

Clima emocional del aula 1

Clima emocional del aula: una revisión sistemática

Trabajo de grado para optar el título de Psicóloga

**María Isabel Betancur Franco
Natalia Gómez Sicard**

**Asesora
Amparo Forero**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Psicología
Bogotá
2015**

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	4
Justificación y Planteamiento del Problema.....	6
Marco Teórico	7
Metodología.....	10
Tipo de investigación.....	10
Diseño	10
Procedimiento.	10
Resultados	11
1920-1999: La evolución del concepto.....	12
2000-2015: El estado actual.....	20
Estudios en Latinoamérica.....	30
Discusión	32
Referencias	35

Clima emocional del aula: una revisión sistemática

Betancur-Franco, M.I., Gómez-Sicard, N.

Resumen

Diversas perspectivas en la psicología educativa han reconocido la importancia del contexto de aprendizaje, consolidando así un campo de investigación sobre el clima del aula, dentro del cual se destaca la dimensión emocional como aspecto fundamental. Sin embargo, actualmente no existe una definición clara del clima emocional del aula. Por esta razón, se realizó una revisión sistemática de tipo histórico-documental sobre el término como categoría investigativa y campo de estudio. Para esto se realizó una búsqueda de los artículos científicos más relevantes, principalmente de Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. Se parte de la evolución del concepto en el siglo XX, para finalmente centrarse sobre los avances y desarrollo del tema entre los años 2000 y 2015. De acuerdo con la literatura revisada, los factores que se relacionan con, y son afectados por, el clima emocional del aula son la regulación emocional, las interacciones entre estudiantes y docentes, el desempeño académico, el rol del docente, las dinámicas familiares, las conductas prosociales y antisociales y el contexto socio-cultural. En comparación con los artículos norteamericanos y europeos, se evidenció una escasez de estudios en el contexto colombiano y Latinoamérica en general. Por esta razón, esta revisión sistemática recomienda ampliar las comprensiones sobre el clima del aula y las maneras en las que contribuye a la cualificación de la educación del sistema educativo colombiano y el fomento del bienestar de los estudiantes y docentes en el contexto escolar.

Palabras clave: clima emocional del aula, interacción docente-estudiante, desarrollo emocional, desarrollo psicosocial, regulación emocional.

Abstract

Different perspectives within educational psychology have recognized the importance of learning environments, which has led to the consolidation of the field of study on classroom climate, in which the emotional dimension has been found to have a fundamental role. However, there is no clear definition of classroom emotional climate yet. Because of this, a systematic review was conducted on classroom emotional climate as a research topic and a field of study. The most relevant scientific articles on the topic of classroom emotional climate were researched, primarily in Europe, the United States, and Latin America. The findings begin with an evolution of the concept of classroom emotional climate throughout the 20th century, to later focus on the advances and development in the study from the year 2000 to 2015. The findings indicate a multitude of factors that relate to, and are affected by, classroom emotional climate. These analytic categories include emotional regulation, student-teacher and student-student interactions, academic achievement, the teacher's role, family dynamics, prosocial and antisocial behaviors, and socio-cultural context. In contrast with the north american and european articles, there was a lack of studies from the colombian context and Latin America in general. Because of this, the present review proposes to broaden the understanding of the concept of classroom emotional climate and the ways it can contribute to, and improve, the quality of education in the Colombian educational system, so as to promote the wellbeing of students and teachers in the school context.

Keywords: classroom emotional climate, teacher-student interaction, emotional development, psychosocial development, emotional regulation

Introducción

Anteriormente, existía un gran interés por parte de las ciencias sociales por estudiar al ser humano desde un nivel macro social, teniendo en cuenta conceptos como el de sociedad, clase, estructura, entre otras. Sin embargo, dicho interés se ha ido modificando con el tiempo, centrándose cada vez más en lo relacional y en lo micro social (Marc y Picard, 1992). Los estudios

sobre el aprendizaje escolar no han sido exentos de dichas modificaciones, pues estos demuestran que en un principio existía un gran interés por estudiar la institución escolar a un nivel global, para luego centrar su foco de análisis en unidades más pequeñas como el contexto de las aulas de clase (Chávez, 1984).

Varios estudios desde la psicología y la educación sobre el aula de clase, han señalado que las interacciones entre docente-estudiante y estudiante-estudiante tienen un efecto sobre el aprendizaje, el desarrollo de habilidades de socialización y de regulación emocional, lo que afecta los índices de deserción escolar y el rendimiento académico (La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004; Fraser et al., 2005; Spaulding et al., 2008). Estos autores afirman que a partir de dichas interacciones se construye el clima emocional del aula. Es por eso que en los últimos años, el aula se ha convertido en un campo de indagación importante para la pedagogía y las disciplinas que entran en diálogo interdisciplinar con esta, para aportar a las preguntas sobre el aprendizaje, la enseñanza, y la manera en que los sujetos se relacionan en un contexto social y cultural determinado. Frente a este tema, la psicología educativa busca aportar una visión integrada y holística del sujeto, la cual permite entender el desarrollo de las distintas dimensiones en el contexto escolar y la manera en la que estas se relacionan.

El clima emocional del aula es un concepto sobre el cual no hay una definición clara hasta ahora. Sin embargo, existen múltiples evidencias, desde diversas perspectivas, sobre su relación con el desarrollo socio-emocional y los procesos de aprendizaje (Pianta y Hamre, 2009; Avant, Gazelle y Faldowsky 2011), por lo cual su estudio aporta a la comprensión de estos procesos y la manera en que se desarrollan en el contexto escolar.

La presente revisión sistemática está dividida en dos partes, la primera tiene como objetivo hacer una búsqueda a lo largo de la historia sobre la conceptualización del clima emocional del aula y la segunda, pretende recopilar y analizar los estudios que se han realizado sobre el tema en los últimos 16 años, haciendo un mayor énfasis sobre la relación con el desarrollo socio-emocional de los estudiantes. Así mismo, se hará una comparación entre los estudios realizados en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica.

Justificación y Planteamiento del Problema

En el último estudio realizado por el DANE en el 2012, en conjunto con la Secretaría de Educación del Distrito, en los colegios privados y públicos de Bogotá, se encontró que de 731, 792 estudiantes entrevistados que se encontraban cursando entre 5° y 11° grado, el 35.5% (259,786 estudiantes) manifestó haber sido víctima de agresión por parte de sus compañeros en el mes anterior. Así mismo, se menciona que existe un alto porcentaje de agresiones verbales entre compañeros y docentes en las aulas de clase.

Varios autores señalan que este tipo de problemáticas tienen una repercusión directa en el bienestar de los estudiantes y en su rendimiento académico (Chaux, 2013). Diversos estudios evidencian que los niños que son expuestos a contextos de aula violentos tienen un mayor riesgo de presentar problemas de carácter afectivo, como trastornos de ansiedad y depresión en el futuro (Gladstone, Parker y Malhi, 2006), desempeños académicos más bajos (Kattan y Porta, 2010), mayor riesgo de desertar el colegio (DeLuca, Pigott y Rosenbaum, 2002, como se citó en Chaux, 2013) y además, tienen una mayor propensión a involucrarse en actividades delictivas y criminales más adelante en la vida (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984). Por otro lado, de acuerdo con estudios realizados por el Departamento de Psicología de la Universidad de Delaware, un clima emocional de aula óptimo funciona como un factor protector para niños en situación de vulnerabilidad asociados con problemáticas familiares (Johnson, Seidenfeld, Izard y Kobak, 2013).

Actualmente en Colombia existen pocos estudios sobre el clima emocional del aula y su relación con el desarrollo socio-emocional. Así mismo, en el país existe un gran interés por mejorar la calidad de la educación y del desempeño docente ya que se ha encontrado que esta tiene una incidencia directa en el desarrollo económico de una nación (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). Por tal motivo, es de vital importancia situar, comprender y analizar la problemática en este contexto, con el fin de pensar en más y mejores estrategias de intervención que faciliten el óptimo desarrollo socio-emocional de los estudiantes y cualificar la educación colombiana. La comprensión sobre el clima del aula y la incidencia de la dimensión emocional en el aprendizaje, no solo de contenidos; sino de habilidades de socialización y de regulación emocional, aporta en la construcción de estándares para evaluar el desempeño docente y la calidad de la educación.

Así, el presente estudio tiene como objetivo general indagar, categorizar, analizar y presentar la producción científica elaborada en Estados Unidos, Inglaterra, España, Latinoamérica y específicamente en Colombia, sobre la conceptualización de clima emocional del aula y su relación con el desarrollo socio-emocional en la infancia. Para esto, se realiza una exploración sobre la manera en la que ha evolucionado el concepto del clima emocional del aula a lo largo de la historia, los estudios más relevantes en los últimos 16 años y se incluye una indagación general sobre los instrumentos más relevantes para medirlo.

Marco Teórico

El clima emocional del aula centra su atención en los intercambios emocionales que existen entre docente-estudiante y entre estudiante-estudiante y está determinado por la manera en la que los integrantes del grupo expresan y regulan sus emociones (Gumora y Arsenio, 2002; Harvey, Bimler, Evans, Kirkland y Pechtel, 2012). Algunos estudios muestran cómo la emoción tiene un lugar importante en el aprendizaje; es decir que existe una relación entre emoción, cognición y motivación que influye en el desarrollo de los niños en edades escolares (Evans, Harvey, Buckley y Yan, 2009)

Existen diversas teorías en torno a la definición de emoción (Kleinginna y Kleinginna, 1981; Cornelius, 1996; Shiota y Kalat, 2012). Carroll Izard, psicólogo cognitivo de la Universidad de Delaware, realizó un estudio que incluía la búsqueda de las distintas definiciones de emoción desde diferentes abordajes disciplinares, como la filosofía, la neurociencia comportamental y cognitiva, la psicología clínica y la psicología social (2010). Izard afirma que no existe una única definición de emoción y que el término incluye múltiples dimensiones a las que distintas disciplinas le dan una prioridad diferente. Sin embargo, argumenta que las posturas no son necesariamente excluyentes y resume que las emociones implican unas bases neuroanatómicas, unos sistemas de respuesta y un procesamiento del estado y del sentir del sujeto que motivan y organizan la cognición y el comportamiento. Añade que las emociones surgen de una valoración de una situación y pueden producir aproximación o rechazo. Así mismo, pueden funcionar por un lado como sistemas de retroalimentación que le devuelven información al sujeto sobre la emoción que está experimentando y por otro lado como sistemas de comunicación que se manifiestan a través de movimientos corporales y faciales.

Por su parte, Gross y Feldman-Barrett (2011) consideran que las perspectivas sobre el concepto de emoción pueden ser distribuidas en un *continuum* compuesto por 4 teorías: la de las emociones básicas, la de la valoración, la de la emoción como construcción psicológica y la de la emoción como construcción social. La perspectiva de las emociones básicas, hace referencia a que cada emoción (rabia, alegría, tristeza, asco, etc.) poseen un único mecanismo y un único estado mental que genera comportamientos particulares (por ejemplo expresiones faciales) y pensamientos asociados al estado afectivo (Ekman, 2003).

