necesidad de promover actitudes positivas, aprendizaje cooperativo y habilidades sociales para acoger la diversidad y mejorar el rendimiento. Estas estrategias se traducen en dinámicas donde los alumnos aprenden a escuchar, a ser solidarios y a valorar la diferencia, lo que reduce la violencia y el rechazo (Bocanegra y Vázquez, 2022).

Además, la internalización de estas relaciones tiene un efecto significativo en el desarrollo integral en términos académicos: un clima de aula basado en la confianza y el apoyo mejora la motivación, la participación y el rendimiento individual. En otras palabras, un clima de aula positivo no solo mejora el aprendizaje, sino que reduce problemas emocionales y genera un desarrollo equilibrado de habilidades académicas y socioemocionales (Castro, 2025).

1.2.2. Comunicación efectiva

Según Ariste (2021), cuando las personas se comunican verbalmente, es fundamental que nuestro mensaje sea recibido con atención y comprensión, reflejando de manera clara el propósito de abrir y mantener canales efectivos de comunicación.

Una comunicación clara y efectiva entre el docente y los estudiantes es un elemento importante para que exista un clima agradable en el aula; cuando el docente recurre a un lenguaje accesible, directo y adaptado a las necesidades de los estudiantes, contribuye no solo a la comprensión de los contenidos, sino que establece un clima donde las ideas y las opiniones son planteadas libremente, favorece la interacción entre el docente y los estudiantes, permite

que se resuelvan las dudas de manera adecuada y establece fuertes lazos entre el docente y el grupo, todo lo cual fomenta un clima respetuoso y motivador (Ariste, 2021).

Además, un docente que escucha atentamente las inquietudes de sus estudiantes valida sus formas de ver las cosas y les brinda retroalimentación, lo que favorece la construcción de confianza y empatía entre las partes en el aula. Esta disposición de escucha por parte del maestro en el aula permite que los estudiantes se sientan validados y aceptados y, a su vez, favorece su compromiso y participación en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la comunicación ya no es solamente un canal de transmisión de conocimientos, sino que se transforma en un instrumento que favorece la construcción de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, que favorecen el bienestar de los alumnos (Ariste, 2021).

La comunicación es un proceso social pertinente que surge de la necesidad de colaborar y asociarse con los otros. El proceso pedagógico se entiende, desde una perspectiva actual, como un proceso comunicativo dialógico en el que las relaciones activas entre el docente y los alumnos se convierten en lo fundamental, de forma que el estudiante asume el protagonismo en la construcción de dicho proceso. La comunicación educativa requiere un emisor que brinde la información, un receptor que reciba dicha información, un canal de transmisión, el mensaje y un código o sistema de signos que posean tanto el emisor como el receptor; esto además de un referente o contexto que aporte sentido al mensaje.

Como se ha expuesto, Tafur *et al.* (2024) concluyen que la comunicación efectiva se convierte en una herramienta fundamental para la gestión y el liderazgo pedagógico, ya que permite articular la acción de equipos docentes y fortalece la capacidad directiva de las instituciones. De esto se infiere que la competencia comunicativa no solo mejora la transmisión de conocimientos, sino que incide en el bienestar psicológico, la convivencia y el sentido de pertenencia.

Justamente por esta importancia Menéndez *et al.* (2024) exponen una tipología clara sobre la comunicación:

Comunicación verbal: implica tanto la expresión oral como la escrita. Una explicación clara y adaptada al nivel de los estudiantes facilita la comprensión de los contenidos, mientras que las instrucciones escritas sirven de apoyo y permiten consultar la

información cuando sea necesario. Es clave que el docente combine ambos formatos y ajuste su lenguaje para promover una comunicación efectiva.

Comunicación no verbal: Se manifiesta a través de gestos, posturas, tono de voz, contacto visual y proximidad. Este tipo de comunicación complementa el lenguaje verbal y puede reforzar o modificar su significado. Una actitud corporal abierta y un tono amable, por ejemplo, generan confianza y motivan a los estudiantes a participar.

Comunicación digital: Comprende el uso de herramientas tecnológicas, como plataformas virtuales, correos electrónicos y mensajes instantáneos. Facilita la entrega oportuna de información y retroalimentación, y su carácter asincrónico permite que los estudiantes accedan a los contenidos según su propio ritmo. Para que sea eficaz, debe ser clara, cordial y accesible para todos.

Comunicación grupal e individual: Las interacciones pueden desarrollarse en contextos colectivos, como debates o clases, que fomentan el aprendizaje colaborativo; o en espacios individuales, como tutorías, que permiten una atención más personalizada. Equilibrar ambos tipos de comunicación fortalece tanto el proceso formativo como el vínculo con los estudiantes.

En suma, la comunicación efectiva, que integra lenguaje verbal y no verbal, es clave para un buen clima de aula porque permite que docentes y estudiantes compartan sentimientos, ideas y necesidades a través de códigos comunes. Cuando se promueven la escucha activa, la asertividad y la empatía, disminuyen las barreras relacionales y se favorece la formación integral: el diálogo y la retroalimentación ayudan a reflexionar, construir conocimiento y resolver conflictos. Esto también aplica al entorno virtual: los mecanismos de interacción deben asegurar la participación y el sentido de pertenencia. Por ello, ampliar los canales de comunicación, proponer actividades cooperativas y cuidar tanto las expresiones no verbales como el uso de la tecnología contribuye a un aprendizaje social más rico y a relaciones interpersonales más sólidas en la comunidad educativa. (Santos y García, 2022).

1.3. Importancia de un clima positivo del aula

La importancia de un ambiente positivo en el aula es primordial para promover tanto el aprendizaje como el desarrollo emocional de los alumnos. En su investigación, Goleman

(1995) destaca que un entorno de aprendizaje favorable no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias sociales y emocionales. Estas habilidades son esenciales para su bienestar general y su éxito futuro en diversos aspectos de la vida. Un clima positivo del aula no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye significativamente al crecimiento personal y emocional de los estudiantes. Esto los prepara mejor para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

La investigación llevada a cabo por Salovey y Mayer (1990) ha brindado evidencias sobre la importancia de la inteligencia emocional en el marco educativo. En palabras de estos autores, la inteligencia emocional es significativa porque permite a los estudiantes determinar de una manera eficaz sus propias emociones y las de los demás. El talento emocional no mejora solo el bienestar emocional de los educandos, sino que, al mismo tiempo, beneficia el aprendizaje y la relación con los iguales.

De igual forma, Marzano (2003) pone de manifiesto la importancia de crear un clima de aula positivo. Para Marzano (2003), un clima de aula positivo es a la vez necesario para facilitar tanto la motivación como el aprendizaje de los alumnos. No solo ayuda a aprender, sino que también crea en los alumnos una actitud desinhibida y animosa hacia el acto de aprender. Estos estudios subrayan que tanto la inteligencia emocional como un clima de aula positivo son elementos imprescindibles para el éxito educativo y el desarrollo de los alumnos.

Para los alumnos, es primordial contar con un clima de aula que favorezca su motivación y su participación en el trabajo escolar. Como señala Dweck (2006), "cuando los alumnos se sienten seguros y apoyados están más motivados para asumir riesgos y aprender de sus errores, lo cual es clave para su formación académica y personal" (p. 3).

