

# Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica

Teacher attitudes that favor the positive emotional climate in basic education classrooms

Atitudes docentes que favorecem o clima emocional positivo nas salas de aula da educação básica

Juan Rafael Juárez-Díaz\* & Heydi Tananta-Vásquez\*\*,  
\*Universidad Nacional de San Martín, \*\*Universidad César Vallejo<sup>1\*</sup>

---

## Citar este artículo así:

Juárez-Díaz, J. R., & Tananta-Vásquez, H. (2022). Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Revista Enfoques*

**Derechos de autor:** Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 internacional y 2.5 Colombia (CC BY-NC-ND 2.5 CO)



**Recibido:** diciembre 2 de 2020

**Revisado:** febrero 9 de 2021

**Aceptado:** febrero 16 de 2021

**Publicado:** mayo 16 de 2022

---

<sup>1\*</sup>Juan Rafael Juárez Díaz. Docente adscrito al departamento de humanidades y ciencias sociales de la UNSM-T. Director de la Unidad de Gestión Educativa Local San Martín/MINEDU; Docente en educación básica especial incorporado al 5to nivel de la ley de reforma magisterial, con 25 años de servicio. Universidad Nacional de San Martín. Correo: juarez222@hotmail.com ORCID [0000-0002-8113-6932](https://orcid.org/0000-0002-8113-6932), \*\*Heydi Tananta Vásquez. Docente contratada de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad César Vallejo, Docente adscrito al departamento de humanidades y ciencias sociales de la UNSM-T. Correo: hтанanta@ucv.edu.pe ORCID [0000-0002-8555-8606](https://orcid.org/0000-0002-8555-8606)

**Resumen** | La función docente se ha centrado en proveer conocimientos, con algunos intentos de expresar actitudes favorables para el aprendizaje. En ese sentido se propone diseñar un programa para el cambio de actitudes en docentes para mejorar el clima emocional en el aula, con el uso de un diseño descriptivo propositivo y con teniendo como fuentes de información a 52 docentes y 305 estudiantes a través del muestreo aleatorio estratificado. Se aplicó cinco instrumentos de recolección de datos, dos encuestas a estudiantiles, una reunión de grupos y dos encuestas a docentes, se comprueba que el clima emocional presenta dificultades en la comunicación y baja expectativa del docente en el estudiante. Además, la utilización de recursos emocionales como: comunicación asertiva, autoestima, proactividad e inteligencia emocional para la consecución de los objetivos que estimulen el desarrollo actitudinal de los estudiantes y generen aprendizaje significativo, se encuentra ausente en el trabajo docente. En función a estos resultados se plantea un programa de cambio de actitudes basada en la psicología cognitiva, la inteligencia emocional y la proactividad, con el propósito de incrementar la capacidad emocional del docente que favorezca el clima emocional en el aula.

**Palabras claves** | Cambio de actitud, educación básica, respeto de si mismo, aprendizaje activo.

**Abstract** | The teaching function has been focused on providing knowledge, with some attempts to express favorable attitudes for learning. In this sense, it is proposed to design a program for the change of attitudes in teachers to improve the emotional climate in the classroom, with the use of a descriptive propositional design and having as sources of information 52 teachers and 305 students through stratified random sampling. Five data collection instruments were applied, two surveys to students, one group meeting and two surveys to teachers, it is proved that the emotional climate presents difficulties in communication and low expectation of the teacher in the student. In addition, the use of emotional resources such as: assertive communication, self-esteem, proactivity and emotional intelligence for the achievement of objectives that stimulate the attitudinal development of students and generate significant learning, is absent in the teaching work. Based on these results, an attitude change program based on cognitive psychology, emotional intelligence and proactivity is proposed, with the purpose of increasing the teacher's emotional capacity to favor the emotional climate in the classroom.

**Keywords** | Attitude change, basic education, self-respect, active learning.

**Resumo** | A função de ensino tem sido focada em proporcionar conhecimento, com algumas tentativas de expressar atitudes favoráveis ao aprendizado. Nesse sentido, propõe-se elaborar um programa para a mudança de atitudes dos professores para melhorar o clima emocional na sala de aula, com o uso de um desenho descritivo proposicional e tendo como fontes de informação 52 professores e 305 alunos através de amostragem aleatória estratificada. Foram aplicados cinco instrumentos de coleta de dados, duas pesquisas aos alunos, uma reunião de grupo e duas pesquisas aos professores, ficou provado que o clima emocional apresenta dificuldades de comunicação e baixa expectativa do professor no aluno. Além disso, o uso de recursos emocionais tais como: comunicação assertiva, auto-estima, proatividade e inteligência emocional para a realização de objetivos que estimulem o desenvolvimento atitudinal dos estudantes e gerem aprendizado significativo, está ausente no trabalho de ensino. Com base nestes resultados, é proposto um programa para mudar atitudes baseado na psicologia cognitiva, inteligência emocional e proatividade, com o objetivo de aumentar a capacidade emocional do professor que favorece o clima emocional na sala de aula.

**Palavras-chave** | Mudança de atitude, educação básica, autorrespeito, aprendizagem ativa.

## **Introducción**

Los seres humanos en general estamos sometidos a una serie de estímulos cambiantes y permanentes, tanto en lo social, laboral y tecnológico, así como a una mayor interdependencia entre personas. Considerando, además, que la educación actual en el mundo aún se debate entre criterios de competencias académicas que no se extienden a una formación realmente integral (Osorio Pineda, 2017). Por consiguiente, la necesidad de afrontar esta nueva realidad, requiere un cambio de actitudes que favorezca nuestras relaciones interpersonales. En ese sentido los docentes necesitan ser capaces de utilizar sus competencias emocionales y profesionales para hacer frente a las diversas situaciones que se les presenta en el aula (Serrano-Díaz et al., 2017). Pues ensayar una mejor regulación emocional del docente aportaría decididamente al desarrollo armónico e integral de los educandos, del mismo modo, como la haría mostrar estabilidad, serenidad y afecto (Serrano-Díaz et al., 2017).

