



**EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
DOCENTES PARA LA AUTORREGULACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL TEACHING
COMPETENCES FOR THE SELF-REGULATION OF PRIMARY
EDUCATION STUDENTS**

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

Autor

Jhan Marcos Livin Leon Paredes
<https://orcid.org/0009-0000-4610-0689>

Asesora

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

Lima, septiembre, 2025

Trabajo de Investigación_León

9%
Textos sospechosos



7% Similitudes
2% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas

2% Idiomas no reconocidos

1% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Trabajo de Investigación_León.docx
ID del documento: 6d0228889db71514260ae0f0560a5b88143578ab
Tamaño del documento original: 82,03 kB

Depositante: MARIA FERNANDA SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito: 3/9/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 3/9/2025

Número de palabras: 10.519
Número de caracteres: 73.543

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	hdl.handle.net Competencias socioemocionales en maestros y maestras y su in... 11 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (206 palabras)
2	dialnet.unirioja.es La gestión de emociones en niños de segundo de Educación... 4 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (165 palabras)
3	ceice.gva.es 7 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (141 palabras)
4	repositorio.its.edu.pe 18 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (98 palabras)
5	132.248.9.195 WebQuest como estrategia para la adquisición de competencias s... 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (96 palabras)

DEDICATORIA

Apuntamos a las estrellas y puede que le demos a la luna, a todos los que impulsan este cohete humano; en especial, a mamá, papá, mi hermano Joshepp y a Estefanía.

Jhan Marcos Livin Leon Paredes

RESUMEN

La presente investigación busca explicar cómo los docentes que hayan desarrollado competencias socioemocionales, lograrán que sus estudiantes desarrollen la autorregulación emocional. Para ello, en el primer capítulo de este estudio abordará los siguientes aspectos; la definición y los componentes de las competencias socioemocionales, las características de los docentes que poseen dichas competencias, los factores que favorecen su desarrollo y su importancia en el ámbito educativo. En el segundo capítulo se define la autorregulación emocional en estudiantes de educación primaria, describiendo sus características, los factores que permiten su desarrollo, la importancia y, finalmente, las acciones que todo docente debe promover para fomentar su desarrollo en sus estudiantes. A partir de ese momento, se destaca como aspecto clave la capacitación en educación emocional que se le pueda brindar a todos los docentes de educación primaria, ya que ellos son quienes, desde las diversas estrategias aplicadas dentro y fuera del salón de clases, puedan propiciar el desarrollo de cada uno de los componentes socioemocionales en sus estudiantes. Por último, tras una revisión exhaustiva de diversas fuentes bibliográficas, se concluye que las competencias socioemocionales son fundamentales para la vida. Dado que los docentes pasan una cantidad considerable de tiempo con sus estudiantes, por ende, se reconoce su papel esencial en el desarrollo y fortalecimiento de dichas competencias, que serán útiles para los alumnos en distintos momentos de su crecimiento.

Palabras clave: competencias socioemocionales; autorregulación; educación primaria; docentes.

ABSTRACT

The present research seeks to explain how teachers who have developed socio-emotional competencies will ensure that their students develop emotional self-regulation. To this end, in the first chapter of this study will address the following aspects: the definition and components of socio-emotional competencies, the characteristics of teachers who possess these competencies, the factors that favor their development and their importance in the educational field. The second chapter defines emotional self-regulation in primary education students, describing its characteristics, the factors that allow its development, the importance and, finally, the actions that every teacher must promote to encourage its development in their students. From that moment on, the training in emotional education that can be provided to all primary education teachers stands out as a key aspect, since they are the ones who, from the various strategies applied inside and outside the classroom, can promote the development of each of the socio-emotional components in their students. Finally, after an exhaustive review of various bibliographic sources, it is concluded that socio-emotional are fundamental for life. Since teachers spend a considerable amount of time with their students, their essential role in developing and strengthening these skills is recognized, which will be useful for students at different times in their growth.