Además, la investigación realizada por Darling (2010) subraya el valor de crear un clima de aula positivo. Este autor sostiene que un clima favorable en el aula no solamente da mayor significado a la motivación de los alumnos, sino que también incrementa el compromiso de los estudiantes en las tareas de aprendizaje. Con este clima de aula propicio se logra una actitud abierta y receptiva hacia el aprendizaje, lo que genera que los estudiantes tengan un profundo compromiso hacia su aprendizaje y su propio proceso de crecimiento académico.

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (2000), subraya la importancia de establecer un ambiente en el aula que promueva la autonomía, la competencia y las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Según esta teoría, un clima de aula que apoya estos tres elementos fundamentales contribuye significativamente al desarrollo integral de los alumnos. Esto les permite sentirse más capaces y conectados con su entorno educativo.

Para profundizar más, cabe señalar la teoría de la autodeterminación (TAD), un modelo ampliamente utilizado en el ámbito de la psicopedagogía y, en particular, en el contexto de la educación física. Esta teoría ha sido desarrollada y sistematizada por Ryan y Deci (2000), quienes la han presentado y profundizado en distintas publicaciones. La TAD ha sido empleada para explicar y comprender distintos aspectos de la motivación del estudiante, como su participación, desempeño y aprendizaje, y se ha convertido en un marco de referencia clave para analizar la relación entre motivación y actividad académica. En esta teoría, Ryan y Deci (2000) proponen la existencia de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, cuya satisfacción favorece el desarrollo de una motivación más autodeterminada. Así, el aporte de estos autores ha sido fundamental para entender cómo el entorno y, en particular el docente, puede influir en los procesos motivacionales del alumnado (Salazar y Gastélum, 2020).

En este marco, la TAD concibe un recorrido progresivo desde la motivación hasta la motivación intrínseca impulsado por la internalización, proceso mediante el cual los estudiantes asimilan metas externas y las transforman en objetivos personales alineados con sus valores. Cuando el entorno educativo ofrece oportunidades de elección auténtica, retos ajustados al nivel de cada alumno y relaciones de apoyo mutuo, las necesidades de autonomía, competencia y relación se nutren recíprocamente, potenciando un compromiso genuino y sostenido. De este modo, la contribución docente actúa no solo como transmisora de contenidos, sino también como facilitadora de contextos que promueven la autodirección, el sentido de eficacia y la cohesión social, factores que favorecen un aprendizaje más profundo y duradero (Botella y Ramos, 2020).

Además, Jennings (2015) destaca que un ambiente positivo en el aula no solo favorece el aprendizaje, sino que también desempeña un papel crucial en la reducción del estrés y la ansiedad de los estudiantes. Un entorno de apoyo y seguridad emocional permite a los alumnos enfrentar los desafíos académicos con mayor confianza y menos tensión, lo que a su

vez mejora su bienestar general y su disposición para aprender. Estas perspectivas resaltan la importancia de un clima de aula positivo para el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

Al fomentar la inteligencia emocional, la motivación y el compromiso de los alumnos, puede ser posible que los educadores establezcan un clima de aula que ayude a que la habilidad y las competencias esenciales puedan ser desarrolladas por los alumnos. Estas competencias no solo son necesarias para el bienestar de estos, sino que también son imprescindibles para que sean capaces de encontrar el éxito en todos los aspectos relacionados con la vida. De este modo, un clima de aula positivo asegura el rendimiento académico, pero también ayuda favorablemente al desarrollo personal y emocional de los alumnos, haciéndolos más competentes ante los acontecimientos que puedan producirse en su camino (Jennings, 2015).

1.4. Beneficios de un clima positivo del aula

El clima positivo del aula es un elemento fundamental en el éxito educativo de los alumnos, pues construye un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los alumnos se sienten seguros, valorados y motivados.

El clima de aula es entendido como una atmósfera de trabajo y la calidad de la relación entre todos los agentes que participan en el proceso de aprendizaje y desarrollo pedagógico en el aula (Chaux, 2012). A continuación, según Chaux (2012), se presentan los beneficios de fomentar un clima positivo del aula.

Fomento de la motivación y mejor rendimiento académico: un clima positivo, agradable y estimulante fomenta el interés por aprender y la participación en clases. Los estudiantes al sentirse más seguros y confiados obtienen mejores resultados escolares. Barkley (2010) expresa que “los estudiantes participarán más en el aprendizaje en el aula si sienten que son miembros valiosos y contribuyentes de una comunidad de aprendizaje” (p. 12).

La motivación predice el compromiso que tendrá un estudiante con el establecimiento y con su logro académico (Fredricks *et al.*, 2004), puesto que mantener una actitud colaborativa y comprometerse a realizar las actividades en el aula incrementa un clima de aula

positivo y se expresa en las calificaciones del estudiantado.

En otras palabras, un clima de aula positivo funciona como un motor de la motivación académica, ya que ofrece un entorno seguro y acogedor en el que los estudiantes se sienten reconocidos, valorados y parte de la comunidad. Esta percepción de justicia y pertenencia fortalece su compromiso y los impulsa a participar activamente en clase. También, la cercanía y la calidez en las relaciones con docentes y compañeros ayudan a reducir la ansiedad y el estrés, aumentan la autoestima y generan confianza para enfrentar retos académicos. Todo ello se traduce en mayor perseverancia ante las dificultades y en el uso de estrategias de aprendizaje más profundas. Asimismo, al fomentar la cooperación y el apoyo mutuo, el aula se convierte en un espacio que satisface necesidades psicológicas básicas, como la competencia y la vinculación social, factores que estimulan la curiosidad y el disfrute genuino por aprender (Avilés, 2025).

Desarrollo de habilidades sociales: Al interactuar en un ambiente respetuoso y colaborativo, los estudiantes aprenden a comunicarse mejor, a trabajar en equipo y a resolver conflictos de manera constructiva. También, “la calidad de la relación existente entre los miembros de una institución educativa se vincula positivamente con el rendimiento académico teniendo en cuenta las distintas emociones y percepciones que los individuos consideran y mantienen regularmente” (Berkowitz *et al.*, 2017, p. 425).

Además, como afirma Condo y Pablo (2024), un aula que respira un clima positivo se convierte en un laboratorio natural para las habilidades sociales: la atmósfera de respeto, confianza y reconocimiento permite que cada estudiante se sienta seguro para expresarse, escuchar y negociar; la cohesión y el sentido de pertenencia fomentan la cooperación y la empatía, mientras que la comunicación respetuosa y la resolución no violenta de conflictos ofrecen modelos cotidianos de asertividad y manejo emocional. Bajo la guía de docentes empáticos que proponen metodologías participativas y retroalimentación formativa, los alumnos pueden ensayar roles, recibir apoyo y asumir responsabilidades compartidas, lo que amplía su repertorio de interacción y fortalece su autoestima social.

Mayor autoestima y bienestar emocional: un clima positivo refuerza la autoestima de los estudiantes, quienes en este contexto son valorados y reconocidos. Harter (2012) considera que el marco de la configuración “nosotros”, característico de la vida ciudadana, supone el

fortalecimiento de cinco potenciales humanos: afectivo, comunicativo, creativo, ético-moral y político. A partir de un autoconcepto realista, es posible desarrollar un proceso de valoración positiva de sí mismo y de los demás, es decir, una condición de autoestima y una capacidad de afecto desde la cual puedan establecer lazos y redes de afecto.