En virtud de su naturaleza, la acción educativa es una actividad social entre docentes y educandos, donde los primeros asumen el protagonismo del desarrollo y las normas que se establecen en el aula; encontrándose diversas evidencias que las actividades que desarrollan los maestros, siguen teniendo como elemento principal de su labor, la transmisión de información y evaluando tan solo conocimientos (Mórtigo-Rubio & Rincón-Caballero, 2018), dejando de

lado las actitudes, las habilidades emocionales, el afrontamiento al estrés y la capacidad de mejorar la salud mental de los educadores que permita una mejor calidad de vida y un mejor desempeño en su función.(Peñalva-Velez et al., 2017)

Debido a la gran importancia que hoy tienen la competencias emocional y la actitud ante la eficacia en el ámbito emocional como en el rol docente de los educadores, se considera fundamental estos aspectos como parte de sus habilidades (Serrano-Díaz et al., 2017). Por ende, la formación de la actitud y la educación emocional en el docente es una deuda pendiente que tiene la formación y capacitación docente, aspectos que favorecerían el desarrollo de sus virtudes y fortalezas permitiéndole un mejor performance generando bienestar y felicidad (Osorio-Pineda, 2017).

Respecto a las competencias emocionales de los educadores, es sumamente importante conocer cómo perciben la inteligencia emocional como aspecto concreto en la manifestación de sus emociones (Serrano-Díaz et al., 2017). Dado que el rol del docente involucra manifestaciones y expresiones cargadas de contenido emocional, producto de la necesidad de entender las diversas formas que tienen los educandos para expresar sus emociones, por lo que se requiere manejar de modo adecuado las emociones que busquen facilitar y mejorar la calidad de relaciones de los involucrados en la acción educativa (Chamorro-Sady et al., 2018). En este sentido, las actitudes son preponderantes dado su capacidad predictiva según los diferentes enfoques teóricos que se han interesado en analizar, describir y explicar las variables implicadas en este fenómeno (Jiménez-Bonilla & Flores-López, 2019). Al respecto, se considera que formar actitudes positivas en los educadores por medio de un mayor conocimiento personal, desarrollaría competencias para reconocer las diferentes reacciones de sus estudiantes, identificar y establecer desafíos, y valoraciones de las características individuales de los educandos, permitiendo una comunicación activa, mejorando el clima emocional en el aula, creando mejores condiciones para el aprendizaje y potenciando las competencias emocionales en cada uno de ellos.

Los estudiantes requieren mejorar su forma de comunicación entre pares y con los docentes, que es uno de los aspectos clave para superar los problemas psicosociales que se presenta en nuestra comunidad; cuando este tipo de relaciones proactivas se producen entre docentes y estudiantes en el aula, se producen mejores condiciones para la autorregulación

emocional (Barrientos-Fernández et al., 2020) permitiendo ayudar a generar condiciones afectivas y emocionales de los educandos como: ser empáticos, proactivos y resolutivos con sus docentes y sus pares, integrados en su red educativa, comprometido con su autonomía, logrando superar los comportamientos agresivos que afectan el aprendizaje (Alvarez-Bolaños, 2018), brindando la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje por medio del crecimiento de posibilidades para analizar, reflexionar y comportarse socialmente y emocionalmente a través de una visión compartida. (García-Cabrera et al., 2018)

Con respecto a la gestión y formación de las emociones, se puede inferir que ambas formas de abordar la educación emocional son necesarias, pero requieren ser percibidas desde una mirada crítica, que sirva para la independencia psicosocial del estudiante. De la misma manera, debe reconocerse el rol fundamental que poseen las experiencias nocivas en el mundo interior de las personas, por lo que es preciso contrarrestarlo con técnicas psicoeducativas que provoquen emociones positivas e intrínsecamente bienestar (Mujica-Johnson, 2018), enfatizando que las instituciones educativas son el espacio apropiado para la transmisión de una cultura de bienestar emocional (Alzina & Paniello, 2017). En ese sentido, debemos señalar la pertinencia que un proceso investigativo analice las actitudes del docente en relación a las interacciones con los estudiantes en el aula, más allá del aspecto académico y de la responsabilidad pedagógica (Mórtigo-Rubio & Rincón-Caballero, 2018) teniendo en cuenta que el malestar docente y las relaciones inadecuadas entre los actores educativos, repercuten en la dificultad para generar aprendizajes significativos, desarrollando un comportamiento disruptivo y agresivo en los estudiantes (Alvarez-Bolaños, 2018)

De alguna forma, los procesos de convivencia son interrumpidos por desavenencias entre sus miembros; situaciones que en las instituciones educativas con frecuencia no son resueltos de forma adecuada, afectado por la formación dentro del ámbito familiar y social, contextos donde el discurso y la actuación, son algunas veces neuróticas y contradictorias, llegando en algunas ocasiones a la agresión que van configurándose como comportamiento permanente en la vida diaria (Roncancio-Ariza et al., 2017). Por lo tanto el desempeño de los educadores en servicio, debe asumirse más allá del desafío profesional de los procesos de aprendizaje donde la interacción docente-estudiante es inevitable, llegando a un mayor reto, el de proporcionar acompañamiento a los educandos en el manejo y la regulación de sus habilidades socioemocionales (Alvarez-Bolaños, 2018), teniendo en cuenta que existe una

relación directa entre el establecimiento precoz de positivas relaciones sociales y de una mayor autorregulación en el éxito académico del estudiante. (Barrientos-Fernández et al., 2020).