Por su parte, la teoría de la valoración, parte del supuesto de que una emoción surge cuando un estímulo es evaluado por el sujeto como relevante. Por tal motivo, es el resultado de una evaluación que le atribuye un significado al estímulo y que no necesariamente es un proceso consciente (Lazarus, 1984). Así mismo, desde esta perspectiva, se afirma que las emociones son formas de experimentar el mundo, pues permiten construir un significado a partir de las experiencias (Barrett, Mesquita, Ochsner y Gross, 2007).

Desde la teoría de la emoción como construcción psicológica, se asume que las emociones no surgen de mecanismos particulares, sino que emergen de procesos que se modifican constantemente y que no son específicos para los procesos emocionales. Por último, la teoría de la emoción como construcción social afirma que las emociones son construcciones sociales cuyo significado surge y se modifica de acuerdo al contexto cultural (Gross y Feldman-Barrett, 2011).

Ahora bien, Brian Parkinson, psicólogo social de la Universidad de Oxford, afirma que si bien las emociones poseen un componente cognitivo y uno fisiológico, la mayoría de las veces, estas surgen a partir de eventos sociales (1996). Es decir, que las emociones en realidad se asocian con las interacciones o eventos que implican un otro y no únicamente con aspectos internos o evaluaciones internas de los sujetos. Esto implica que las emociones deben evaluarse según el contexto social en el que surjan.

Todos los contextos poseen normas implícitas que conducen a la regulación de la conducta y de las emociones. El término regulación emocional se entiende como un proceso mediante el cual se busca aumentar, disminuir o mantener un estado afectivo (Denham y Burton, 2003; Goldin, McRae, Ramel y Gross, 2008). Dicha regulación puede estar asociada a cambios de la situación, o en el foco de la atención, los cuales permiten reducir la relevancia de un estímulo y sustituirlo por otro (Schupp, Stockburger, Codispoti, Junghöfer, Weike y Hamm, 2007). De igual manera, dicho

proceso puede implicar la modificación de la interpretación de las situaciones, donde la persona le da un significado diferente al estímulo (Gross y Thompson, 2006). Por ejemplo, si una persona identifica que otra persona le hizo daño sin intención, esto le permitirá reducir su activación emocional, atribuyéndole un significado diferente a la situación.

Por otro lado, la regulación emocional también puede implicar un control sobre las reacciones comportamentales asociadas con una emoción, por ejemplo, una persona puede intentar reducir la activación de los músculos faciales con el fin de evitar comunicar lo que está sintiendo (Gross, 2002; Adrian, Zeman, Veits 2011). Así, la implementación de ciertas estrategias de regulación emocional permiten expresar las emociones de tal manera que beneficien las interacciones sociales que, con el tiempo, permiten solidificar las relaciones interpersonales (Denham, Zinsser y Brown, 2013).

Para que un sujeto pueda regular sus emociones requiere de la capacidad de reconocer la emoción, es decir, nombrar y expresar lo que se siente, y ajustar la intensidad de la emoción de acuerdo con las particularidades del contexto (Cole, Armstrong y Pemberton, 2010; Izard, et al., 2011). Para esto, es indispensable el desarrollo del lenguaje, ya que éste permite nombrar las emociones, comunicar necesidades específicas y crear un sistema de categorización que permita atribuir un significado específico a cada emoción (Lewis, 2008).

De acuerdo con la teoría del desarrollo emocional descrita por Hawley y Geldhof (2012), entre el primer y tercer año de edad el niño es capaz de nombrar e identificar las emociones más básicas como asco, miedo, alegría, tristeza, sorpresa, desprecio y rabia. Posteriormente, a partir de la complejización de procesamientos cognitivos y de la socialización, surgen las emociones morales como la culpa, la vergüenza, la pena y el desdén, las cuales están encaminadas a facilitar las conductas prosociales, es decir, aquellas conductas que buscan beneficiar a una o más personas dentro de un grupo (Beauchamp y Anderson, 2010).

Otra teoría que ha aportado a este concepto es la teoría del vínculo, desde la cual se afirma que las estrategias de regulación emocional comienzan a instaurarse a partir de las primeras interacciones entre el bebé y el cuidador principal en edades tempranas (Sroufe, 2005). La efectividad de dichas estrategias está mediada por la calidad del vínculo y por el tipo de retroalimentación que se le brinde al niño. Esto depende de la sensibilidad del cuidador principal para detectar las necesidades en el niño y responder adecuadamente a ellas (Weinfield, Sroufe,

Egeland y Carlson, 2008). De acuerdo con algunos autores, las estrategias de regulación emocional continúan construyéndose y modificándose a lo largo del desarrollo a partir de las interacciones sociales. De hecho, se ha encontrado que el aula cumple un papel fundamental en este proceso (Bergin y Bergin, 2009). Por tal motivo, es necesario estudiar las interacciones vinculares que se construyen en las aulas de clase y su relación con el desarrollo socio-emocional de los estudiantes.

Metodología

Tipo de investigación.

La presente revisión sistemática es una investigación de carácter cualitativo de tipo histórico-documental e implica una exploración de las principales investigaciones sobre el clima del aula como categoría investigativa y campo de estudio (Perestelo-Pérez, 2013). La primera parte consiste en una indagación sobre el surgimiento del concepto como categoría de análisis a lo largo del siglo XX y la manera en que fue conceptualizado. La segunda parte de la investigación pretende reunir los principales estudios realizados en los últimos 16 años. En estos resultados se destacan los aspectos relevantes a discutir sobre el tema, teniendo en cuenta las principales tendencias a través del tiempo y por países y se proponen nuevas preguntas de investigación a partir de las conclusiones de la revisión.

Diseño

Procedimiento.

Se recopiló información de libros y artículos de revistas indexadas en inglés y en español utilizando los siguientes términos en Google Académico: *Classroom climate*, *classroom emotional climate*, *clima del aula*, *clima emocional del aula*, *classroom emotional climate in Latin America*, *clima emocional del aula en latinoamérica*, y *social-emotional development +classroom emotional climate*.

Primero se realizó una búsqueda histórica acerca de los orígenes del término y su aplicación en el ámbito científico. Para esto, se revisó la literatura científica desde el año 1929, hasta 1999, teniendo en cuenta principalmente las revisiones sistemáticas que se habían hecho

hasta esa fecha. Posteriormente, se hizo una investigación de los estudios realizados entre los años 2000 y 2015 sobre el clima emocional del aula. Al introducir los términos en inglés, Google Académico arrojó aproximadamente 112,000 resultados entre el 2000 y 2015, se tuvieron en cuenta únicamente aquellos artículos que estuvieran publicados en revistas indexadas y que estuvieran en Q1, Q2 o Q3 según el Scientific Journal Ranking (SJR). Por otro lado, al introducir los términos en español, Google Académico arrojó 43,100 resultados. Debido al bajo número de artículos realizados en Latinoamérica, se tuvieron en cuenta todos aquellos que estuvieran publicados en revistas indexadas, independientemente de su categorización. No obstante, se encontró que la mayoría de artículos realizados en Latinoamérica están publicados en revistas de Categoría B y C y solo aquellos que se llevaron a cabo en Chile, Brasil y Colombia están publicados en revistas que se encuentran en el SJR.

A partir de esta búsqueda se encontraron un total de 148 artículos, con los cuales se creó una base de datos en donde se categorizaron de acuerdo a año, país, revista, cuartil, y temas principales. Estos datos fueron utilizados para presentar un análisis cuantitativo de las frecuencias de los resultados con el fin de identificar distintas tendencias en la publicación de artículos y estudios científicos con respecto al clima emocional del aula. Se leyeron todos los resúmenes de los artículos en la base de datos con el fin de determinar su relevancia para la investigación e identificar los artículos para revisar a profundidad. Con base en esta profundización se reunieron los hallazgos más importantes con respecto al clima emocional del aula, de tal forma que la información fue sintetizada como el cuerpo de la presente revisión sistemática.

En este proceso de redacción de los resultados investigativos, se identificaron categorías emergentes a partir de temáticas y tendencias identificadas, tales como las relaciones del clima emocional del aula con los ámbitos educativos, sociales, y emocionales de los estudiantes y docentes, al igual que el impacto que tenía sobre estos. Estas categorías fueron la base para realizar un análisis cualitativo de la investigación, sobre el cual se construye la discusión del artículo.

Resultados

Se encontraron 148 artículos en total, publicados en revistas indexadas sobre el clima emocional del aula, de los cuales 28 fueron publicados entre 1929 y 1999, y 120 fueron publicados

entre 2000 y 2015. Con los 28 iniciales se realizó la contextualización sobre el clima del aula en el siglo XX, y con los 120 restantes se hizo una recopilación y análisis de los aportes más recientes sobre el tema. De igual forma, las investigaciones realizadas en los últimos 16 años se organizaron de acuerdo a la temática tratada y al país en donde se desarrolló la investigación.

1920-1999: La evolución del concepto.

De acuerdo con una revisión documental realizada en 1984 (Chávez), los primeros estudios sobre el clima del aula estaban asociados al comportamiento y disciplina de los estudiantes y fueron abordados principalmente desde la psicología social. Sin embargo, el interés por estudiar las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante surgió por primera vez de los estudios realizados por Dorothy Thomas en 1929 (como se citó en Chávez, 1984). Dicha autora publicó un libro donde hacía una crítica a las metodologías implementadas hasta la fecha para estudiar la problemática, las cuales se limitaban a describir la situación (casos de estudio y diarios de campo). Por esto, Thomas concluyó que para realizar un análisis más profundo del tema, lo más adecuado era construir índices de observación que permitieran operacionalizar el comportamiento del niño solo y compararlo con su comportamiento al socializar con otras personas.

A partir de dichos estudios, surgieron otros donde se evaluaron otras variables del aula, como los de Lippitt, Lewin y White (1939, como se citó en Chávez, 1984), llevados a cabo a finales de los años 30 y a inicios de los años 40. Estos se relacionaban con la influencia de los tipos de liderazgo (democrático, autocrático y *laissez faire*), las conductas agresivas o “rebeldes” y los niveles de productividad de los estudiantes. Estos autores encontraron que un liderazgo autocrático aumentaba los niveles de productividad de los estudiantes, sin embargo también aumentaba sus niveles de hostilidad y rebeldía.

Posteriormente, a mediados de los años 40, el interés se dirigió hacia la relación que había entre la personalidad de los docentes y los comportamientos de los estudiantes (Anderson y Brewer, 1945; 1946 como se citó en Chávez 1984). Dichos autores diseñaron una escala de observación en donde dividieron el comportamiento en dos categorías, “integrativo” y “dominante”, a partir de la cual encontraron que aquellos docentes que tuvieran una personalidad

más “integrativa” tendían a consolidar en mayor medida climas de apoyo, cohesión social y cooperativos, en comparación con aquellos que tuvieran personalidad “dominante”.

Ahora bien, el primer investigador en darle un nombre a estas interacciones entre estudiantes y docentes fue el psicólogo educativo John Withall (1949, como se citó en Chávez 1984), quien introdujo el término de “clima social emocional” y lo describió como un factor emocional colectivo que está presente en grupos que interactúan entre sí, y se relaciona con las expectativas, metas o necesidades de cada integrante. Withall tuvo en cuenta cinco categorías de análisis: el mundo interno o privado de los individuos, el sentido de pertenencia de los integrantes al grupo, la construcción de sentido en torno a las actividades y objetivos individuales y grupales, la objetividad con la que un problema es abordado y el tipo y el grado de interacciones interpersonales en el grupo. Según dicho autor, el clima social emocional tenía una influencia directa tanto sobre aspectos emocionales e intelectuales del individuo, como sobre las dinámicas sociales. Sin embargo, este autor centró su atención principalmente sobre el comportamiento de los docentes y su relación con los logros académicos de los estudiantes.