También, Alchundia y Cortez (2024) coinciden en que un aula que mantiene un clima positivo actúa como un sostén emocional para sus alumnos: la seguridad física y afectiva les permite sentirse aceptados y valorados, lo que alimenta su autoestima y refuerza la confianza en sí mismos. En un ambiente donde prevalece el respeto, la inclusión y la participación, los niños y niñas perciben que sus opiniones cuentan y que pueden expresarse sin miedo a ser juzgados; esta sensación de pertenencia mitiga la ansiedad, reduce el estrés y favorece estados de ánimo más equilibrados. Además, la red de apoyo entre compañeros y docentes se convierte en un espacio de contención que les ayuda a manejar las emociones difíciles, cultivar la resiliencia y desarrollar una visión más positiva de sus propias capacidades. Así, la experiencia diaria de un clima de aula favorable no solo fortalece su bienestar emocional inmediato, sino que sienta las bases para una autoestima sólida que perdura más allá del aula.

Reducción de estrés y ansiedad: un ambiente de respeto, confianza y apoyo fomenta la seguridad emocional, disminuyendo la ansiedad y el estrés. “Las emociones que los estudiantes manifiestan generan un mal clima de aula cuando son negativas; en cambio, cuando son positivas producen el efecto inverso” (Trigueros *et al.*, 2019, p. 5).

Garzón (2025) argumenta en la misma línea, que un clima de aula cálido, inclusivo y estructurado en torno al respeto mutuo actúa como un amortiguador natural frente al estrés y la ansiedad. Cuando los estudiantes perciben que sus docentes los escuchan, que las normas son claras y que las relaciones entre pares se basan en la cooperación más que en la competencia, se activan recursos internos de resiliencia que modulan la respuesta fisiológica al estrés y previenen la escalada de preocupaciones académicas o personales. Este entorno seguro favorece la autorregulación emocional, los alumnos identifican y expresan mejor sus sentimientos; disminuye la sensación de amenaza que suele detonar la ansiedad, y promueve estrategias de afrontamiento positivas como, por ejemplo, la búsqueda de apoyo social o la reestructuración cognitiva, en lugar de conductas evasivas. A la vez, la presencia constante de adultos significativos, como docentes formados en inteligencia emocional y familias implicadas, proporcionan redes de apoyo que refuerzan la percepción de control y eficacia

ante las demandas escolares, lo que reduce la sobrecarga mental.

Reducción de comportamientos disruptivos: un clima positivo del aula ayuda a la reducción de comportamientos disruptivos. El manejo asertivo de la disciplina abre espacios para que los estudiantes participen en la construcción colectiva de las normas, lo que promueve la participación. El manejo de la disciplina influye también en la construcción de relaciones de cuidado y, por lo tanto, en un clima emocional positivo dentro del aula (Valverde, 2022).

Según Emmer y Evertson (1981), “la disciplina hace posible la generación y el mantenimiento de una conducta deseable al mismo tiempo que elimina la que se considera indeseable” (p. 180).

De acuerdo con Valverde (2022), todos los niños son capaces por sí mismos de poseer opiniones racionales y dignas de tener en cuenta. Cuando el aula respira un clima positivo caracterizado por relaciones cálidas entre pares y docentes, reglas claras que todos conocen y valoran, y actividades que invitan a participar de forma activa y significativa la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas descienden de manera notable. Los estudiantes redirigen la energía que antes dedicaban a interrumpir hacia tareas donde se sienten implicados; la claridad de las normas reduce la impulsividad porque cada uno sabe qué se espera de él y cuáles son las consecuencias de traspasar los límites; la afiliación y la ayuda mutua satisfacen necesidades de pertenencia, sustituyendo los llamados de atención por colaboraciones espontáneas. Además, el propio docente, al sentirse respaldado por un ambiente de respeto, puede emplear estrategias pedagógicas más dialogantes y menos punitivas, cortando de raíz la escalada de pequeños actos de desafío que suelen contagiarse en contextos tensos.

En síntesis, un clima de aula positivo constituye un entramado relacional y organizativo que garantiza seguridad emocional, comunicación clara y colaboración auténtica. Cuando estos elementos convergen, las normas se interiorizan como acuerdos colectivos, la participación académica se intensifica y la curiosidad intelectual reemplaza el temor al error. Este ambiente favorece la regulación emocional del estudiantado, consolida habilidades sociales y reduce de manera significativa las conductas disruptivas, al tiempo que potencia la motivación y el logro académico.

CAPÍTULO II:

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Las emociones están presentes en la vida diaria, forman parte de cada persona y deben educarse para favorecer el crecimiento personal, el desarrollo integral y una mejor convivencia con uno mismo y con los demás. En este proceso, la competencia social resulta fundamental, pues se entiende como la capacidad para mantener relaciones positivas con otras personas. Para lograrlo, es necesario desarrollar habilidades sociales básicas como la comunicación efectiva, el respeto hacia los demás, la escucha activa, la asertividad y la cooperación. También, implica fomentar actitudes prosociales, compartir emociones, prevenir conflictos y practicar la empatía en las interacciones cotidianas (Rueda y Filella, 2016).

1.1. Definición del desarrollo socioemocional del estudiante

El desarrollo socioemocional es el conjunto de habilidades para reconocer y expresar emociones, regularlas, mostrar empatía, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas. Es tan importante como el desarrollo físico y se fortalece a partir de relaciones afectivas con la familia, los pares y personas cercanas. Además, emociones negativas como el miedo, el aislamiento, el aburrimiento o el estrés afectan el aprendizaje y la salud. Por eso, la educación socioemocional es clave para la mejora del autoconocimiento, la comprensión de los otros; además, potencia las capacidades cognitivas, favorece la atención y facilita los aprendizajes (MINEDU, 2024).

Por su parte, Bisquerra (2011) menciona que el desarrollo socioemocional es una parte indisoluble del desarrollo global de la persona, pues la concibe como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la formación debe atender la educación de los sentimientos, a fin de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada. Del mismo modo, la educación socioemocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitivas, actitudinales y procedimentales. En otras palabras, la educación socioemocional es un proceso

continuo y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y la formación cotidiana de los estudiantes.

De esta definición, se desprende que la educación socioemocional debe ser un proceso intencional y sistemático. No obstante, en la actualidad, por lo general, se deja al azar la educación socioemocional de los ciudadanos, con consecuencias más o menos desastrosas. Goleman (1996) propone como una posible solución forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, con el fin de reconciliar en las aulas emoción y cognición. En tal sentido, la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar. También, debe abordar la resolución de conflictos y la colaboración con los demás.

Una de las definiciones de educación socioemocional más aceptadas es la de Bisquerra (2011). Para este autor, la educación socioemocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo socioemocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se presentan en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Machado (2022) detalla que la educación socioemocional ha ido adquiriendo matices conforme se desplaza el foco desde la perspectiva clínica cognitivo-conductual hacia la práctica pedagógica. El primer registro en la revista *Journal of Emotional Education* (1966) la concibe como traslación didáctica de la terapia racional-emotiva-conductual: un entrenamiento para cuestionar creencias irracionales y sustituirlas por ideas más adaptativas. Con la aparición del EQ-i de Bar-On entre 1985 y 1997, la definición se amplía y cobra un matiz psicoeducativo, es decir, se le concibe como un conjunto de experiencias destinadas a desarrollar competencias intrapersonales e interpersonales que faciliten la adaptación al entorno y la tolerancia al estrés. La irrupción de la inteligencia emocional popularizada por Goleman (1995) introduce el binomio alfabetización emocional y clima de aula, reivindicando la escuela como agente que enseña a reconocer, regular y utilizar las emociones en favor del aprendizaje y la convivencia. Finalmente, Bisquerra (2011) perfila el concepto en sentido

estrictamente curricular: un proceso pedagógico sistemático con objetivos, contenidos, metodologías y evaluación propios orientado al cultivo de cinco bloques competenciales detallados como conciencia, regulación y autonomía emocionales, habilidades sociales, competencias para la vida y el bienestar tanto en alumnado como en profesorado.