Las interacciones personales de los docentes son muy intensas y por ello la necesidad de que desarrollen competencias emocionales que les permitan interpretar el significado de esas emociones, y por lo tanto, mejorar el performance académico de los estudiantes (De Souza-Barcelar & Carbonero-Martín, 2019), de modo que desarrollen capacidades para reconocer, entender y controlar las emociones para sentirse con las capacidades de propiciar un clima de aula proactivo (Barrientos-Fernández et al., 2020). Para ello, resulta prioritario un cambio actitudinal del docente, que promueva en el estudiante la regulación de sus emociones (Mujica-Johnson, 2018).

Debemos entender que cuando la educación mejora, esta redundante en el cambio de actitudes sociales (Talavera-Ortega et al., 2018) por ello la importancia de estudiar y profundizar en el ámbito educativo, los elementos que determinan las actitudes y el interés docente (Díaz-Barahona et al., 2019). Para este fin, la educación emocional sigue una metodología vivencial (dinámica de grupos que incluye aspectos lúdicos, reflexión personal, respiración profunda, relajación, etc.) cuyo objetivo es fortalecer el desarrollo de las competencias socioemocionales (Alzina & Paniello, 2017). Sin duda, alcanzar un objetivo académico con frecuencia requiere, tanto estrategias cognitivas, como manejo, control y regulación emocional. Por tanto, debemos señalar que las variables emocionales pueden influir de forma positiva o negativa en la formación de los procesos cognitivos (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017). En ese sentido, la acción académica supone una serie de interacciones emotivas entre educador y educando que en un principio son inevitables como elemento o factor de las relaciones humanas en el proceso de aprendizaje, pero si estas son incontrolables, generan “reacciones físicas y psicológicas momentáneas o prolongadas que se transforman en desesperación o malestares físicos” (Ruiz-Torres, 2016, p. 187), teniendo en cuenta que las actitudes son predisposiciones comportamentales y afectivas que el docente presenta y producto de ello su reacción valorativa, expresada por medio de gusto o disgusto, hacia una determinada situación, objeto o sujeto (Chamorro-Sady et al., 2018).

El presente documento se fundamenta en dos premisas. La primera es que los docentes que presentan actitudes favorables y competencias emocionales generan entornos educativos

proactivos, benefician el aprendizaje efectivo y forman el desarrollo emocional del estudiante. La segunda premisa es que las competencias emocionales presentan una concepción integral de la educación, que demanda estabilidad en los diversos ámbitos del desarrollo humano, y el reconocimiento de la vinculación de los diferentes elementos conformantes del ser humano. Por ende, debemos considerar que cuando se desarrolla un aprendizaje de tipo motor, también se afectan los componentes afectivos y cognitivos (Mujica et al., 2018).

En ese contexto se precisó estudiar el clima emocional en el aula a través de las actitudes, relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, la manifestación de las emociones, la educación emocional y las competencias emocionales entre las variables involucradas en la interacción docente-estudiante en el aula (Zambrano-Villalba & Almeida-Monge, 2018). En las actitudes y las relaciones interpersonales se consideró fundamental la escucha activa y la interacción comunicacional, sean estas proactivas o reactivas (Osorio-Pineda, 2017), creadas al enfrentarse con nuevos contextos para el aprendizaje que involucra la manifestación emocional (García-Cabrera et al., 2018). Se considera que la actitud positiva de los docentes hacia el aprendizaje y su capacidad de generar motivación llevan a transferir emociones positivas. Los estudiantes perciben la confianza, amabilidad, interés y apoyo para sentirse a gusto en clase (Retana-Alvarado et al., 2019). A su vez, las emociones son trascendentales para los docentes en general, particularmente para los que se encuentran en proceso de formación (Mellado et al., 2017).

El clima del aula es la percepción que los estudiantes tienen sobre el nivel de dificultad de la clase, las interacciones entre docente y estudiantes. Si bien cada estudiante tiene una percepción particular del ambiente de la clase, existe un concepto comunitario entre los estudiantes y el docente, sobre cómo se encuentra el clima emocional en el aula de clase (Paneiva-Pompa et al., 2018), el cual debe diferenciarse del clima institucional de la organización educativa; que representa las características psicosociales en su totalidad de la institución educativa, reflejada en objetivos, valores organizacionales, normas, relaciones interpersonales y prácticas pedagógicas. A su vez, el clima del aula, es un subsistema de la institución, que guarda relación directa con los factores específicos de la clase y por los actores que forman parte de la misma (Paneiva-Pompa et al., 2018). Un clima favorecedor al desarrollo personal de los estudiantes, involucra el desarrollo de un contexto de participación y coherencia, que permite la formación global del estudiante y genere una convivencia armónica dentro del aula

(Ruvalcaba-Romero et al., 2017), esto es, aquel en que los estudiantes perciben colaboración y solidaridad de parte del docente y sus compañeros, se sienten respetados a pesar de las diferencias y desatinos, así como comprometidos con la asignatura y la escuela. Este clima proactivo en el aula se beneficia con las competencias emocionales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017).