Keywords: socio-emotional competences; self-regulation; primary education; teachers.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: LAS COVMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES EN EL NIVEL PRIMARIA	11
1.1. Definición de competencias socioemocionales	11
1.2. Tipos de competencias socioemocionales	12
1.3. Características de los docentes con competencias socioemocionales	15
1.4. Factores que favorecen el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes	18
1.5. Importancia de las competencias socioemocionales de las docentes	19
CAPÍTULO II: EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES	22
1.2. Definición de la autorregulación emocional en los estudiantes de primaria	22
1.3. Características de la autorregulación en estudiantes de educación primaria	23
1.4. Importancia de la autorregulación emocional en los estudiantes	26
1.5. Factores que favorecen el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación primaria	27
1.6. Acciones de docentes para el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes para el desarrollo de sus aprendizajes	31
CONCLUSIONES	35
REFERENCIAS	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. 5 dimensiones de la educación emocional, según CASEL	13
Tabla 2. Competencias socioemocionales de los docentes de nivel primaria	13
Tabla 3. Competencias emocionales de los docentes de nivel primaria	14
Tabla 4. Acciones docentes para una buena gestión emocional del aula	31

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación pone en evidencia el impacto que puede tener un docente que ha desarrollado sus competencias emocionales en la autorregulación de sus estudiantes de nivel primaria. Siendo, el siguiente tema, cada vez más relevante pues existen cifras que nos alarman, como las que se presentan a continuación:

- En lo que va del año 2024, los diferentes establecimientos del Ministerio de Salud (Minsa) atendieron 1 315 976 casos por trastornos de salud mental y problemas psicosociales, y se brindó un total de 6 877 221 atenciones.
- Entre las patologías de atención más frecuentes se encuentran ansiedad (244 462), depresión (177 611), síndrome del maltrato (177 656), trastorno emocional y del comportamiento en la niñez y adolescencia (194 137) y trastorno del desarrollo psicológico (176 230), entre otros (Ministerio de Salud [MINSAL], 2024).

Según Marchant et al. (2016) nos dice lo siguiente: En la escuela los estudiantes no solo aprenden competencias académicas, sino que aprenden desde el punto de vista emocional a conocerse y vincularse consigo mismos y a valorarse; a relacionarse con sus compañeros y con otras figuras de autoridad diferentes a sus padres, así como a relacionarse con el mundo externo (Marchant, et al., 2016, p.169).

En este sentido, el rol que el docente va a tener dentro del aula, cobra una mayor importancia, pues permitirá en sus estudiantes aquellas competencias que le sirvan para la vida, haciendo frente a lo que podría perjudicar.

Por tal razón, Soler et al. (2016) mencionan que existe una creciente cantidad de docentes que, frente a los problemas con respecto a violencia, el bajo interés y, además, el fracaso escolar, la educación emocional es una alternativa para generar cambios positivos.

Lo cual evidencia que, en la actualidad, las competencias socioemocionales en los docentes son fundamentales para desarrollar esas mismas capacidades en sus estudiantes de nivel primaria.

Esta educación emocional se hará evidente cuando los estudiantes deban autorregular sus emociones; cabe recordar que, regularse emocionalmente implica evaluar y modificar las reacciones emocionales, en particular su fuerza y su duración en el tiempo. Supone también regular nuestras funciones vitales, conectar las propias necesidades, emociones, y buscar su satisfacción (Ruiz y Julio, 2014, como se citó en Acosta y Padilla, 2020). Lo cual tiene un impacto auténtico en el autocontrol, en la confianza personal, en la tolerancia para resolver desafíos, manejar el sufrimiento emocional, la tristeza, la ansiedad y sobreponerse ante momentos desfavorables (Akaydin & Akduman, 2016, como se citó en Ponce-León, 2021). Por tanto, desarrollar la autorregulación emocional en los estudiantes es indispensable para su desarrollo vital.

Es por ello que se propone la siguiente premisa: “El desarrollo de competencias socioemocionales docentes favorece el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes de educación primaria”. Asimismo, busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo la implementación de competencias socioemocionales en el docente favorece el desarrollo de la autorregulación emocional en las y los estudiantes del nivel primaria? El objetivo general es explicar cómo los docentes socioemocionalmente competentes favorecen el desarrollo de la autorregulación emocional en las y los estudiantes del nivel primaria. Y, para ello, los objetivos específicos son: explicar la importancia de las competencias socioemocionales de los docentes en el nivel primaria y explicar el desarrollo de la autorregulación emocional en las y los estudiantes.

