



**CLIMA DE AULA Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO MEDIO DE LA
ESCUELA LLAGPAEIYU, RECOLETA, REGIÓN METROPOLITANA, CHILE,
2024**

Autoras:

Natalia Valenzuela Pérez

Claudia Almuna Herrera

Facilitadoras:

Dra. Amely Vivas

Dra. Marlenis Martínez

Fuentes

Santiago, 2024

ÍNDICE

ÍNDICE CONTENIDO.....	i
INDICE DE TABLAS.....	v
INDICE DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN.....	viii
Introducción.....	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Interrogantes.....	6
Interrogante principal.....	6
Interrogante secundarias.....	6
1.3 Objetivos de la investigación.....	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos.....	7
1.4 Justificación de la investigación.....	7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes de la investigación.....	10
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	10
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	12
2.2 Bases Teóricas.....	15
Clima de aula	15
Dimensiones Docente-Estudiante	16
Indicadores de la relación Docente- estudiante	17
Dimensión estudiante-estudiante	21

Indicadores de la relación Docente- estudiante	22
Competencias emocionales	25
Dimensión conciencia emocional	26
Indicadores Conciencia emocional	27
Dimensión regulación emocional.....	31
Indicadores Regulación emocional	32
Dimensión Competencia Social	34
Indicadores Competencia Social	35
2.3 Definición de conceptos.....	39
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Enfoque de la investigación.....	41
3.2 Tipo de investigación.....	42
3.3 Diseño de la investigación.....	42
3.4 Población muestra.....	43
Población.....	43
Muestra.....	44
3.5 Operacionalización	44
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	46
Validez del instrumento.....	47
3.7 Análisis y procesamiento de datos	48
CAPÍTULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS	
4.1 Descripción del trabajo de campo	49
4.2 Diseño de la presentación de los resultados	49
Análisis de la dimensión relación docente estudiante de la variable clima de aula	50
Análisis de la dimensión relación estudiante- estudiante de la variable clima de aula.....	52
Análisis de la dimensiones de la variable clima de aula.....	53
Análisis de la dimensión conciencia emocional de la variable competencias	

emocionales.....	54
Análisis de la dimensión regulaciones emocional de la variable competencias emocionales.....	56
Análisis de la dimensión competencia social de la variable competencias emocionales.....	58
Análisis del resumen de las dimensiones de la variable competencias emocionales.....	60
CONCLUSIONES.....	61
RECOMENDACIONES.....	63
REFERENCIAS.....	65

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable.....	45
Tabla 2. Dimensión relación docente estudiante de la variable clima de aula	51
Tabla 3. Dimensión relación estudiante estudiantes de la variable clima de aula ...	52
Tabla 4. Resumen de las dimensiones de la variable clima de aula.....	54
Tabla 5. Dimensión conciencia emocional de la variable competencias Emocionales.....	55
Tabla 6. Dimensión regulación emocional de la variable competencias Emocionales.....	57
Tabla 7. Dimensión competencia social de la variable competencias Emocionales.....	59
Tabla 8. Resumen de las dimensiones de la variable competencias emocionales...	60
Tabla 7. Escala Likert.....	67

INDICE DE GRÁFICOS

Grafico1. Dimensión relación docente estudiante de la variable clima de aula	51
Gráfico 2 Dimensión relación estudiante estudiantes de la variable clima de aula ..	53
Gráfico 3 Resumen de las dimensiones de la variable clima de aula.....	54
Gráfico 4 Dimensión conciencia emocional de la variable competencias Emocionales.....	56
Gráfico 5 Dimensión regulación emocional de la variable competencias Emocionales.....	57
Gráfico 6 Dimensión competencia social de la variable competencias Emocionales.....	59
Gráfico 7 Resumen de las dimensiones de la variable competencias Emocionales.....	61

ÍNDICE DE ANEXO

Instrumento.....	68
Diseño de Instrumento.....	69.

RESUMEN

El clima escolar se refiere a la percepción de los estudiantes acerca del ambiente psicológico y social establecido en un contexto educativo, esta percepción podría relacionarse con diversos factores. El objetivo del estudio es determinar la relación entre el clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024. En base al marco metodológico, es este un estudio con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, en que la población es igual a la muestra y está constituida por treinta adolescentes. Para la obtención de la información se utilizará como técnica la encuesta e instrumento el cuestionario, con escala Likert, con cinco opciones de respuesta. Los resultados de la investigación se presentaron en gráficos y tablas. El más importante de esta investigación tiene relación con el desarrollo de las competencias emocionales, en que el 60,7 % de los estudiantes encuestados está de acuerdo y muy de acuerdo en relación con la variable competencia emocional, lo que sugiere un desarrollo importante de la misma. Junto con eso se observa que un 30 % de los encuestados responde que a veces presenta esta competencia, lo que implica que habilidades como la regulación emocional aún no son adquiridas en su totalidad, sin embargo, su alcance no deja de ser alto para el rango etario y la complejidad de la competencia. Finalmente se concluye que los estudiantes de la Escuela Llagpaeiyu de la comuna de Recoleta, presentan un desarrollo amplio de las competencias emocionales, confirmando que la importancia dada a esta área por la institución, pese a las dificultades de los estudiantes, ha sido apropiada y se debe continuar en la misma senda.

Palabras clave: Clima, aula, competencias, emocionales

INTRODUCCIÓN

La situación actual de la educación chilena, en lo referido a calidad, va mucho más allá de resultados académicos, ya que este concepto también incluye el desarrollo de competencias de desarrollo personal y social. La importancia de esto es indudable. Las constantes situaciones de violencia que se muestran en noticieros nacionales o redes sociales, hablan de temáticas complejas de salud mental. Si bien es cierto, es un tema que preocupa a las autoridades, las soluciones hasta el momento se muestran insuficientes.

Las actuales dificultades de implementación en ámbitos organizacionales, y otras temáticas relevantes del ámbito educativo, son prioridades. Esto impide el mejor abordaje del área emocional de las y los estudiantes. Resulta lamentable, ya que, a pesar de no existir suficientes recursos y preparación docente en este sentido, diariamente profesionales de todos los niveles, deben implementar soluciones ante un sinnúmero de complejas situaciones que ocurren en sus contextos, sin tener las herramientas necesarias y valiéndose tan solo de sus habilidades personales o en casos aislados, la preparación que han logrado, costeadas por ellos mismos.

Debido a lo anterior, toda investigación que aborde el área emocional de los jóvenes chilenos, puede resultar en un aporte que entregue mayor luz acerca de sus necesidades y la incidencia de otros factores en su desarrollo integral.

La investigación presentada, pretende ser un punto de partida, para reflexionar y quizás ampliar un poco la mirada acerca del rol docente, la juventud y sus necesidades, la importancia de la educación emocional, las relaciones humanas y los desafíos que se presentan en todo este entramado.

En su capítulo I; El Problema, esta investigación expone el planteamiento del problema, su formulación, se establece el objetivo general, los objetivos específicos y se justifica la investigación. El capítulo II, denominado Marco Teórico, contiene los antecedentes de la investigación, las bases teóricas que lo sustentan y la definición de conceptos.

El capítulo III, de nombre Marco Metodológico, contiene el enfoque del estudio, el tipo de investigación, el diseño de la investigación, la población y muestra, además de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

El Capítulo IV denominado Análisis de los resultados, muestra a través de gráficos y tablas los resultados obtenidos de los promedios para las dimensiones de clima en el aula y las dimensiones de las competencias emocionales. Posteriormente un resumen de cada variable, donde se realiza un análisis para cada una de ellas, contrastando además con la información teórica.

La investigación también incluye las conclusiones propias, extraídas del análisis de los resultados, orientadas a manifestar si los objetivos planteados fueron o no alcanzados. Luego se presentan recomendaciones, derivadas de lo concluido, en que principalmente se sugiere la implementación de un programa que refuerce el avance ya obtenido en las competencias emocionales y una mayor amplitud en su alcance, es decir, incluir a toda la comunidad.

Finalmente, se incluyen las referencias que respaldan esta investigación y los anexos correspondientes al diseño del instrumento

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La educación mundial en el siglo XXI presenta numerosos desafíos que dicen relación con profundos y permanentes cambios a nivel social, político, tecnológico y económico. La impredecibilidad del futuro presenta nuevos retos para la educación y es imposible mantener soluciones antiguas ante problemas nuevos. ¿Cómo saber qué es lo que realmente necesitará desarrollar en sí mismo el ciudadano del futuro? ¿Cuáles son las habilidades más importantes a desarrollar ante un panorama complejo? Fadel et al. (2016) refieren al respecto que:

La educación ha pasado a relacionarse más con la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración; con el conocimiento moderno, incluyendo la capacidad para reconocer y explotar el potencial de las nuevas tecnologías; y, por último, pero no de menor importancia, con las actitudes que contribuyen a que la gente viva plena, trabaje junta y construya una humanidad sustentable. (2)

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, es que la educación se presenta como un agente fundamental en el desarrollo de nuevas generaciones de ciudadanos, más preparados para enfrentar situaciones complejas, como el cambio climático y el impacto del envejecimiento de la población, solo por mencionar algunos. Si bien es cierto, el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración es importante, para conseguir que estas sean un aporte a la sociedad y el bienestar general de la misma, es necesario que se trabaje también en el ámbito emocional del ser humano.

Para Cassasus (2007) “las emociones son una energía vital. Esta es un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Por esta cualidad de ligar lo externo con lo interno, las emociones están en el centro de la experiencia humana interna y social” (p.99).

Tomando en cuenta esta definición de emoción, la relación con el desarrollo de otras competencias y en particular las de índole social, queda patente y por ello el desarrollo de ambas está conectado. En el ámbito de la educación emocional, se habla de competencias emocionales.

Se define competencias emocionales como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p.146).

Teniendo en cuenta estas competencias y su importancia en el desarrollo del educando, así como también la influencia que estas pueden tener en sus procesos de socialización y percepción del entorno, es que se propone que el desarrollo de las competencias emocionales se relaciona con el clima de aula que allí se encuentre.

Torres (2016),” afirma que el clima de aula se define a partir de la percepción de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, paradocentes o apoderados” (p.17). Por lo anterior, de acuerdo a las percepciones positivas y/o negativas que tenga el estudiante acerca del clima de aula, sus competencias emocionales podrían verse desarrolladas en mayor o menor medida, de acuerdo, por ejemplo, a la interacción con los actores educativos mencionados anteriormente

La propuesta es que el clima de aula es una pieza clave en el desarrollo de competencias emocionales de los y las estudiantes adolescentes, para quienes existen factores de riesgo en tiempos donde la tecnología avanza a pasos agigantados y con ello la exposición a un sinnúmero de temas complejos.

López y Oriol (2016) en su investigación “la relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria” (p.130), refieren que las competencias emocionales mejoran las relaciones interpersonales, que los altos niveles de estas competencias en el alumnado favorecen un mejor clima en el aula y contribuyen además a mejorar el rendimiento. Por otro lado, indica que un buen clima de aula contribuye al desarrollo de las

competencias emocionales de los estudiantes y que éstas a su vez favorecen la consecución de un clima de aula adecuado. Dado lo anterior, tanto el clima de aula como las competencias emocionales, podrían actuar como variables dependientes e independientes en la relación recíproca entre ellas.

De acuerdo a la relación expresada anteriormente, ambas variables se presentan como factores de posible mejora en el ámbito escolar y por ello investigar acerca de su presencia en el alumnado y determinar con precisión la relación entre ambas podría ser de utilidad para los distintos actores de la comunidad educativa.

Respecto a la situación en Latinoamérica, cabe destacar un estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2021) acerca de habilidades emocionales de América latina y el Caribe en educación primaria:

Los resultados muestran niveles altos de puntaje en las tres escalas de habilidades socioemocionales. La mayoría de los estudiantes expresa altos niveles de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar. Ello significa que los estudiantes latinoamericanos participantes reportan tener la capacidad para reconocer y comprender la perspectiva de otros, la habilidad para distinguir e identificarse con las emociones que están experimentando los demás, interpretar sus intenciones y propósitos y para actuar o responder considerando el punto de vista y las emociones de sus compañeros. (p.39).

Según lo expuesto en el estudio mencionado algunos aspectos relacionados con las competencias emocionales parecerían estar desarrollados en lo que se refiere a niñas y niños de enseñanza primaria, sin embargo, investigaciones posteriores revelan una situación diferente.

Respecto salud mental durante el confinamiento por Covid-19 en estudiantes chilenos, se menciona a cerca de las múltiples necesidades emocionales vividas en pandemia, el temor o emociones desagradables, y la existencia de necesidades emocionales de afecto y contención, desequilibrio académico emocional (siendo el apoyo emocional más relevante que el académico) y el rol del docente como apoyo psicológico permanente (Martínez,

2020).

En referencia a lo anterior, es posible visibilizar que, con posterioridad a la pandemia, se observa una mayor necesidad de atención al área emocional en contexto educativo. Cabe destacar la mención hecha acerca del rol del docente, dado su papel en el clima de aula, en donde es un actor educativo influyente.

La institución Llagpaeiyu, ubicada en la comuna de Recoleta, Región Metropolitana, Chile es un espacio contenido, cuidado y con adultos a cargo, para quienes la atención a las emociones de los y las estudiantes son parte de su trabajo. Sin embargo, de acuerdo a entrevistas informales, realizadas a estudiantes y docentes, los primeros no muestran mayor desarrollo de competencias emocionales. Esto puede ser atribuible a diversos factores, entre los cuales se encuentran; la influencia de las vivencias en confinamiento durante pandemia, la ausencia de competencias emocionales en sus referentes afectivos, familia y docentes, y la escasa valoración que se ha dado históricamente al ámbito emocional, presentándose así sus causas con un origen multifactorial.

Las consecuencias de lo mencionado se ven evidenciadas en sus relaciones interpersonales, dificultades para analizar sus actitudes de forma autocrítica, así como también una relación con el docente a cargo, donde predomina la crítica constante hacia este y hacia el clima en el aula, dificultades en la resolución de conflictos y en el reconocimiento de situaciones no apropiadas para el contexto, afectando esto de diversas maneras no solo a los estudiantes de la institución, sino a las dinámicas de toda la comunidad educativa y el bienestar de la misma. Por ello resulta fundamental determinar la relación entre el clima en el aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes, con miras a la búsqueda de soluciones que permitan una mejora constante, estableciendo con mayor claridad la relación existente entre ambas variables.

1.2 Formulación del problema

Pregunta principal

¿Cuál es la relación entre el clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la escuela

Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024?

Interrogantes secundarias

¿Cuál es la relación entre el clima de aula y la conciencia emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024?

¿Cuál es la relación entre el clima de aula y la regulación emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024?

¿Cuál es la relación entre el clima de aula y la competencia social de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024?

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la relación entre el clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024.

Objetivos específicos

Determinar la relación entre el clima de aula y la conciencia emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024.

Determinar la relación entre el clima de aula y la regulación emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024.

Establecer la relación entre el clima de aula y la competencia social de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024.

1.4 Justificación de la investigación

Reconociendo el papel fundamental que desempeña la educación en la

generación de mejor calidad de vida de las personas y tomando en cuenta que la escuela del siglo XXI aspira a una educación integral, en contextos como la institución Llagpaeiyu, de la comuna de Recoleta en la Región Metropolitana, resulta necesaria la introducción de temáticas relativas a la Educación Emocional. Dado que el desarrollo de las competencias emocionales son el objetivo principal de este modelo, se considera que el punto de partida previo a la implementación de cualquier otra estrategia es determinar la relación entre el clima de aula y las competencias emocionales que actualmente opera en el establecimiento.

Desde el punto de vista práctico, al desarrollarse en un contexto educativo, esta investigación puede dar información valiosa acerca de las reales necesidades de abordaje emocional en el aula y con ello ser un punto de partida para crear estrategias alineadas a la temática en este espacio. La relevancia teórica, en lo que respecta a la variable Competencias Emocionales, está centrada en el modelo de Educación Emocional de Bisquerra:

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el *fluir*, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. (Bisquerra y Alzina, 2003, p.7)

Esta investigación es relevante desde la perspectiva social, ya que aborda la importancia de las competencias emocionales en adolescentes, específicamente en relación al clima de aula. El desarrollo de las mismas será un punto de partida para que los estudiantes generen mejores relaciones interpersonales en otro contexto, convirtiéndose así en ciudadanos emocionalmente conscientes y contribuyendo al bienestar social general.