De acuerdo a la Teoría de la Difusión Emocional los seres humanos presentan la inherente necesidad de compartir vivencias y el participar de información emotiva por medio de las redes sociales es una de las formas por la cual algunas personas satisfacen su necesidad de expresión (Segado-Boj et al., 2020) y puesto que las emociones forman parte fundamental de la dimensión socioemocional de las personas, motivo por el cual cumplen un rol sustancial en la formación individual y social, de manera que para una formación integral es indispensable el desarrollo de las competencias emocionales por su aplicación acertada en las diversas fases del desarrollo humano en los diversos contextos (Mujica-Johnson, 2018). En ese sentido, las emociones en la formación docente, buscan fortalecer las competencias humanistas, incorporando perspectivas novedosas para el gran componente interno de la educación en general.(De Souza-Barcelar & Carbonero-Martín, 2019), puesto que, existen hallazgos que sostienen que los estudiantes deciden por información que estimula emociones reactivas como el miedo y la preocupación (Segado-Boj et al., 2020) por ello se puede señalar que los estados emocionales proactivos generan mejores condiciones para el aprendizaje y mayor compromiso como estudiantes activos, mientras que los reactivos limitan la capacidad de aprender (Talavera-Ortega et al., 2018).

Las emociones abarcan procesos afectivos, cognoscitivos, orgánicos, motivacionales y mecanismos expresivos, que tienen un rol principal en el aprendizaje. Por ello, esos procesos psicológicos buscan disminuir las consecuencias producidas por emociones no reguladas. En ese sentido, se hace notable una educación que requiera desarrollar competencias emocionales, motivar su curiosidad y prestar atención a los contenidos (Retana-Alvarado et al., 2019), dado que las emociones simbolizan un motivo para dirigir la conducta y estimular u obstaculizar la disposición hacia el aprendizaje (Retana-Alvarado et al., 2017), y un individuo es capaz de identificar previamente la perspectiva de una emoción y sus consecuencias, por lo tanto podría generar procesos de pensamiento que puedan modificar su expresión (Roncancio-Ariza et al., 2017).

Las competencias emocionales, son una gama de información, conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades y actitudes requeridas para entender, manifestar y regular adecuadamente las expresiones emocionales como respuesta a las condiciones del ambiente que facilitan la adaptación individual como social (Sánchez, 2019).

Ibarrola señala las siguientes competencias emocionales requeridas para la adaptación emocional (Sánchez, 2019).

**Autoconciencia (Conocimiento de las propias emociones):** capacidad del docente para reconocer sus propios sentimientos en el momento en el que se produce.

**Autocontrol (Capacidad de controlar las emociones):** controlar la forma de expresar los sentimientos y emociones, adaptándolos al espacio y tiempo.

**Automotivación (Capacidad de motivarse por sí mismo):** condiciones personales que permiten plantearse metas, sostener la energía y la persistencia para ser eficaces.

**Empatía (Identificación de las emociones de los demás):** comprender el sentimiento de las otras personas, incluso de aquellas con las que no coincidimos.

**Destreza social (Control de las relaciones):** permite gestionar nuestras emociones, estableciendo relaciones proactivas con su entorno y proponiendo objetivos comunes, de modo que pueda entenderse con los demás.

Se debe señalar que estas competencias se van desarrollando a largo de nuestras vidas, de acuerdo a las experiencias y las formas de afrontarla, puede ser esta con actitud proactiva o reactiva, cada una de las cuales aporta un instrumento para potenciar la eficacia (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017). Por ello la importancia de la educación emocional, como un proceso formativo permanente, que intenta fortalecer el desarrollo de las competencias emocionales como factor fundamental del desarrollo integral de la persona con el propósito de capacitarle para la vida. (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017) y fomentar la creación de climas emocionales adecuados (Retana-Alvarado et al., 2019) generando beneficios que se ven reflejados en situaciones como: una efectiva comunicación y escucha activa, resolución de problemas, capacidad para la toma de decisiones y la prevención de diversos problemas psicosociales (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017). Dado que, la capacidad de asumir

nuestras propias decisiones es un proceso complicado, producto de un aprendizaje a lo largo de nuestra existencia, donde intervienen diferentes factores tanto cognitivos como emocionales. (Márquez-Cervantes & Gaeta-Gonzáles, 2017).

Teniendo en cuenta que hasta hoy, la concepción acerca del desarrollo formativo de los estudiantes ha facilitado el trabajo de los docentes que centran el aprendizaje únicamente en el aspecto académico (Pérez & Filella, 2019), se hace urgente establecer un programa de cambio de actitudes para el desarrollo emocional, este sería aquella que, centrándose en el docente como ente global, trabaje las reacciones emocionales, creencias, ideas y aspiraciones, considerando las diferencias individuales. Por lo tanto, debe abarcar lo intrapersonal y lo interpersonal, focalizándose en la persona (Suberviola, 2020). Tras investigaciones realizadas, el papel de los docentes en el desarrollo de competencias emocionales, ponen de manifiesto la importancia y necesidad de incluir el ámbito emocional en la formación de los futuros docentes por diversos motivos (Sánchez, 2019). Por ende, resulta oportuno incorporar cambios y tomar consciencia acerca de incluir las competencias emocionales en la formación del docente y en el currículum escolar, teniendo como objetivo el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas competencias se relacionan con el saber estar y el saber ser (Márquez-Cervantes & Gaeta-Gonzáles, 2017). A su vez, debemos tener en cuenta, la permanente interacción de los estudiantes con su entorno, siendo un factor fundamental de su configuración emocional, y si esta es satisfactoria, beneficia el proceso de aprendizaje, memoria y motivación intrínseca. Por lo tanto, tiene gran importancia promover emociones apropiadas en el acto formativo, para que la satisfacción, la diversión, la exaltación, la felicidad y la estabilidad, estén presentes en el contexto de enseñanza-aprendizaje, y a su vez, crear estrategias para disminuir y manejar las reacciones de miedo, colera, ansiedad, timidez, desconsuelo, inestabilidad y fastidio (Mujica-Johnson, 2018).