La justificación social de la presente investigación, se fundamenta bajo las necesidades de nuestra sociedad actual, pues necesitamos mejores ciudadanos, por tanto, como lo dice Aristulle y Paoloni- Stente (2019), se reconoce que las competencias emocionales promueven el bienestar en las comunidades, permitiendo que estas se desarrollen para que cada uno de sus habitantes tenga las posibilidades de crecer de forma integral. En este sentido, resulta fundamental su desarrollo en el ambiente educativo, por tanto, es necesario que los docentes adquieran primero dichas habilidades socioemocionales.

Por lo tanto, vamos a contribuir a una convivencia más pacífica y una ciudadanía más amable y responsable en el futuro.

Por otra parte, la justificación pedagógica destaca la importancia de que los docentes, primero, desarrollen estas capacidades para poder acompañar a las infancias. Según Arias et al. (2020) nos refieren que, para asegurar que las habilidades socioemocionales sean promovidas en el contexto escolar, es fundamental que los docentes reciban formación que les permita desarrollar estas habilidades y contar con herramientas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes. Esto abrirá el camino para que los estudiantes desarrollen no solo competencias académicas sino, también, emocionales.

A continuación, el trabajo monográfico se estructura en dos capítulos. El primer abordará las competencias socioemocionales de los docentes, explicando la importancia, las características y los factores que favorecen el desarrollo de las competencias socioemocionales en ellos. El segundo capítulo se enfocará en explicar el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes, explicando la importancia, los factores y finalmente, las acciones que todo docente debe de promover para el desarrollo de la autorregulación emocional en sus estudiantes. A lo largo del trabajo se espera demostrar como un docente puede, desde el ejemplo, desarrollar la autorregulación emocional en sus estudiantes de nivel educación primaria.

CAPÍTULO I:

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS DOCENTES EN EL NIVEL PRIMARIA

1.1. Definición de competencias socioemocionales

En el presente subcapítulo se analizan las diferentes definiciones de las competencias socioemocionales en los docentes de nivel primaria. Para comprender qué son las competencias socioemocionales, es importante primero entender qué es la educación emocional. Según Bisquerra (2003) menciona que la educación emocional es un proceso de crecimiento constante, que busca fortalecer las competencias socioemocionales con el propósito de prepararte para la vida, expandiendo el bienestar personal y social. Entonces, se entiende que, para poder desarrollar las competencias socioemocionales, es necesario brindar educación emocional, la cual, busca promover el desarrollo integral de dichas capacidades a lo largo de la vida.

Partiendo de esto, según Bisquerra (2003), se define a las competencias socioemocionales como el grupo de saberes, destrezas y disposiciones que una persona debe poseer para interpretar, manifestar y gestionar de forma asertiva las emociones. Bajo esta definición se comprende que, un docente de nivel primaria con competencias emocionales podrá, frente a diversas situaciones desafiantes, comprender y regular su mundo emocional, para brindar desde esta consciencia un mejor acompañamiento.

Para comprender mejor esta definición, Bisquerra (2003) distingue dos grandes bloques:

- Capacidades de autorreflexión o también llamada “inteligencia intrapersonal” que se trata de identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.

- Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo o también llamada “inteligencia interpersonal” que consiste en las habilidades

sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc. (p.22)

A partir de esto, confirmamos que los docentes con competencias emocionales, no solo tendrán mayores herramientas para autogestionar sus emociones, sino también, mejores habilidades sociales para generar vínculos saludables con sus estudiantes.

Además, según Arias et al. (2020) nos menciona que, la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional [CASEL], señala que el aprendizaje socioemocional es el proceso mediante el cual niños y adultos comprenden su mundo emocional para poder gestionarlo, fijan y logran desafíos constructivos, se ponen en lugar de los demás, cultivan vínculos saludables y toman decisiones de forma responsable. Este enfoque reconoce cinco competencias fundamentales: la autogestión, la autoconciencia, la conciencia social, las habilidades interpersonales y la toma de decisiones.