En resumen, hasta los años 40 habían surgido una serie de variables que constituían el clima emocional del aula, incluyendo las interacciones entre docente y estudiantes, las percepciones de éstos sobre el clima del aula, y el comportamiento no verbal. A partir de estas variables aparecieron distintas líneas de investigación, las cuales a su vez diseñaron una serie de instrumentos para medirlas. Esta información se encuentra resumida y consolidada en la tabla 1.

Tabla 1

Instrumentos para medir el clima del aula (1949-1990)

Instrumento	Referencia	Qué mide	Nivel
Withall's Climate Index	Withall, 1949, como se citó en Chávez, 1984.	Mide el clima del aula teniendo en cuenta distintas medidas y su relación entre sí. Las medidas consisten en procesos grupales, reacciones de los estudiantes y estilos de resolución de problemas.	Colegio (varios niveles)

Observation Schedule and Record (OScAR)	Medley y Mitzel, 1958.	Utiliza 14 categorías de análisis dentro de 3 escalas: clima emocional, énfasis verbal y organización social. Busca obtener datos objetivos sobre el comportamiento en el aula con el fin de resolver problemas prácticos que pueden ocurrir.	Primaria
Hughes System	Hughes, 1959, como se citó en Chávez, 1984.	Clasifica el comportamiento no verbal, para desarrollar categorías sociales enfocadas en la interacción social dentro del contexto escolar, específicamente en niveles de primaria. Se utilizó como valoración de la calidad de la enseñanza.	Primaria
Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)	Halpin y Croft, 1963, como se citó en Anderson, 1982.	Instrumento de corte organizacional enfocado sobre el clima estudiantil. Define el clima del aula a partir de la percepción o consenso de los participantes. Esta perfilación institucional fue usada como un criterio para evaluar la efectividad del colegio.	Primaria y secundaria
Flanders Interaction Analysis System	Amidon y Hough, 1967, como se citó en Chávez, 1984.	Registra la secuencia de eventos comportamentales, enfocándose en la influencia de la conducta del docente y la manera en que esta puede modificar el clima del aula.	Colegio (varios niveles)
Classroom Climate Questionnaire (CCQ)	Walberg y Anderson, 1968.	Evalúa el clima del aula en distintas materias. El salón es visto como un sistema social en el cual las necesidades personales y las expectativas de rol interactúan para formar un clima en el cual el comportamiento grupal (incluyendo el aprendizaje) se podría predecir.	Secundaria
Learning Environment Inventory (LEI)	Walberg, 1969.	Mide la manera en que los alumnos perciben el clima social del aprendizaje en un salón a través de 14 escalas que incluyen cohesión, diversidad, formalidad, ambiente, dirección de metas, apatía, favoritismo, satisfacción, desorganización, democracia y competitividad.	Secundaria
School Survey (SS)	Coughlan, 1970, como se citó en Anderson, 1982.	Inventario para medir las percepciones de los docentes sobre su ambiente de trabajo, al igual que su satisfacción con el mismo.	Colegio (todos los niveles)
School Description Inventory (SDI)	Anderson, 1970.	Mide las percepciones de los docentes sobre el clima escolar, al igual que la estructura burocrática del colegio para examinar la manera en que los estudiantes se relacionan con la institución.	Secundaria

Classroom Environment Scale (CES)	Trickett y Moos, 1973.	Ambiente psicosocial del aula: Interacciones que ocurren en el aula. Se sistematiza la información contextual de las conductas.	Secundaria
Elementary School Environment Survey (ESES)	Sinclair, 1970, como se citó en Anderson, 1982.	Utiliza percepciones de los estudiantes sobre sus docentes y los valores entre pares para desarrollar perfiles de los colegios.	Colegio (todos los niveles)
My School Inventory (MSI)	Anderson, 1973, como se citó en Anderson, 1982.	Inventario ajustado para medir el clima del aula para estudiantes de primaria.	Primaria
Quality of School Life (QSL)	Epstein y Mc Partland, 1976, como se citó en Anderson, 1982.	Mide la calidad de vida en el colegio percibida por los estudiantes en 3 escalas: satisfacción con el colegio en general, compromiso con el trabajo escolar y actitudes frente a los docentes.	Colegio (todos los niveles)
Pupil Control Behavior (PCB)	Willower, 1977, como se citó en Anderson, 1982.	Mide la manera en que los estudiantes perciben a sus docentes.	Secundaria
My Class Inventory (MCI)	Fraser, 1982.	Inventario para evaluar el salón a través de 5 escalas (fricción, competitividad, dificultad, satisfacción y cohesión) de 9 ítems cada una en un formato de acuerdo/desacuerdo.	Primaria
Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)	Fraser, 1990, como se citó en Fraser, 1998.	Se medían las escalas de personalización, participación, independencia, investigación, y diferenciación dentro del ambiente del aula.	Secundaria

Los primeros instrumentos se dedicaron a medir la personalidad de los estudiantes (Stern, 1970, como se citó en Chávez 1984), lo cual promovió el estudio de esta problemática en otros contextos tales como universidades y organizaciones (College Characteristics Index, High School Characteristics Index, Organizational Climate Index, entre otros). Posteriormente hubo interés por medir las interacciones en el aula y el ambiente social y su relación con el desempeño académico a través de técnicas de autoreporte (Classroom Environment Scale) (Trickett y Moos, 1973).

Para finales de los años 50 y comienzos de los 60 se evidenció una nueva tendencia investigativa enfocándose en el comportamiento no verbal y la estructura social del aula. Un

instrumento que siguió esta tendencia fue el OScAR (Medley y Mitzel, 1958), cuyo objetivo principal era predecir el éxito de las interacciones entre docentes y estudiantes y tomar decisiones sobre el contenido de las capacitaciones a los docentes. De acuerdo con Chávez (1984) al analizar los resultados, la escala que más peso cobró en torno al estudio del clima del aula fue la que incluía la dimensión emocional, pues era la que mayor influencia tenía sobre las demás variables.

En los años 60 los instrumentos para medir el clima del aula también fueron influenciados en gran medida por la perspectiva organizacional, que de acuerdo con el psicólogo italiano Renato Tagiuri (1968), está compuesta por la infraestructura del espacio, las dimensiones sociales (personas y grupos), los sistemas sociales (características de las relaciones entre personas y grupos) y su cultura (sistemas de creencias, significados, valores y estructura cognitiva). Bajo esta perspectiva fueron desarrollados el OCDQ por Halpin y Croft (1963, como se citó en Anderson, 1982), instrumento reconocido como uno de los de mayor influencia en la investigación del clima del aula, y el LEI (Walberg, 1969), el cual confirmó que los aspectos estructurales y afectivos del clima del aula predecían los logros académicos de los estudiantes. El uso extenso de esta escala permitió el reconocimiento de las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente social como medidas confiables y predictores válidos del aprendizaje, siendo estas estables a través del tiempo.

El LEI luego fue reelaborado para estudiantes de primaria (de 8-12 años) como el MCI (Fraser, 1982), con el cual se realizaron estudios que revelaron una relación directamente proporcional entre las variables socio-económicas de los estudiantes y los funcionarios de una institución educativa y el clima del aula, teniendo en cuenta las percepciones de competitividad y dificultad por parte de los estudiantes. Además de esto, también fue una medida útil para determinar problemas curriculares dentro de las clases percibidas como más difíciles, lo que permitió una mejora notable en los programas educativos, y por ende, en las percepciones de los estudiantes sobre sus clases.

En los años 70, la principal tendencia que se encontró sobre la evaluación del clima emocional del aula se relaciona con las perspectivas y experiencias subjetivas tanto de los docentes como de los estudiantes con respecto a sí mismos, a sus compañeros y a las interacciones sociales dentro del aula. Particularmente el PCB (Willower, 1977, como se citó en Anderson, 1982) mide la percepción de los estudiantes con respecto a sus docentes. Por otro lado, el SDI (Anderson, 1970), mide las percepciones de los docentes sobre los aspectos del ambiente escolar en general. El

ambiente escolar, a diferencia del clima del aula, constituye una mirada más amplia a la institución, evaluando aspectos como la jerarquía de autoridad, las reglas y el trato, la competencia técnica, la especialización y otros aspectos administrativos (Anderson, 1970) Sin embargo, varios autores señalan que dichas dimensiones del clima escolar, también influyen en el clima emocional particular de cada aula (Creemers y Reezigt, 1999; Ben-Peretz, Schonmann y Kupermintz, 1999).

Alrededor de los 1980s, se empezó a estudiar el autoconcepto académico (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988) ya que se encontró que la manera en la que un estudiante se representa a sí mismo dentro del contexto escolar determina cómo se relaciona con sus docentes y pares, y además le permite construir actitudes frente a los contenidos académicos.

Adicionalmente, otros autores han encontrado que la manera en que los estudiantes realizan atribuciones causales frente a las situaciones tiene un impacto directo sobre el clima emocional del aula. Es decir, si un estudiante se atribuye a sí mismo la responsabilidad por una situación desagradable, es probable que emplee estrategias para remendarla. Pero, si por el contrario, le atribuye la responsabilidad a alguien más, es más probable que surjan enfrentamientos o discusiones hostiles y se dificulte el desarrollo de la autonomía para resolver dificultades. Estas representaciones entonces le permiten al sujeto construir distintos significados sobre el contexto escolar y la manera para responder a las adversidades (Solé 1993, como se citó en Miras 2003).

Esto quiere decir que, además de las percepciones sobre el propio rendimiento, los estudiantes crean representaciones de sus compañeros y docentes las cuales sesgan la interpretación de las situaciones, dándole mayor relevancia a aquella información que las ratifique (Miras, 2003). Por ejemplo, los estudiantes y docentes pueden construir un perfil de “docente ideal” o de “alumno ideal” a partir del cual se juzgue el comportamiento de los demás (Stipek, 1981, como se citó en McAulay, 1990). Estos juicios repercuten directamente en el clima del aula ya que se determinan implícitamente aquellos comportamientos o perfiles más deseados y se dejan de lado los que no coincidan aumentando el rechazo a cierto grupo de estudiantes o docentes. Este efecto fue llamado el ciclo de “profecía” en el estudio de Proctor (1984), en donde se encontró que factores como la raza, la clase social, el género, la personalidad, las características físicas y algunos patrones del habla determinaban las expectativas que los docentes tenían de sus estudiantes y viceversa. La dinámica de “profecía” se cumplía en la medida en que los docentes enseñaban de una manera menos efectiva a aquellos estudiantes hacia los cuales tenían unas bajas

expectativas. Es decir, los docentes impartían menos conocimientos, daban menos retroalimentación y menos instrucciones claras, lo cual tenía un impacto negativo sobre el rendimiento de los estudiantes y esto a su vez reforzaba las bajas expectativas que los docentes tenían sobre los estudiantes, creando un círculo vicioso difícil de romper (Proctor, 1984).