Sin embargo, la práctica de la educación socioemocional resulta compleja, ya que varía de una edad a otra y de un nivel educativo a otro, es decir, lo que sería aceptable en una etapa podría no serlo en otra. Además, se ven fuertemente afectadas por factores culturales y ambientales; las prácticas adecuadas en un contexto quizá no lo sean en otros. Igualmente, se da en un continuo que requiere definir en qué punto debería ser considerada “suficiente” o adecuada y en qué punto no. Muchas veces las distintas creencias y significados que los adultos atribuyen al comportamiento infantil explican la minimización de las dificultades y la consulta tardía o la excesiva problematización y patologización de comportamientos infantiles normativos, lo que profundiza la complejidad de su detección (Olhaberry y Sieverson, 2022).

La educación socioemocional también se articula con propuestas teóricas sobre el desarrollo humano. Por ejemplo, desde la percepción de Papalia (2017), el desarrollo humano es un proceso vitalicio de cambios sistemáticos y adaptativos que comienza en la concepción y se despliega en interacción continua con el contexto familiar, sociocultural y económico. Este enfoque reconoce que, aunque existen pautas universales biológicas y cognitivas, cada trayectoria se modula por influencias normativas, como la edad e historia y acontecimientos únicos. Concebir la educación socioemocional dentro de este marco significa asumirla como una estrategia de intervención que acompaña este recorrido evolutivo: al dotar a niños y adultos de herramientas para identificar, regular y expresar sus emociones, se fortalece precisamente la dimensión adaptativa.

Por lo que, es importante que al niño, desde pequeño, se le enseñe pensando que la educación socioemocional tiene sentido desde el momento en que nace y durante todo el proceso de desarrollo humano. Las emociones acompañan diariamente, forman parte de nosotros y deben educarse para poder crecer, desarrollarse y convivir mejor con uno mismo y con los demás (Rueda y Filella, 2016).

Por consiguiente, el compromiso del docente con el desarrollo socioemocional de los alumnos no se circunscribe sólo a las primeras etapas, sino que debe estar presente a lo largo

de todas las etapas del proceso educativo. El docente debe ser un mediador esencial de las habilidades socioemocionales en el alumno. Debe seleccionar, programar y presentar al estudiante aquellos estímulos que modifiquen su trayectoria socioemocional, le hagan sentirse bien consigo mismo y desarrolle su capacidad para regular sus reacciones socioemocionales (Bisquerra, 2011).

1.2. Fundamentos teóricos y factores que favorecen el desarrollo socioemocional

Es necesario conocer las principales vertientes teóricas sobre la educación socioemocional, la primera propuesta más influyente es la de Goleman (1995). Para él, la educación socioemocional se funda en la idea de que la inteligencia no sólo es lógica o verbal, sino también la capacidad de reconocer, comprender y regular los propios estados afectivos y los de los demás. Esta competencia que articula cinco ejes básicos: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales, actúa como un sistema operativo que orienta la atención, la toma de decisiones y la calidad de los vínculos. Sus principios parten de que toda información sensorial genera una respuesta emotiva que, si no es identificada y gestionada, puede dominar la conducta; de ahí que la escuela, como espacio de socialización universal, deba ofrecer oportunidades sistemáticas para nombrar sentimientos, entrenar el control de impulsos, cultivar el optimismo y practicar la cooperación.

En términos pedagógicos, Goleman (1995) propone pasar de una instrucción centrada solo en el cociente intelectual a una formación que incluya talleres de conciencia emocional, resolución de conflictos y comunicación asertiva, de modo que el alumnado desarrolle tanto la competencia intrapersonal como la interpersonal (Vassallo, 2024).

Por otro lado, la propuesta que tuvo gran impacto y se sigue estudiando es el modelo de Bisquerra (2011). Este autor concibe la educación socioemocional como la respuesta pedagógica a una escuela que, centrada casi exclusivamente en lo cognitivo, descuida el desarrollo personal y la convivencia. Su modelo parte de la idea de que educar es preparar para la vida y, por tanto, debe abarcar el ámbito afectivo desde los primeros años. Para ello, diseña un programa estructurado en cinco competencias: conciencia, regulación y autonomía emocionales, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar, que, más que añadir contenidos, vertebra la enseñanza ordinaria. Esto significa aprender a identificar los propios

estados afectivos, manejarlos con estrategias de autorregulación, sostener una autoestima equilibrada, relacionarse con respeto y cooperación, y proyectar estos aprendizajes hacia metas de salud mental y satisfacción personal.

En la práctica, el modelo exige que la escuela y la familia trabajen juntas; el docente planea actividades lúdicas, relatos, juegos de roles o técnicas de relajación, mientras los cuidadores refuerzan fuera del aula los mismos hábitos emocionales. Al situar las emociones en el centro de la experiencia educativa, Bisquerra vincula de forma directa la maduración neuro-afectiva infantil con la construcción de ciudadanos capaces de afrontar la incertidumbre, reducir conductas de riesgo y contribuir a comunidades más solidarias y pacíficas; en suma, coloca el desarrollo humano integral en el corazón del currículo escolar (Espinal, 2022).

En suma, ambas propuestas intentan remarcar la importancia de la dimensión emocional dentro del desarrollo humano y aún más si se trata en las etapas tempranas. Además, reconocen que elementos externos como la escuela, los padres y los docentes, y elementos internos como la motivación, la autoestima, el estrés y la ansiedad juegan un rol crucial en el desarrollo socioemocional y el éxito académico. Ahora, después de lo dicho más arriba, en esta sección se enumeran aquellos elementos que favorecen el desarrollo socioemocional (Espinal, 2022).

La automotivación está estrechamente relacionada con la comunicación asertiva, ya que ambas habilidades se complementan para favorecer el logro de objetivos y el manejo efectivo de situaciones desafiantes. Según Ryan y Deci (2000), la automotivación actúa como un motor interno y con ella se puede lograr nuestros objetivos y metas.

Cuando las personas se encuentran motivadas, hay más posibilidades de conseguir que el conflicto sea afrontado con una actitud positiva y se perciba como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento personal. La automotivación, por otro lado, facilita enormemente la comunicación asertiva, ya que nos permite exponer nuestras ideas y sensaciones de un modo claro y respetuoso, evitando implicarnos en actitudes agresivas o pasivas. De esta forma, no solamente se consigue solventar el conflicto de una forma constructiva, sino que se mejoran las relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, se provoca un entorno en el que prima la confianza y la colaboración. Todo ello se traduce en

que la automotivación y la comunicación asertiva se conviertan en instrumentos básicos para el desarrollo (Espinal, 2022).