Con base en lo previamente señalado, y reforzando lo que se entiende por competencias socioemocionales, los docentes y sus estudiantes no solo habrán construido vínculos agradables que alienten el crecimiento personal, sino que las decisiones que permitan estas conexiones partirán de una base de buenos valores.

Finalmente, según Arias et al. (2020) sostiene que, existen diferentes denominaciones para referirse a las competencias emocionales, entre ellas tenemos; habilidades socioemocionales, habilidades blandas, competencias ciudadanas, entre otras. Cada una de estos nombres se fundamentan en las distintas perspectivas teóricas o tienen su origen en los campos del conocimiento, tales como la psicología, la economía o la salud pública. A partir de lo expuesto anteriormente, se amplía el campo del lenguaje y, además, permite comprender mejor los tipos de las competencias emocionales de los docentes de nivel primaria que veremos a continuación.

1.2. Tipos de competencias socioemocionales

En la siguiente sección se analizarán las diferentes propuestas de los tipos de competencias socioemocionales que todo docente debe de desarrollar.

La primera que se presentará es la que propone la organización CASEL, la cual fue fundada por el psicólogo y escritor de renombre, Daniel Goleman. Esta ha tenido resultados de alto impacto en los diversos planes educativos del mundo, considerándola como un

modelo a seguir, el cual, hoy por hoy sigue fomentando la educación emocional (CASEL, 2020, como se cita en Cornejo et al., 2021).

Según Schonert-Reichl et al. (2017; como se citó en Cornejo et al., 2021) señalan que el modelo CASEL define cinco competencias que toda educación emocional debe promover, las cuales son las siguientes:

Tabla 1. 5 dimensiones de la educación emocional, según CASEL

Dimensiones	Definición
Autoconciencia	Habilidad para comprender el mundo de las emociones y el pensamiento, reconociendo el impacto que tienen en las actitudes y cómo esto nos puede afectar o no.
Autocontrol	Habilidad para autogestionar las propias emociones, con el propósito de promover el bienestar y, así, seguir hacia lo que se ha propuesto.
Conciencia social	Habilidad para reconocer las normas, valores y hábitos sociales, con el propósito de actuar de forma coherente, buscando el bien común.
Habilidades para relacionarse	Habilidad para crear vínculos saludables a partir del diálogo, la escucha activa y la cooperación.
Toma de decisiones responsables	Habilidad para analizar el momento presente y tomar decisiones que permitan el bienestar a largo plazo.

Fuente: Elaboración propia (2025)

De lo anteriormente señalado, se distinguen las habilidades intrapersonales, las habilidades interpersonales y, como una dimensión adicional, la capacidad de tomar decisiones responsables, las cuales deben de permitir el autocuidado a largo plazo. Cada maestro de educación primaria, en el largo camino del aprendizaje, podrá desarrollar estas dimensiones, brindando no solo una mejor mediación, sino también habilidades para su propio bienestar, las cuales le acompañaran dentro y fuera de la escuela.

La siguiente propuesta nos la expone Bisquerra (2003), quien señala las siguientes competencias emocionales:

Tabla 2. Competencias socioemocionales de los docentes de nivel primaria

Competencias socioemocionales	Definición
Conciencia emocional	Habilidad para reconocer y comprender las propias emociones como las de las otras personas, así como la capacidad para percibir el ambiente emocional presente en una determinada situación.