Además de las representaciones individuales y de las sociales, el clima emocional del aula está atravesado por la capacidad de los estudiantes para dar sentido a los contenidos curriculares. Esto, según Miras (2003), implica que el estudiante le atribuye un sentido personal al aprendizaje para que pueda ser aplicado en su vida diaria, lo cual fomenta los sentimientos de autonomía y competencia. Este tipo de sentimientos propician el desarrollo de un clima emocional positivo ya que despierta la curiosidad y el interés por los contenidos expuestos y aumenta la seguridad de los estudiantes para hacer preguntas y aportes. Es así que “las emociones, sentimientos y afectos no juegan únicamente un papel en los procesos interactivos que tienen lugar en el aula, sino que también se encuentran implicados en el propio hecho de aprender.” (Miras, 2003, p.328).

En los años 80, también había un interés por estudiar el rol del docente dentro del aula, pues se evidenció que había una relación directa entre la retroalimentación brindada por este y qué tan competentes se sentían los estudiantes (Stipek, 1981, como se citó en McAulay, 1990). Greene (1983, como se citó en McAulay, 1990) comprobó que las aulas en donde los docentes brindan una mayor retroalimentación positiva a sus estudiantes se reportaban niveles más altos de satisfacción y menos niveles de agresión u hostilidad.

La psicóloga educativa Dolina McAulay (1990) también explica cómo el rol de los docentes influencia el clima emocional del aula. Esta autora afirma que cuando el docente establece dinámicas claras, las cuales se ajustan a las expectativas de los estudiantes con respecto a la interacción, los estudiantes cumplen más logros académicos y reportan mayor cohesión, cooperación, y satisfacción (Hunt, 1975; Fraser y Fisher, 1983, como se citó en McAulay, 1990).

En relación con lo anterior, apareció el concepto de calidad de vida como otra variable a tener en cuenta en el estudio del clima del aula. Dicho concepto surgió de estudios realizados por entidades gubernamentales y fue adaptado al contexto educativo utilizando la escala Quality of School Life (QSL) de Epstein y McPartland (1976, como se citó en Anderson, 1982). Estos autores partieron de la idea de que las instituciones, además de la obtención de conocimientos por parte de los estudiantes, deberían tener en cuenta y promover el desarrollo humano, brindando experiencias

óptimas para favorecer el bienestar de los estudiantes y generar interacciones sociales satisfactorias (Epstein y McPartland, 1976, como se citó en Anderson 1982). Este tema fue abordado en investigaciones como las del docente estadounidense Jerome Freiberg (1998) en donde se buscaba la retroalimentación de los estudiantes acerca del clima del aula para planear de manera adecuada las actividades y así favorecer las relaciones entre ellos y su experiencia en la escuela. En este estudio se utilizaron cuestionarios que indagaban sobre las preocupaciones que los estudiantes experimentaban y se encontró que estos sentían altos niveles de ansiedad al presentarse frente a grupos muy extensos. Esto llevó a reducir el número de estudiantes por salón y a implementar estrategias para fortalecer la socialización entre estudiantes y docentes (Freiberg, 1998).

A partir de este enfoque sobre las percepciones de los estudiantes, en los años 90 surgieron investigaciones que buscaban medir, perfilar y mejorar el clima del aula a partir de discursos narrativos, dibujos de estudiantes (Freiberg, Stein y Huang, 1995, como se citó en Freiberg, 1999), cuestionarios sobre las interacciones con docentes y las experiencias de los alumnos en los distintos ambientes dentro de la escuela (Fraser, 1982). Al igual que este enfoque sobre el alumno, también se investigó sobre aspectos propios de los docentes con el fin de identificar las influencias del ambiente institucional sobre su manera de interactuar con sus alumnos en el contexto del aula. Para esto surgieron inventarios de salud organizacional (Wayne y Feldman, 1999), cuestionarios sobre las características de las salas de docentes y su rol en el clima escolar (Ben-Peretz, Schonmann y Kupermintz, 1996), al igual que mediciones sobre las dimensiones del clima organizacional y laboral de los docentes (Conley y Muncey, 1999).

Este recorrido por los instrumentos de investigación que surgieron entre 1920 y 2000 refleja la manera en que el clima emocional del aula cobró importancia y relevancia para los campos de la psicología social y educativa, volviéndose además un componente importante en el desarrollo de estrategias para la educación (Chávez, 1984). De esta forma se concluyó que la interacción educativa no es emocionalmente neutra, lo cual permitió reconocer la importancia de revisar los distintos factores que interactúan en el contexto escolar y la manera en que pueden influenciar el desarrollo de las relaciones que se dan entre estudiantes y docentes.

Debido a los numerosos estudios realizados sobre el clima del aula, resulta complicado poder conceptualizarlo de manera definitiva. Sin embargo, la psicóloga educativa Carolyn Anderson (1982), recopila las ideas concordantes entre distintos autores y líneas de investigación

que surgieron entre 1955 y 1980; en primer lugar, se señala que el clima del aula sí existe, siendo éste una característica específica a cada institución. En segundo lugar, afirma que el clima del aula es influenciado por (pero no es una representación de) las dimensiones particulares de un colegio, tales como las características del cuerpo estudiantil y la normatividad en general. En tercer lugar, la autora argumenta que el clima tiene una influencia directa sobre las conductas afectivas, la cognición, la construcción de valores, el crecimiento personal, los niveles satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, concluye que el entendimiento sobre la influencia del clima puede mejorar la predicción y la intervención sobre la conducta estudiantil.

2000-2015: El estado actual

De los 120 artículos encontrados entre los años 2000 y 2015, el 50% provienen de Norteamérica, 32% de Europa, 13% de Latinoamérica, 3% de Oceanía y finalmente 2% fueron estudios multiculturales (Figura 1). De los artículos latinoamericanos, sólo uno fue realizado en Colombia, lo cual puede indicar que el clima emocional del aula no ha sido hasta ahora un tema que se haya considerado lo suficientemente relevante como para ser considerado una categoría de análisis o que la producción científica no se encuentra publicada en revistas indexadas. Al comparar la publicación de artículos por año, se encontró que estos fueron aumentando desde el año 2000, pero ha ido disminuyendo desde el año 2011, como se observa en la Figura 2.

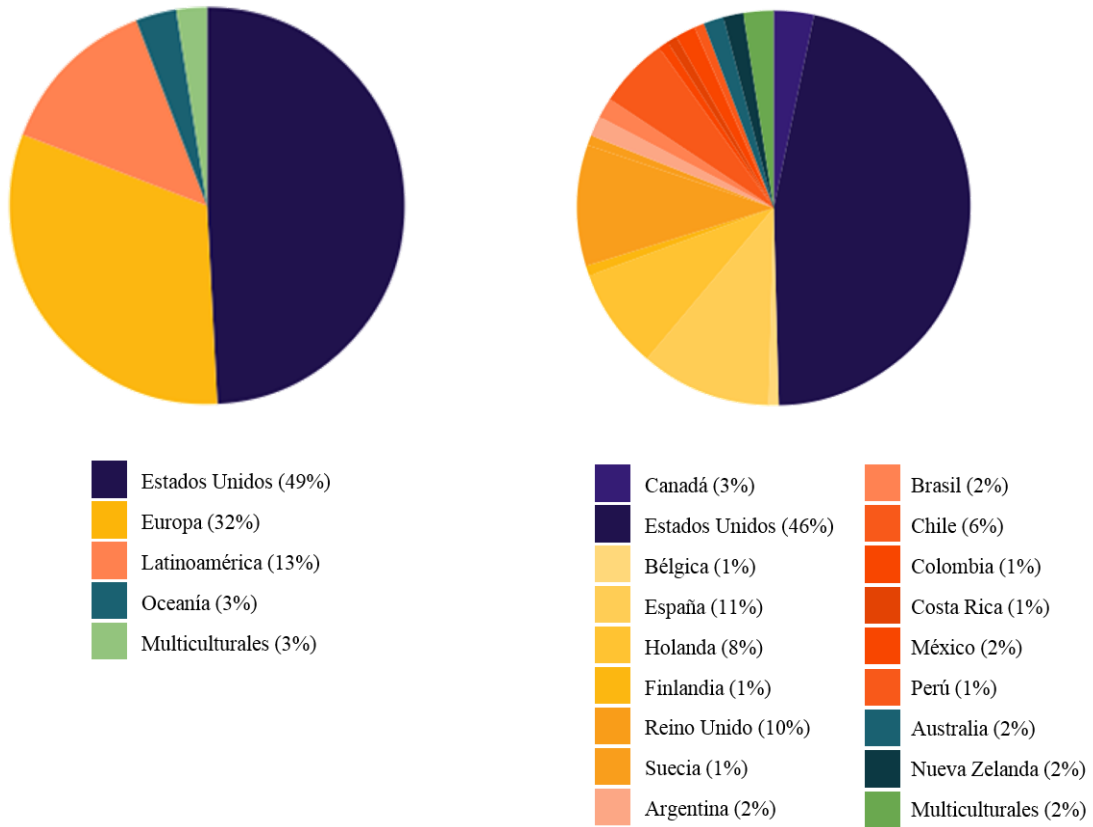


Figura 1. Cantidad de Artículos por Continente y por País

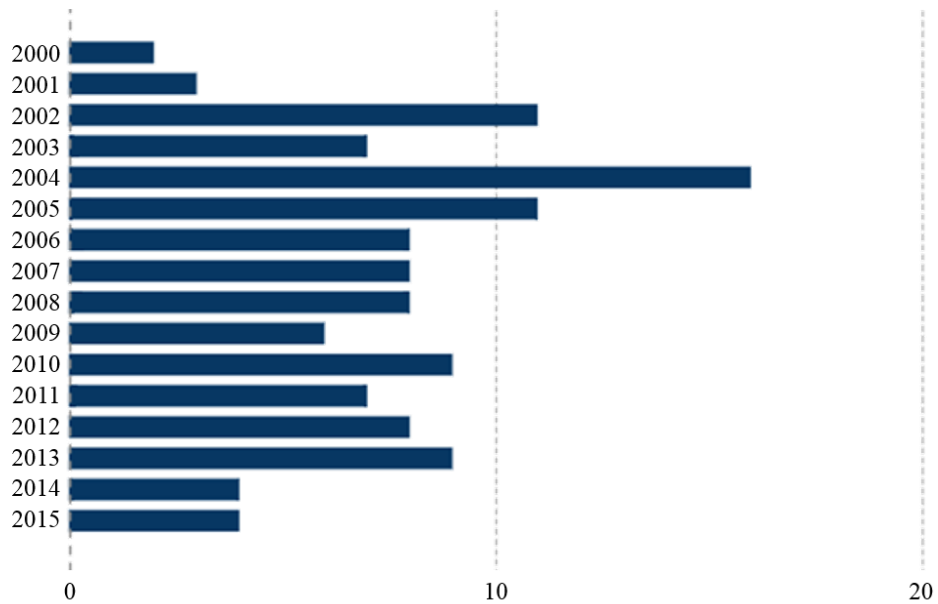


Figura 2. Cantidad de Artículos por Año

En la literatura revisada se identificó que el clima emocional del aula se ha relacionado con 16 temas distintos. De estos, los más recurrentes son la interacción entre estudiantes y docentes, el desarrollo socio-emocional, el concepto del clima del aula en general y su relación con conductas conflictivas, de violencia y de agresión (Figura 3). Adicionalmente, se encontró que en su mayoría, los artículos revisados son de tipo reporte experimental, seguidos por revisiones literarias y por último artículos metodológicos (Figura 4).