Asimismo, la autoestima como habilidad social es considerada como la valoración positiva o negativa de la persona, forma su personalidad y se debe ir incentivando paulatinamente, puesto que influye en lo que se pretende ser y conseguir en la vida (Vaello, 2009). Por tal razón, una autoestima alta se convierte en la condición necesaria para alcanzar las metas propuestas; y, sin duda, una autoestima baja trae fracasos y no permite conseguir las metas deseadas, lo que repercute a su vez en la estabilidad emocional y el bienestar personal.

El desarrollo socioemocional y psicosocial de los niños se inicia desde el vientre; y al nacer, la madre, como primera responsable del bienestar del bebé, satisface las necesidades de alimentación y protección (Parada *et al.*, 2016). Después de la satisfacción de las necesidades esenciales el desarrollo no acaba allí, más bien se despliega a lo largo de toda la vida. Tal como detallan Reyes y Fiorino (2020), el desarrollo humano es un proceso continuo y dinámico que se inicia en la concepción y evoluciona en permanente interacción con el entorno familiar, cultural y económico. Si bien existen patrones biológicos y cognitivos universales, cada persona recorre una trayectoria única, moldeada por factores normativos y experiencias singulares. En este marco, la educación socioemocional se entiende como una estrategia que acompaña ese camino, proporcionando a niños y adultos recursos para reconocer, regular y expresar sus emociones, reforzando así la capacidad adaptativa destacada por Papalia (2017).

Por otro lado, no solo las entidades educativas favorecen un desarrollo socioemocional, también los gobiernos locales deben preocuparse por la educación socioemocional de sus ciudadanos y comprometerse a apoyar y promover programas orientados a tal fin, como talleres deportivos que permitan canalizar la agresividad, la depresión, el estrés, la promoción de la convivencia y la solidaridad, entre otros. También, los medios de comunicación juegan un rol relevante pues lo que emiten llega a la población infantil y juvenil, de manera que sus contenidos deben ser más formativos y orientadores sin que promuevan patrones de conducta equivocados (Bisquerra, 2011).

Por esta razón, un elemento necesario es el compromiso de la sociedad en general y principalmente de los entornos más cercanos del estudiante con el desarrollo socioemocional, pues este no se circunscribe solo a las primeras etapas, sino que está presente a lo largo de todas las etapas del proceso vital y esto también involucra las etapas educativas. De manera más específica en el ámbito pedagógico, el docente debe ser un mediador esencial de las habilidades socioemocionales del alumno. Por esto mismo, las escuelas deben concebirse como comunidades donde el aprendizaje emocional esté integrado con el académico. El consenso, la colaboración y la inculpación son los principios que guían a estas instituciones. Estos principios nutren un clima de aula positivo que muestra a profesores, padres y estudiantes trabajando juntos para promover el aprendizaje (Bisquerra, 2011).

1.3. Importancia del desarrollo socioemocional

Además, es importante resaltar que la teoría del desarrollo socioemocional estudia la interacción continua entre el crecimiento socioemocional y social a lo largo de la vida, destacando que las emociones cumplen funciones adaptativas y que su regulación se construye en interacción con factores biológicos, contextuales y culturales. También, examina procesos como el apego, la expresión y comprensión emocional, la influencia de la cultura y la interacción entre predisposiciones genéticas y el ambiente, subrayando su papel en la competencia social, la moralidad y el bienestar (Thompson y Virmani, 2012).

Dentro del desarrollo teórico del desarrollo socioemocional se encuentra la propuesta de la teoría del apego propuesto por Bowlby (1982). En su propuesta, el desarrollo socioemocional se entiende como un patrón de emociones, cogniciones y conductas con bases biológicas, cuya función es lograr o mantener la proximidad con una figura protectora más capacitada para enfrentar el mundo. Desde esta perspectiva, el apego infantil hacia la madre o cuidador primario constituye, en el primer año de vida, una meta evolutiva y un indicador de regulación emocional. El sistema de apego incluye comportamientos como sonreír, vocalizar o llorar, acciones que promueven el acercamiento y la protección. Según la calidad de las experiencias tempranas, pueden configurarse diferentes estilos, entre ellos el ansioso, el evitativo y el desorganizado, este último distinto del trastorno reactivo de la vinculación.

También, cabe mencionar la propuesta de Bronfenbrenner (1982), también conocida como el modelo ecológico. Este plantea que el desarrollo humano y por tanto el desarrollo socioemocional ocurre en interacción dinámica con una serie de sistemas ambientales interrelacionados. El microsistema comprende los entornos inmediatos en los que la persona participa activamente, como la familia, la escuela o el grupo de pares, caracterizados por relaciones directas y frecuentes. El mesosistema integra las conexiones entre estos entornos, de modo que las experiencias en uno influyen en el otro. El exosistema incluye contextos que afectan al individuo de manera indirecta, como las políticas educativas, las redes de servicios o las condiciones laborales de los cuidadores. El macrosistema abarca el conjunto de valores, creencias, normas y estructuras socioculturales que enmarcan a los demás sistemas. Finalmente, el cronosistema incorpora la dimensión temporal, considerando tanto los cambios vitales individuales como las transiciones sociohistóricas que impactan el desarrollo (Romero, 2023).

Además, el modelo transaccional de Sameroff concibe el desarrollo socioemocional como un proceso no lineal en el que individuo y contexto se configuran mutuamente. Para comprender el cambio humano a lo largo del tiempo, integra cuatro dominios analíticos: el cambio personal (en competencias y habilidades), el contexto (entornos sociales e instituciones), la regulación (interacción entre autorregulación y regulación externa) y la representación (interpretaciones internas y significados culturales). Desde esta perspectiva, el desarrollo es un sistema biopsicosocial y ecológico que involucra a familia, escuela, pares, comunidad y condiciones sociopolíticas, cuyas influencias actúan de forma interdependiente (Sameroff, 2009).

Por otro lado, el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) es el más usado en la contemporaneidad. Este se configura como un referente teórico que concibe las competencias socioemocionales en torno a cinco áreas interrelacionadas: la autoconciencia, entendida como el reconocimiento de las propias emociones, pensamientos y valores; la autogestión, referida a la regulación de emociones, conductas y metas; la conciencia social, que implica comprender y respetar las perspectivas ajenas; las habilidades de relación, orientadas a establecer vínculos saludables y colaborativos; y la toma de decisiones responsable, vinculada a la elección de acciones éticas y constructivas. Este modelo, ampliamente utilizado en el estudio de la competencia

socioemocional docente, proporciona un marco conceptual coherente que integra procesos emocionales, cognitivos y sociales. Su aplicación en contextos educativos se propone potenciar tanto el bienestar y la adaptación personal como el desempeño académico y social (Lozano *et al.*, 2022).

Todas estas propuestas teóricas resaltan la importancia del desarrollo socioemocional en la infancia y su impacto en el aprendizaje y el crecimiento integral del individuo. Según Vygotsky (1986), el desarrollo socioemocional es un proceso dinámico en el que se desarrollan habilidades socioemocionales a través de la interacción con otros, especialmente con adultos y pares más experimentados. Este autor enfatiza la importancia del desarrollo socioemocional en la infancia, y su impacto en el aprendizaje y el crecimiento integral del individuo. La interacción social y emocional, la autoconciencia y la autorregulación son habilidades socioemocionales, ya que permiten a los niños aprender y desarrollar habilidades socioemocionales de manera gradual y con el apoyo de otros.