Regulación emocional	Habilidad para autogestionar de manera adecuada las emociones, lo que implica una comprensión asertiva de la relación que existe entre el mundo emocional, la cognición y las conductas.
Autonomía personal (autogestión)	Habilidad que abarca un grupo de características vinculadas con la autogestión personal, entre las que se incluyen la autoestima, la actitud asertiva frente a las diversas situaciones de la vida, el sentido de responsabilidad, la capacidad de pensamiento crítico frente a las pautas sociales y la habilidad para pedir apoyo.
Inteligencia interpersonal	Habilidad para crear y sostener vínculos saludables. Lo cual implica el dominio de las diversas habilidades sociales, como, el diálogo efectivo, el respeto hacia los demás, actitudes prosociales y la asertividad.
Habilidades de vida y bienestar	Habilidad para adoptar conductas asertivas y responsables, de acuerdo al aspecto personal, familiar, profesional y social, con el propósito de promover el bienestar individual y colectivo.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Con base en lo señalado anteriormente, se refuerzan las dimensiones mencionadas por CASEL, pues convergen en todos sus aspectos, buscando que todos los docentes, realmente, se desarrollen de forma integral y, por consiguiente, puedan favorecer a todos sus estudiantes.

Para finalizar, la última propuesta la comparte el autor Ibarrola (2011; como se citó en Márquez y Gaeta, 2017), mencionando como competencias emocionales las siguientes:

Tabla 3. *Competencias emocionales de los docentes de nivel primaria*

Competencias emocionales	Definición
Conocimiento de las propias emociones (autoconciencia)	Habilidad para identificar una emoción en el mismo instante en el que se presenta.
Capacidad de controlar las emociones (autocontrol)	Habilidad para regular aquellas emociones a la misma situación y espacio.
Capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación)	Habilidad para mantener el esfuerzo hacia una meta establecida, siendo eficientes durante el camino.
Reconocimiento de las emociones ajenas (empatía):	Habilidad para comprender lo que sienten las demás personas, incluyendo aquellas con las cuales tenemos muchas más diferencias de personalidad.
Control de las relaciones (destreza social):	Habilidad para ejercer liderazgo en momentos que sean necesarios, creando redes de comunicación saludables con las personas.

Fuente: Elaboración propia (2025)

De lo expuesto, se destaca una competencia que se diferencia de las anteriormente mencionadas, la capacidad de liderazgo, la cual todo docente va a tener que ejercer, ya que, en una comunidad educativa, se necesita de una persona que ayude a organizar las ideas en beneficio de los mismos estudiantes.

Es fundamental destacar que, según los autores Márquez y Gaeta (2017), señalan que estas habilidades socioemocionales no se desarrollan de manera natural, sino que se adquieren mediante el aprendizaje, cada una de ellas brinda una estrategia esencial para potenciar la eficacia. Lo expuesto permite tomar conciencia de que todas las competencias emocionales mencionadas en este apartado pueden ser aprendidas y, por tanto, también enseñadas.

1.3. Características de los docentes con competencias socioemocionales

En el presente subcapítulo se analizan las características de los docentes de educación primaria con competencias socioemocionales. Para ello, es fundamental reconocer que, a partir de los avances en el campo de la psicología y las crecientes demandas del ámbito educativo, los docentes deben contar con diversas capacidades afectivas, tanto a nivel personal como profesional.

Según Romero et al. (2013) afirma que, en el presente, los docentes se encuentran con estudiantes con rasgos muy distintos a las generaciones anteriores, marcados por nuevas características socioculturales. Frente a esta nueva generación, los docentes necesitan desarrollar diversas habilidades que le permitan generar diálogos efectivos con sus alumnos, creando un ambiente adecuado para la convivencia, deviniendo en la construcción de aprendizajes significativos.

Los docentes de educación primaria deben, en primer lugar, estar dotados con aquellas capacidades que buscan desarrollar de forma integral en sus estudiantes, pues, como anteriormente se ha mencionado, sino no llegase a formar parte de sus hábitos, será imposible garantizar vínculos saludables, así que, una de las características es la capacidad de desarrollar habilidades para el diálogo.