Considerando que las actitudes y el clima emocional, variables planteadas en este artículo, son fundamentales en el desarrollo positivo de los estudiantes, el objetivo de este estudio fue caracterizar las actitudes de los docentes con los estudiantes y reconocer las características del clima emocional en el aula. Insumos con los que se diseñó un programa para el cambio de actitudes en docentes para mejorar el clima emocional en el aula. En ese sentido el problema de investigación a resolver es ¿de qué manera el diseño de un programa de formación de actitudes proactivas mejorará el aprendizaje de los estudiantes de educación básica?

## **Método**

### **Diseño**

Es una investigación aplicada, que busca solucionar el problema de las actitudes en los docentes y sus manifestaciones emocionales en el aula. Se describe a su vez la percepción que los estudiantes tienen sobre la actitud reactiva o proactiva del educador, que ubican al presente artículo a nivel de investigación descriptiva. En este contexto, el paradigma socio-crítico acoge la teoría crítica como una ciencia empírica e interpretativa (Vera & Jara 2018). En este estudio el propósito es promover la transformación educativa, dando respuestas al problema de la concepción sesgada de la educación como una actividad relacionada tan solo con lo cognitivo.

Entre las características fundamentales del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación tenemos: (a) la aceptación de una visión holística y dialéctica de la realidad educativa; (b) la adopción de una visión participativa e integrativa del conocimiento, así como de los procesos involucrados en su elaboración; y (c) la visión global del conocimiento y de la forma como se la relaciona con la experiencia (Vera & Jara, 2018).

### **Participantes**

La población lo constituyó el total de 52 docentes y 305 estudiantes de escasos recursos de la zona urbano marginal de la provincia de San Martín, haciendo uso de un tipo de muestreo aleatoria estratificado de los distintos grados académicos de la institución de educación básica.

### **Instrumentos**

Se hizo uso de cinco instrumentos, dirigidos a cada fuente de información. Los instrumentos fueron validados por 3 jueces, y la confiabilidad a través del alfa de Cronbach arrojó puntajes superiores a 0.80.

**Cuestionario de autovaloración de actitudes en el aula aplicado a los docentes.** Consta de 10 ítems planteados de forma semiestructurada que tuvo como objetivo identificar la valoración de la actitud de docente en el aula.

**Cuestionario de competencias emocionales del docente.** Consta de 20 ítems con respuestas tipo Likert que tuvo como propósito conocer las competencias emocionales utilizadas por los docentes.

**Encuesta de actitudes del docente en el aula.** Aplicado a los estudiantes que consta de 15 ítems de respuestas tipo Likert, para establecer la percepción que tiene el estudiante acerca de las actitudes del docente.

**Cuestionario de percepción de las competencias emocionales del docente.** Aplicado a los estudiantes que consta de 8 preguntas semiestructurada, para determinar la valoración de las competencias del docente.

**Focus Group.** Desarrollado con estudiantes sobre actitud del docente, competencia emocional y clima emocional en el aula a través de 05 preguntas de tipo abierto.

### **Procedimiento**

Se desarrollo en dos fases; inicialmente se hizo la descripción con la ayuda de tablas obtenidas a través de estadística descriptiva de la percepción de los estudiantes y docentes involucrados en la intervención. En la segunda fase se planteó el programa a utilizar para superar las condiciones encontradas y demostrar la consistencia de la propuesta.

Se recolectó los datos en un tiempo único, que permitió describir las variables de estudio, analizar su incidencia y desarrollar la propuesta.

**Análisis de datos.** En primer lugar, se describe las particularidades de la dinámica relacional entre docentes y estudiantes, principalmente la referida a las actitudes del docente y al clima que genera su actitud frente a los estudiantes en aulas de educación básica, se elaboraron tablas de distribución porcentual de las dimensiones en estudio. Los datos obtenidos fueron insumos para darle solidez a la propuesta de intervención.

### **Aspectos éticos**

Los participantes docentes y estudiantes firmaron el consentimiento informado, donde se verifica que recibieron información acerca de los cuestionarios y del procedimiento

a seguir en la intervención. Por otra parte, los involucrados mostraron predisposición a su participación, de manera libre y voluntaria, para proporcionar la información en cada uno en los cuestionarios.

## **Resultados**

Se presenta los resultados inicialmente desde la percepción de los estudiantes y luego de los docentes acerca de sus propias actitudes y finalmente acerca del clima emocional en el aula.

La comunicación del docente con los estudiantes, de acuerdo a las opiniones vertidas por los estudiantes, es inadecuada en un porcentaje superior al 60%, con poca claridad e imprecisiones, sin establecer confianza con los estudiantes, y la posibilidad de discrepar opiniones es poco probable.

Las clases en su mayor parte no aclaran las dudas de los alumnos, porque los docentes no permiten un intercambio permanente de opiniones, de tal manera que no promueve la independencia y participación estudiantil, pues estas solo desarrollan la asimilación reproductiva, cuyo objetivo es que el estudiante sólo sea capaz de repetir los conocimientos adquiridos en las sesiones de enseñanza aprendizaje.