Desde el punto de vista metodológico esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, recopilar información clara precisa y confiable, desde el punto de vista del área es de tipo de estudio es de carácter no experimental debido a que

abordas las relaciones de las variables, competencia emocional y clima en el aula sin alterar su entorno, junto eso permite revisar el grado de relación entre las variables y si existe o no vínculo entre ellas. En este caso la población es igual a la muestra, para obtención de la información se utilizará como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario con escala Likert.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes internacionales

En los antecedentes internacionales es posible encontrar a; Fierro et al. (2021), en el estudio de la Universidad de Huelva, España, titulado “La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado”. El objetivo de este estudio es “conocer de forma objetiva y con mayor exactitud la relación entre el clima de aula y las emociones experimentadas por los alumnos y las alumnas durante las clases de educación física” (p.436).

En esta investigación cuantitativa correlacional no experimental, se tomó una muestra de 474 alumnos y alumnas pertenecientes a tres institutos de educación secundaria de España. Se utilizó como instrumento para determinar las dimensiones del clima escolar una escala breve de esta variable. Para determinar las emociones percibidas, se utilizó una encuesta denominada Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education, que consta de 24 ítems, los que miden 6 tipos de emociones. Según lo informado en las conclusiones de la investigación “se ha comprobado la existencia de relación entre las dimensiones del clima de aula estudiadas (satisfacción e involucración en la clase, relación con el profesor y relación entre iguales) y las emociones percibidas por los alumnos y las alumnas (Fierro et al, 2021, p.439). Por otra parte, cuando se refiere al impacto de la relación con el profesor, se indica que “las dimensiones satisfacción e involucración en el aula y relación con el profesor, parecen ser más importantes para generar emociones en los alumnos y las alumnas” (Fierro et al, 2021, p.439).

Tal como ocurre en el anterior estudio, la importancia del docente adquiere

relevancia en más de una investigación, se evalúa en estas las competencias emocionales de los y las estudiantes, como ya se ha observado durante la revisión de antecedentes aquí presentada. Del mismo modo, se repite la relevancia de la relación entre alumnos, sin embargo, esto es más esperable dada la importancia de las relaciones interpersonales en esta etapa del desarrollo (adolescencia).

López y Oriol (2016) en su investigación titulada, La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, tuvieron como objetivo de estudio:

Por un lado, averiguar si existen diferencias por género y ciclo académico en la competencia emocional y la percepción del clima de aula del alumnado de secundaria, por otro, analizar la relación existente entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria (p.142).

En esta investigación cuantitativa de tipo correlacional descriptiva, se consideraron las respuestas de 420 estudiantes de 14 años, del instituto de Barcelona. Se eligieron dos cuestionarios reducidos según el rango de edad: el Cuestionario de Educación Emocional Reducido Educación Emocional, CEER) (Pérez-Escoda, Martínez, Fita, & Álvarez González, 2000) y la Escala Breve de Clima de Clase Cuestionario de Clima en el Aula) (López-González y Bisquerra (2013). De ambos instrumentos se realizó un análisis factorial confirmatorio.

Dentro de las conclusiones referidas por López y Oriol (2016) acerca del clima de aula, se destaca que:

El clima en el aula media en la relación entre las competencias emocionales del alumnado y su rendimiento académico y que las competencias emocionales lo hacen entre clima en el aula y el rendimiento académico. Cabe destacar que las situaciones grupales del aula implican un compartir social y emocional, entre profesorado y alumnado, y entre el alumnado, lo cual acaba por conformar un determinado ambiente que condiciona el desarrollo de sus competencias emocionales e indirectamente de sus habilidades cognitivas (p.23).

Respecto al estudio presentado, es posible decir que existe una

interrelación bidireccional entre ambas variables, lo que se presenta como un importante antecedente, teórica y metodológicamente hablando. Se destaca también como la relación entre los actores educativos conforma el ambiente que lleva al desarrollo de las competencias emocionales.

Sánchez y García (2020) en su investigación de la Universidad de Cádiz Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria, establecen como objetivo: “determinar cómo la implementación del Programa de la Asignatura de Educación Emocional (AEdeM), centrado en el trabajo de las competencias emocionales, favorece el desarrollo de la identidad personal” (p.406).

Esta investigación cualitativa se centra en un estudio de caso único con una dimensión de análisis; la construcción de la identidad personal. Participaron 48 estudiantes que asistían a una asignatura obligatoria de educación emocional. Para tomar la información se utilizaron los siguientes Instrumentos: formulario de autoevaluación, compuesto de preguntas abiertas; Guion de entrevista semiestructurada; Registros narrativos en forma de notas de campo sobre las palabras y gestos de las formas de vinculación; Registros mecánicos mediante grabación en vídeo de todas las sesiones del programa.

El antecedente presentado aporta teóricamente desde la variable competencias emocionales, entregando profundidad en cuanto al análisis de las mismas y las dinámicas existentes alrededor de su desarrollo en contexto educativo con jóvenes. Dejando de manifiesto, por otra parte, la repercusión que esto puede tener a largo plazo, como contribución social, en el sentido de favorecer que los estudiantes se conviertan en personas más conscientes y sensibles.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional, aportan valiosa información los autores Prieto y González (2022) en su estudio titulado, “Desarrollo de Competencias Emocionales

en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica” (p.323), cuyo objetivo fue determinar como la implementación de un programa de intervención para el desarrollo de competencias emocionales, permite desarrollar competencias en estudiantes de séptimo y octavo básico.

Esta investigación es de carácter cuantitativo de tipo cuasiexperimental que utilizó grupo cuasi-experimental y grupo de control. Participaron en ella 161 estudiantes de séptimo y octavo básico. Para evaluar el efecto del programa se ha utilizado un test de inteligencia emocional que permite determinar las habilidades para reconocer las propias emociones y capacidad para regularlas. Para evaluar la disposición de los alumnos a conocer y aprender sobre el ámbito emocional, se implementó la escala, de apertura al cambio y al conocimiento emocional (EACCE).

Los autores mencionan como conclusión que el programa puede resultar un aporte muy valioso para la inclusión de la educación emocional en los colegios, en el contexto chileno, considerando que en los últimos años se ha hecho patente su carencia y necesidad. Su relativa facilidad de aplicación, por duración y adaptación a horarios existentes, implica la posibilidad de implementarlo con bajo costo, pero alto potencial de beneficio en otras instituciones educativas. El antecedente destaca en cuanto a su metodología y por ello figura como marco de referencia para elaborar instrumentos adecuados en lo que respecta a las emociones, su reconocimiento y capacidad de regulación. Al ser además un antecedente de Chile, resulta interesante conocer la efectividad de programas como este y su evaluación.

Anabalón et al. (2024) en su estudio de la Universidad del Bío-Bío, llamado Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile el tiene como objetivo: “determinar las competencias emocionales más desarrolladas en el estudiantado de una universidad chilena de la zona centro sur de Chile” (p. 260).

Se realizó una investigación de carácter cuantitativa, descriptiva, cuasiexperimental, sin grupo de control. Participaron 713 estudiantes entre 17 y 40 años, de las carreras de enfermería, ciencias sociales y pedagogía. Se utilizó un

instrumento de 23 ítems, que mide las competencias emocionales como, conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía, competencias para la vida y el bienestar.

En los resultados obtenidos de Anabalón et al. (2024), los hallazgos más destacados en este estudio corresponden a un mayor nivel de logro en las dimensiones de autonomía emocional y competencia social, lo que implicaría que los estudiantes tienen desarrolladas sus competencias para valerse por sí mismos y para relacionarse con sus grupos sociales.

En contraposición, la dimensión menos desarrollada por los estudiantes de esta muestra es la regulación emocional, esta competencia emocional se presenta como un desafío importante con miras a la implementación de programas de educación emocional, tomando en cuenta que esta es imprescindible para llevar relaciones interpersonales óptimas.

Espina y Villagra (2024) en su estudio de la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez Propuesta pedagógica para transformar el clima de aula y propiciar el aprendizaje profundo de las Ciencias, plantearon como objetivo: “transformar la gestión del clima de aula a través de la reflexión, el diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta pedagógica con énfasis en el desarrollo integral de los y las estudiantes para favorecer el aprendizaje profundo” (p.5).

El estudio se enmarca en la investigación-acción de carácter mixto, la cual se realiza en una escuela municipal de la comuna de Santiago de Chile. Participaron en ella 35 estudiantes de edad promedio 12 años. Se utiliza la técnica de la observación, como instrumento el diagnóstico integral de aprendizajes (DIA), un cuestionario de evaluación de los aprendizajes y escala de evaluación de desempeño docente.

Dentro de las reflexiones de Espina y Villagra (2024) sobre el estudio mencionan:

La importancia de considerar el desarrollo emocional en la promoción del aprendizaje profundo y específicamente a reflexionar sobre la responsabilidad que tiene el profesorado de incluir este aspecto en el

diseño del aprendizaje intentando el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. La mayoría del estudiantado opina que los docentes se involucran con su bienestar socioemocional (p.12).

Acerca de este antecedente, es posible destacar la importancia del rol del docente respecto al clima y el potencial de su participación al respecto. Desde el compromiso real con su labor, el docente puede generar estrategias educativas en conjunto con un trabajo sistemático que mejore el clima de aula, viéndose con ello beneficiado desde distintas perspectivas, mientras entrega lo mismo al alumnado, es decir, satisfacción a nivel personal y académico.

2.2 BASES TEÓRICAS

Variable: Clima de aula

El clima de aula es un concepto que involucra las relaciones en el microambiente del aula, donde se establecen las interacciones entre docente y alumno, así como entre los estudiantes. Estas interacciones son relevantes, considerando el tiempo que ambos permanecen en contacto diariamente. Por lo mismo, es este un ámbito en el que se puede intervenir, para fortalecer positivamente aspectos como el aprendizaje, las habilidades sociales y por supuesto las competencias emocionales.

Para hablar del clima del aula es importante comenzar por entender un concepto más amplio y que lo engloba; el clima escolar. Desde el punto de vista de la educación este factor es preponderante cuando se refiere a los ambientes que se deben desarrollar en las instituciones educativas. Estos pueden incluir normas, directrices y elementos estructurales, pero ante todo deben estar las relaciones interpersonales. En las instituciones educativas, el clima escolar es un indicador de una buena convivencia, por tanto, se puede vincular a otros aspectos como el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales y el bienestar general.

El clima escolar, según menciona Torres, (2016):

Es la percepción de los estudiantes o del profesor de la moral escolar o el ambiente sociológico que le da perspectiva al aprendizaje el cual puede ser

estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (Clima Organizacional) o centrado en los procesos que ocurren en algún micro espacio al interior de la institución, especialmente en la sala de clases (Clima de Aula Escolar) e incluso desde ambas (p.146).

Una vez establecida la definición de Clima escolar, podemos comprender que en la investigación de aspectos más específicos del contexto escuela, es decir, los referidos a la sala de clases, por ejemplo, lo correcto sería referirse a “Clima de Aula”, así es como para esta investigación es esta la variable apropiada.

Scheerens, 2016, menciona citado por Ramón et al. 2019 que:

El clima del aula puede ser definido de manera holística como la atmósfera general que se percibe en el salón de clases, que cuando es favorable se caracteriza porque existen interacciones positivas de apoyo maestro-estudiante, orientación hacia el logro de objetivos, reglas claras de disciplina, y relaciones cordiales entre los alumnos. (p.41)

Lo mencionado por este autor acerca del clima en el aula, invita a indagar acerca de cómo mejorar estas interacciones, con el fin de favorecer las relaciones, cultivar el respeto y la confianza, tanto desde el docente hacia el estudiante, como inversamente y también entre estudiantes. El docente puede transformarse en una figura de apoyo, que beneficie los aprendizajes de toda índole, fomente la cooperación y empatía entre los estudiantes, siendo su rol de gran importancia y determinante en los estudiantes y sus procesos.

Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable clima de aula

Dimensión: Relación docente estudiante

La relación docente estudiante, es una de las más relevantes que se origina en el aula. La conexión, vínculo y relación que se establece entre ambos podría significar robustecer o desfavorecer su desarrollo, esto dependerá en gran medida del grado de involucramiento del docente, su disposición a dicha conexión y el apoyo que pueda prestar ante determinadas circunstancias, para con ello contribuir a crear un entorno de convivencia y bienestar. Sin embargo, dependerá también de todo lo que el alumno perciba en este sentido. Por lo tanto, el docente

es un sustento para el desarrollo integral del estudiante, ya que su influencia no solo ocurre en el ámbito académico, sino que también abarca ámbitos sociales y emocionales del estudiante.

En lo que respecta a la relación interpersonal entre profesores y alumnos, Cassasus (2008) menciona una descripción detallada y clara que podría ser orientadora.

La relación emocional consciente, permite actuar de acuerdo a lo que requiere la relación, puede ser suave o dura, más cercana o menos cercana, más directiva o menos directiva. Unos alumnos pueden requerir un tipo de vínculo, y otros, otro tipo de vínculo. No se trata aquí de una escala normativa, como lo sugieren algunos enfoques de inteligencia emocional de origen conductual. Por el contrario, se trata de tener la competencia necesaria para saber quién necesita qué tipo de relación y en qué momento (p.92).

Lo referido por el autor sobre las necesidades emocionales del alumno y el acompañamiento por el docente, resalta la importancia de comprender que existen particularidades y necesidades individuales que deben ser abordadas con flexibilidad y tomando en cuenta las características únicas de cada estudiante, para ello se distingue importante que el docente, sea quien pueda tener, desarrolladas sus competencias emocionales, para reconocer y atender a estas diferencias de manera efectiva.

Indicadores de la dimensión relación docente-estudiante

a. Escucha empática

Dentro de las instituciones educativas, se reconoce la importancia de generar ciertas características en el aula para facilitar las relaciones entre los profesores y alumnos. Saber escuchar es una habilidad que requiere un esfuerzo de concentración, atención y disposición a atender lo que el otro quiere comunicar. Para que esta escucha pueda propiciar la confianza, la colaboración y las relaciones positivas, es necesario agregar un elemento fundamental: la empatía, La escucha empática, se refiere a estar atentos a lo que el alumno está

mencionando, sin realizar juicios sobre la situación o la persona involucrada. Esta escucha podría ser de gran ayuda para comprender mejor las emociones de la otra persona, lo que la situación presentada significa para esta y de este modo, facilitar el entendimiento mutuo.

“La escucha empática, consiste en la implicación tanto activa como emocional de quien escucha durante una interacción específica, la cual ocurre de manera consciente y voluntaria por parte del oyente, junto con que es percibida por quien comunica”. (Giraldo et al. 2023, p.182).

Se considera que este tipo de escucha podría aportar a las relaciones humanas, dado que produce un resultado inmediato en quien escucha, esto es, reconocer en el instante el estado emocional del otro. Al encontrarse implicados y presentes ambos actores en la conversación, esta se desarrolla desde una profunda conexión, lo que posibilita un vínculo y la percepción de humanidad desde ambos interlocutores.

Por otra parte, quién es escuchado puede expresarse con mayor facilidad, siendo quién es y valorando el esfuerzo del otro por dedicar tiempo y atención a ello. Esta forma de comunicación es un buen punto de partida para la búsqueda de soluciones óptimas, en las que todas las partes puedan quedar conformes y desde ahí aportar a la comunidad.

La escucha empática puede ser desarrollada por todo docente que quiera permitir que sus estudiantes se sientan validados, recibir una respuesta sincera de estos y a la vez crear un ambiente de confianza en su contexto.

b. Actitud de mediación

En el ambiente escolar, se producen una variedad de dinámicas, que en algunas ocasiones pueden dar lugar a desacuerdos u opiniones contrarias entre estudiantes, estas podrían desencadenar conflictos y/o malos entendidos de diversa magnitud. Los conflictos pueden ser inevitables e impredecibles y dependerá de la particularidad de las personas y las situaciones que estos sigan escalando o no en complejidad.

Es importante que el docente actúe como mediador para evitar que se originen relaciones negativas que podrían gatillar reacciones agresivas y hasta violentas entre los involucrados.

Lungman (1996) menciona lo siguiente:

La mediación es un procedimiento de resolución de conflictos donde el tercero, neutral, que no tiene poder sobre los disputantes, ayuda a que éstos, en forma cooperativa, encuentren una solución a su disputa. El mediador o tercero neutral será el encargado de crear un clima de colaboración, de reducir la hostilidad y de conducir el proceso a su objetivo (p.2).