Asimismo, Booth (2019), enfatiza la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial. Según este investigador, el desarrollo socioemocional es fundamental para mejorar el rendimiento académico, fomentar la resiliencia, mejorar las relaciones interpersonales y reducir el estrés y la ansiedad. Booth sostiene que las habilidades socioemocionales, como la autoconciencia, la autorregulación y la motivación, pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico. Cuando los estudiantes tienen habilidades socioemocionales sólidas, pueden manejar mejor el estrés y la ansiedad, lo que les permite concentrarse y aprender de manera más efectiva. Además, las habilidades socioemocionales pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mentalidad de crecimiento, lo que les permite abordar desafíos y aprender de sus errores.

En su libro, Goleman (1995) enfatiza la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Además, indica que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y las de los demás. Goleman (1995) argumenta que la inteligencia emocional es fundamental para el éxito en la vida, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

De la misma manera, Siegel (1999) destaca la importancia de la conciencia y la regulación emocional en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La conciencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones, mientras que la regulación emocional señala la capacidad de manejar y regular nuestras emociones de manera efectiva. Siegel argumenta que la conciencia y la regulación emocional son fundamentales para el desarrollo socioemocional de los estudiantes, ya que les permiten perfeccionar habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

Además, Gardner (1983) enfatiza la importancia de las inteligencias múltiples en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Las inteligencias múltiples se refieren a las diferentes formas en que los estudiantes pueden aprender y procesar información. También, argumenta que las inteligencias múltiples son fundamentales para el desarrollo socioemocional de los estudiantes, dado que propicia la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la empatía.

Asimismo, Sternberg (1985) destaca la importancia de la inteligencia triárquica en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En este caso, la inteligencia triárquica se refiere a las tres componentes de la inteligencia: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica. Sternberg argumenta que la inteligencia triárquica es fundamental para el desarrollo socioemocional de los estudiantes, pues incentiva habilidades como la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y la empatía.

De la misma manera, Brackett (2019) destaca la importancia de la educación socioemocional en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Según Brackett, este tipo de educación se basa en la enseñanza de habilidades socioemocionales, como la conciencia socioemocional, la regulación emocional y la motivación. Brackett (2019) argumenta que la educación es fundamental para el desarrollo socioemocional de los estudiantes, puesto que fomenta la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

1.4. Beneficios del desarrollo socioemocional

La educación socioemocional cumple un rol fundamental en la sociedad, pues entrega herramientas para una gestión emocional saludable en todas las etapas de la vida. En esa

medida es fundamental que se imparta este tipo de educación especialmente en la primera infancia. La autoconciencia implica que los estudiantes reconozcan y comprendan sus propias emociones, fortalezas, debilidades, valores y creencias. La autogestión es la capacidad de manejar las propias emociones de manera efectiva en diferentes situaciones.

Según el modelo CASEL, los individuos desarrollan identidades saludables por medio de conocimientos y aptitudes centrados en el manejo de emociones y el logro de metas individuales y colectivas, como por ejemplo la empatía, el apoyo y la toma de decisiones conscientes y críticas (Benítez y Ramírez, 2019).

De manera más específica, Benítez y Ramírez (2019) señalan que el modelo CASEL ofrece un marco teórico que integra de forma sistemática la cognición y la emoción, superando la visión tradicional que las concebía como dimensiones opuestas. Retomando aportes de la inteligencia social de Thorndike (1920), las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995), el modelo plantea que el aprendizaje socioemocional es un proceso intencional mediante el cual niños, adolescentes y adultos adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades para reconocer y regular sus emociones, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y alcanzar metas personales. Sus cinco competencias centrales son la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable, que se articulan con la vida escolar para favorecer el bienestar personal, la integración social y el rendimiento académico.

Por lo tanto, el desarrollo socioemocional es esencial y beneficioso en el ámbito académico y emocional, y en el desarrollo de habilidades para la vida. Ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades para resolver conflictos, manejar la frustración y tomar decisiones responsables. Además, promueve una autoestima saludable, un manejo del estrés y la construcción de relaciones positivas (Benítez y Ramírez, 2019).

El aprendizaje social y emocional empieza con uno mismo, nuestra propia autoconciencia es una de las maneras más importantes que se tiene para ayudar a los niños mientras crecen y aprenden social y emocionalmente. Diversos estudios han demostrado que los niños son más capaces de aprender habilidades escolares básicas cuando sus habilidades sociales y emocionales son sólidas y positivas (Booth, 2019).

Los niños que desarrollan habilidades socioemocionales tienden a establecer relaciones más saludables y positivas con sus compañeros, familiares y adultos. Además, fortalecen su capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo que contribuye a un clima más comprensivo y solidario. Asimismo, aprenden a manejar desacuerdos y conflictos de manera constructiva, evitando peleas y malentendidos; de igual modo, incrementan su resiliencia para enfrentar adversidades y recuperarse de situaciones difíciles, adaptándose mejor a los cambios. En conjunto, estas competencias favorecen la formación de ciudadanos más responsables y comprometidos, con beneficios para la comunidad escolar y la sociedad en general (Taylor *et al.*, 2017).

A medida que un niño se adapta a las nuevas exigencias y se siente más seguro en su entorno, comienza a relacionarse con otros niños y adultos. Aprende a demostrar sus emociones tanto con sus compañeros como con personas fuera de su familia, y va ganando independencia personal. Todo esto contribuye a que experimente un bienestar que facilite rendir y desarrollarse en distintas áreas.

En síntesis, el desarrollo socioemocional constituye un eje inseparable del crecimiento cognitivo y de la convivencia escolar. Las evidencias teóricas revisadas muestran que competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades de relación se construyen en interacción con la familia, la escuela y la cultura, y repercuten de forma directa en el bienestar y en los aprendizajes. Además, integrar la educación socioemocional de manera intencional y sostenida en el currículo, con metodologías activas, vínculos de cuidado y evaluación formativa, no solo previene el estrés, las conductas de riesgo y la desmotivación, sino que potencia la autoestima, la resiliencia y la participación responsable. Así, educar las emociones es educar para la vida y una condición necesaria para consolidar comunidades educativas seguras, inclusivas y orientadas al logro.

CAPÍTULO III:

RELACIÓN ENTRE EL CLIMA POSITIVO Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

En esta sección, se desarrolla la relación existente entre el clima positivo en el aula y el desarrollo socioemocional. Diversas investigaciones, como por ejemplo la de García (2024), analizaron el papel del clima de aula en el desarrollo socioemocional de estudiantes de educación primaria. La investigación, realizada en contextos escolares de nivel básico, evidenció que un entorno positivo basado en relaciones de apoyo, interacciones respetuosas y sentido de pertenencia favorece el bienestar, la motivación y la autorregulación de los alumnos. El estudio encontró que la aceptación entre compañeros y los vínculos de confianza con el profesorado fortalecen las conductas prosociales y las competencias emocionales, reduciendo los conflictos y mejorando el rendimiento académico. Asimismo, se concluyó que un clima emocionalmente saludable impacta de forma directa tanto en el aprendizaje como en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes, lo que crea condiciones óptimas para la convivencia escolar.