Un porcentaje considerable de estudiantes sienten que el docente contrasta la información que se le da, generando desconfianza en el proceso, las posibilidades de hablar con los docentes son muy limitada, esto hace que las relaciones interpersonales y la conexión emocional no se produzcan entre ellos. Es decir, no desarrollan actitudes que permitan que el estudiante sea capaz de descubrir el aprendizaje, de resolver problemas con el uso de competencias emocionales. Estas actitudes obstaculizan la posibilidad de desarrollar un clima emocional eficiente.

Los estudiantes perciben que la mayor cantidad de docentes no establece relaciones emocionales con los estudiantes y tampoco participan en actividades escolares no académicas, que no permite desarrollar una actitud empática en espacios fuera del aula. En cuanto a la honestidad del docente en temas de conflicto, los estudiantes opinan que existe dificultad para mostrarse abiertamente honesto y veraz, dejando de intervenir en situaciones de conflicto. En el campo del dominio de las habilidades sociales (empatía y autoestima), el docente no brinda

confianza a los estudiantes y no acepta abiertamente sus errores. Sin embargo, presiona a los estudiantes a mantener “buenos modales”, con la intención de poder desarrollar sus actividades académicas, que lo mantiene distante de gran parte de ellos. En relación al problema del clima emocional en el aula, un número importante de estudiantes considera que no se genera un ambiente cálido y de amistad.

En relación a la proactividad de los docentes, se puede identificar que el desarrollo del proceso educativo es reactivo. Debido a que los estudiantes opinan que el docente no muestra optimismo en el progreso del alumno y por el contrario, muestra desconfianza de sus capacidades y habilidades, además de reflejar la intención que todos los estudiantes aprendan a un mismo ritmo. Un porcentaje importante de los estudiantes opinan, que el docente, no alienta a los estudiantes en situaciones difíciles y por el contrario recrimina. Lo propio ocurre con la motivación y la escasa tolerancia. La opinión manifestada por los estudiantes en la encuesta realizada, nos muestra que la actitud de la mayoría de los docentes, es reactiva, y no permite un intercambio fluido de ideas y por lo tanto genera un ambiente de escasa confianza y mucha discrepancia.

Por su parte, los docentes en su mayoría consideran que el elemento motivador para el estudiante es el examen, visto por ellos como elemento punitivo, esto crea otra discrepancia de origen del aprendizaje entre estudiantes y docentes. Otra opinión que genera conflictos entre docente y estudiante, es la percepción del primero acerca de los errores que presentan los educandos en el proceso educativo, reprimiendo y sin indagar cuáles son las causas de la actitud presentada por los estudiantes. En opinión de los docentes, la metodología que utilizan no tiene que incluir mayoritariamente juegos de competencias u otra actividad para reforzar y motivar a los estudiantes, debido a que las actividades deben ser fundamentalmente cognitivas.

Una diferencia fundamental, entre la percepción de los estudiantes y la percepción de los docentes está referida al optimismo que el docente tiene en el progreso del alumno. Puesto que, los estudiantes perciben que eso no se manifiesta de la misma manera que expresan los docentes. En relación al ritmo de aprendizaje y el respeto a las opiniones de los estudiantes, los docentes en su mayoría opinan que no hay flexibilidad en el aprendizaje y las opiniones de los alumnos en su mayoría no son tomadas en cuenta. Por lo tanto, acoger las propuestas de los alumnos también es deficiente.

Finalmente, la percepción del comportamiento de los estudiantes es visto como incomodidad y molestia para el docente, mencionando en algunos casos la idea de quedarse en casa y realizar cualquier otra actividad y no tener que enfrentarse a esas mismas condiciones todos los días.

Respecto a la percepción del docente sobre sus competencias emocionales (autoestima, comunicación asertiva, empatía, control emocional) con la que desarrolla sus actividades, mencionan que prefiere el silencio para desarrollar las actividades académicas y las reglas de convivencia son implícitas en el aula, lo que sin duda dificulta la participación activa de los estudiantes ante los temas que se exponen en el aula, generando desorden en su organización y como consecuencia inseguridad e inestabilidad. Este resultado, es producto de que el docente se centra en el ámbito áulico solo con el objetivo de cumplir la función de transferir información y conocimiento, sin mediar una relación de amistad y confianza. Este resultado se corrobora con la, opinión recogida en la encuesta practicada a los estudiantes.

Del mismo modo se puede apreciar que los docentes, en un gran porcentaje (80%), perciben con dificultades mostrar veracidad y sinceridad sobre todo en acciones relacionadas con el ámbito personal y los temas que puedan generar conflicto en el aula. Esta condición también se evidencia en la opinión recogida en la encuesta efectuada a los estudiantes. En cuanto al disfrute de las actividades que realizan los estudiantes en espacios académicos y no académicos existe opiniones diferenciadas. Sin embargo, en gran medida los docentes coinciden en la decisión de no participar de las actividades extracurriculares donde los estudiantes están involucrados y eso tiene que ver con la desazón y frustración que sienten en el aula. Esto coincide con la actitud reactiva y pesimista en cuanto a los logros de los estudiantes, que perciben los estudiantes en los docentes.