Según lo mencionado, el mediador, que en este caso sería el docente, tenga o pueda desarrollar las capacidades para lograr resolver el desacuerdo, estableciendo además las pautas para enfrentar a los conflictos y orientando para su resolución. De este modo, su labor será fundamental para mejorar las relaciones entre estudiantes y junto con ello, será un modelo a seguir para estos, mostrándoles de qué manera abordar las situaciones a futuro, al mismo tiempo podrá transmitirles la idea de que toda dificultad posee una solución factible de ser encontrada y aplicada.

Es importante que el docente pueda visualizar el conflicto como una oportunidad para que el estudiante logre adquirir herramientas que le permitan resolverlo de manera satisfactoria. En esto el docente ocupa un rol fundamental, consistente en percibir las situaciones de conflicto y actuar como mediador de ellas, adquiriendo una actitud de neutralidad, interviniendo para generar acuerdos mediados y consensuados, de manera voluntaria por parte de los estudiantes. Debe ser capaz de adquirir esta posición neutral y mantenerse en ella, vislumbrando de manera objetiva la situación, siendo justo y propiciar el diálogo.

c. Confianza

La relación de confianza entre profesor y estudiante es fundamental para generar un ambiente educativo positivo y permite una mayor disposición a

identificar oportunidades de mejora. Un estudiante que se siente en confianza podría sentir mayor motivación a aprender, cooperar y colaborar con el grupo.

Para comprender la importancia de este concepto en el ámbito educativo, es preciso dar importancia a ciertos elementos comunes a su definición, Weinstein (2022) refiere que:

Conviene retener los de expectativa, interdependencia, vulnerabilidad y riesgo. Se trata de una expectativa que se tiene sobre la conducta de otro, en que se espera que éste actuará en una dirección que permitirá que la interacción fluya de manera positiva y no dañina para la integridad, las necesidades o los intereses propios (p.12).

Confiar en el otro es abrirse y permitir que este tenga impacto en la propia vida, también considera aceptar un grado de incertidumbre, aceptar la autonomía del individuo y creer en que actuará sin dañar.

Para que esta confianza surja, se requiere de tiempo, disposición y acciones constantes de respeto, escucha y apoyo por parte del docente, ya que la asimetría propia de la relación da origen a la vulnerabilidad. Conejeros define la confianza como lo siguiente:

La relación que se establece entre dos personas y de la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra. La confianza implica la decisión de no controlar estas acciones, apoyándose para ello en la expectativa que surge del conocimiento del otro. La confianza implica la decisión de no controlar estas acciones, apoyándose para ello en la expectativa que surge del conocimiento del otro. (p.31).

Por ello, la confianza se basa también en la percepción que el alumno tiene del docente y de la relación que se cultive entre ambos, una en la que se le permitirá al estudiante sentirse, seguro, protegido y libre del temor al error, con ello la expectativa hacia el docente será positiva y esta podría dar paso a la confianza.

d. Coherencia

El rol del docente se sitúa mucho más allá de la sala de clases, quiéralo o no, se encuentra siendo observado por los estudiantes y estos esperan que su

actuar sea coherente con el discurso que entrega. Que esta coherencia no aparezca ante los ojos de los alumnos podría generar desconfianza y distanciamiento de su parte y repercutir en la interacción. Por el contrario, una actitud y un actuar coherente puede significar fortalecer la relación con los estudiantes, al demostrar que su práctica pedagógica está alineada con su visión, actitudes y perspectiva del mundo.

Espot y Nubiola (2012) afirman de esta cualidad por parte del docente que:

“Ser coherente significa que lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace coincidan, es decir, sean concordantes. Los alumnos esperan siempre que sus profesores hagan lo que deben hacer y hagan lo que dicen que hay que hacer” (p.2).

En relación a lo anterior, es importante destacar que los estudiantes parten de una alta expectativa del docente, de alguna forma y pese al paso del tiempo y los grandes cambios culturales y educativos, este continúa presentándose como un ideal, de quién se espera sea auténtico, creíble e inspire a los alumnos confianza, esto podría contribuir a afianzar el vínculo o hacer todo lo contrario, marcando una tendencia en el aula, que una vez encaminada no siempre será fácil revertir.

La carencia de coherencia en el docente se presenta para el alumnado como un mensaje contradictorio y confuso, que además puede transmitir implícitamente otras ideas acerca de su rol, motivación e incluso acerca del modelo educativo en el que se desempeña.

Es fundamental no subestimar la inteligencia y capacidad de observación de los educandos, tener claridad acerca del rol docente como referente en las primeras etapas de vida de otros seres humanos y reflexionar en torno a su importancia permanentemente, esto enriquece el proceso y proporciona coherencia inequívoca a su labor.

Dimensión: Relación estudiante- estudiante

La relación entre estudiantes es un tejido complejo que se origina tanto en el aula como fuera de ella. Está determinada por factores sociales, familiares y culturales. El aula puede ser mucho más que un lugar destinado a la transmisión de contenidos y convertirse en un enriquecedor espacio en el que se encuentra todo lo necesario para aprender competencias sociales. Cassasus (2008) menciona sobre esta relación lo siguiente:

Para que los alumnos pueden aprender a relacionarse con respeto y sin violencia. Si el docente se ocupa de generar un clima de confianza mutua en la sala y atiende a las interacciones emocionales entre los alumnos, un clima emocional adecuado es posible. Se requiere permitir y activar la participación, permitir, por ejemplo, colectivamente proponer, negociar y determinar lo que vale la pena aprender. Una pedagogía desarrollada con los alumnos se orienta a estimular que los alumnos puedan expresar sus motivaciones intrínsecas acerca de lo que quieren aprender, individual y colectivamente. (p.93).

De lo anterior se recoge la idea de que, a través del docente y su atención a la emoción de los estudiantes, estos pueden ser capaces de generar y generarse un clima de aula positivo, permitirse ser partícipes de todo proceso que ocurra en este espacio y aprender a relacionarse e interactuar de forma pacífica y resolutiva.

La interacción entre los estudiantes se expresa en diversos contextos, trabajando en equipo, resolviendo conflictos, entre otras múltiples actividades que puede generar el docente y que permiten desarrollar habilidades de comunicación, negociación, así como respeto, colaboración y la capacidad de tomar decisiones acertadas. Si bien esto es factible a través de su mediación, muchas interacciones se dan naturalmente en el aula y se requiere además la observación de la oportunidad que presentan, entregando la retroalimentación correspondiente, lo que reportará beneficios, tanto para los jóvenes, como para la calidad del trabajo docente y la comunidad educativa en general.

Indicadores de la dimensión relación estudiante-estudiante

a. Empatía

La empatía es un concepto que se suele usar para impulsar la cooperación y la buena convivencia, siendo también visto como un ideal de comportamiento, pero es mucho más que esto, en especial en el ámbito educativo, donde su presencia o ausencia determina conductas en los estudiantes.

López et al. (2014) la definen como: “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar” (p.38).

En los tiempos que acontecen, la juventud podría parecer cómoda y repleta de facilidades, tomando en cuenta que la globalización y las tecnologías de la información les han permitido libertades que antes no existían, sin embargo, estas mismas condiciones generan mucha soledad y conflictos de todo tipo. La empatía se presenta en este contexto como una capacidad que podría permitirles la conexión ante estos desafíos y desde este lugar ser un aporte a los diversos procesos que atraviesan en su etapa de desarrollo.

Para que la empatía pueda desarrollarse entre los estudiantes es necesario que al menos hayan adquirido cierta conciencia emocional y curiosidad por los demás, así como referentes afectivos que fomenten y demuestren actitudes empáticas. La interacción que se produce en el contexto aula puede ser una oportunidad para ello, siendo la empatía “una forma de cognición social, directamente congruente con la interacción social, relacionada con la percepción, la interpretación y la generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros” (López et al. 2021, p.30). Puede considerarse entonces que, además de una habilidad social, la empatía es también una habilidad cognitiva, ya que implica un proceso mental, en este, la comprensión de las emociones del otro, apertura caminos posibles para hacer la diferencia en el sentir de los jóvenes, contribuyendo además a eliminar la sensación de soledad, así como también fomentar su autoestima.

b. Participación

Integrarse activamente en una organización o comunidad, aportar con ideas o trabajar en pro de un objetivo común, es parte de lo que involucra la participación.

Loyola (2020) define la participación como: “un proceso de involucramiento de los distintos actores de la comunidad escolar en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (p.2). Según lo mencionado, es posible inferir que la participación por parte del alumno podría influir en su identificación con el establecimiento o espacio educativo, otorgándole a una mirada más comunitaria, lo que podría permitirle a su vez desarrollar una mayor conciencia de los fenómenos colectivos y las dinámicas sociales, preparándole así para cumplir su rol como ciudadano en el futuro.

En el entorno estudiantil se pueden dar diferentes tipos de participación, cada una de estas posee el potencial de desarrollar distintos impactos en el estudiante, es decir, no tendrá el mismo resultado participar de actividades extracurriculares que hacerlo en un centro de alumnos o un debate al interior del aula, sin embargo, en todos estos casos, el desarrollo de la conciencia ciudadana y la identificación con el establecimiento pueden suceder.

Para que los alumnos puedan hacerse partícipe de los procesos dentro del aula es necesario que se cumplan ciertas condiciones; según Castro (2016) esto sucede cuando los alumnos aprenden juntos mediante la colaboración activa con lo aprendido y enseñado, en un aprendizaje mediado por relaciones de reconocimiento y aceptación. Esto implica: adherirse (estar ahí), colaboración (aprender juntos), y diversidad (reconocimiento y aceptación) (p.38)

Es necesario promover no solo la participación y la relación entre los docentes y los alumnos, sino también entre los propios alumnos, que el trabajo a realizar y las actividades sean sociabilizadas con ellos, escuchándolos y respetando su derecho a intervenir en las discusiones y los debates.

c. La acogida

En un contexto como el actual, caracterizado por la neurodiversidad, diversidad sexual, de género, étnica y cultural, resulta fundamental la inclusión,

aceptar singularidades y reconocer diferencias, respetando. Es algo que debe estar presente no solo en los docentes, sino también en los estudiantes y toda la comunidad educativa. Esta característica puede estar bastante desarrollada en algunos estudiantes, debido a la apertura generacional a estas temáticas, pero no sucede en todos. Es aquí donde el concepto de acogida toma sentido dentro del aula.

De acuerdo a Cassasus (2007) “acoger a una persona, es escuchar con compasión, es ponerse a su disposición, dejando de lado los juicios y concentrarse en ella” (p.187). Crear un clima de aula donde esté presente la acogida, donde todos se sientan valorados y respetados como parte de la comunidad, es un desafío que requiere ir más allá de la aceptación, es decir, un abordaje emocional, cognitivo y conductual de parte del docente.

Si bien el docente tiene un rol fundamental en este proceso, la disposición del estudiante también determina que pueda darse la acogida de manera óptima. Sánchez (2020) señala al respecto lo siguiente:

En la pedagogía de la alteridad, la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Significa confianza, acompañamiento, guía y dirección, pero también aceptar ser enseñado por “el otro” (educando) que irrumpe en nuestra vida (educador) (p.35).

Tomando en consideración lo anterior, si bien la actitud del docente puede beneficiar el desarrollo de la acogida en el aula, que el estudiante acepte ser enseñado es algo que va mucho más allá de su competencia y en ello pueden intervenir diversos factores, tales como la personalidad, historia personal y experiencias previas del alumno, sin embargo, al considerar estos factores y cómo permean el presente del joven, el docente también se encuentra en posición de favorecer su bienestar. Del mismo modo y para que la acogida se integre realmente en el alumnado, esta actitud debe extenderse a todos los actores presentes en la comunidad educativa.

Competencias emocionales

Durante los últimos años, las competencias que más parecen necesitar de ser potenciadas o favorecidas para el desarrollo de los estudiantes, son sin duda las emocionales. Se asocian a ellas un sinnúmero de impactos positivos en el estudiante, sus relaciones, en el ambiente escolar y en la sociedad en general. Se destaca su influencia en mejorar el rendimiento académico y las relaciones sociales, junto con ser un factor de prevención del acoso escolar, el estrés, la ansiedad y con ello una gran ayuda en la reducción de comportamiento agresivo.

Para mencionar que son específicamente estas competencias, es importante distinguir el concepto de emoción según, Según Bisquerra (2008): “Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12). Siendo así, las competencias emocionales nos facilitan el manejo de las emociones que generan los acontecimientos que percibimos, tanto del exterior como del interior.

Estas competencias se van adquiriendo en los niños, niñas y adolescentes durante su etapa de desarrollo, con el necesario apoyo de sus familias. Este proceso puede comenzar en las concepciones más básicas, como dar nombre a nuestras emociones, e ir evolucionando hasta el desarrollo de habilidades más complejas, que permitan organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de bienestar.

Si bien este concepto ha sido definido por varios autores, el modelo propuesto por Bisquerra (2009) las define como:

El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social” (p.146).

Para esta investigación se utilizará el modelo que propone el mencionado autor, dada su simpleza y facilidad de comprensión, tomando en cuenta que se espera que estos conceptos tengan llegada a un público masivo, a partir de los cuatro años de edad. Las competencias consideradas serán: conciencia

emocional, regulación emocional y competencia social, cada una de estas competencias requiere el desarrollo de ciertas habilidades que se considerarán como indicadores para cada una de ellas.

Desarrollo de las dimensiones e indicadores de la variable competencias emocionales

Dimensión: Conciencia emocional

Esta competencia emocional es el punto de partida para desarrollar las demás y puede resultar en un primer paso hacia un desarrollo personal más integral, acercando al ser humano a la autoconciencia. Saber lo que sucede en el plano interno y conocerse desde ese lugar de vulnerabilidad, inicia la apertura para llevar al ser humano a conectar con un otro desde la identificación con este y desde ahí comenzar a desarrollar otras competencias, para así establecer relaciones basadas en la comprensión y empatía.

Bisquerra (2009) menciona que la conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la capacidad de captar el clima emocional de un contexto determinado” (p.144). En este sentido, es posible afirmar que esta competencia emocional es base y está íntimamente ligada a lo vincular, teniendo en cuenta además que el ser humano se conoce a sí mismo en sus vínculos. Referido a lo mismo, Casassus (2007) afirma:

La conciencia emocional se genera al interior de los vínculos con la conciencia de que en lo fundamental co-existimos y, en otro nivel, la conciencia de que es tan importante lo propio, la autoafirmación de lo que soy y siento, como lo ajeno o lo diferente, el reconocimiento de lo que los otros son y sienten (p.142).

De lo anterior, es posible observar la importancia del reconocimiento del propio estado emocional para lograr sintonizarse, empatizar, y conectar emocionalmente con los demás. Principalmente por este motivo, esta competencia emocional básica podría ser incluida en contextos educativos como un conocimiento mínimo y transversal, necesario para comenzar a hacer la diferencia

en el camino hacia el desarrollo de otras competencias emocionales más complejas.

Indicadores de la dimensión Conciencia emocional

a. Toma conciencia de las propias emociones.

Es interesante tener en cuenta la cantidad de veces en que no se es consciente de las propias emociones y lo que esto puede conllevar en el plano de la comunicación interpersonal. Por ello es imprescindible que se comience a enseñar esta toma de conciencia desde la primera infancia.

Para Bisquerra (2009) tomar conciencia de las propias emociones es “la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes” (p.148). Tal como se sugiere, en esta toma de conciencia de sus emociones, el ser humano puede experimentar más de una simultáneamente, la experiencia emocional es dinámica y multifacética, tomar conciencia de esto es solo un punto de partida y tiene limitantes debido a factores que están fuera del control del individuo.

Cassasus (2007) sostiene con respecto a tomar conciencia de las propias emociones:

Esto ocurre por la observación de cómo se desenvuelven las expresiones de sí mismo en su cuerpo. Hay una gran distancia entre pensar y reflexionar sobre mí mismo y estar consciente de lo que me está ocurriendo. La reflexión intelectual acerca de las emociones es algo que afecta nuestro cerebro cognitivo, pero la experiencia afecta nuestro cerebro emocional (p.154).

De lo antes mencionado, es posible reconocer que esta conciencia incluye el reconocimiento de las emociones y su vínculo o entrelazamiento a sensaciones corporales, se deriva de esto que tomar conciencia de las propias emociones conlleva el aprender a observar dichas señales con atención, unificando lo experimentado en el cuerpo con lo reconocido por la mente. Por otro lado, que las

experiencias afecten al cerebro emocional implica que la conciencia emocional también se relaciona con recordar experiencias emocionales pasadas y así poder anticiparse a futuras reacciones emocionales cuidando el bienestar personal.

b. Dar nombre a las emociones.