Por otro lado, Alchundia y Cortez (2024) realizaron una revisión bibliográfica sistemática, siguiendo el método PRISMA 2020, para analizar la relación entre el clima de aula y el bienestar infantil en estudiantes de educación básica. La búsqueda se efectuó en bases de datos como Dialnet, Latindex, Redalyc, Scielo y Google Scholar, considerando publicaciones revisadas por pares entre 2019 y 2024 en español e inglés. De un total de 250 artículos identificados, se seleccionaron 12 estudios que cumplieran con los criterios establecidos. Los resultados evidencian que un clima de aula positivo, caracterizado por la convivencia armónica, las relaciones sociales de apoyo y un entorno físico y emocional seguro, influye directamente en el bienestar emocional, social y académico de los niños. Factores como la empatía docente, la participación activa, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades socioemocionales (empatía, autorregulación y manejo de conflictos) se asocian con mayor autoestima, motivación, sentido de pertenencia y reducción del estrés. Asimismo, se concluye que el bienestar infantil es el resultado de una interacción entre las condiciones físicas y afectivas del entorno escolar, las relaciones interpersonales y las prácticas educativas

orientadas a fortalecer la convivencia y la seguridad, elementos clave para el desarrollo integral y la satisfacción con la vida escolar.

Del mismo modo, Mendoza (2023) halló que el 62 % de los estudiantes de sexto grado percibió un clima de aula positivo y que esta percepción se asocia de forma significativa con el desarrollo socioemocional. Entre las dimensiones evaluadas, el apoyo docente influyó en una mayor correlación con las competencias socioemocionales, seguido por el respeto e inclusión y las relaciones cooperativas. Los estudiantes con alta percepción de clima positivo obtuvieron un 58 % de puntaje en autoestima y autorregulación, frente al 21 % de quienes evaluaron negativamente el clima de aula. El estudio concluye que un ambiente caracterizado por apoyo, respeto e interacción cooperativa no solo fortalece la empatía y la autorregulación, sino que también reduce las conductas disruptivas y la ansiedad, lo que confirma la relación directa entre un clima de aula favorable y el desarrollo socioemocional.

Complementariamente, una investigación realizada por Reinoso *et al.* (2024) que trató sobre el efecto adverso del ambiente escolar en la salud emocional de alumnos de educación básica, basada en encuestas a 20 docentes de diversas instituciones, evidenció que el clima emocional y las relaciones interpersonales en el aula son factores determinantes del bienestar socioemocional. El 80 % de los participantes afirmó que las relaciones positivas tienen gran influencia en la salud emocional y un 60 % indicó que el clima de aula puede mejorarla o deteriorarla, mientras que el 40 % lo consideró un factor de impacto significativo. Asimismo, el 62 % percibió que el ambiente físico escolar influye de forma relevante y el 75 % señaló que el apoyo familiar es fundamental para contrarrestar los efectos negativos de un entorno escolar desfavorable. Entre las estrategias propuestas para mejorar el clima y el desarrollo socioemocional, se destacaron el fomento de la comunicación y la empatía, la implementación de programas de resolución de conflictos y el fortalecimiento de la infraestructura escolar. La mayoría respaldó la incorporación de programas de apoyo psicosocial, con un 85 % de aprobación, especialmente aquellos orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales, a la prevención del *bullying* y al acceso a atención psicológica. Esto confirma que un clima de aula positivo, sustentado en interacciones respetuosas y apoyo mutuo, potencia la autoestima, la autorregulación y la resiliencia, reduciendo la ansiedad y favoreciendo el aprendizaje.

Estas investigaciones, al igual que la de Zarache (2024), coinciden en que el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación y la resolución constructiva de problemas se relaciona directamente en la creación de un clima de aula positivo en primaria. Se plantea que estas competencias no solo mejoran la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de forma pacífica, sino que también favorecen relaciones interpersonales basadas en el respeto y la colaboración. En contextos escolares donde dichas habilidades están presentes, se promueve un ambiente de confianza, inclusión y bienestar emocional, reduciendo comportamientos disruptivos como el acoso o la exclusión. Por el contrario, la ausencia de desarrollo socioemocional suele derivar en climas escolares tensos, con altos niveles de agresividad y falta de cohesión grupal. Este último estudio subraya que enseñar y practicar habilidades socioemocionales mediante programas de educación socioemocional y modelos positivos por parte de docentes y familias no solo contribuye al rendimiento académico, sino que también fortalece la convivencia y previene conflictos. De este modo, se consolida un entorno escolar seguro y armónico.

En síntesis, la evidencia converge en que un clima de aula positivo no solo acompaña, sino que impulsa el desarrollo socioemocional y a la vez se retroalimenta de él. Los hallazgos de García (2024) muestran que vínculos de confianza con el profesorado, aceptación entre pares y sentido de pertenencia fomentan bienestar, motivación y autorregulación, mientras que la revisión de Alchundia y Cortez (2024) confirma que la empatía docente, la participación y el trabajo en equipo se asocian con mayor autoestima, sentido de pertenencia y menor estrés en educación básica.

Los datos de Mendoza (2023) indican que cuando el alumnado percibe un clima favorable, los niveles de autoestima y autorregulación superan con claridad a los de aulas valoradas negativamente, y que el apoyo docente es la palanca más fuerte junto con el respeto, la inclusión y las relaciones cooperativas. En paralelo, Reinoso *et al.* (2024) muestran que el profesorado reconoce el peso del clima emocional y de las relaciones interpersonales, y respalda con amplitud programas de apoyo psicosocial, prevención del acoso, fortalecimiento de la infraestructura y trabajo con familias, porque estos dispositivos mejoran el autoestima, la autorregulación y la resiliencia, y reducen la ansiedad y la conflictividad.

Finalmente, Zarache (2024) subraya el mecanismo operativo: enseñar y practicar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación y la resolución

pacífica de problemas es lo que convierte la convivencia en una cultura de cuidado y colaboración. De todo ello se desprende una ruta clara de mejora: liderazgo y prácticas docentes que prioricen vínculos y participación estudiantil, incorporación transversal de educación socioemocional y sistemas de apoyo que integren familia, servicios psicológicos y condiciones físicas seguras. Así, el bienestar y el logro académico avanzarán juntos y la escuela se consolidará como un entorno protector y formativo.

En consecuencia, la relación entre el clima de aula positivo y el desarrollo socioemocional es circular y virtuosa: ambientes seguros, justos y participativos fortalecen la empatía, la autorregulación y la colaboración; y, a su vez, estas competencias sostienen interacciones respetuosas y normas compartidas que reducen la conflictividad y elevan la motivación académica. La evidencia avala tres líneas de acción estratégicas: liderazgo y práctica docente centrados en los vínculos, integración transversal del aprendizaje socioemocional, y dispositivos de apoyo que articulen escuela, familia y servicios. Implementar estas rutas convierte al aula en un entorno protector y estimulante donde aprendizaje, bienestar y convivencia avanzan juntos.