El Focus Group, muestra que los estudiantes, tienen interés en los factores del aprendizaje que debe poseer el docente, señalando los siguientes: respeto mutuo, conocimientos de su asignatura, habilidad para transmitir información y competencias emocionales. Los educandos opinan que para generar un clima emocional apropiado se requiere que el docente sea afectuoso y brinde confianza, a su vez consideran la metodología como un elemento que ayuda al aprendizaje, siendo las habilidades comunicativas su elemento principal. También señalan la importancia de sus propios comportamientos en el proceso de inter aprendizaje, y

mencionan: respeto mutuo, solidaridad, compañerismo, orden, participación, encontrando el consenso con la disciplina.

En relación a las actitudes del docente que faciliten el inter aprendizaje los estudiantes señalan: respeto mutuo, disciplina, responsabilidad y amabilidad, pero llegan al consenso en cuanto a la confianza, que es un elemento fundamental de la inteligencia emocional y la proactividad.

Finalmente, el consenso al que llegan los estudiantes en cuanto a las competencias emocionales que el docente debe poseer en el aula para generar un clima emocional adecuado son las habilidades comunicativas, elemento central de las habilidades sociales, que se manifiestan al desarrollar la inteligencia emocional. Además, opinan que son necesarias las siguientes características en los docentes: dinamismo, disciplina, disposición y respeto mutuo.

### **Discusión**

Los resultados alcanzados refieren aspectos fundamentales de la interacción entre docente y estudiante, ante esto se plantea una propuesta integral desde la teoría de la proactividad y las competencias emocionales. Se encuentra la necesidad que los docentes adquieran actitudes positivas y proactivas hacia el aprendizaje del estudiante y un interés superior por seguir procesos de formación que mejoren sus competencias emocionales. Los docentes más jóvenes tienen actitudes más proactivas hacia la formación emocional. Sin embargo, todos, con independencia de sus características, expresan un elevado interés por desarrollar competencias que mejoren la enseñanza, el aprendizaje (Díaz-Barahona et al., 2019).

En ese sentido el modelo propuesto que alude a la formación de las actitudes proactivas permite la formación de las competencias emocionales, dado que “el modelo de las competencias socioemocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predicen las conductas prosociales de los adolescentes” (Ruvalcaba-Romero et al., 2017). Por tanto, cuando se posee mejores competencias socioemocionales se logran relaciones interpersonales más exitosas (Ruvalcaba-Romero et al., 2017) para esto se requiere una formación que fortalezca el desarrollo de las competencias emocionales, de tal manera que funcione como facilitador para la comunicación efectiva, convivencia saludable y como tamizador en la prevención y gestión de conflictos (Retana-Alvarado et al., 2019).

Esta investigación muestra la forma como las actitudes generan un clima emocional en el aula y como factor intermedio el desarrollo de la competencia emocional y satisfacción personal, entendiendo estos factores como fundamentales en el momento de promover procesos de mejora continua en la institución educativa, consolidando la importancia de la educación docente en la competencia emocional (Ávila, 2019). Por consiguiente, los estudiantes se sienten satisfechos cuando la formación incluye aspectos de la vida cotidiana, percibida para aplicar el aprendizaje adquirido en su vida cotidiana y académica, por lo tanto, el docente debe generar emociones para estimular un aprendizaje significativo en el estudiante (Talavera-Ortega et al., 2018). Por otro lado, al menos en la institución educativa podemos confirmar qué sería útil para formar competencias socio-emocionales (Palomera et al., 2017). Teniendo en cuenta, que la autopercepción de las competencias del docente se vincula con la obtención de un clima emocional adecuado en el aula, por lo que formar las competencias docentes se convierte un componente de enorme relevancia en la mejora de la calidad educativa (Barrientos-Fernández et al., 2020) alcanzando con esto, fortalecer en las instituciones educativas una cultura de mayor calidad, entendida esta como la competencia emocional del docente y el ejercicio de un trabajo académico eficiente (Ruiz-Torres, 2016).

La autorregulación emocional no queda explícita en los contenidos transversales de las asignaturas ni en la actitud del docente en el aula, excepto las habilidades para lidiar levemente las situaciones incómodas que se presenta en la interacción docente-estudiante. Esto concuerda con los hallazgos sobre autonomía emocional de forma fragmentada en los contenidos de las asignaturas. Por otra parte, la competencia social no está presente; ni el componente sobre la capacidad para la vida y la satisfacción interpersonal vinculada a lo organizacional (De Souza-Barcelar & Carbonero-Martín, 2019). Sin ninguna duda el aula es un espacio educativo natural para el progreso de la competencia emocional, por lo que representa un gran apoyo, dentro de la formación de los estudiantes. Resultando sumamente necesario trabajar en la formación de habilidades emocionales, imprescindibles para los procesos de aprendizaje (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017), a través de una visión educativa que entienda al estudiante como una unidad corpórea, podremos comprender que las emociones son mucho más que una reacción biológica, son la manifestación de las ideas, creencias, pensamientos que cada persona ha construido a lo largo de su vida. Por este motivo, deben ser consideradas por los docentes como para orientar el desarrollo afectivo-social de sus estudiantes (Mujica-Johnson, 2018).

## Conclusiones

Se arribó a las siguientes conclusiones:

Las actitudes de los docentes que no permiten un clima emocional adecuado en las aulas de educación básica, son: deficiente comunicación y dificultad para establecer relaciones empáticas, baja autoestima y reactividad. Las relaciones interpersonales están marcadas por desconfianza en las habilidades de los estudiantes, por lo que sus expectativas en relación a ellos son muy bajas.