Poder dar nombre a las emociones, es fundamental para el autoconocimiento y también para la fluidez de las situaciones comunicativas. Se relaciona también con la dificultad para la identificación de las emociones y resulta en una dificultad en el desarrollo de otras competencias de mayor complejidad.

No poder nombrar y/o comunicar las propias emociones, es decir, no saber hablar, con uno mismo o con otros, de la experiencia emocional, es una de las muchas maneras de ser incompetente respecto de la propia experiencia emocional (Cassasus, 2007). Esta dificultad es generadora de toda clase de conflictos interpersonales e internos, dificultando la construcción de relaciones basadas en la autenticidad.

Bisquerra (2009) lo define como “la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales” (p.148). Se infiere de lo anterior, que esta competencia no se limita simplemente a la expresión, más bien, requiere de cierta conexión e interés hacia la comprensión del contexto en el que se desarrolla la experiencia emocional y podría implicar también la incomprensión del vocabulario emocional o la expresión de un otro, leer su lenguaje verbal y no verbal, fundamental para la comunicación y los vínculos.

Expresar las emociones dándoles nombre, es el inicio para llegar a hacerlo de una forma asertiva, esto puede marcar la diferencia en cualquier contexto, para ello, se requiere también hablar con uno mismo de la experiencia emocional y haberla reconocido previamente.

Tener una dificultad para la expresión de las emociones podría deberse a distintos factores, sin embargo, en contexto educativo la transmisión y el uso recurrente de vocabulario emocional puede contribuir al desarrollo de esta competencia desde etapas tempranas. Siendo así, es factible que con el paso del

tiempo se convierta en un hábito normalizado que mejore las competencias emocionales del ser humano en general.

c. Comprensión de las emociones de los demás.

Luego de tomar conciencia de las propias emociones, es posible que percibir las del resto sea una tarea más fluida, no obstante, comprenderlas conlleva un poco más; se requiere empatía, conocimiento de las dinámicas sociales y comprensión de la individualidad de cada persona. Bisquerra (2009) define la comprensión de las emociones de los demás como:

La capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional (p.148).

Para percibir con precisión las emociones es necesario decodificar correctamente lo expresado y situarse desde la perspectiva que aquello muestra del otro, por lo tanto, será imprescindible el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas. Para comprender las emociones de los demás se requiere de la escucha y la observación atenta, ambas implican un proceso de práctica permanente, teniendo en cuenta tonos de voz, movimientos corporales y miradas, por otro lado, el contexto puede presentarse como un desafío cuando es ajeno.

Un ejemplo de esto en el ámbito educativo, ocurre cuando un nuevo alumno llega al establecimiento e incluso este siendo parte de un ambiente, puede darse una dificultad en reconocerlo y adaptarse a él, no reconociendo los estados de ánimo y las emociones que allí se dan, sin lograr sintonizar ni actuar de acuerdo a las circunstancias o transformar atmósferas emocionales (Cassasus, 2007).

Respecto a lo señalado anteriormente, cabe destacar que, en tales circunstancias es el rol del docente lo que podría marcar la diferencia para un estudiante que se encuentra ante la dificultad mencionada. Es él quién tiene la facultad de tejer un puente a través del diálogo asertivo, acompañando a los

alumnos ante situaciones en que sea clara la incomprensión de las emociones de los demás, mediando y de algún modo traduciendo para estos, mientras desarrollan dicha competencia.

d. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Desarrollar esta competencia requiere cierta comprensión del comportamiento humano y de la forma en que se procesa la información, se necesita además de la observación interna y externa, ya mencionadas.

Bisquerra (2009), menciona al respecto lo siguiente:

Como los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional. (p.49).

Es así, por ejemplo, que puede resultar complejo comprender las reacciones inesperadas ante ciertas situaciones. Esto sucede en la propia experiencia, así como cuando somos observadores de otros. Al tomar conciencia de cómo esto ocurre a través de la cognición, es posible detenerse, cambiando el curso de acción de ciertas dinámicas.

Pese al prejuicio que se tiene acerca de las emociones, en el sentido de que estas impiden pensar bien, lo cierto es que las emociones se relacionan bien con el pensamiento, es más, sirven para pensar bien. Unir las competencias emocionales a las de pensamiento, aumenta la capacidad de ver, de razonar lógicamente, de emitir juicios y de generar acciones (Cassasus, 2007).

De acuerdo a lo anteriormente expresado, permitir que las emociones se relacionen con el pensamiento de forma óptima, precisa dejar de lado los prejuicios y usar las competencias emocionales para el propio beneficio. Mediante la observación y atención a los procesos internos es posible conocer patrones personales de comportamiento que se relacionan con ciertas emociones,

situaciones que detonan desregulación emocional, así como también es posible evitar cualquier factor o situación gatillante de malestar emocional, cultivando además herramientas de autocuidado para utilizar cuando esto suceda.

Dimensión: Regulación Emocional

Esta competencia emocional es una de las más importantes para conseguir estados de serenidad en la vida, así como para el logro de objetivos. Influye en la toma de decisiones, el desarrollo de buenas relaciones interpersonales y contribuye al bienestar general.

Según lo indicado por Bisquerra (2009), “la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p.148). De lo anterior se infiere que, la regulación emocional implica haber desarrollado previamente la conciencia emocional y junto a ello ser capaz de gestionar las situaciones en pro del bienestar personal, buscando formas de sintonizar con aspectos más positivos, que están presentes en todas las personas.

Para llegar a regularse emocionalmente es necesaria la toma de conciencia; luego su reconocimiento, nombrarla cuando aparece y con ello reconocer los pensamientos que nutren dicha emoción y por último, en la domesticación; la conciencia, el cuerpo y la mente, permiten objetivar la emoción, distancia que permitirá hacer algo con ella (Cassasus,2007). Es fundamental comenzar a entender las emociones como un potencial neutro, que puede impulsar acciones positivas derivadas de estados de ánimo entusiastas y que contrariamente podría también ocasionar daño, pensando por ejemplo en la ira, así como también ser la causa de que una persona se dañe a sí misma, en caso de represión.

Alcanzar altos niveles de regulación emocional conlleva bienestar individual y social. En el ámbito educativo es primordial, ya que se le ha asignado un papel preponderante en el logro académico y laboral.

Indicadores de la dimensión regulación emocional

Expresión emocional

En el contexto escolar ocurren diversidad de situaciones todos los días. La comunicación está presente a cada momento y si no se expresan las emociones de forma apropiada resulta un gran desafío mediar luego de los conflictos, en este sentido, lograr la expresión emocional adecuada puede ser un factor protector y preventivo.

Bisquerra (2009) define este concepto como: “la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa” (p.148). Esto se refiere tanto a uno mismo como a los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento, puede tener en otras personas. También incluye el hábito de tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.

Una persona que es capaz de expresarse emocionalmente abierta y honestamente puede conectar con otros con mayor fluidez, creando un clima de confianza en que las relaciones se desarrollan en armonía. En el caso contrario es posible que se fomente la hostilidad en el entorno, malos entendidos y distancia.

Para expresar las emociones adecuadamente, sin inhibirlas o desbordarse es necesario expresarlas corporalmente, verbal y no verbalmente, la sintonía con las emociones de los otros permite actuar coherentemente con ellas y asumir la responsabilidad de lo que se hace con las propias (Cassasus, 2007). Una misma emoción puede expresarse de distintas maneras, el tono de voz, las palabras y/o gestos que se empleen para esto, determinan no solo la continuidad de la acción comunicativa en que se enmarquen, sino también si lo que sigue es reacción o respuesta. Al no tener desarrollada esta habilidad o centrarse solo en la propia emoción, la posibilidad de expresarse inadecuadamente es mayor y el individuo podría generar reacciones que no será capaz de prever, llegando incluso a verse en una situación emocional aún más compleja.

b. Regulación de emociones y sentimientos

Como ya se ha mencionado, la regulación emocional resulta ser una competencia emocional tan importante que cada vez se escucha más acerca de ella en diversos contextos.

Significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados, incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

Para lograr la regulación de sentimientos y emociones se requiere un trabajo de tiempo y práctica, conectando con estas emociones y enfrentándose a situaciones que las gatillen sin buscar escapar de ellas, permitiéndose sentir las en el cuerpo, por medio del uso de herramientas como la respiración, que serán de utilidad para sobrellevarlas desde un lugar de seguridad.

Como se mencionó anteriormente, el pensamiento es vital en la regulación emocional. Cuando se siente ira, abundan los pensamientos negativos y estos son los que convierten a la ira en algo negativo, es lo que ocurre en la mente lo que la transforma. La conciencia emocional es la que permite ver venir a la emoción, esto no significa que desaparezca o disminuya su intensidad, solo cambia el hecho de que al observarla se puede hacer algo con ella (Cassasus, 2007). Este “hacer algo” se logra mediante la misma observación y atención en el presente a las señales del cuerpo y al propio pensamiento, mediante el uso de la cognición que juega un papel preponderante. Un ejemplo de esto, es el no dejarse llevar por pensamientos que son detonantes de ciertas emociones o estados que a su vez se relacionan con patrones de comportamiento negativos para la persona y su circunstancia. Esto se consigue conociendo la forma en que las dinámicas emocionales se dan en cada persona, descubriendo e indagando mediante la conciencia emocional en el mundo interno, nombrando las propias emociones y expresándolas de diversas formas.

Competencia para autogenerar emociones positivas.

A medida que se trabaja en las emociones displacenteras, se adquiere un bagaje de reconocimiento y regulación de estas. Al avanzar en la conciencia de las emociones, es posible percibir con mayor claridad cómo posicionarse ante ellas. De este modo, experimentar la generación de nuevas emociones placenteras que nos beneficien puede, sin duda, ser una manera efectiva de alcanzar el bienestar.

Bisquerra (2009) define esta competencia como: “la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida” (p.149). Se desarrolla por medio del trabajo con todas las anteriores competencias y conectando con las herramientas internas que toda persona tiene, encontrando en su interior pensamientos, creencias y estados con los que se puede hacer conexión para luego traerlos en momentos que sea necesario.

Por otro lado Oros y Richaud, (2023) mencionan lo siguiente sobre el tema: “las emociones positivas son aquellas en las que predomina la sensación subjetiva de agrado o placer y cuya experimentación tiene consecuencias beneficiosas para el individuo y su entorno”.(p.11) Es importante destacar que las emociones positivas, como la alegría, la esperanza y la gratitud, podrían contribuir a promover el bienestar, mejoran la capacidad de enfrentarse a situaciones adversas y fortalecen las relaciones interpersonales. Podría esta competencia ayudar a motivar el desarrollo personal y social, lo cual puede ser esencial para crear ambientes más resilientes y de colaboración.

Dimensión: Competencia Social

Esta dimensión es de gran importancia en el contexto educativo, ya que facilita las relaciones y vínculos interpersonales, y permite distinguir cómo actuar dependiendo del contexto. Esto es algo que debe desarrollarse y adquirirse a medida que interactuamos y observamos la conducta de otros. Dentro de estas competencias se pueden distinguir varias habilidades, desde las básicas, como saludar y dar las gracias, hasta las más avanzadas, como pedir ayuda o

disculpase. Aunque algunas personas pueden tener un mayor desarrollo o disposición hacia lo social, es posible fortalecer estas habilidades en mayor o menor medida.

Bisquerra (2009), menciona que: “la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc”(p.150). La importancia de esta competencia en el contexto escolar es indudable, las relaciones con otras personas son las que van marcando el camino, cierran y abren puertas y determinan el bienestar o malestar.

Por otro lado, Peñafiel y Serrano (2017), mencionan que: “la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje”. (p.8). Según lo mencionado, se puede comprender que esta competencia se va fortaleciendo mediante experiencias de vida, está modelada por las conductas observadas en otros y por la práctica de estrategias comunicativas. Por esta razón, el rol del docente como mediador de estas competencias resulta de vital importancia para los estudiantes, ya que puede garantizar el éxito o, por el contrario, el fracaso en el desarrollo de estas habilidades. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia social es un proceso dinámico que depende tanto del aprendizaje formal como de la experiencia cotidiana.

Indicadores de la dimensión competencia social

a. Habilidades sociales básicas

Como bien se dice, esta habilidad es una de las más fundamentales a desarrollar, ya que nos permitirá tener interacciones satisfactorias con los demás, proporcionándonos los lineamientos esenciales sobre cómo abordar a otros.

Es importante aprender las normas básicas de interacción, las cuales deben adquirirse con facilidad conforme el entorno nos brinde la información necesaria.

La personalidad, en muchas ocasiones, determina el desarrollo de una habilidad social en mayor o menor medida. El desarrollo de esta habilidad en un contexto escolar puede ser significativo y positivo para la vida diaria de niños, niñas y adolescentes, ya que les ayudará a establecer los primeros acercamientos para fortalecer sus vínculos y hacerlos significativos. Saber dar las gracias, por ejemplo, es esencial para mostrar a los demás que valoras su apoyo y ayuda.

La primera de las habilidades sociales es escuchar, según Bisquerra (2009) “Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc. (p.150). La escucha es imprescindible para adaptarse a los contextos, comprender normas y mantener distancias si es necesario. Facilita la generación de cercanía y, en muchos casos, es un factor clave para construir confianza. Escuchar activamente no solo permite entender mejor a los demás, sino también reconocer sus necesidades y emociones, lo cual contribuye a establecer relaciones más empáticas y respetuosas. Además, la escucha favorece la resolución de conflictos y el fortalecimiento de los lazos sociales, ya que muestra disposición e interés genuino por el otro

b. Comunicación expresiva

La comunicación expresiva favorece un ambiente de confianza y respeto, donde las personas se sienten valoradas y escuchadas. Esto es especialmente relevante en contextos educativos y familiares, donde la colaboración y el entendimiento mutuo son esenciales para entendimientos y vínculos más profundos.

En lo que respecta a esta competencia indica cuando es el momento de conversar y expresar opiniones y hacerlo oportunamente sin incomodar, es una habilidad que puede facilitar la vida de las personas. Bisquerra (2009) define a la comunicación expresiva como: “una capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos” (p.151).

De acuerdo a lo anterior, este tipo de comunicación es clave en el desarrollo de dinámicas interpersonales constructivas y sanas, pues asegura la correcta emisión y recepción de los mensajes, evitando malos entendidos y conflictos

La habilidad de comunicar de manera efectiva no solo implica la expresión de pensamientos y emociones, sino también la capacidad de escuchar activamente. Escuchar con atención y empatía permite responder de manera adecuada, lo que refuerza las relaciones interpersonales y promueve un diálogo abierto. También se destaca que la comunicación no verbal, como gestos y tono de voz, complementa y enriquece el mensaje verbal, subrayando la importancia de ser conscientes de cómo nos expresamos en todas sus dimensiones (Bisquerra 2009).

a. Comportamiento prosocial y cooperación

Comprender la necesidad de mirar más allá de sí mismo es un aprendizaje que puede ser difícil de adquirir en ciertos contextos. En especial al tomar en cuenta las características culturales actuales.

El individualismo amenaza con el destino de la humanidad y por esto se debe hacer esfuerzos para que las nuevas generaciones alcancen el comportamiento prosocial y la cooperación, que se define por Bisquerra (2009) como: “la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común” (p.151).

Las nuevas generaciones pueden llegar a tener acceso ilimitado en cuanto a información y posibilidades de desarrollo que en otros tiempos eran impensables, sin embargo, la cooperación se ve limitada por este mismo acceso y de no trabajar para que desarrollen este ámbito, el destino de las generaciones futuras es más individualismo.

Se ha demostrado que promover la prosocialidad en niños, niñas y adolescentes genera beneficios para el bienestar psicológico, los procesos de aprendizaje, la calidad de las relaciones y el rendimiento académico. (López et al.

2022, p.36). Se desprende de ello, que al trabajar en el aula esta área es posible mejorar aspectos clave como la autoestima, ya que, al realizar acciones positivas hacia otros, los jóvenes experimentan una mayor valoración de sí mismos, generándose a la vez sentimientos de satisfacción.