CONCLUSIONES

1. El análisis realizado permite afirmar que el clima de aula positivo ejerce un efecto directo sobre la experiencia escolar de los estudiantes de primaria. Entornos caracterizados por respeto mutuo, comunicación abierta, cooperación y apoyo docente favorecen la motivación, el compromiso con las actividades y una participación activa. Asimismo, estos elementos contribuyen a reducir la conflictividad y a fortalecer la cohesión grupal, lo que repercute favorablemente en el desarrollo integral del alumnado.
2. El desarrollo socioemocional en estudiantes de primaria implica la adquisición de habilidades como la empatía, la autorregulación, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias se fortalecen en aulas donde las relaciones interpersonales son constructivas y los estudiantes se sienten valorados e incluidos. La evidencia demuestra que el clima de aula positivo potencia estas habilidades al ofrecer un espacio seguro para la expresión emocional y la interacción colaborativa.
3. La relación entre el clima de aula positivo y el desarrollo socioemocional es significativa y bidireccional: un ambiente escolar favorable impulsa la adquisición de competencias socioemocionales, y a su vez, estudiantes con estas competencias contribuyen a sostener y mejorar dicho clima. La presencia de vínculos de confianza, normas claras y participación activa no solo fomenta la convivencia armónica, sino que también fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia, consolidando así un círculo virtuoso que beneficia tanto el aprendizaje como el bienestar de los alumnos.
4. La relación se explica por mecanismos claros: un clima de aula con apoyo docente, respeto, inclusión y relaciones cooperativas incrementa la seguridad psicológica y el sentido de pertenencia, lo que a su vez disminuye el estrés y la ansiedad, y potencia la empatía, la autorregulación y las conductas prosociales. Estos efectos se ven en la reducción de conductas disruptivas y el incremento del compromiso académico.

5. La integración transversal de la educación socioemocional y de las estrategias de gestión del aula mejora simultáneamente el clima y las competencias socioemocionales. También, esta contribución se amplifica cuando existe una alianza entre la escuela y la familia, y apoyos psicosociales, incluso en contextos de mayor vulnerabilidad.

REFERENCIAS

- Alchundia, M. y Cortez, H. (2024). Análisis de la relación entre clima escolar y bienestar de los niños y niñas. *Sinergia Académica*, 7(7), 414–430. <https://doi.org/10.51736/mcdd4251>
- Ariste, E. (2021). *Escucha activa: Aprender a escuchar y responder con eficacia y empatía*. Díaz de Santos.
- Avilés, J. (2025). *Clima escolar y motivación académica en estudiantes de primaria de una institución educativa del Agustino* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/10404>
- Barkley, E. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Benítez, M. y Ramírez, V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: Retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129–144. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Bocanegra, M. y Vázquez, E. (2022). Relaciones interpersonales y rendimiento académico de estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 5561–5680. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3035
- Booth, E. (2019). *Las habilidades socioemocionales en la primera infancia*. Narcea Ediciones.
- Botella, A. y Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un aprendizaje basado en proyectos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 145–160. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/2013-42256-012>
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Castro, A. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 1(2), 74–87. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.33>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education, and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Condo, J. y Pablo, N. (2024). *Las habilidades sociales y el clima escolar positivo en los estudiantes de educación primaria* [investigación de pregrado, EESP Privada ITS Innova Teaching School]. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/94>
- Darling, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Emmer, E., & Evertson, C. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342–347. <https://www.researchgate.net/publication/234655597>
- Espinal, C. (2022). *Importancia de la educación emocional en la educación infantil, según el modelo de Rafael Bisquerra* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21979>
- Espíndola, M. y Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia. Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 30–34. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458>
- Farfán, J., Godoy, C., Abad, K., Chumbirayco, M., Manchego, J. y Janampa, N. (2025). Bienestar psicológico y convivencia escolar en estudiantes de secundaria. *Revista Vive*, 8(22), 357–368. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v8i22.383>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- García, R. (2024). The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology*, 9(1), 1868.

<https://doi.org/10.54517/esp.v9i1.1868>

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garzón, C. (2025). Clima escolar, resiliencia y salud mental: Estrategias para un entorno educativo protector. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 13192–13216. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16955
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hugerat, M., Kortam, N., Kassom, F., Algamal, S., & Asli, S. (2021). Improving the motivation and the classroom climate of secondary school biology students using problem-based-jigsaw discussion (PBL-JD) learning. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12), 1–12. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11304>
- Instituto Europeo de Psicología Positiva. (2024). *Relaciones interpersonales... mejor o peor pero ¡relacionémonos!* <https://www.iepp.es/relaciones-interpersonales/>
- Jennings, P. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton.
- Lozano, G., Sáez, F. y López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 34–47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Mardones, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Marzano, R. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mendoza, M. (2023). *Programa de intervención para mejorar el clima socioemocional en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de Lima* [tesis de posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/e4441155-cbb7-4883-8629-8429f3de7af4>
- Menéndez, L., Álvarez, Y. y Guerrero, I. (2024). La comunicación educativa entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *RIIED*, 8(1), 1–11.

<https://doi.org/10.58663/riied.vi8.148>

- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Guía de soporte socioemocional para la atención a los estudiantes*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9790>
- Miño, L., Albán, J., Castelo, F. y Codoy, S. (2025). Impacto del clima escolar en la motivación y el aprendizaje del alumnado en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 2640–2658. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9592>
- Moreno, D. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98–119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Olhaberry, M. y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Parada, N., Valbuena, C. y Ramírez, G. (2016). La autoestima en el proceso educativo: Un reto para el docente. *Educación y Ciencia*, (19), 1–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982037>
- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: El clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14(24), 7–20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941153>
- Reinoso, W., Chaguaró, R., Cervantes, B. y Canchig, A. (2024). El efecto adverso del ambiente escolar en la salud emocional de los alumnos de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 3336–3356. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10762
- Reyes, G. y Fiorino, V. (2020). Desarrollo humano: Un enfoque desde las sociedades latinoamericanas. *Revista de Filosofía*, 35(90), 7–23. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31328>
- Rodríguez, A. (2018). Construcción de normas: Una experiencia desde el clima de aula. *Eleuthera*, 18, 13–30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>
- Romero, G. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner: Su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *Perspectivas*, 8(23), 120–133. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.120-133>
- Rueda, P. y Filella, C. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (368), 30–35. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.005>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Salazar, C. y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, (38), 838–844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Santos, L. y García, S. (2022). La comunicación en el aula y su influencia en las relaciones interpersonales: Un estudio de caso. *Estudios del Desarrollo Social*, 10(2), 1–12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200023
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tacca, D., Cuarez, R. y Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 9(3), 945–953. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tafur, C., Centurión, A. y Villegas, V. (2024). Comunicación efectiva y liderazgo: Claves para la gestión exitosa de las instituciones educativas en Latinoamérica. *Revista Tribunal*, 9(4), 360–379. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.84>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thompson, R., & Virmani, E. (2012). Socioemotional development. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 504–511). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00339-6>
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235. <https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike-2.pdf>
- Trigueros, R., Navarro, N., Aguilar, J., León, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222–232. <https://www.redalyc.org/journal/2270/227064709017/html/>
- Vaello, J. (2009). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.
- Valverde, L. (2022). *Clima escolar y conductas disruptivas en estudiantes de 3° a 5° grado*

de primaria de una institución educativa de La Victoria [tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/6352>

Vaquier, M., Pérez, V. y González, M. (2020). La empatía docente en educación preescolar: Un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>

Vassallo, C. (2024). *La inteligencia emocional de Daniel Goleman para desarrollar el nivel de autoestima de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa N.º 16064 “Alejandro Castro” del centro poblado de san Lorenzo - distrito de Colasay - provincia de Jaén* [tesis de pregrado, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/14027>

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Zarache, I. (2024). Habilidades socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo. *Revista CIEG*, (67), 67–82. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2024/04/Ed.6767-82-Zarache-Ivis.pdf>