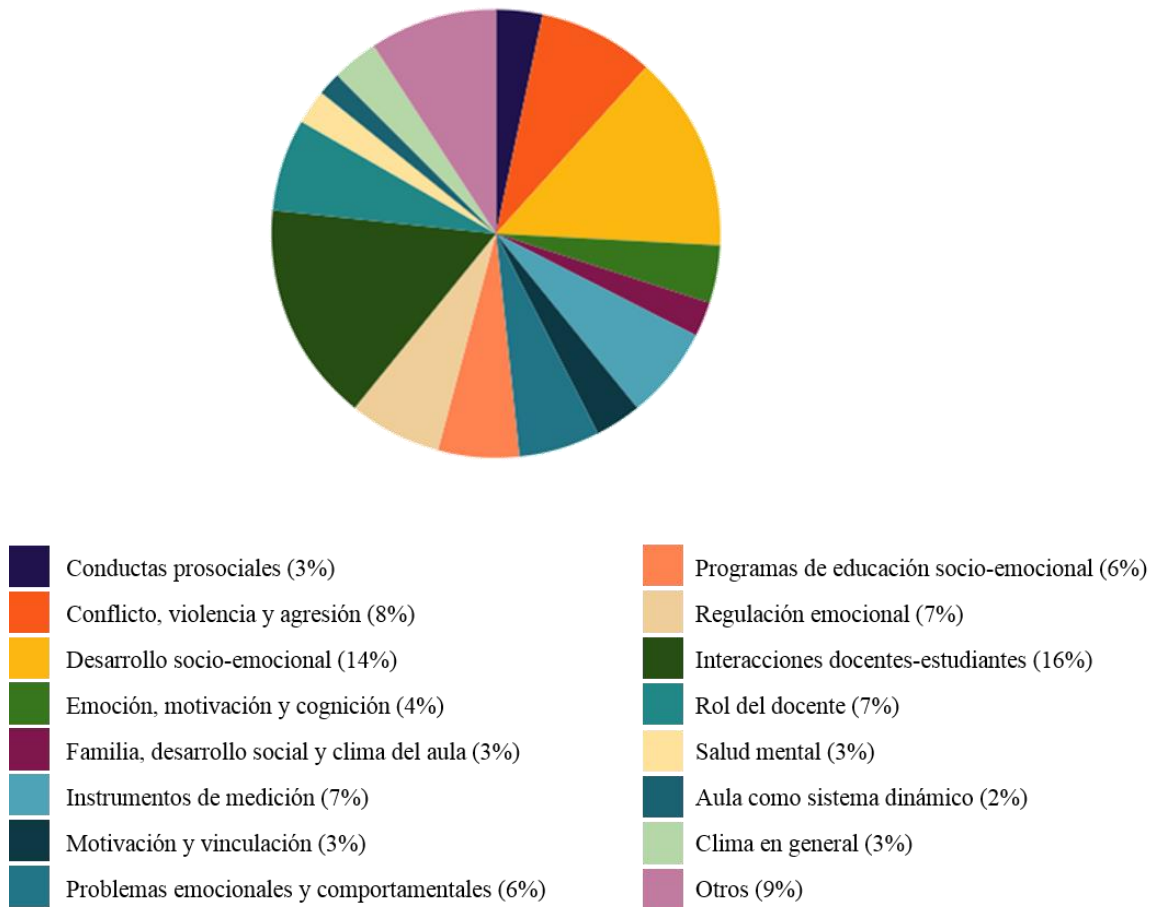


Figura 3. Cantidad de artículos por tema

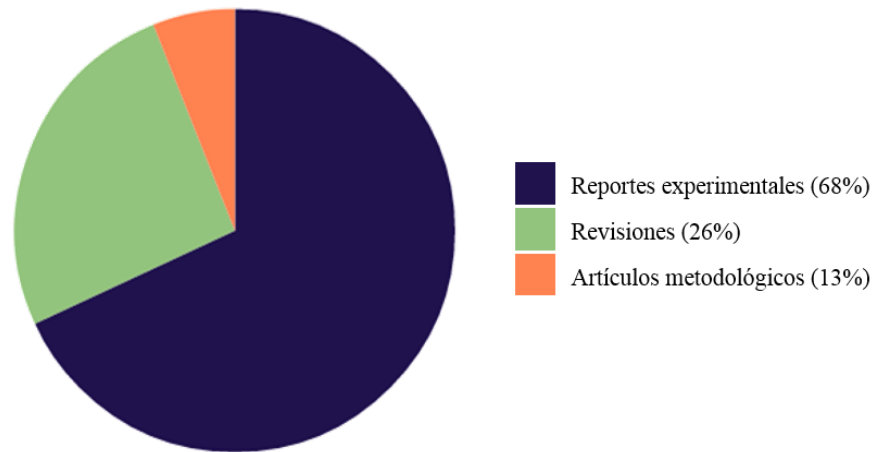


Figura 4. Tipos de artículos encontrados

En general, en la revisión realizada de los últimos 16 años de las investigaciones sobre el clima emocional del aula, se encontró que varias de estas amplían algunos temas identificados en el primer periodo revisado y otras introducen la relación con otras variables nuevas.

Principalmente, se identificó una tendencia por operacionalizar en qué consiste un clima emocional de aula óptimo y qué impacto tiene este sobre distintas esferas del desarrollo de los niños, como el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-afectivo.

El desarrollo socio-afectivo incluye la adquisición de conductas prosociales, la cual tiene una relación con el clima emocional del aula. En algunos estudios, se encontró que un clima emocional del aula óptimo incluye comportamientos de cuidado hacia el otro, promueve la búsqueda de propósitos, el involucramiento social, el deseo de ayudar y apoyar a otros que se encuentran en dificultades (Miller y Pedro, 2006; Matsumara, Slater y Crosson, 2008; Narvaez, 2010) y disminuye las conductas agresivas y violentas (Sprott, 2004; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana y Evans, 2010; Thomas, Bierman y Powers 2011). Estos autores afirman que conductas prosociales como el respeto (Miller y Pedro, 2006) promueven la participación de los estudiantes en las discusiones de las clases y favorece el desarrollo de habilidades sociales (Matsumara, Slater y Crosson, 2008). Por otro lado, encontraron una relación inversamente proporcional entre estos aspectos y un clima de aula negativo, es decir aquel en el que se presentan una gran cantidad de conductas agresivas, de maltrato, de castigos y otros métodos punitivo, y una dificultad en el desarrollo de la empatía (Sprott, 2004; Thomas, Bierman y Powers, 2011).

Principalmente, en los artículos revisados, se identificó una fuerte tendencia sobre la evaluación de la calidad de las interacciones sociales dentro del aula y su relación con la construcción de un clima emocional óptimo (Mashburn, et al., 2008; Howes, 2000; Hamre, Pianta, 2001). Varios de estos señalan que es a partir de estas interacciones que se fomenta el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, tales como la capacidad para seguir instrucciones, cooperar con otros, comunicarse de manera efectiva con los demás sin agredir (Wilson, Pianta y Stuhlman, 2007; Curby, Rudasill, Edwards y Pérez-Edgar, 2011), la motivación para aprender (Howes, 2000; Hamre, Pianta, 2001; Mashburn, et al., 2008; Evans, Harvey, Buckley y Yan, 2009) y la motivación para permanecer en la escuela (Hardre y Reeve, 2003).

La calidad de las interacciones en el aula se relaciona en gran medida con la sensibilidad del docente para identificar los estados afectivos de los estudiantes, su capacidad para responder a ellos de forma asertiva y oportuna, y la habilidad para regular sus propias emociones durante la interacción con los estudiantes (Sutton y Wheatley, 2003; Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, y Morgan, 2008; Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009; Pianta, Hamre y Allen, 2012). Esto se ve reflejado en la capacidad del docente para reconocer aquello que afecta el comportamiento de los estudiantes, y su habilidad para ayudarlos a entender y regular sus emociones (Rimm-Kaufman, et al., 2002; Hamre y Pianta, 2006). Sin embargo, la capacidad de un docente para identificar los estados afectivos de sus estudiantes está determinada por su sistema de creencias en torno al papel que juegan las emociones en la vida diaria y en las interacciones sociales (Evans, Harvey, Buckley, y Yan, 2009). Por ejemplo, dependiendo de la forma en la que un docente interpreta emociones como la rabia, éste puede generar estrategias como la coacción del comportamiento donde el niño no tenga la posibilidad de expresar su emoción, obligándolo a inhibir las manifestaciones comportamentales del estado afectivo. A corto plazo, se ha identificado que ésta resulta ser una estrategia efectiva ya que permite reducir el despliegue comportamental asociado con la emoción en un momento específico. Sin embargo, a largo plazo resulta perjudicial ya que se invierte una gran cantidad de recursos para inhibir el comportamiento, pero no para reducir la activación (Goldin, McRae, Ramel y Gross, 2008).

La sensibilidad del docente determina el grado de involucramiento o cercanía con sus estudiantes, su capacidad para involucrarlos en dinámicas cotidianas de aprendizaje y su habilidad para promover la creación de normas de convivencia (Pianta, La Paro y Hamre, 2007). Así mismo,

se encontró que el nivel de involucramiento emocional de los docentes con sus estudiantes y manifestaciones de afecto, promueven el desarrollo socio-emocional de los estudiantes y mejora la percepción de estos sobre el contexto educativo aumentando la motivación (Johnson, 2009; Hamm, Farmer, Dadisman, Gravelle y Murray, 2011). Lo anterior lo soportan también estudios realizados por Meyer y Turner (2002), los cuales afirman que aquellas interacciones entre docentes y estudiantes que carecen de afecto, son percibidas de manera similar a aquellas en donde se expresa afecto negativo (regaños, castigos, hostilidad, rabia).

El despliegue de conductas antisociales en el aula tales como el matoneo y la humillación, son el resultado, en algunos casos, de la dificultad del estudiante para identificar e interpretar cierto tipo de emociones, en sí mismo y en los otros (Robertson, Daffern y Bucks, 2011). Esta dificultad genera un desajuste que sesga la capacidad de los estudiantes para interpretar las intenciones de los otros y, dependiendo del tipo de valoración, el individuo puede optar por desplegar una conducta agresiva (Graziano, Reavis, Keane y Calkins, 2007).

En este sentido, con el fin de favorecer el desarrollo socio-emocional y de ayudar al estudiante a ajustar su comportamiento a las demandas del contexto, el docente no sólo debe estar en la capacidad de reconocer cuándo y por qué un estudiante está menos motivado para involucrarse en las interacciones cotidianas del aula, además, debe contar con la habilidad para determinar el tipo de emociones y factores involucrados en la situación (Sroufe, 2005). De hecho, si bien la rabia, la tristeza, la ansiedad y el miedo disminuyen la motivación de los estudiantes para involucrarse en las dinámicas sociales, ello no significa que los comportamientos asociados a cada una de estas emociones, y las estrategias para afrontarlas, sean las mismas en todo momento y para todos los estudiantes.