La posibilidad de reflexionar en torno a las necesidades de los demás, estimula el pensamiento crítico además de desarrollar la empatía, lo que a su vez podría aumentar la conducta prosocial, López et al. (2022) indican al respecto que:

La conducta prosocial nos lleva a considerar esas acciones desmedidas por el otro sin esperar algo a cambio, lo cual implica que, en esa medida, tanto los comportamientos como las respuestas dirigidas al otro conservarán una sintonía afectiva, justificada en el bienestar emocional de ambas partes que experimenten dicho vínculo, lo cual sugiere que desarrollando la empatía aumentará la conducta prosocial. (p.57).

Es posible comprender acerca de lo anteriormente referido que ciertas competencias sociales están vinculadas a las emocionales y se entrelazan en dinámicas que construyen redes para el bienestar humano.

2.3 Definición de conceptos

Competencias emocionales: “Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisquerra, 2009, p.146).

Conciencia emocional: “Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la capacidad de captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2009, p.144).

Competencia social: “Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc” (Bisquerra, 2009, p.150).

Clima escolar: “Es el ambiente de la escuela determinado por las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa” (UNICEF, 2018, p.5).

Clima de aula: se refieren a “las relaciones sociales alumno-alumno y alumno-profesor, siendo este último el encargado de gestionarlo mediante las normas y la metodología adecuada a cada momento. Además, forman parte del clima las características físicas y ambientales del aula, las cuales favorecen dicha gestión” (Barreda, 2012, p. 5).

Clima positivo: Hace referencia a lo que los estudiantes perciben apoyo, respeto y solidaridad de parte de sus docentes; sienten que lo que aprenden es de utilidad, que sus profesores se interesan en sus necesidades y además opinan que la vida de aula es la adecuada, pues factores como motivación, compañerismo, relación docente- estudiante y trabajo en equipo se dan de forma óptima (Fabara, 2015, p. 17).

Educación emocional:” Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2009, p. 158).

Emoción: Las emociones son una energía vital. Un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Por esta cualidad de ligar lo externo con lo interno, las emociones están en el centro de la experiencia humana interna y social” (Cassasus, 2007, p.99).

Regulación emocional: Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. (Bisquerra, 2009, p.148).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de una investigación es fundamental para la implementación de una investigación, ya que entrega los lineamientos de manera ordenada y clara en base al método científico, junto a todo lo necesario para llevar a cabo la investigación. Para ello resulta necesario establecer el tipo, el diseño, la

muestra de la investigación, y definir la forma como procesar y analizar la información.

Baena, (2017) define que “la metodología ejerce el papel de ordenar, se apoya en los métodos, como sus caminos y éstos en las técnicas como los pasos para transitar por esos caminos del pensamiento a la realidad y viceversa” (p.43). Lo anterior menciona que los procedimientos deben ser ordenados, para concretar las ideas iniciales del investigador y poder corroborar las preguntas establecidas en el planteamiento del problema.

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque cuantitativo entrega lineamientos ordenados que parten desde cómo plantear la problemática, los objetivos, justificación de la investigación, recopilar la información necesaria para validarla, definir el diseño más apropiado y analizar los resultados. En definitiva, este enfoque establece diferentes lineamientos ordenados para realizar el estudio, Ñaupas et al. (2018) lo definen como:

La recolección de datos y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, probar hipótesis formuladas previamente, además confía en la medición de variables e instrumentos de investigación, con el uso de la estadística descriptiva e inferencial, en tratamiento estadístico y la prueba de hipótesis; la formulación de hipótesis; el diseño formalizado de los tipos de investigación; el muestreo, etc. (p. 140).

De lo anterior se puede mencionar que este enfoque permitió contestar las interrogantes a través de diferentes métodos, técnicas e instrumentos de manera objetiva, rigurosa, clara y acotada, permitió además recopilar información confiable y establecer en base a esta, resultados cercanos a la realidad observable.

3.2 Tipo de investigación

Para la presente investigación, resultó necesario realizar una definición de las características de las variables, dado que, de acuerdo a su tipo, esta es una investigación descriptiva. De acuerdo a Ñaupas et al. (2018) “su objetivo principal

es recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones, clasificación de los objetos, personas, agentes e instituciones, o de los procesos naturales o sociales” (p. 134). De lo anterior se infiere que fue preciso discriminar entre lo más o menos relevante, para poder centrarse en los aspectos más significativos y obtener una comprensión profunda, una vez seleccionados estos aspectos, implicó un análisis detallado, para comprender la estructura, función y relaciones dentro del objeto estudiado.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño de investigación permitió responder la pregunta inicial y lograr los objetivos planteados, para ello fueron necesarias diferentes estrategias y herramientas, procedimientos que orientaron el trabajo y permitieron garantizar que el estudio fuese riguroso y capaz de proporcionar información confiable y válida.

Ñaupas et al. (2018) menciona los siguiente del diseño de investigación “es un plan, una estructura concebida de tal manera que se pueda obtener respuestas a las preguntas de investigación. De lo anterior es posible inferir que es necesario contar con una planificación lógica que tenga coherencia en su aplicación”.

Por el tipo de área de estudio, el diseño establecido fue de carácter no experimental, con el fin de que determinara la relación entre las variables sin alterarlas ni controlar su entorno. En estos diseños no se manipulan las variables, los fenómenos se observan de manera natural, para posteriormente analizarlos. De acuerdo a Mertens citado por Arispe et al. (2020) se plantea que: “son muy útiles en variables que no pueden ser manipuladas, ya sea por su dificultad o por cuestiones éticas” (p. 39). De lo anterior, es posible mencionar que las variables manifestaron sus causas y efectos, en el momento mismo en que fueron observadas, sin que el investigador pudiera manipularlas ni alterarlas.

Al mismo tiempo, esta investigación es de tipo correlacional descriptiva, debido a que en ella se necesitó determinar el grado de relación existente entre las variables, con el fin de predecir si existía vinculación o no entre ellas. Monje (2021) refiere que: “La investigación correlacional persigue fundamentalmente

determinar el grado en el cual las variaciones en uno o en varios factores son concomitantes en las variaciones de un otro u otros factores” (p.102). Según lo anteriormente señalado por el autor, este tipo de investigación pretende determinar relaciones entre fenómenos o variables y el grado de incidencia que tiene la una sobre la otra.

Este estudio, de carácter no experimental, se ha definido en relación al tiempo en que se tomaron los datos, es un diseño de tipo transversal o transeccional, ya que se obtuvo información de la población una única vez, en un momento dado. Para Arias (2021) “este diseño recoge los datos en un solo momento y solo una vez. Es como tomar una foto o una radiografía para luego describirlas en la investigación, pueden tener alcances exploratorios, descriptivos y correlaciones” (p.78). De acuerdo a esto, se requirió recopilar datos de lo observado en un momento determinado, sin necesidad de mostrar sus variaciones a lo largo del tiempo. Se establece que el presente estudio se realizó en el establecimiento educativo Escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, el año 2024.

3.4 Población y muestra

Población

En el estudio, se caracterizó rigurosamente la población que se investigó, considerando límites en el objeto, lugar y tiempo de la investigación. La definición clara de la población permitió que la muestra seleccionada, fuera representativa y proporcionara resultados confiables. “Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski citado por Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 174). Según lo indicado, este universo posee características similares, las que permitieron delimitar el estudio. En esta investigación, la población estuvo conformada por 30 estudiantes de Cuarto año medio de la institución educativa, escuela Llagpaeiyu ubicada en Recoleta, Región Metropolitana, Chile durante el año 2024.

Muestra

En una investigación, establecer la muestra es determinante para garantizar resultados representativos, al ser una extracción precisa de la población. “Se considera a la muestra como la parte seleccionada de una población o universo sujeto a estudio, y que reúne las características de la totalidad, por lo que permite la generalización de los resultados” (Ñaupas et al. 2018, p.334). De lo anterior, podemos indicar que la muestra debe ser una representación fiel de la población, por lo tanto, debe ser cuidadosamente seleccionada de manera ordenada, tomando consideraciones como el tamaño y la manera de seleccionarla.

Además de esta clasificación, las muestras pueden ser probabilísticas y no probabilísticas. En las primeras los elementos tienen la misma probabilidad de ser escogidos, se hace una selección al azar o aleatoria de los elementos o unidades de muestreo (Monje, 2011). Para este estudio se utilizó la segunda opción (no probabilística), ya que por sus características resultaba complejo un muestreo, debido a que además la institución investigada conto con una población acotada.

En este tipo de muestreo no existe una fórmula para llevarlo a cabo, ya que la muestra es seleccionada por el investigador y de acuerdo a sus propios criterios. Por lo tanto, la muestra quedó conformada por 30 estudiantes de Cuarto año medio de la institución educativa, escuela Llagpaeiyu ubicada en Recoleta, Región Metropolitana, Chile durante el año 2024.

3.5 Operacionalización de la variable

Definir claramente las variables de estudio fue indispensable para alcanzar los objetivos propuestos. Estas estuvieron dadas por la información investigada y el grado de indagación que se obtuvo de ella, para lograr transformar un concepto abstracto en algo concreto que pudiese ser observado y medido. Baena (2017) refiere que: “una variable es una propiedad que puede variar (adquirir diversos valores) y cuya variación es susceptible de medirse” (p.79).

La operacionalización de la variable según Ríos (2017) se define como: “un procedimiento que consiste en ubicar las variables de estudio en un plano de entendimiento concreto y preciso para su estudio significativo y real. Se sustenta en el marco teórico “(p.75).

Siendo así, se realizó una revisión de la literatura abordada en el marco teórico y se analizó cuáles eran las dimensiones más apropiadas para cada variable y su comprensión, de acuerdo al tema presentado en la investigación. Dicho esto, es importante mencionar que de cada dimensión se desglosaron indicadores que sustentaron la medición. En la tabla 1 se visualiza la *Operacionalización* de esta investigación, donde se describen las dimensiones e indicadores presentados en el marco teórico.

Tabla 1

Operacionalización de la variable dependiente, dimensiones, indicadores, ítems y escala de mediciones.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Independiente Clima de aula	Relación Docente-Estudiante	Escucha activa	1,2,	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento tipo Likert
		Actitud de mediación	3,4	
	Confianza	5,6		
	Relación Estudiante-Estudiante	Coherencia	7,8	Muy de Acuerdo De Acuerdo A veces En desacuerdo Muy en desacuerdo
Empatía		9,10		
Participación		11,12		
	Conciencia emocional	Acogida	13,14	Muy en desacuerdo
Toma de conciencia de las Emociones		15,16		
Dar nombre a las emociones		17,18		
Dependiente Competencias emocionales		Comprensión de las emociones de los demás	19,20	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento tipo Likert
		Toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	21,22	

Regulación emocional	Expresión emocional	23,24	Muy de Acuerdo De Acuerdo A veces En desacuerdo Muy en desacuerdo
	Regulación de emociones y sentimientos	25,26	
	Competencia para autogenerar emociones positivas	27,28	
Competencia Social	Habilidades sociales básicas	29,30,	
	Comunicación expresiva	31,32	
	Comportamiento prosocial y cooperación	33,34	

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se entenderá por técnica de investigación,” al procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (Arias, 2012, p.67). Para realizar la medición de la información fue indispensable que respondiera las preguntas de investigación, resultó necesario identificar en primera instancia la técnica, la más pertinente para este objetivo, a partir de ella se seleccionó el instrumento, el que debió reunir ciertas condiciones y exigencias para poder ser utilizado.

La técnica utilizada para esta investigación fue la encuesta, definida por Arias (2012) “como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p.71). Esta permitió recolectar información y guardarla para ser recuperada y analizada posteriormente en un medio que lo permitiera, este medio fue el instrumento.

“Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (Arias, 2012, p. 68). En este caso, el instrumento que se utilizó fue un cuestionario, el que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir “(Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 217), este fue realizado en base a las dimensiones y sus indicadores correspondientes. Cada una de las afirmaciones ha sido elaborada metódicamente, respondiendo al contexto y con la precisión que requiere el mismo, tomando en cuenta además la edad y condiciones propias de la muestra.

El cuestionario que se utilizó consta de una escala Likert con cinco opciones de respuesta: Muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), a veces (3), En desacuerdo (2), Muy en desacuerdo (1). Fue elaborado por las investigadoras para indagar en las variables Clima de aula y Competencias Emocionales, utilizando las dimensiones e indicadores anteriormente explicitados.

Para la recolección de datos a través del instrumento en esta investigación, se requirió solicitar el consentimiento de los padres y madres, ya que la muestra investigada se refiere a jóvenes menores de edad.

3.7 Validez del instrumento

La validez de un instrumento de medición despeja las dudas acerca de la veracidad de los resultados que se obtendrán en una investigación, garantizando su pertinencia, ya que los instrumentos deben dar cuenta de la situación de la forma más representativa, de la realidad del objeto de estudio.

La validez es la pertinencia de un instrumento de medición, para medir lo que se quiere medir; se refiere a la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir, es decir, es la eficacia de un instrumento para representar, describir o pronosticar el atributo que le interesa al examinador (p.276). Otorgando al investigador la posibilidad de realizar cambios y anteponerse a las amenazas que limiten la seguridad de que la información obtenida sea fidedigna.

Para la investigación aquí presentada, se utilizó la validez de contenido por juicio de expertos, definida por Cuervos y Escobar (2008) como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 29). Debido a esto, la elección correcta de los expertos fue necesaria para conseguir el objetivo de validación, por ello, en este caso se consideró a tres expertos para verificar y certificar el instrumento; uno de ellos del área de educación, otro de metodología y un último en psicología.

3.8 Análisis y procesamiento de datos

Para presentar los datos recolectados, estos fueron organizados, verificados y ordenados por el investigador, con el fin de permitirle ser interpretados y analizados. Para ello, se recurrió a herramientas estadísticas que facilitaran este trabajo. “La estadística permite recolectar, analizar, interpretar y presentar la información que se obtiene en el desarrollo de una determinada investigación; el paso siguiente a la elaboración del plan de investigación estadístico es la relación definitiva de los datos” (Monje, 2011, p.173). De esta forma fue posible analizar cada una de las variables y visualizar si se establecía la relación entre ellas.

De las herramientas de esta índole, se utilizó la estadística descriptiva, que permitió organizar y presentar un conjunto de datos de manera que describieron en forma precisa las variables analizadas, haciendo rápida su lectura e interpretación.

“La estadística descriptiva se puede realizar de dos formas: distribución de frecuencias y la representación gráfica” (Ávila, 2006, p.101). En consideración de lo antes mencionado, en esta investigación se tabularon las puntuaciones obtenidas y fueron organizadas en sistema Excel, para codificarlas en representaciones gráficas, lo que permitió visualizar el comportamiento de un conjunto de datos y su tendencia, facilitando la interpretación para la obtención de aseveraciones concluyentes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El estudio aquí presentado, se llevó a cabo mediante la utilización de una encuesta relativa al ámbito del clima escolar y las competencias emocionales. Fue aplicada a 30 estudiantes adolescentes de la escuela Llagpaeiyu, ubicada en la comuna de Recoleta, de la Región Metropolitana de Chile. El instrumento fue validado por la Dra. Rocío Riffo San Martín y Dra. Jeannina Salas Lincheo y diseñado con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes acerca del clima en el aula, al mismo tiempo la relación entre esta variable y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes.

La aplicación del instrumento a los estudiantes se llevó a cabo en el establecimiento mediante un cuestionario de “Google forms”. Se les citó previamente con la finalidad de darles a conocer el objetivo de la encuesta, esto en presencia del director del establecimiento. Luego entraron a la sala para responder las encuestas, estando las investigadoras presentes y atentas a cualquier duda que pudiera surgir. El tiempo asignado previamente fue de sesenta minutos y la mayoría pudo responder antes de lo acordado.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

El proceso de diseño llevado a cabo para la presentación de los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes implicó varias etapas, realizándose de esta forma para asegurar el orden en la información presentada, de modo que los resultados se mostraran con claridad.

El traspaso de los datos se llevó a cabo desde “Google forms” a una plantilla Excel, en donde se realizaron los cálculos del promedio de las respuestas para cada afirmación en cada una de la escala de las puntuaciones de la escala Likert, necesarios para obtener el porcentaje por dimensión de acuerdo a los resultados obtenidos por los indicadores respectivos.

Los resultados se presentaron en tablas y gráficos que agrupan el

promedio obtenido de los porcentajes por indicador para cada dimensión, junto con el promedio obtenido de las dimensiones para cada variable. Ambos estructuran la información ordenada de acuerdo al diseño de investigación y permiten presentar de manera precisa y visualmente atractiva los resultados recopilados.