Según el Marco del Buen desempeño Docente (2016b), el cual nos muestra una visión del docente peruano, menciona en la competencia tres, desempeño once, lo siguiente:

Propicia entre sus alumnos la oportunidad de aprender en un ambiente emocionalmente seguro, donde los estudiantes acudan con satisfacción, promoviendo en ellos el respeto por sí mismos y por sus compañeros. Fomenta la creación de un espacio democrático en el que se reconozca la individualidad de cada uno y del cual el estudiante se sienta parte. Crea oportunidades para que los alumnos expresen emociones, ideas y afectos de manera respetuosa, clara y directa, sin temor a la burla o el error. Acepta las emociones de sus estudiantes y demuestra interés en ellas, brindándoles apoyo y orientación según las diversas etapas de su desarrollo y los distintos contextos culturales. (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016 b, p. 38)

Podemos notar cuán importante son las emociones en las diferentes etapas de desarrollo de los niños y niñas y, aquí, vemos una característica más de los docentes de educación primaria, la de ser un mediador hacia un espacio democrático, donde se reconozca la autenticidad de cada ser.

También, el Marco del Buen desempeño Docente (2016b), en la competencia siete, desempeño treinta y tres, nos dice lo siguiente:

Trabaja colaborativamente con las familias, para establecer expectativas mutuas y comunicación constante con el fin de apoyar al estudiante en su desarrollo y logros de aprendizaje. Se relaciona con las familias a partir del respeto y valoración de su cultura, saberes, experiencias y recursos. Reconoce en las familias capacidades para ejercer un rol educador activo y consciente del desarrollo y bienestar de los estudiantes. Promueve un mayor compromiso de las familias y de la comunidad en la corresponsabilidad de los resultados de aprendizaje, reconociendo sus aportes en la formación de sus alumnos. (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016 b, p. 47)

De lo anteriormente citado, los docentes de nivel primaria con competencias socioemocionales, reconocen la importancia del trabajo colaborativo con las familias, pues son conscientes del impacto que tienen los diversos entornos de sus estudiantes, así permitirán un mayor bienestar en sus estudiantes.

Adicionalmente, el Marco del Buen desempeño Docente (2016b), en la competencia nueve, desempeño treinta y nueve, nos dice:

Analiza su acción formadora a la luz de criterios de orden ético, buscando siempre identificar, comprender y modificar prácticas y creencias que son contradictorias con el sentido de su profesión y el derecho y las necesidades de sus estudiantes. En tal sentido, toma distancia crítica de todo tipo de prejuicios y estereotipos, reacciona contra situaciones de racismo, injusticia o discriminación, explícitas o encubiertas, y promueve actitudes orientadas a cuestionarlas y revertirlas. (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016 b, p. 51)

De lo señalado con anterioridad, se reconoce que el docente con competencias socioemocionales puede identificar aquellos patrones que perpetúan los prejuicios y estereotipos, cuestionarlos y, además, promover desde su rol espacios que generen cambios profundos en beneficio de toda la comunidad educativa.

Y en el desempeño cuarenta, nos menciona, también que:

Demuestra compromiso en el cumplimiento de sus funciones, guiándose siempre por un sentido de justicia y equidad y dando un lugar preferencial a los derechos de los niños y los adolescentes. Por ello, asume su responsabilidad tanto en el desarrollo académico de sus estudiantes como en su progreso y bienestar personal. Toma decisiones que favorecen la protección de la salud física, emocional y mental de sus estudiantes. (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016 b, p. 51)

De lo expresado, se aprecia que los docentes con competencias socioemocionales actúan desde la integridad profesional y humana, reconociendo el impacto académico y emocional de sus acciones, por tanto, cada decisión va a favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes.

Además, Casassus (2017), señala que el docente socioemocionalmente competente es quien reconoce lo que hay detrás de las actitudes de los estudiantes. El profesor con madurez emocional comprende que, detrás de los actos de indisciplina, hay miedos, enojo, orgullo o desagrado, y que estos son los aspectos que necesitan ser atendidos. Desde el enfoque conductista, estos episodios se tratan con reforzadores positivos y castigos; por el contrario, en el enfoque humanista, las actitudes de los docentes buscan comprender el mundo emocional de sus estudiantes. Por tanto, para que se desarrolle un vínculo saludable, lo fundamental es que el docente tenga una conexión consigo mismo. Que su punto de vista

frente a los estudiantes esté libre de todo juicio, de manera que, a largo plazo, se fortalezca este vínculo interpersonal, lo cual no quiere decir que tenga que ser permisivo.