Otra variable que se ha sumado al estudio del clima emocional del aula es el bienestar de los docentes. Existen estudios que demuestran que el clima emocional del aula no solamente tiene un impacto en el desarrollo socio-emocional de los estudiantes, sino que también han demostrado que un clima emocional de aula estresante puede aumentar las posibilidades de que los docentes tengan una baja satisfacción laboral y que experimenten el síndrome de *burnout* (Dorman, 2003; Collie, Shapka y Perry, 2012). Por esto, ha surgido el interés por desarrollar programas de entrenamiento para docentes donde el objetivo es brindarles herramientas para mejorar sus habilidades de regulación emocional y de socialización y proponerles estrategias para

implementarlas en sus interacciones con los estudiantes (Norris, 2010; Jennings y Greenberg, 2009).

Ahora bien, existe otro gran número de artículos que hacen referencia a otras variables que también influyen en el clima emocional del aula. Estas incluyen el contexto socio-económico, ya que se ha encontrado que existe una relación entre niveles de pobreza, problemas emocionales y comportamentales identificados en un aula de clase y los niveles de victimización y agresión reportados por los estudiantes (Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002; Leadbeater, Hoglund y Woods, 2003; Hoglund y Leadbeater, 2004), las dinámicas familiares (Brophy-Herb, Lee, Nievar y Stollak, 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003; Ruiz, López, Pérez y Ochoa, 2009) y las diferencias raciales y culturales (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013).

Adicionalmente, algunos autores afirman que las aulas de clase son sistemas dinámicos que se van modificando con el tiempo. Por ejemplo, estos autores demuestran el tipo de interacciones que se generan entre docente y estudiantes y entre estudiantes y sus pares no es igual en todas las clases ni en todos los momentos del año escolar (Mainhard, Brekelmans, den Brok y Wubbels, 2011; Mainhard, Brekelmans y Wubbels, 2011). Esto es porque al inicio del año escolar, si los estudiantes rotan cada año, probablemente no se conozcan entre sí ni tengan confianza con el docente. Sin embargo, dicha confianza se puede ir afianzando con el tiempo, modificando el tipo de interacciones al final del año escolar. Así mismo, con respecto al tipo de asignaturas, el hecho de que el docente sea distinto hace que se construyan dinámicas diferentes. Por otro lado, así el docente sea el mismo es probable que algunos de los estudiantes presenten más o menos dificultades en una asignatura que en otra, lo cual puede afectar su motivación y su autoconcepto. Por esto se sugiere medir el clima emocional del aula en distintos momentos del año y en distintas asignaturas.

En resumen, de los artículos seleccionados, se identificaron 12 grandes categorías de análisis (tabla 2) que influyen en la construcción del clima emocional del aula y en el desarrollo socio-emocional. La categoría que mayor atención ha recibido ha sido la interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes y sus pares. A partir de la revisión realizada, se identificaron estudios que afirman que los docentes en el aula de clase, de cierta forma, suplen el rol de los padres, pues es a partir de su retroalimentación con respecto a la conducta y a la expresión de

ciertas emociones, que se van desarrollando patrones de comportamiento que determinan la manera en la que los estudiantes entienden el mundo, se relacionan con sus pares e identifican las maneras “apropiadas” o “inapropiadas” para entender y expresar sus emociones (Meyer y Turner, 2002; Wilson, Pianta y Stuhlman, 2007; Johnson, 2009).

Tabla 2

Principales categorías de análisis

Categoría de análisis	Relación con el clima emocional del aula	Referencias
Regulación emocional del docente	La regulación emocional del docente afecta su capacidad de enseñanza e interpretación de las emociones de sus estudiantes, y por ende, la manera en que responde ante ellas.	Rimm-Kaufman, et al., 2002; Sutton y Wheatley, 2003; Hamre y Pianta, 2006; Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009; Pianta, Hamre y Allen, 2012.
Regulación emocional del estudiante	La regulación emocional del estudiante le permite comprender sus emociones y las de los demás, para así relacionarse de manera adecuada con sus pares y docentes de acuerdo con el contexto. También le permite adquirir mejores formas de afrontamiento a situaciones difíciles que pueden surgir en el aula.	Howes, 2000; Hamre, Pianta, 2001; Graziano, Reavis, Keane y Calkins, 2007; Mashburn, et al., 2008.
Interacciones entre docentes y estudiantes	Estas interacciones contribuyen tanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje como al desarrollo de habilidades sociales. En estas, el docente es el que pone la pauta y establece dinámicas claras de convivencia. Un docente sensible a las necesidades de los estudiantes, que pueda responder adecuadamente a ellas y que demuestre involucramiento emocional con sus estudiantes, promueve un clima emocional de aula óptimo. De igual forma, los niños pueden establecer vínculos afectivos con los docentes, los cuales pueden determinar los niveles de seguridad y confianza que sienten los niños para interactuar con otros y para aprender conceptos.	Meyer y Turner, 2002; Rimm-Kaufman, et al., 2002; Goldin, McRae, Ramel y Gross, 2007; Pianta, La Paro y Hamre, 2007; Allodi, 2010.

Inter- acciones entre estudiante y estudiante	Las relaciones entre estudiantes y las conductas o prácticas mantenidas por ellos tienen gran influencia sobre el clima del aula. Un clima del aula positivo incluye conductas de cuidado hacia el otro, el involucramiento social, el deseo de ayudar y apoyar a otros y disminuye las conductas agresivas y violentas.	Sprott, 2004; Miller y Pedro, 2006; Matsumara, Slater y Crosson, 2008; Narvaez, 2010; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana y Evans, 2010; Thomas, Bierman y Powers, 2011; López, Bilbao y Rodríguez, 2012; Thapa et al., 2013.
Rol del docente	El docente es el que dirige y guía el clima emocional del aula. Es este el que establece qué tipo de emociones son apropiadas, cómo entenderlas y cómo expresarlas. Así mismo, es el que establece los parámetros y expectativas en torno al comportamiento de los estudiantes y a su desempeño académico. La calidad de las interacciones sociales dependen de su capacidad para detectar y responder a las necesidades de los estudiantes y del grado de consideración que tenga el docente sobre las perspectivas de los estudiantes.	Nevis y Manning, 2002; Buitrón y Navarrete, 2008; Li Grining, Raver, Champion, Sardin, Metzger y Jones, 2010; Fernández y Cuadrado, 2010; Collie, Shapka y Perry, 2011; Collie, Shapka y Perry, 2012
Desem- peño académico y pro- ductividad	Está asociado con el cumplimiento de logros académicos por parte de los estudiantes, con la construcción de rutinas y con el desarrollo del pensamiento analítico y la capacidad para resolver problemas. Se ha encontrado que existe una estrecha relación entre desarrollo del pensamiento analítico y el desarrollo de estrategias de regulación emocional.	Pierce, 1994; Kuklinski y Winstein, 2000; Hamre y Pianta, 2001; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002; Cohen, 2006; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison 2008; Ningab, Van Dammeb, Van Den Noortgatec, Yangd y Gielen, 2015
Auto- concepto	La imagen que cada uno de los estudiantes tiene sobre sí mismo, determinará su seguridad y confianza para involucrarse dentro de las dinámicas sociales y académicas dentro del aula.	Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011

Clima escolar	Las normas y políticas propias de la institución generan parámetros bajo los cuales deben regirse todas las aulas.	Anderson, 1970; Creemers y Reezigt, 1999; Ben-Peretz, Schonmann y Kupermintz, 1999; López, Pérez y Ochoa, 2009
Contexto socio-económico	Los niveles de pobreza o violencia a los cuales estén expuestos docentes y estudiantes, determinará la manera en la que estos entiendan las acciones de los otros y la forma para responder a ellas. Así, niños que han estado expuestos en mayor medida a contextos agresivos o violentos, tienden a responder de la misma manera en otros contextos.	Fraser, 1982; Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002; Leadbeater, Høglund y Woods, 2003; Høglund y Leadbeater, 2004;
Dinámicas familiares	Las dinámicas familiares ayudan a construir en los niños ciertos sistemas de creencias y modelos internos de trabajo, que determinan la manera de entender las situaciones y de responder a ellas. Así, se ha demostrado que los niños y docentes traen consigo al aula de clase todos aquellos aprendizajes que se han adquirido previamente en contextos familiares, que bien pueden entrar a dialogar o a discutir con los aprendizajes y creencias de los otros.	National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003; Brophy-Herb, Lee, Nievar y Stollak, 2007; Ruiz, López, Pérez y Ochoa, 2009; Johnson, Seidenfeld, Izard y Kobak, 2013.
Conductas prosociales y conductas anti-sociales	Las conductas prosociales son todas aquellas acciones encaminadas a generar bienestar en otros, partiendo de un interés genuino por el otro. Por el contrario, las conductas antisociales son todas aquellas acciones en las que deliberadamente se pretende causar daño en otros. Dependiendo del tipo de dinámicas sociales dentro del aula de clase, se puede promover el desarrollo de un tipo de conducta, el cual a su vez determina el clima del aula. Es decir, es una relación de doble vía, donde el desarrollo socio-emocional afecta el clima del aula y el clima del aula a su vez influye sobre el desarrollo socio-emocional.	Sprott, 2004; Miller y Pedro, 2006; Matsumara, Slater y Crosson, 2008; Beauchamp y Anderson, 2010; Narvaez, 2010; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana y Evans, 2010; Thomas, Bierman y Powers 2011.
Tiempo y asignatura	El clima emocional del aula es un sistema dinámico, el cual se modifica dependiendo del momento del año y del tipo de clase o asignatura.	Mainhard, Brekelmans, den Brok y Wubbels, 2011; Mainhard, Brekelmans y Wubbels, 2011

Ahora, se identificó una baja producción científica con respecto al diseño y validación de nuevos instrumentos de medición del clima emocional del aula. Principalmente se destaca el Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro y Hamre, 2007), el cual hace una operacionalización del clima del aula en general a partir de 10 categorías, el clima emocional positivo, el clima emocional negativo, sensibilidad docente, consideración de las perspectivas de los estudiantes, control del comportamiento, productividad, formatos de aprendizaje instruccionales, desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y modelamiento del lenguaje.

Estudios en Latinoamérica

La publicación de artículos científicos llevados a cabo en Latinoamérica es significativamente menor en comparación con otros países, y adicionalmente se encontró una reducida cantidad de artículos publicados en revistas indexadas. En la tabla 3 se incluyen los artículos publicados en revistas indexadas junto con su correspondiente clasificación.

Tabla 3
Categorización de artículos latinoamericanos

País	Artículos	Cuartil	Área	Grupo
Argentina	2	No clasificado	Psicología y educación, Ciencias sociales	Grupo C
Brasil	2	Q3	Educación	No clasificado
Chile	7	Q1, Q3, Q4	Psicología social, del desarrollo y educativa, Educación, Pediatría, Perinatología, y salud infantil, Trabajo social, Ciencias sociales	Grupo A, Grupo B, Grupo C
Colombia	1	Q3, Q4	Psicología, Ley	No clasificado
Costa Rica	1	No clasificado	Psicología y educación	Grupo C
México	2	No clasificado	Psicología y educación	Grupo B,

				Grupo C
Perú	1	No clasificado	Psicología y educación	No clasificado

En el 2011, los psicólogos mexicanos Murillo y Hernández-Castilla realizaron un estudio transcultural, evaluando a 5,603 alumnos de 9 países Latinoamericanos a partir de 4 dimensiones: conducta académica, coexistencia social, satisfacción con el colegio y autoconcepto. Sus resultados muestran que los anteriores hallazgos de investigaciones realizadas en Norteamérica y Europa son consistentes en países latinoamericanos, ya que las actitudes de los docentes frente al aula fueron también identificadas como el factor que más afecta el desarrollo emocional del estudiante. Esto llama la atención hacia la necesidad de reevaluar los programas educativos que están siendo empleados y contribuye a la creación de programas que fomenten un clima del aula positivo.