Análisis de la dimensión relación docente-estudiante de la variable del clima de aula

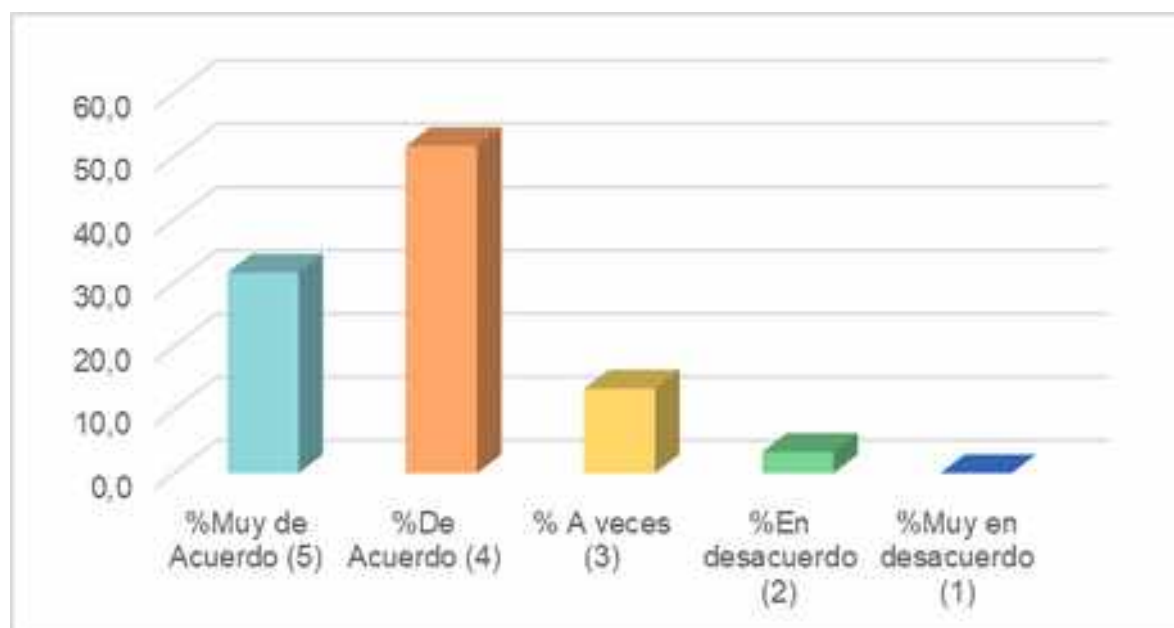
De acuerdo a la Tabla 2 y gráfico 1, que muestra los datos procesados, el 83,4% de los estudiantes se mostró de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones en que se evalúa la relación del docente con el estudiante. Lo que evidencia que los estudiantes perciben del docente una actitud de escucha empática hacia ellos, mostrando también actitud de mediación ante los conflictos, generando confianza y coherencia entre sus palabras y actos. Lo mencionado implica que mediante este estudio se valida la importancia de la relación entre docente y estudiante, favoreciendo la generación de un clima de aula más armónico, según lo mencionado por Anchundia (2015):

Un clima de aula positivo se caracteriza por un alto grado de respeto, cuidado, calidez y confianza entre docentes y estudiantes. Una relación positiva incrementa el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los alumnos; siendo este el factor de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los alumnos (p. 18).

Respecto a lo anterior, es preciso señalar que esta relación depende en gran medida de las actitudes del docente, dado su rol de mayor preponderancia en el aula, que también implica el modelado de la conducta y coherencia con la entrega de información en estos ámbitos.

Tabla 2*Dimensión Docente- Estudiante de la variable Clima de aula*

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Muy de Acuerdo (5)	%De Acuerdo (4)	A veces (3)	%En desacuerdo (2)	%Muy en desacuerdo (1)
Relación Docente- Estudiante	Escucha empática	1-2	38,3	48,3	10,0	3,3	0,0
	Actitud de mediación	3-4	41,7	45,0	11,7	1,7	0,0
		5-6	30,0	51,7	13,3	5,0	0,0
	Confianza	7-8	16,7	61,7	18,3	3,3	0,0
Promedio			31,7	51,7	13,3	3,3	0,0

Gráfico 1*Dimensión Docente-Estudiante de la variable Clima de aula*

Análisis de la dimensión relación estudiante- estudiante de la variable clima de aula.

En la Tabla 3 y gráfico 2 se muestra que el 80,8% de los estudiantes se mostró de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones donde se evalúa la relación estudiante-estudiante. De ello se infiere que, la gran mayoría de los encuestados ha desarrollado empatía, tiene integrado el concepto de participación y asume una actitud de acogida con sus pares en el aula. Probablemente esto se deba a la influencia del ambiente en sus conductas. Mardones (2023) menciona que:

Es imprescindible crear un ambiente propicio en la escuela, fomentando relaciones interpersonales basadas en el respeto y la empatía. Además, se debe garantizar una distribución equitativa de las oportunidades de participación, promoviendo actitudes de compromiso, solidaridad y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa (p.139).

Al permitir y activar la participación de los estudiantes, el docente contribuye a generar instancias en que los estos puedan vincularse y acompañarlos en la adquisición de la empatía, respeto y actitud de acogida, entre otras características de importancia para la relación entre pares.

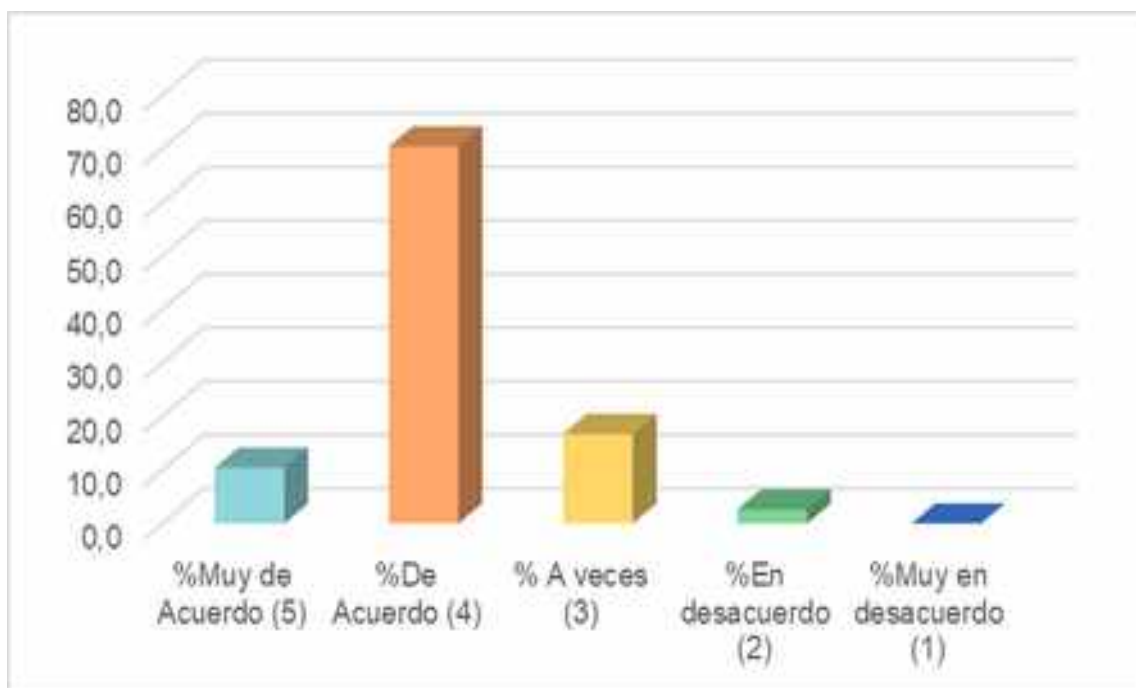
Tabla 3

Dimensión Estudiante- Estudiante de la Variable Clima de Aula.

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Muy de Acuerdo (5)	%De Acuerdo (4)	%A veces (3)	%En desacuerdo (2)	%Muy en desacuerdo (1)
Relación Estudiante- Estudiante	Empatía	9-10	10,0	73,3	15,0	1,7	0,0
	Participación	11-11	6,7	70,0	20,0	3,3	0,0
	Acogida	13-12	14,4	67,8	15,0	2,8	0,0
Promedio			10,4	70,4	16,7	2,6	0,0

Gráfico 2

Dimensión Estudiante-Estudiante de la Variable Clima de Aula.



Análisis de las dimensiones de la variable Clima de Aula

En la tabla 4 y gráfico este estudio realizado en el contexto educativo, se encontró que un promedio del 82 % de los estudiantes encuestados está de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones que se refieren al desarrollo armónico del clima de aula. Esto quiere decir que la relación entre docente y estudiante, así como entre estudiantes, favorece positivamente las condiciones para una mejora notable en el ámbito abordado. Respecto al rol de docente en este sentido, cabe resaltar que:

A pesar que varios estudios indican que es complejo la constitución de climas positivos en el aula, este desafío pasa forzosamente por la utilización de métodos activos y por una reestructuración organizativa del aula en la que el profesor se convierta en un recurso más, valioso, pero en ningún caso exclusivo, ni excluyente. (Maldonado, 2016, p.18).

Lo anterior es coherente con la forma en que se han determinado las dimensiones de este estudio, ya que, pese a la importancia dada al rol del docente, también se tomó en consideración la relación que establecen los adolescentes con sus pares.

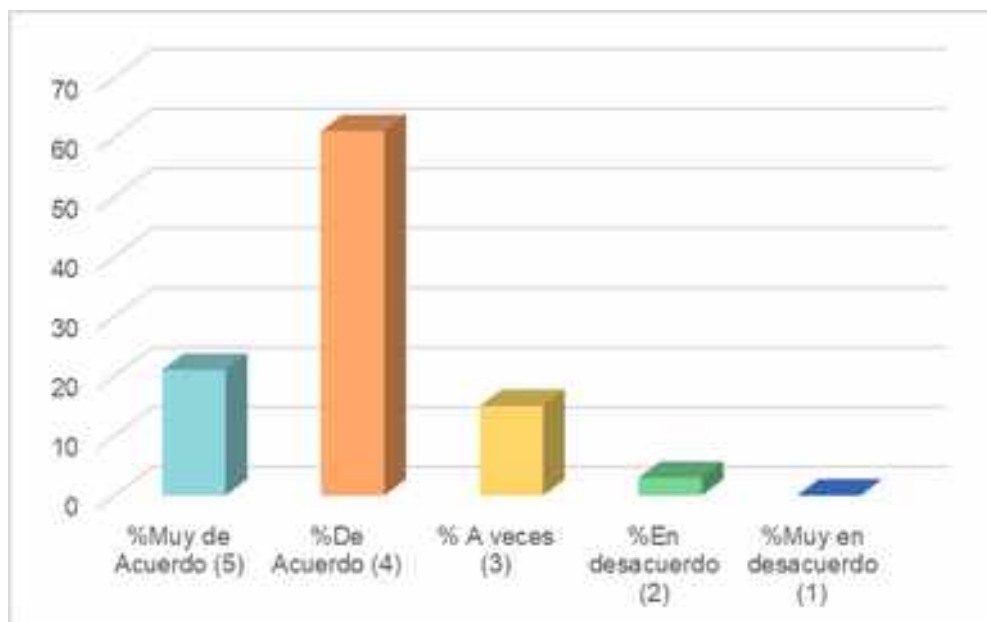
Tabla 4

Resumen de las dimensiones de la variable de Clima de aula.

Dimensión	%Muy de Acuerdo (5)	%De Acuerdo (4)	% A veces	%En desacuerdo (2)	%Muy en desacuerdo (1)
Relación Docente-Estudiante	31,7	51,7	13,3	3,3	0,0
Relación Estudiante-Estudiante	10,4	70,4	16,7	2,6	0,0
Promedio	21,0	61,0	15,0	3,0	0,0

Gráfico 3

Resumen de las dimensiones de la variable de Clima de aula.



Análisis de la dimensión conciencia emocional de la variable competencias emocionales.

En la tabla 5 y el gráfico 4, se puede ver que el 60,6 % de los estudiantes se mostraron de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones donde se evalúa la conciencia emocional que tienen, es posible afirmar que estos, en su mayoría, han desarrollado toma de conciencia de las propias emociones, así como son

capaces de dar nombre a las emociones, comprender de las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Cabe mencionar que, en los resultados obtenidos, el 31,1% responde “a veces”, lo que podría indicar que, si bien existe un cierto desarrollo de la competencia, este aún está en formación, lo que puede incidir en ciertas dificultades en sus relaciones. La conciencia emocional es relevante para los estudiantes, según plantea Ordoñez (2022):

Está relacionada con la capacidad de ser consciente de las emociones personales, de las ajenas e incluso del clima emocional, en momentos específicos y de manera contextualizada. Las emociones no pasan desapercibidas, sino que se les identifica con su nombre para comprenderlas y contrarrestar aquellas que no aportan al bienestar (p.83).

Siendo así, es indudable la necesidad de que esta competencia esté al menos medianamente desarrollada en los adolescentes, de este modo, su presencia actuaría como un factor protector del bienestar al interior del aula y de las relaciones que se dan en dicho contexto.

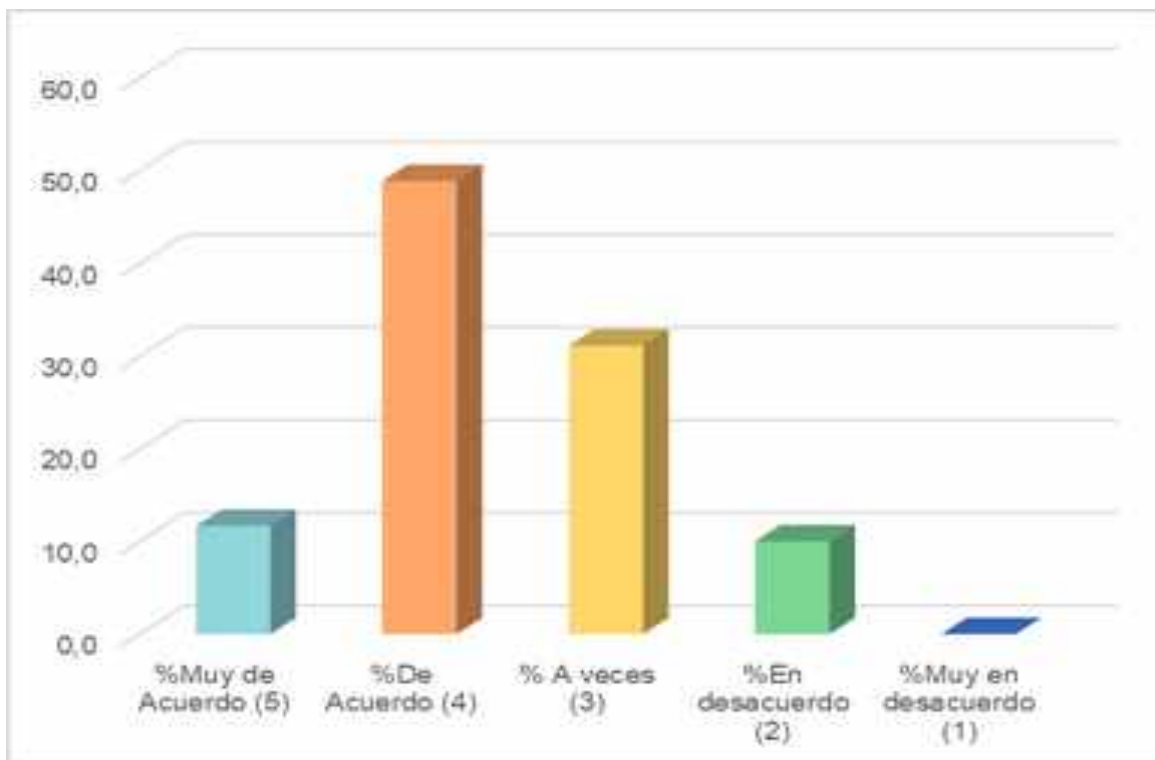
Tabla 5

Dimensión Conciencia Emocional de la variable Competencias Emocionales.

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Muy de Acuerdo (5)	%De Acuerdo (4)	%A veces (3)	%En desacuerdo (2)	%Muy en desacuerdo (1)
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	15-16	20,0	73,3	6,7	0,0	0,0
	Dar nombre a las emociones	17-18	8,3	48,3	38,3	6,7	0,0
	Comprensión de las emociones de los demás	19-20	23,3	30,0	35,0	16,7	0,0
	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	21-22	3,3	68,3	20,0	6,7	0,0
Promedio			11,7	48,9	31,1	10,0	0,0

Gráfico 4

Dimensión Conciencia Emocional de la variable Competencias Emocionales.