En este contexto, se afirma y promueve el autoconocimiento que cada docente de nivel primaria debe desarrollar, así como la capacidad para poder construir, de acuerdo con la situación, vínculos que se potenciarán poco a poco. Para lograrlo, es fundamental que dicho aprendizaje se haya desarrollado a lo largo de su proceso profesional y personal.

1.4. Factores que favorecen el desarrollo de las competencias socioemocionales en los docentes

En esta sección se abordan los factores que inciden en el desarrollo de las competencias socioemocionales por parte de los docentes.

Según María Gordillo (2016), señala que es esencial que todos los agentes educativos tomen conciencia de que el vínculo socioemocional no solo permite mejores estrategias de interacción social, sino que sea entendido como lo que realmente es, un auténtico motor de desarrollo. Para materializar este propósito, resulta relevante evidenciar la figura del docente y su papel, destacando el dominio de diversos conocimientos sobre los distintos tipos de apego, y, además, la comprensión de lo que su persona representa en la vida de sus estudiantes.

Como principal factor, se reconoce que toda la comunidad educativa, en especial, las autoridades competentes, deben, no solo desde la teoría, sino desde una planeación real, donde se despliegan diversas estrategias para fomentar, desde el rol del docente de educación primaria, el desarrollo de las competencias socioemocionales para la vida de nuestros estudiantes. Del factor anterior, deviene uno que tiene que ver con la formación universitaria de los docentes:

En este sentido, subrayando la necesidad de articular actividades que tengan como objetivo la formación de competencias socio-emocionales dentro de la formación integral de profesor novel, basadas en situaciones reales y en estrategias emocionales que utilizan profesores veteranos para enfrentarse a esas situaciones y adaptarse a las mismas, utilizarlas o cambiarlas, a la hora de desarrollar estrategias propias. (Díaz y Sánchez, 2013, como se citó en Palomares, 2014, p. 126)

Esta formación va a permitir que los docentes de educación primaria se encuentren más preparados y en constante aprendizaje. Y, en el último factor, el impacto que tienen las instituciones educativas en el desarrollo de sus docentes, en la siguiente investigación, según Ferreira et al. (2019; como se citó en Ferreira et al., 2023), se resalta el papel del maestro como mediador tanto cognitivo como emocional, por lo que se considera que los espacios de aprendizaje y apoyo a los docentes incluyan el desarrollo de habilidades socioemocionales para que las puedan implementar en el aula con sus estudiantes.

Reconocemos, entonces, que a mayores posibilidades que se les brinde a los maestros de educación primaria, mayor serán las experiencias en autorregulación emocional de los estudiantes.

1.5. Importancia de las competencias socioemocionales de los docentes

En esta sección se analiza de la importancia de las competencias socioemocionales de los docentes de educación primaria, tal como lo señala Begoña Ibarrola en una entrevista, es necesario que el equipo docente desarrolle sus propias competencias socioemocionales, ya que, si carecen de autogestión emocional, difícilmente podrán enseñar a los estudiantes a autorregularse, por tanto, será complicado que puedan fomentar estas habilidades en sus estudiantes (Aprendemos Juntos, 2021).

Lo mencionado por Begoña, es una confirmación de lo que ya sabemos, la mirada tiene primero que estar puesta en los docentes, nada puede ser enseñado si antes no se ha puesto en práctica, pues así es como los estudiantes realmente van a aprender para la vida misma.

Según Urosa (2021) señala que el docente no solo debe ser consciente del contexto emocional del grupo, sino también de la de cada uno de sus estudiantes y, por supuesto, de la suya propia, sin unas condiciones emocionales apropiadas, por más esfuerzo que el docente tenga para que se dé una situación significativa, estos no sucederán, por tanto, resulta esencial no solo que el profesorado posea conciencia emocional, sino que también cuente con la capacidad de gestionar las emociones en el aula y, especialmente, de trabajar con sus estudiantes en la comprensión de su propio mundo emocional y de las estrategias para gestionar sus propias emociones, así como resolver los diversos problemas que pueden haber dentro de una convivencia.