En otros estudios latinoamericanos se encontraron asociaciones entre la autoestima, el bienestar socio-emocional, la integración social, la percepción positiva del clima del aula y el desempeño académico (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011). Los hallazgos también indican que el clima del aula es un predictor de la percepción de agresión entre alumnos, lo cual sugiere que las conductas agresivas como el matoneo son, en gran parte “una construcción grupal de representaciones respecto de clima de aula.” (López, Bilbao y Rodríguez, 2012, p.99).

En Colombia se encontró una escasez de artículos y estudios sobre el clima del aula. Sin embargo, se destaca el programa *Aulas en paz* de Enrique Chaux (2007), ya que emplea conceptos relacionados al clima del aula para fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 2° a 5° de primaria. Por medio de actividades grupales, como talleres y visitas al hogar, se integraron estudiantes con mayores medidas de agresión con aquellos con mayores medidas de comportamientos prosociales. El programa logró una disminución sustancial en las conductas agresivas, se facilitaron los procesos de aprendizaje y enseñanza, se mejoraron las redes de amistad entre estudiantes, y se presentaron más conductas prosociales entre ellos. Estos cambios fueron más marcados en los estudiantes agresivos, lo cual contribuyó al cambio tan drástico en el clima del aula, ya que éstos eran quienes participaban en mayor medida en las conductas causantes del clima negativo.

En conclusión, el clima emocional del aula está compuesto por múltiples variables que influyen en la adquisición de habilidades de socialización y de regulación emocional de los estudiantes. Un clima de aula óptimo puede funcionar como un factor protector para niños en situación de vulnerabilidad pues facilita la creación de un espacio donde los niños y docentes se sientan seguros, motivados, apoyados y sientan altos grados de empatía hacia los otros lo cual promueve conductas prosociales. Igualmente, es necesario medir el clima emocional del aula en distintos momentos del año escolar y en distintas asignaturas, pues este se modifica con el tiempo y dependiendo del contexto.

Discusión

Parte de la complejidad para definir el clima emocional del aula está asociada con que existe una gran cantidad de variables y no se ha establecido la manera en la que todas estas se relacionan entre sí. Así mismo, resulta ser un concepto abstracto, difuso y difícil de delimitar. No obstante se considera que permea y atraviesa los distintos procesos que se llevan a cabo dentro del aula, bien sean académicos o socio-emocionales.

La importancia sobre el estudio del clima emocional del aula, parte del hecho de que las emociones surgen a partir de eventos que son relevantes para el sujeto, que están relacionados con eventos sociales y que son dependientes del contexto. Cada contexto tiene unas normas implícitas y explícitas de comportamiento que incluye la regulación y expresión de emociones. Dichas normas son ejecutadas por el docente quien las hace cumplir de acuerdo con sus propios patrones de regulación emocional y con su propio sistema de creencias en torno a lo que son las emociones y a la función que cumplen.

La manera en la que los docentes regulan el comportamiento o las emociones de los estudiantes puede estar cargada en sí misma de contenido emocional que genera otra respuesta emocional en los estudiantes, alterando la motivación para aprender o para relacionarse con los otros y generando asociaciones y percepciones en torno al contexto educativo o sobre sí mismos.

Las respuestas emocionales se transmiten a través de canales no verbales como las expresiones faciales, aspectos de la voz o posturas corporales (Ekman, Rolls, Perrett y Ellis, 1992; Scherer, 1995; Guerrero, 2005) que los sujetos pueden interpretar de manera consciente o no

consciente. Sin embargo, la mayoría de instrumentos revisados, son técnicas de auto-reporte que pueden dejar de lado este tipo de información. Así mismo, los instrumentos que incluyen una fase de observación, no incluyen la operacionalización de expresiones emocionales a través del cuerpo.

Adicionalmente, se ha encontrado que la interpretación y expresión de las emociones depende del contexto socio-cultural. La mayoría de los estudios encontrados fueron llevados a cabo en Estados Unidos o Europa. Así, con el fin de implementar mejores estrategias para impulsar la calidad de la educación en Colombia y promover el desarrollo socio-emocional de los estudiantes, es necesario realizar investigaciones contextualizadas, que permitan entender la manera en la que la cultura determina los procesos emocionales y las asociaciones en torno a estos.

Ahora bien, varios de los estudios encontrados, mencionaron una falta de atención y producción científica en torno al tema. No obstante, los resultados indican lo contrario, el clima del aula y en particular la dimensión emocional, han sido ampliamente estudiados. Sin embargo, muy pocas instituciones cuentan con un programa claro o con unas políticas concretas, que posibiliten la construcción de un clima emocional de aula óptimo. Esto implica que existe una desconexión entre los conocimientos adquiridos y publicados por la academia y la construcción de estrategias de intervención concretas que puedan ser aplicadas en un contexto particular.

En relación con lo anterior, la educadora italiana Mara Allodi, identifica 4 razones por las cuales existe un descuido del clima social en la educación: (1) Porque tiene que ver principalmente con relaciones y emociones, mientras que las preocupaciones primarias de la misión educativa son el aprendizaje e instrucción. (2) Por el carácter burocrático del sistema educativo, que se caracteriza por fomentar las relaciones profesionales distantes, lo cual suele impedir un clima cálido y social. (3) Porque se suele ignorar a favor de la enseñanza de competencias sociales, las cuales son tratadas como otro contenido curricular, mientras que el clima del aula es formado por los educadores cuando interactúan con los estudiantes en el ambiente educativo. (4) Porque la psicología educativa y social reciben poca importancia en comparación con las demás áreas de la psicología. Por estas razones, Allodi (2010) llama la atención a la necesidad de crear consciencia sobre estas deficiencias investigativas si se tiene la intención de mejorar los procesos educativos por medio de aspectos como el clima del aula.

Como prueba de lo anterior, en Latinoamérica, existen pocas leyes o proyectos de ley que fomenten el desarrollo socio-afectivo en los estudiantes. Particularmente, la Fundación Educación

emocional en Argentina se encuentra desarrollando un proyecto de ley de educación emocional, el cual, según el artículo 1, tiene como objetivo:

Desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales - conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y habilidades sociales- así como las habilidades de elección en cada niña y niño y tutores/as -docentes y padres- mediante la Educación Emocional, con el objetivo de alcanzar una mejor calidad de vida de los ciudadanos (Fundación Educación emocional, S.F)

Sin embargo, Colombia no cuenta actualmente con una ley que fomente o promueva el desarrollo emocional en las aulas de clase. Existe el proyecto de acuerdo no. 049 de 2010, en donde se propone incluir el desarrollo de la inteligencia emocional como una materia extracurricular. No obstante, a lo largo del presente trabajo, se ha demostrado que el desarrollo socio-emocional se lleva a cabo en las interacciones cotidianas y no necesariamente a partir de una asignatura extra. Por esto, es necesario identificar otras estrategias que permitan aprender habilidades sociales y de regulación emocional, de manera transversal a la vida escolar en el contexto del aula.

En conclusión, el clima emocional del aula es un concepto sobre el cual existe una gran cantidad de producción científica, sin embargo, estos conocimientos no se han aplicado de manera práctica a los contextos escolares. Particularmente en Colombia, el estudio de la manera en la que interactúan las variables socio-económicas en la construcción del clima emocional de las aulas de distintas instituciones educativas, resulta entonces un elemento fundamental para proponer estrategias que se ajusten a los contextos particulares y que fomenten el desarrollo socio-emocional en los estudiantes. Así mismo, es necesario entender el desarrollo socio-emocional como un proceso que se lleva a cabo durante las interacciones cotidianas. Esto implica que, con el fin de mejorar el clima emocional del aula, es necesario brindarle tanto a docentes como a estudiantes, las herramientas necesarias para ser aplicadas en sus interacciones diarias y no imponer un trabajo extra.

Referencias

- Adrian M., Zeman, J., Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35 year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110 , 171 - 197.
- Allodi, M.W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environment Research*, 13, 89-104.
- Anderson, B.D. (1970). The bureaucracy-alienation relationship in secondary schools. *American Educational Research Association Annual Meeting (54th, Minneapolis, Minnesota, March 2-6)*.
- Anderson, C.S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3), pp. 368-4.
- Avant, T., Gazelle, H. y Faldowsky, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: a child \times environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711-1727.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373–403.
- Beauchamp, M. y Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136(1), 39-64.
- Ben-Peretz, M., Schonmann, S. y Kupermintz, H. (1999). The teachers' lounge and its role in improving learning environments in schools. En Freiberg, H.J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 153-170). Philadelphia: Taylor and Francis.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351.
- Bergin, C. y Bergin D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(1), 141-170.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., y Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.

- Buitrón, S. B., y Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *RIDU*, 4(1), 1.
- Chaux, E. (2007). Aulas en paz: A multicomponent program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25 (1), 79-86.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en 5 años. *Documento de Trabajo EGOB No, 5*.
- Chávez, R. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 54(2), 237-261.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *harvard educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cole, P., Armstrong, L. y Pemberton C. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. En: Calkins, S. y Bell, M. *Child development at the intersection of emotion and cognition*. (pp. 59-77). American Psychological Association: Washington D.C.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Conley, S. y Muncey, D.E. (1999). Organizational climate and teacher professionalism: Identifying teacher work environment dimensions. En Freiberg, H.J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 107-128). Taylor and Francis: Philadelphia.
- Cornelius, R. (1996). *The Science of Emotion: Research and tradition in the psychology of emotions*. Prentice Hall: Nueva Jersey.
- Creemers, B.P. y Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. En Freiberg, H.J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-48). Philadelphia: Taylor and Francis.

- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T., y Pérez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 175.
- Denham, S.A. y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic: New York, United States.
- Denham, S., Zinsser, K. y Brown, C. (2013). The emotional basis of learning and development in early childhood education. En: Spodek, O. y Saracho, N. *Handbook of research on the education of young children*. Routledge: Nueva York.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), (2012). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_ConvivenciaEscolar_2011.pdf.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Edwards, D., & Mullis, F. (2003). Classroom meetings: Encouraging a climate of cooperation. *Professional School Counseling*, 20-28.
- Ekman, P., Rolls, E. T., Perrett, D. I., & Ellis, H. D. (1992). Facial expressions of emotion: An old controversy and new findings [and discussion]. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. Times Books: Nueva York.
- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L. y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Fernández, I., y Cuadrado, I. COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES.
- Fraser, B.J. (1982). Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI).
- Fraser, B.J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1, 1-33.

- Fraser, B.J. (1999). Using learning environment assessments to improve classroom and school climates. En Freiberg, H.J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 67-86). Taylor and Francis: Philadelphia.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., y Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56 (1), pp. 22–6.
- Freiberg, H.J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Fundación Educación emocional (S.F.). Proyecto de ley. Educación emocional. Recuperado de: <http://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., Saavedra, J.E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Universidad de los Andes y Fundación Compartir.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., y Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of nervous and mental disease*, 194(3), 201-208.
- Goldin, P., McRae, K., Ramel W. y Gross, J. (2008). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry*, 63(6), 577 – 586.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., y Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.
- Gross, J., y Thompson, R. (2006). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En: Gross, J. *Handbook of emotion regulation*. Nueva York: Guildford Press.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J.J. y Feldman-Barrett, L.F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3 (1), 8-18.