Análisis de la dimensión Regulación Emocional de la variable Competencias emocionales.

En la tabla 6 y el gráfico 5, se observa que el 49,4 % de los estudiantes encuestados se mostraron de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones donde se evalúa la regulación emocional. Los estudiantes, por lo tanto, habrían desarrollado tanto la expresión emocional, como la regulación de emociones y sentimientos, así como también la competencia para autogestionar emociones positivas. Pese a ser menos de la mitad, el porcentaje señalado es bastante notable, en especial tomando en cuenta la edad de los encuestados, debido a que la regulación emocional se alcanza luego de haber desarrollado otras competencias, en este sentido. Por ello, es esperable que no todo el grupo haya logrado desarrollar esta competencia, que según Coe (2021) citado por Olhaberry & Sieverson, implica “el poder modificar la aparición, intensidad, duración y forma de respuesta emocional, es reconocida como una habilidad clave para la

adaptación y las relaciones interpersonales” (p. 359). Esto puede deberse a múltiples factores que no son abordados en esta investigación, pero es importante tener en consideración su existencia, dada la temática.

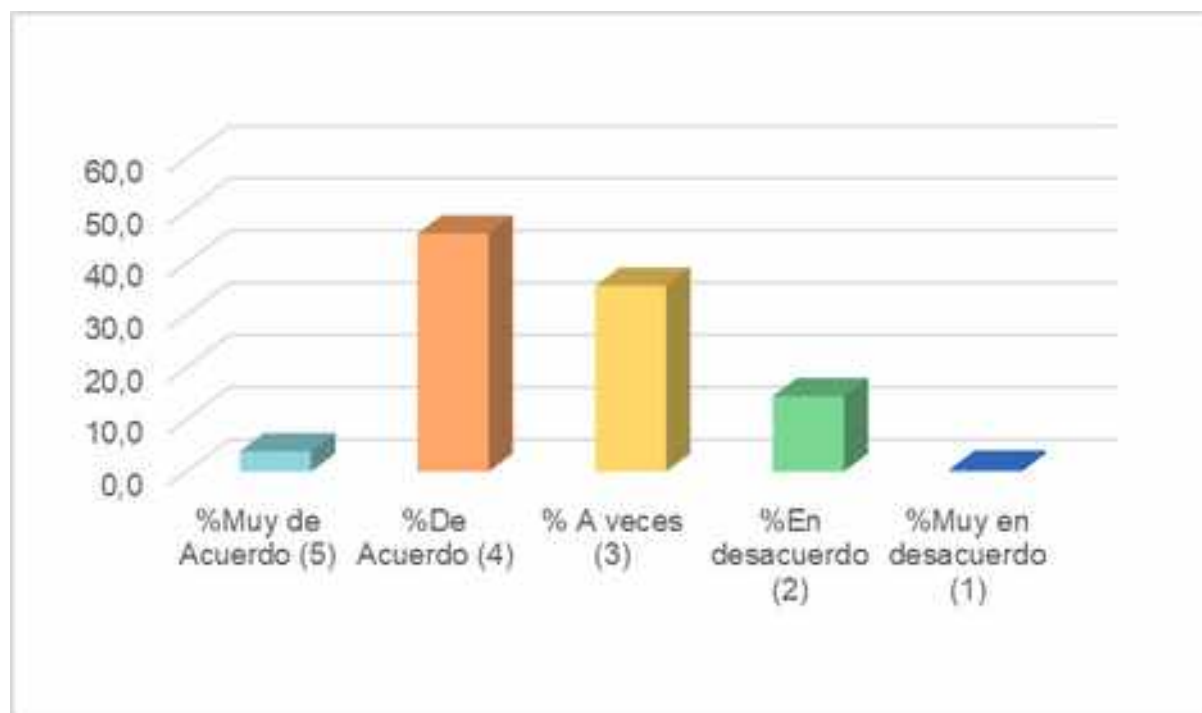
Tabla 6

Dimensión Regulación Emocional de la variable Competencias Emocionales.

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Muy de Acuerdo (5)	%De Acuerdo (4)	%A veces (3)	%En desacuerdo (2)	%Muy en desacuerdo (1)
Regulación emocional	Expresión emocional	23-24	0,0	46,7	40,0	13,3	0,0
	Regulaciones de emociones y sentimientos	25-26	8,3	56,7	26,7	8,3	0,0
	Competencia para autogestionar emociones positivas	27-28	3,3	33,3	40,0	21,7	1,7
Promedio			3,9	45,6	35,6	14,4	0,6

Gráfico 5

Dimensión Regulación Emocional de la variable Competencias Emocionales.



Análisis de la dimensión competencia social de la variable competencias emocionales.

En la Tabla 7 y gráfico 6 se observa que el 72,3 % de los estudiantes se mostraron de acuerdo y muy de acuerdo con las afirmaciones donde se evalúa la dimensión competencia social. De acuerdo a ello, se percibe que los estudiantes presentan, en su gran mayoría, habilidades sociales básicas, tales como la comunicación expresiva, un comportamiento prosocial y el desarrollo de la cooperación. Esta dimensión es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite desenvolverse de mejor forma socialmente, tal como lo plantean Gómez y Ortega (2017) que establecen lo siguiente:

La competencia social implica el desarrollo de comportamientos y habilidades que los escolares ponen en práctica en su vida social teniendo en cuenta las características del contexto en el que se desenvuelven. Una competencia que requiere no solo saber escuchar, exponer y compartir ideas, sino además que se aprenda a confiar y a respetar a los demás. El desarrollo de esta competencia permite crear y mantener el éxito en las interacciones que los escolares mantienen con los iguales (p. 32).

De lo anterior podemos inferir que el desarrollo de habilidades como la comunicación, que implican mucho más que saber escuchar y un comportamiento social adecuado al contexto, permiten fortalecer esta competencia.

Tabla 7

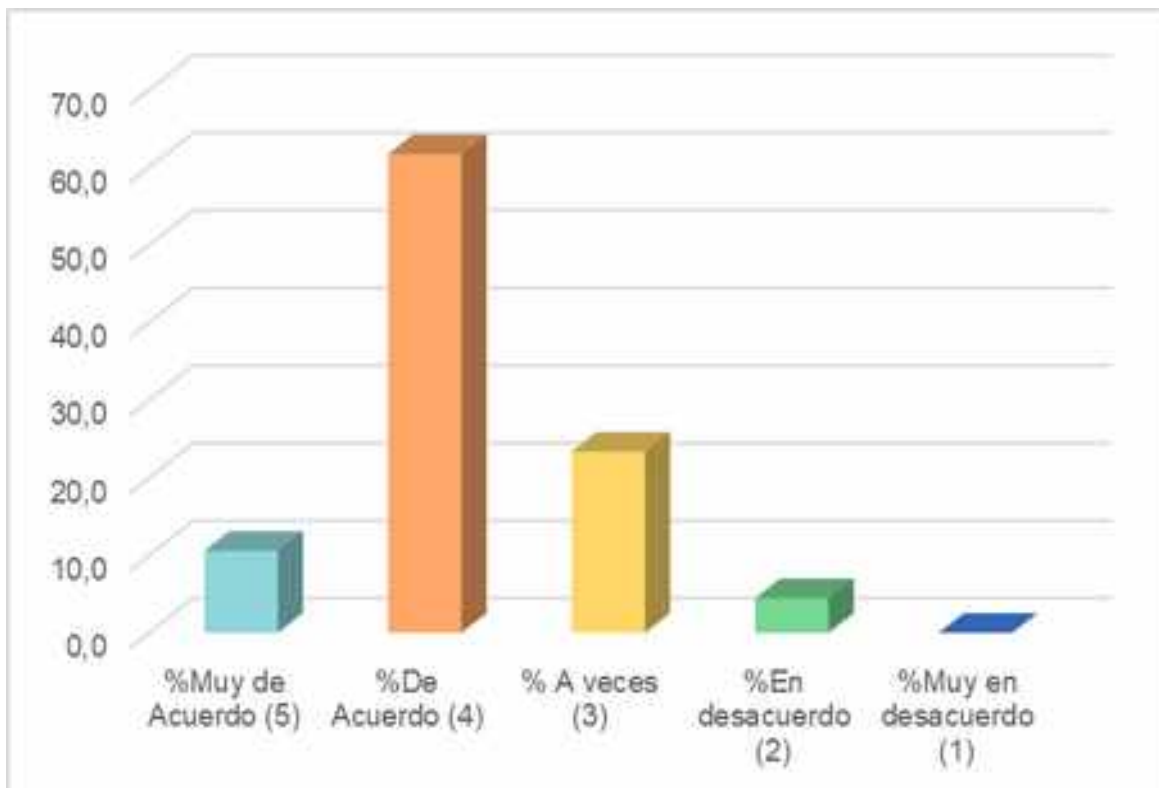
Dimensión Competencia Social de la Variable Competencias Emocionales.

Dimensión	Indicadores	Ítems	%Muy de Acuerdo (5)	%De Acuerdo (4)	%A veces (3)	%En desacuerdo (2)	%Muy en desacuerdo (1)
Competencia Social	Habilidades sociales básicas	29-30	11,7	60,0	23,3	5,0	0,0
	Indicador: Comunicación expresiva	31-32	3,3	51,7	36,7	8,3	0,0
	Comportamiento prosocial y cooperación	33-34	16,7	73,3	10,0	0,0	0,0

Promedio	10,6	61,7	23,3	4,4	0,0
----------	------	------	------	-----	-----

Gráfico 6

Dimensión competencia social de la variable competencias emocionales.



Análisis de resumen de las dimensiones de la Variable competencias emocionales

En la tabla 8 y gráfico 7, se muestra que el 60,7 % de los estudiantes encuestados está de acuerdo y muy de acuerdo en relación con la variable competencia emocional, lo que sugiere un desarrollo importante de la misma. Junto a ello, se observa que un 30 % de los encuestados responde que a veces, presenta esta competencia, lo que implica antes lo señalado que habilidades como la regulación emocional aún no son adquiridas en su totalidad. Fierro et al. (2021) menciona acerca de las competencias emocionales lo siguiente:

Son un derivado procedimental de las habilidades incluidas en la Inteligencia Emocional, y son entendidas como el conjunto de estrategias que una persona posee para identificar, comprender, expresar, regular, y

usar o administrar sus propias emociones (p. 326).

Estas competencias conllevan el desarrollo de un conjunto de habilidades que se irán adquiriendo durante el desarrollo de los estudiantes, este proceso podría tener mayor fluidez y resultados distintos si se les entregaran herramientas de educación emocional a los estudiantes y docentes.

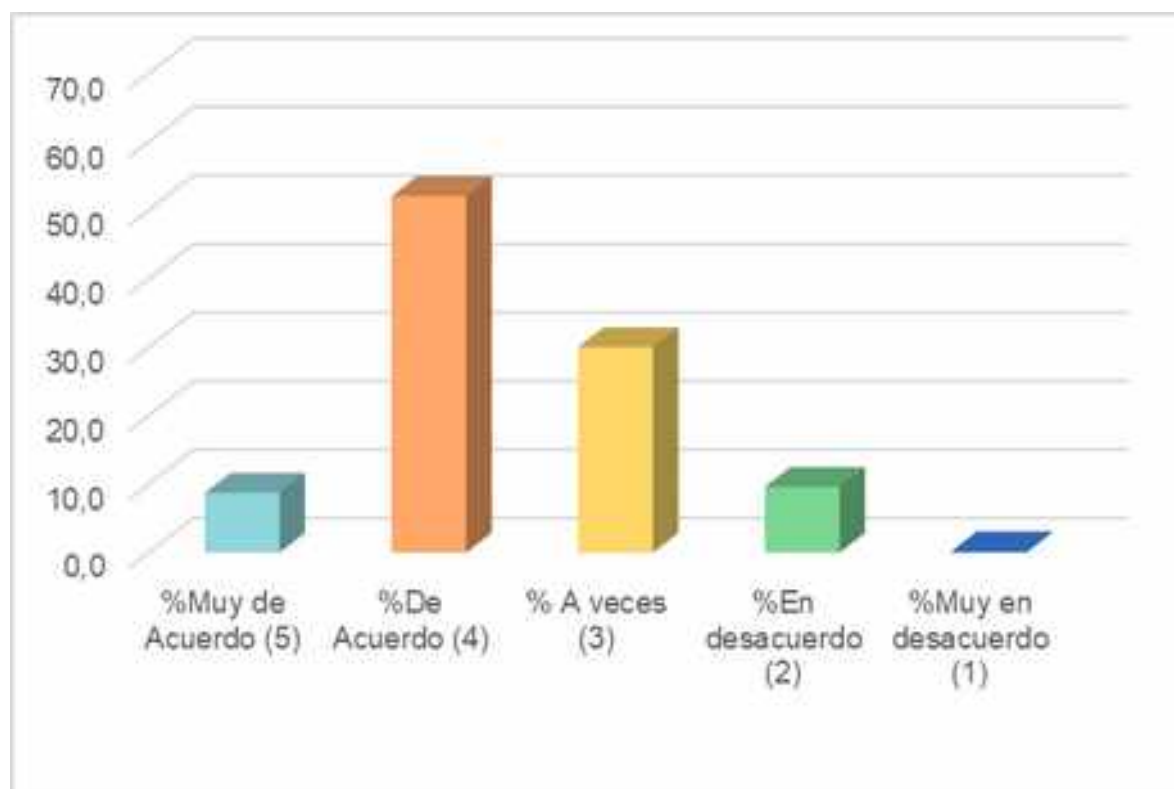
Tabla 8

Resumen de las dimensiones de la variable competencias emocionales.

Dimensión	%Muy de Acuerdo (5)	%De Acuerdo (4)	% A veces (3)	%En desacuerdo (2)	%Muy en desacuerdo (1)
Conciencia emocional	11,7	48,9	31,1	10,0	0,0
Regulación emocional	3,9	45,6	35,6	14,4	0,6
Competencia Social	10,6	61,7	23,3	4,4	0,0
Promedio	8,7	52,0	30,0	9,6	0,2

Gráfico 7

Resumen de las dimensiones de la variable Competencias emocionales.



CONCLUSIONES

En esta investigación se analizó la relación entre las competencias emocionales y el clima de aula en el espacio educativo Llagpaeiyu, ubicado en la comuna de Recoleta, Región Metropolitana, durante el año 2024. Se determinó que un gran porcentaje de los estudiantes presentan un desarrollo de las competencias emocionales, alcanzando un 60,7 % (de acuerdo y muy de acuerdo), en lo que se hace relación a las dimensiones de conciencia emocional con un 60,6 % (de acuerdo y muy de acuerdo), regulación emocional 49,9 % y competencias sociales con un 72,3 % (de acuerdo y muy de acuerdo), de lo que es posible inferir que estas dimensiones son las que tienen mayor incidencia en la variable estudiada. Además de lo anterior, se puede concluir que el establecimiento ha favorecido el desarrollo de estas competencias en el aula y que los estudiantes son capaces de visualizarlo y al mismo tiempo verbalizar que así es.

En el primer objetivo específico, se buscó determinar la relación entre clima en el aula y la conciencia emocional. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes, en un 60,6 % que consideran de acuerdo y muy de acuerdo, presentan un desarrollo de la conciencia emocional, por lo tanto, esta competencia que es el punto de partida para el desarrollo de las demás, está presente como una base que ha sido abordada desde la atención a las emociones en el aula.

El segundo objetivo buscó determinar la relación entre el clima de aula y la regulación emocional de los estudiantes. Se determinó que los resultados muestran que un alto porcentaje de los estudiantes, específicamente un 49,9 % estuvieron entre muy de acuerdo y de acuerdo en cuanto a la presencia de regulación emocional, sin embargo, era de esperar que fuera menos de mitad de los encuestados, quienes tuviesen mayor desarrollo de dicha competencia, debido a que esta esta requiere previamente haber integrado otras.

El tercer objetivo específico buscó establecer la relación entre el clima de aula y la competencia social de los estudiantes, en este caso, se una gran parte de los encuestados, un 72,3 % respondió entre de acuerdo y muy de acuerdo en cuanto al desarrollo de la competencia social. Lo que resulta coherente con el enfoque del establecimiento, en que se busca favorecer este desarrollo por medio de diversas actividades en el aula.