Existen opiniones discrepantes entre docentes y estudiantes que generan una relación distante entre ambos. Entre estas tenemos: el examen como elemento motivador, el error del estudiante visto desde una intención obstaculizadora del aprendizaje colectivo y la inflexibilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de los docentes utilizan metodologías donde no se permite la reflexión, la estimulación de la inteligencia emocional y el cambio actitudinal, esta no incluye juegos y competencias para reforzar o motivar a los estudiantes. Los estudiantes consensuan que los factores más importantes en el inter aprendizaje son: el respeto mutuo, los conocimientos que posea el docente y la habilidad para transmitir información. Los estudiantes mencionan que, para generar un clima emocional apropiado en el aula, es necesario que el docente sea afectuoso y brinde confianza.

En relación a las actitudes de los docentes que facilitan el inter aprendizaje, según los estudiantes son: ética, metodología, respeto mutuo, disciplina, responsabilidad y amabilidad. En cuanto a las acciones que el docente debe desarrollar en el aula para generar un clima emocional apropiados son las habilidades comunicativas.

La propuesta establecer crear en el aula un clima emocional proactivo facilitador del aprendizaje, pues en el aula, se debe promover e incentivar el crecimiento de todos los estudiantes, tanto en lo intelectual, como en el equilibrio emocional, que tengan esperanza en el futuro, por la necesidad de la realización personal supone un enorme esfuerzo de superación a lo largo de la existencia. Las competencias emocionales del docente a partir del programa de formación de actitudes proactivas estarían basadas en estas tres habilidades,

expresadas en términos de dimensiones: primero; la conciencia emocional, para identificar las emociones propias y las de los demás y promover una actitud de escucha activa además de ser capaz de gestionar la propia realidad emocional. Segundo, las habilidades sociales que permite desarrollar tolerancia a la frustración, habilidades para el afrontamiento y control de la ira. Tercero, técnicas participativas, para el trabajo dinámico con estrategias lúdicas, que faciliten los procesos cooperativos, la comunicación y la empatía.

### Referencias

- Alvarez-Bolaños, E. (2018). la competencia emocional reto en la formación y actualización docente. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10, 199–220.
- Alzina, R. B., & Paniello, S. H. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles Del Psicólogo*, 38(1), 58–65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/741/685>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59–78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Chamorro-Sady, F. J., Pérez-Henríquez, C. A., & Flores-López, W. O. (2018). Actitudes y emociones: pautas para el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior intercultural. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(1), 72–80. <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i1.5>
- De Souza Barcelar, L., & Carbonero Martín, M. Á. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945186508>
- Díaz-barahona, J., Molina-garcía, J., & Monfort-pañego, M. (2019). Estudio de las actitudes y el interés de los docentes de primaria de educación física por las TIC en la Comunidad Valenciana. *Retos*, 2041, 267–272. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63355>

- García-Cabrera, B., Luna-Serrano, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero- Arroyo, G., & Espinosa-Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación (Teaching competences in virtual environments: a model for their evaluation). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343–365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Jiménez-Bonilla, E., & Flores-López, W. O. (2019). Consideraciones sobre el contenido curricular de matemáticas y su relación con las actitudes. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 2(1), 36–46. <https://doi.org/10.5377/recsp.v2i1.8165>
- Márquez-Cervantes, C., & Gaeta-Gonzáles, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(2), 221–235. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Mórtigo-Rubio, A., & Rincón-Caballero, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Boletín Redipe*, 7(2), 104–113.
- Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 7(2), 113–127. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Mujica-Johnson, F. N. (2018). Educar y suscitar emociones en la educación: análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 33, 15-27. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Osorio-Pineda, I. (2017). Conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios: una propuesta de evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3), 131. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.276171>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 20(20), 165. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Paneiva-Pompa, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 6(49), 55–64.

- Peñalva-Velez, A., López-Goñi, J. J., & Barrientos-González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 20(20), 201. <https://doi.org/10.18172/con.3011>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Retana-Alvarado, D. A., De las Heras-Pérez, M. Á., Jimenez-Peréz, R., & Vázquez-Bernal, B. (2017). Emociones de maestros en formación inicial sobre la didáctica de las ciencias antes de una intervención indagatoria. Enseñanza de Las Ciencias: *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 5415-5421. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337704/428503>
- Retana-Alvarado, D. A., De las Heras-Pérez, M. Á., Vázquez-Bernal, B., & Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial hacia la asignatura Didáctica de Ciencias de la Naturaleza I con un proyecto de indagación de aula? Ápice. *Revista de Educación Científica*, 3(2), 55–69. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2.4629>
- Roncancio-Ariza, M. H., Camacho-Bonilla, N. M., Ordoñez-León, J. C., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(01), 24–47.
- Ruiz-Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. (Emotional welfare of teachers in the educational institute). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 183–194.
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte-Nava, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 88(88), 77–90.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217–242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>
- Segado-Boj, F., Díaz-Campo, J., & Navarro-Sierra, N. (2020). Emotions and news on social media about climate change sharing. Moderating role of habits, previous attitudes and uses and gratifications among university students. *Revista Latina de Comunicación Social*, 2020(75), 245–269. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1425>

- Serrano-Díaz, N., Pocinho, M., & Aragón-Mendizábal, E. (2017). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.153>
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189–207. <https://doi.org/10.14516/fde.682>
- Talavera-Ortega, M., Mayoral, O., Hurtado-Soler, A., & Martín-Baena, D. (2018). Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 17(2), 461–475.
- Zambrano-Villalba, C. G., & Almeida-Monge, E. (2018). Clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en los escolares. *Ciencia Unemi*, 10(25), 97. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol10iss25.2017pp97-102p>