- Guerrero, L. (2005). Observer ratings of nonverbal involvement and immediacy. En: Manusov, V. *The Source book of Nonverbal measures*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Nueva Jersey.
- Gumora, G. y Arsenio, W. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395-413.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., y Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 267-277.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development, 72*(2), 625-638.
- Hamre, B.K. y Pianta, R.C. (2006). Student-teacher relationships. En: Bear, G. y Minke, K. *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. (pp. 59-71). National Association of School Psychologists: Washington D.C.
- Hardre, P. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intention to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 397-356.
- Harvey, S., Bimler, D., Evans, I., Kirkland J. y Pecht, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and teacher education, 28*, 628-640.
- Hoglund, W. L., y Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental psychology, 40*(4), 533.
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *anales de psicología, 29*(1), 108-122.
- Hawley, P.H. y Geldhof, G.J. (2012). Preschoolers' social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*. doi: 10.1016/j.jecp.2011.10.004.
- Howes, C. (2000). Social- emotional classroom climate in child care, child- teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development, 9*(2), 191-204.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., y Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental psychology, 20*(6), 1120.

- Izard, C. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- Izard, C., Woodburn, E., Finlon, K., Krauthamer-Ewing, E., Grossman, S., Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3 (1), 44 - 53.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, D.I. (2009). Connected Classroom Climate: A Validity Study. *Communication Research Reports*, 26 (2), 146-157.
- Johnson, S., Seidenfeld, A., Izard, C. y Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 282 - 290.
- Kattan, R.B. y Porta, E. (2010). Calidad educativa en Colombia: El camino recorrido y los retos pendientes: Análisis de los resultados de TIMSS 1995-2007. Recuperado el 11 de Mayo de 2015 de: <http://www.icfes.gov.co/seminario/docman/seminario-2010/conferencias/59-emilio-porta-calidad-educativa-en-colombia-el-camino-recorrido-y-los-retos-pendientes-analisis-de-los-resultados-de-timss-1995-2007/file.html>
- Kleinginna, P. y Kleinginna, A. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345 – 379.
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34.
- La Paro, K., Pianta, R.C., y Stuhlman. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409-426.
- Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39 (2), 124-129.
- Lewis M. (2008). The emergence of human emotions. En: Lewis, M., Haviland-Jones, J. y Feldman-Barrett. L. *Handbook of Emotions*. The Guildford Press: United States of America.

- Leadbeater, B., Hoglund, W., y Woods, T. (2003). Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization. *Journal of Community Psychology, 31*(4), 397-418.
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., y Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development, 21*(1), 65-94.
- López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica, 11*(1), 91-101.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., y Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction, 21*(3), 345-354.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., den Brok, P., y Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary educational psychology, 36*(3), 190-200.
- Marc, E., y Picard, D. (1992). *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. España: Paidós.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.
- Matsumura, L. C., Slater, S. C., y Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *The elementary school journal, 108*(4), 293-312.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. y Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development, 79*(3), 732-749.
- McAulay, D.J. (1990) Classroom environment: a literature review. *Educational psychology, 10* (3), 239-253.

- Medley, D. M. y Mitzel, H. E. (1958). A technique for measuring classroom behavior. *Journal of Educational Psychology*, 49 (2), 86-92.
- Miller, R., y Pedro, J. (2006). Creating respectful classroom environments. *Early childhood education journal*, 33(5), 293-299.
- Miras, M. (2003). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Tomo II). (pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Meyer, D.K. y Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist* 37 (2), 107-114.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). School factors associated with socio-emotional development in Latin American Countries. *RELIEVE*, 17 (2), art. 2.
- Narvaez, D. (2010). Building a sustaining classroom climate for purposeful ethical citizenship. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 659-673). Springer Netherlands.
- National Institute of Child Health and Human Development, & Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The elementary school journal*, 367-387.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child development*, 1639-1662.
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, (ahead-of-print), 1-26.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into practice*, 42(4), 313-318.
- Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87 (4), 663-683.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57.

- Pianta, R. C., LaParo, K. M., y Hamre, B. K. (2007). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., y Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397. doi:10.3102/0002831207308230
- Pianta, R.C. y Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109-119.
- Pianta, R., Hamre, B. y Allen, J. (2012). Teacher-Student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C., Pianta, R., Hamre, B. y Allen J. *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer: Estados Unidos de América.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., y Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 225-238.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Proctor, C.P. (1984). Teacher expectations: a model for school improvement, *Elementary School Journal*, 84, pp. 469-481.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., y Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Rimm-Kaufman, S., Early, D., Cox, M., Saluja, G., Pianta, R., Bradley, R. y Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-70.
- Roberton, T., Daffern, M. y Bucks, R. (2011). Emotion regulation and aggression. *Aggression and violent behavior*. Doi:10.1016/j.avb.2011.09.006.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., y Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en

- la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Scherer, K. (1995). Expression of emotion in voice and music. *Journal of Voice*, 9(3), 235-248.
- Sprott, J. B. (2004). The development of early delinquency: can classroom and school climates make a difference?. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice/La Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*, 46(5), 553-572.
- Shiota, M. y Kalat, J. (2012). *Emotion*. Wadsworth: Estados Unidos de América.
- Schupp, H., Stockburger, J., Codispoti, M., Junghöfer, M., Weike, A. y Hamm, A. (2007). Selective visual attention to emotion. *The journal of Neuroscience*, 27(5), 1082 – 1089.
- Spaulding, S. A., Irvin, L. K., Horner, R. H., May, S. L., Emeldi, M., Tobin, T. J., y Sugai, G. (2008). Schoolwide Social-Behavioral Climate, Student Problem Behavior, and Related Administrative Decisions: Empirical Patterns From 1,510 Schools Nationwide. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 69–85. doi:10.1177/1098300708329011
- Sroufe, A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment y Human Development*, 7 (4), 349 - 367.
- Stanulis, R. N., y Manning, B. H. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 3-8.
- Sutherland, K., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. y Morgan, P. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(1), 223-233.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327-358.
- Sutton, R., Mudrey-Camino, R. y Knight, C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri y G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357-385.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., y Powers, C. J. (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive–disruptive behavior. *Child development*, 82(3), 751-757.
- Trickett, E.J. y Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*. 55(1), 93-102.
- Walberg, H.J. y Anderson, G.J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*. 59(6), 414-419.
- Walberg, H. J. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60(6), 443-448.
- Wayne, K.H. y Feldman, J.A. (1999). Organizational health profiles for high schools. En Freiberg, H.J. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp.87-106). Taylor and Francis: Philadelphia.
- Weinfield, N., Sroufe, A., Egeland, B. y Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: conceptual and empirical aspects of security. En: Cassidy, J. y Shaver, P. *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 78 – 101). The Guildford Press: New York.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., y Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)**

Bogotá, D.C., 4 de Agosto del 2015

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Los suscritos:

Natalia Gómez Sicard	, con C.C. No	1001083190
María Isabel Betancur Franco	, con C.C. No	1018456660
	, con C.C. No	

En nuestra calidad de autores exclusivos de la obra titulada:

Clima emocional del aula: Una revisión sistemática

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Sí No

cual: _____
presentado y aprobado en el año 2015, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	X	
3. La consulta electrónica - on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	X	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	X	
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
María Isabel Betancur Franco	1018456660	María Isabel Betancur
Natalia Gómez Sicard	1001083190	Natalia Gómez

**BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO						
Clima emocional del aula: una revisión sistemática						
SUBTÍTULO, SI LO TIENE						
AUTOR O AUTORES						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Betancur Franco			María Isabel			
Gómez Sicard			Natalia			
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Forero Sáenz			María Amparo			
FACULTAD						
Psicología						
PROGRAMA ACADÉMICO						
Tipo de programa (seleccione con "x")						
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado			
X						
Nombre del programa académico						
Psicología						
Nombres y apellidos del director del programa académico						
Sandra Juliana Plata						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
Psicólogas						
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):						
No						
CIUDAD	AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO		NÚMERO DE PÁGINAS			
Bogotá	X		43			
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		X				
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.						
MATERIAL ACOMPAÑANTE						
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO			
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?	
Vídeo						
Audio						

Multimedia					
Producción electrónica					
Otro ¿Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Clima emocional del aula			Classroom emotional climate		
Interacción docente-estudiante			Teacher-student interaction		
Desarrollo emocional			Emotional development		
Desarrollo psicosocial			Psychosocial development		
Regulación emocional			Emotional regulation		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p>Resumen</p> <p>Diversas perspectivas en la psicología educativa han reconocido la importancia del contexto de aprendizaje, consolidando así un campo de investigación sobre el clima del aula, dentro del cual se destaca la dimensión emocional como aspecto fundamental. Sin embargo, actualmente no existe una definición clara del clima emocional del aula. Por esta razón, se realizó una revisión sistemática de tipo histórico-documental sobre el término como categoría investigativa y campo de estudio. Para esto se realizó una búsqueda de los artículos científicos más relevantes, principalmente de Europa, Estados Unidos y Latinoamérica. Se parte de la evolución del concepto en el siglo XX, para finalmente centrarse sobre los avances y desarrollo del tema entre los años 2000 y 2015. De acuerdo con la literatura revisada, los factores que se relacionan con, y son afectados por, el clima emocional del aula son la regulación emocional, las interacciones entre estudiantes y docentes, el desempeño académico, el rol del docente, las dinámicas familiares, las conductas prosociales y antisociales y el contexto socio-cultural. En comparación con los artículos norteamericanos y europeos, se evidenció una escasez de estudios en el contexto colombiano y Latinoamérica en general. Por esta razón, esta revisión sistemática recomienda ampliar las comprensiones sobre el clima del aula y las maneras en las que contribuye a la cualificación de la educación del sistema educativo colombiano y el fomento del bienestar de los estudiantes y docentes en el contexto escolar.</p> <p>Abstract</p> <p>Different perspectives within educational psychology have recognized the importance of learning environments, which has led to the consolidation of the field of study on classroom climate, in which the emotional dimension has been found to have a fundamental role. However, there is no clear definition of classroom emotional climate yet. Because of this, a systematic review was conducted on classroom emotional climate as a research topic and a field of study. The most relevant scientific articles on the topic of classroom emotional climate were researched, primarily in Europe, the United States, and Latin America. The findings begin with an evolution of the concept of classroom emotional climate throughout the 20th century, to later focus on the advances and development in the study from the year 2000 to 2015. The findings indicate a multitude of factors that relate to, and are affected by, classroom emotional climate. These analytic categories include emotional regulation, student-teacher and student-student interactions, academic achievement, the teacher's role, family dynamics, prosocial and antisocial behaviors, and socio-cultural context. In contrast with the north american and european articles, there was a lack of studies from the colombian context and Latin America in general. Because of this, the present review proposes to broaden the understanding of the</p>					

concept of classroom emotional climate and the ways it can contribute to, and improve, the quality of education in the Colombian educational system, so as to promote the wellbeing of students and teachers in the school context.