En resumen, se concluye que los estudiantes de la Escuela Llagpaeiyu de la comuna de Recoleta, presentan un desarrollo bastante amplio de las competencias emocionales investigadas, lo que significa que la institución en su enfoque, ha otorgado importancia a esta área, pese a las dificultades de los estudiantes, el abordaje ha sido el apropiado y se debe continuar en el mismo.

RECOMENDACIONES

Se recomienda al director del establecimiento la implementación de un programa de educación emocional dirigido al refuerzo y profundización en el desarrollo de las competencias emocionales evaluadas, con el fin de complementar lo ya adquirido y abordarlas también a nivel familiar. Además de capacitar a los docentes para el abordaje de esta área dentro del aula. Evaluar bimestralmente el avance de la implementación del proyecto y hacer un seguimiento.

Respecto a la conciencia emocional, que es la competencia evaluada en el primer objetivo específico, se recomienda continuar reforzando la atención de los estudiantes hacia esta competencia sistematizando un seguimiento diario, al inicio y cierre de las clases y/o actividades.

En cuanto al objetivo referido a la regulación emocional, se recomienda que el programa ya mencionado, incluye talleres para toda la comunidad educativa, vale decir; docentes, estudiantes, familias y equipos que forman parte de la organización, tales como: arteterapia, prácticas somáticas, yoga, mindfulness, juegos de roles que incluyan situaciones propias del entorno educativo y conversatorios.

La competencia social, al estar en un desarrollo mayor de acuerdo a la investigación, posee un potencial. Por lo que se recomienda al equipo directivo llevar a cabo una indagación acerca de las estrategias implementadas en el aula que han permitido que esto suceda. Con el fin de que la experiencia pueda replicarse en otras comunidades educativas.

REFERENCIAS

- Anabalón Y., Concha M., Lagos N. & López, V. (2024). Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile. *Revista Interciencia*. 49(4). 258-266.
https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/05/05_7064_Com_Anabalón_v49n4_9.pdf
- Ardila J., Chaparro E., Nova A., Rodríguez A., Sosa P. (2020). Experiencias de investigación educativa: escenarios para la formación y la enseñanza. Capítulo II, Confianza docente-estudiante y su relación con el clima escolar. Editorial Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Anchundia C. (2015) El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza – aprendizaje del Bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta, 2010 201. Maestría en Gerencia Educativa.
- Barrera S. (2012). Docente como gestor del clima del aula factores a tener en cuenta. Tesis de Magister. Universidad Cantabria.
- Bisquerra R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1). 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Casassus J. (2007). Educación del ser emocional. Editorial Indigo, Cuarto Propio
- Conejeros M., Rojas J., y Segure T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), 30-46.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300003&lng=es&tIng=es.

- Colmenares N. y Maldonado I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*. 27(2). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.
- Domínguez, I. (2021). Alternativas en la educación, alternativas en la vida: una investigación desde las vivencias. ISSN 2244-7606. Tesis Doctoral. Universidad Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/109433/files/TESIS-2022-002.pdf?version=1>.
- Fierro S., Velázquez N. y Fernández C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Revista Retos*. 42(). 434-442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Espina, A. y Villagra C. (2024). Propuesta pedagógica para transformar el clima de aula y propiciar el aprendizaje profundo de las Ciencias. *Revista Ciência & Educação*. 30. 1-17. <https://doi.org/10.1590/1516-731320240004>
- Espot, M. y Nubiola, J. (2012). Pensamiento y vida: La coherencia del profesor. *Revista Vanguardia*. 8. <https://bit.ly/EspotNubiola2012>
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2016). Educación en las cuatro dimensiones. Center For Curriculum Redesign.
- Falla, V. (2022). La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*. 2(1). 281-302. <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/65/58>.
- Fierro S., Velázquez N. & Fernández C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado (The influence of the classroom climate on the student's emotions). *Retos*, 42, 432–442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>.
- Giraldo, T., González, M. y Osorio, A. (2023). Caminos para la acreditación del profesorado universitario: escucha empática, confianza y diversidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98297>
- López, M., Arán, V. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología*

- Latinoamericana.32(1).37-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=799/79929780004>
- Loyola, C. (2020). La importancia de la participación educativa en los procesos de mejora. *Revista Convergencia Educativa*. N°7. 1-18.<http://doi.org/10.29035/rce.7.1>
- Martínez J. (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19: revisión bibliográfica. *Revista Educación las Américas*.10(2) 1-12. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.126>
- Maldonado C. (2016). Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza Asociación y Representaciones Expresadas por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué. Tesis de grado Magister. Universidad de Chile
- 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>
- Lungman S. (1996). La mediación escolar. Editorial Lugar.
- López, L., & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Psicopedagogía*, 62-77. <https://programatreva.org/wp-content/uploads/2021/07/Articulo-Clima-Lopez-Bisquerra-ISEPSICENCE.pdf>
- Olga Gómez O. Romera E. Ortega R. (2017) La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1) (2017), 27-38.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-01431206-507a-4ba8-ba71-6949d95b751>.
- Olhaberry M. & Sieverson C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*. V33 (4).358-366, ISSN 0716-8640, <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>.

- Ordoñez V. (2022) El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana de pedagogía* V. 35. 80-101. E-ISSN2594-2190
- Prieto C. y González M. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo año de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 323-341. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Ramón C., Peniche R. y Osuna. N. (2019). El clima del aula como factor de eficacia escolar desde el trabajo del profesor de bachillerato. *DOCERE*, (20), 40–42. <https://doi.org/10.33064/2019docere202206>
- Torres, H. (2016). Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza Asociación y Representaciones Expresadas por Profesores de Educación Básica en la Comuna de Quilpué. Universidad de Chile
- Sánchez, L. y García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*.31(4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>

ANEXO A. INSTRUMENTO
Comunicación al Encuestado

Estimado: Estudiante

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con una investigación titulada “Clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la Escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024”. Este instrumento es exclusivamente para realizar un estudio netamente académico y la información obtenida se tratará bajo estricta confidencialidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración. Muchas Gracias.

Atentamente,

Natalia Valenzuela
Claudia Almuna
Investigadoras

Nota. No requiere que sea identificado con su nombre y apellido.

Instrucciones para el llenado del instrumento

A continuación, se presenta un conjunto de proposiciones respecto al desarrollo del instrumento relacionado con el clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales. Para facilitar la aplicación del instrumento se deben cumplir con los siguientes pasos:

- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y coloque una equis (X), en la casilla que corresponda a cada enunciado.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado debajo de cada enunciado.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- Las categorías de respuestas se ubican como lo indica a continuación:

Categorías	Valores
Muy de Acuerdo	5
De Acuerdo	4
A veces	3
En desacuerdo	2
Muy en desacuerdo	1

Se le agradece su participación

INSTRUMENTO

Ítems	Muy de Acuerdo (5)	De Acuerdo (4)	A veces (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
Variable: Clima de Aula Dimensión: Relación Docente-Estudiante Indicador: Escucha empática					
1. El docente escucha con atención cuando le compartes ideas.					
2. Cuando hablas con el docente hace preguntas que muestran que realmente le importa lo que estas planteando.					
Dimensión: Relación Docente-Estudiante Indicador: Actitud de mediación					
3. En caso de haber conflictos el docente ayuda a los estudiantes a solucionarlos.					
4. El docente suele invitar a los estudiantes a reflexionar cuando ocurren conflictos.					
Dimensión: Relación Docente-Estudiante Indicador: Confianza					
5. Es posible mostrarse ante el docente siendo auténtico, sin temer a su desaprobación.					
6. Es posible sentir seguridad de que el docente siempre estará disponible ante cualquier dificultad.					

Dimensión: Relación Docente-Estudiante					
Indicador: Coherencia					
7. Los actos del docente son coherentes con lo que dice.					
8. El docente mantiene las mismas reglas en el transcurso del año escolar.					
Dimensión: Relación Estudiante-Estudiante					
Indicador: Empatía					
9. Te alegras cuando a algún compañero le sucede algo bueno.					
10. Cuando ocurre una situación injusta a cualquier compañero te sientes molesto o incómodo por ello.					
Dimensión: Relación Estudiante-Estudiante					
Indicador: Participación					
11. El docente invita a participar activamente en las actividades en clase.					
12. Sueles participar de las actividades grupales que efectúa el docente en la institución.					
Dimensión: Relación Estudiante-Estudiante					
Indicador: Acogida					
13. Puedes acoger compasivamente a alguien que está siendo maltratado o ha tenido alguna mala experiencia.					
14. Si llega un compañero nuevo intentas que se sienta acogido en este nuevo entorno.					
Variable: Competencias emocionales					
Dimensión: Conciencia emocional					
Indicador: Toma de conciencia de las propias emociones					

15. Generalmente eres capaz de darte cuenta cuando te sientes enojado o triste.					
16. Generalmente eres capaz de darte cuenta cuando sientes alegría.					
Dimensión: Conciencia emocional Indicador: Dar nombre a las emociones					
17. Se te hace fácil transmitir alegría, enojo o tristeza con tus compañeros de clase.					
18. Cuando sientes una emoción fuerte, puedes identificarla expresando exactamente cómo te sientes.					
Dimensión: Conciencia emocional Indicador: Comprensión de las emociones de los demás					
19. Cuando un compañero/a se siente frustrado, triste o alegre es fácil darse cuenta.					
20. Es fácil identificar una emoción en otro a través de su expresión corporal o facial.					
Dimensión: Conciencia emocional Indicador: Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento					
21. Ante una situación conflictiva en el aula de clase, te mantienes tranquilo.					
22. Consideras que las emociones fuertes pueden modificar tu comportamiento.					
Dimensión: Regulación emocional Indicador: Expresión emocional					
23. Eres capaz de darte cuenta cuando estas expresando rabia hacia tus compañeros.					
24. Cuando tu conducta se extralimita no realizas actividades de las cuales después te arrepientes.					

Dimensión: Regulación emocional					
Indicador: Regulaciones de emociones y sentimientos					
25. Puedes controlar la impulsividad incluso cuando te sientes frustrado.					
26. Tus emociones son congruentes con lo que piensas.					
Dimensión: Regulación emocional					
Indicador: Competencia para autogestionar emociones positivas					
27. Eres capaz de generar emociones positivas, que te conduzcan a sentirte motivado.					
28. Te resulta fácil conectar con tus emociones con optimismo.					
Dimensión: Competencia Social					
Indicador: Habilidades sociales básicas					
29. Dominas las habilidades sociales básicas como saludar y dialogar.					
30. Eres capaz de pedir disculpas sin mayor dificultad.					
Dimensión: Competencia social					
Indicador: Comunicación expresiva					
31. Puedes expresarte cuando algo te molesta sin agredir, pero diciendo lo que piensas.					
32. Eres capaz de elegir el momento adecuado para conversar acerca de situaciones difíciles de manejar.					
Dimensión: Competencia Social					
Indicador: Comportamiento prosocial y cooperación					
33. Ayudas a tus compañeros cuando necesitan apoyo en el aula de clase.					

34. Eres amable y solidario con tus compañeros.					
---	--	--	--	--	--

ANEXO B.

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

COMUNICACIÓN PRIMER EXPERTO

Señor(a)
 Dra. Rocío Riffo San Martín
 Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la Escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable clima de aula y competencias emocionales, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Natalia Valenzuela
 Claudia Almuna
Investigadoras

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

FORMATO DE VALIDACIÓN PRIMER EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Riffo Rocío San Martín
1.2. Grado Académico: Doctor en Educación Mención Gestión Educativa
1.3. Institución donde labora: Universidad Miguel de Cervantes
1.4. Autor(es) del instrumento: Natalia Valenzuela, Claudia Almuna

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento						
		1	2	3	4	5	
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
SUMATORIA PARCIAL						30	
SUMATORIA TOTAL							30

IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ

4.1 Título de la investigación:

Clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la Escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024.

4.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la relación entre el clima escolar y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

Objetivos específicos

Determinar la relación entre el clima escolar y la conciencia emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

Definir la relación entre el clima escolar y la regulación emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

Establecer la relación entre el clima escolar y la competencia social de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

4.3 Matriz de operacionalización de las variables

Tabla 1

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Independiente	Relación Docente- Estudiante	Escucha activa	1, 2	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento tipo Likert: Muy de Acuerdo (5), De Acuerdo (4), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En Desacuerdo (2), Muy en Desacuerdo (1)
		Actitud de mediación	3, 4	
Clima de aula	Relación Estudiante- Estudiante	Confianza	5, 6	
		Coherencia	7, 8	
Dependiente	Conciencia emocional	Empatía	9, 10	
		Participación	11, 12	
		Acogida	13, 14	
		Competencias emocionales	Toma de conciencia de las propias emociones	
			Dar nombre a las emociones.	17, 18
			Comprensión de las emociones de los demás	19, 20
Regulación emocional	Toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	21, 22		
	Expresión emocional	23, 24 24, 25		
	Regulación de emociones y sentimientos			
Competencia social	Competencias para autogenerar emociones positivas.	26, 27		
	Habilidades sociales básicas	28, 29		
	Comunicación expresiva	30, 31		
		Comportamiento prosocial y cooperación	32, 33	

COMUNICACIÓN SEGUNDO EXPERTO

Señor(a)
Dra. Jeannina Salas Lincheo
Presente. –

Tengo el agrado de dirigirme a Ud., para saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en una investigación titulada “Clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la Escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024”.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable clima de aula y competencias emocionales, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Natalia Valenzuela
Claudia Almuna
Investigadoras

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

FORMATO DE VALIDACIÓN SEGUNDO EXPERTO

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Jeannina Salas Lincheo
1.2. Grado Académico: Doctor en Educación Mención Gestión Educativa
1.3. Institución donde labora: Universidad de Tarapacá
1.4. Autor(es) del instrumento: Constanza Natalia Valenzuela, Claudia Almuna

II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento						
		1	2	3	4	5	
1. CLARIDAD	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X	
2. OBJETIVIDAD	Están expresados en conductas observables, medibles					X	
3. CONSISTENCIA	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X	
4. COHERENCIA	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable					X	
5. PERTINENCIA	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X	
6. SUFICIENCIA	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X	
SUMATORIA PARCIAL						30	
SUMATORIA TOTAL							30

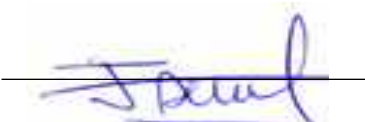
III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

3.1 Valoración total cuantitativa: 30

3.2 Opinión: FAVORABLE: DEBE MEJORAR:
NO FAVORABLE:

3.3 Observaciones: El instrumento está Favorable para ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

Chile, a los cinco días del mes de septiembre de 2024


Firma del experto

IV. INFORMACIÓN PARA LA VALIDEZ

4.1 Título de la investigación:

Clima de aula y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la Escuela Llagpaeiyu, Recoleta, Región Metropolitana, Chile, 2024.

4.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la relación entre el clima escolar y el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

Objetivos específicos

Determinar la relación entre el clima escolar y la conciencia emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu, Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

Definir la relación entre el clima escolar y la regulación emocional de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

Establecer la relación entre el clima escolar y la competencia social de los estudiantes de cuarto medio de la escuela Llagpaeiyu Recoleta, región Metropolitana, Chile, 2024.

4.3 Matriz de operacionalización de las variables

Tabla 2

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	
Independiente	Relación Docente- Estudiante	Escucha activa Actitud de mediación Confianza Coherencia	1, 2 3, 4 5, 6 7, 8	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento tipo Likert: Muy de Acuerdo (5), De Acuerdo (4), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En Desacuerdo (2), Muy en Desacuerdo (1)	
	Clima de aula	Relación Estudiante- Estudiante	Empatía Participación Acogida		9, 10 11, 12 13, 14
Dependiente	Competencias emocionales	Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones. Comprensión de las emociones de los demás Toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	15, 16 17, 18 19, 20 21, 22	Escala de medición ordinal a través de un escalamiento tipo Likert: Muy de Acuerdo (5), De Acuerdo (4), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En Desacuerdo (2), Muy en Desacuerdo (1)
		Regulación emocional	Expresión emocional de Regulación de emociones y sentimientos Competencias para autogenerar emociones positivas.	23, 24 24, 25 26, 27	
		Competencia social	Habilidades sociales básicas	28, 29	
			Comunicación expresiva Comportamiento prosocial y cooperación	30, 31 32, 33	