Al docente estar conectado con su conciencia emocional, va a poder desde su pericia personal, ver al otro como un ser en desarrollo, permitiendo el aprendizaje desde cualquier situación que desafíe el campo emocional de sus estudiantes. Esta capacidad socioemocional, viene de movilizar, de forma resiliente, estrategias que a lo largo de la vida del docente de educación primaria se han ido perfeccionando.

Además, según Mearns y Cain (2003, como se citó en Palomera et al., 2006) señalan que los docentes que se consideran capaces de regular su propio mundo emocional, tienden a usar una mayor cantidad de estrategias para superar diversos momentos de estrés en el ámbito educativo, lo cual les permite experimentar menos efectos contraproducentes del estrés y, por tanto, un mayor sentido de realización personal.

Estas estrategias, realmente, no son otra cosa que actividades del día a día, actividades cotidianas que nos educan emocionalmente, como, las que se mencionan a continuación por los autores Extremera y Fernández-Berrocal (2002):

- Comunicar los problemas o el intercambio de opiniones y consejos.
- La mediación en la resolución de conflictos interpersonales entre alumnos.
- Las anécdotas que el propio profesor pueda compartir sobre cómo resolvió problemas similares a los que enfrentan los alumnos.
- La creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos, como la proyección de películas, la lectura de poesía y narraciones, las representaciones teatrales. Asimismo, el uso de contenidos artísticos relacionados con la música y la pintura, junto con su posterior debate en clase, cumple una función emocional esencial. (pp. 2 – 3)

Reconocemos que la presencia de un docente de educación primaria con competencia socioemocional representa una oportunidad para acceder al mundo interno del niño. Este enfoque permite guiar al estudiante desde lo fundamental y lo que fomenta su humanidad, cultivando la empatía sin juicios y valorando su desarrollo individual. Cabe destacar que este mundo interno, en constante exploración, ya tiene un trayecto previamente

recorrido, y es en esa intersección donde el docente, a partir de su experiencia, puede ofrecer un acompañamiento significativo, por tal motivo, un docente socioemocionalmente competente es de suma importancia para la vida de sus estudiantes.

CAPÍTULO II:

EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES

1.1. Definición de la autorregulación emocional en los estudiantes de primaria

En el presente subcapítulo, se exponen diversas definiciones de la autorregulación emocional, así como sus componentes.

Según lo han señalado los autores Gross y Thompson (2007; como se citó en Pascual y Conejero, 2019), la regulación emocional tiene la capacidad de disminuir, aumentar o simplemente mantener una emoción, en función de los objetivos que persiguen los estudiantes de nivel primaria. Por su parte, Koole (2010; como se citó en Pascual y Conejero, 2019) menciona que, la regulación emocional es entendida como una suma de mecanismos mediante los cuales las personas intentan cambiar el rumbo natural de sus emociones. Asimismo, Bisquerra (2003), sostiene que la autorregulación emocional se refiere a la capacidad de dirigir adecuadamente las emociones, lo cual supone reconocer la conexión entre emoción, cognición y conducta, contar con estrategias eficaces de afrontamiento y ser capaz de crear emociones que nos motiven a actuar por iniciativa propia.

En síntesis, las tres definiciones nos muestran que la autorregulación emocional es una capacidad donde las personas, a partir de su conciencia, pueden reconocer sus emociones y, también, polarizarlas hacia un actuar donde se busque el autocuidado y el cuidado de los demás. Para profundizar y comprender mejor este término, el autor Bisquerra (2003), menciona, a continuación, los componentes de la autorregulación emocional:

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no

necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.

- Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida. (pp. 23-24)

Como se puede notar, la regulación emocional va más allá de simplemente regular las emociones negativas, sino también, incluye la capacidad de generar conscientemente emociones positivas. Es importante señalar que, para desarrollar esta capacidad en los estudiantes de educación primaria, se requiere un acompañamiento que reconozca la relevancia fundamental del aspecto emocional a lo largo de toda la vida y, para comprenderlo mejor, se profundizará en los siguientes subcapítulos.

1.2. Características de la autorregulación en estudiantes de educación primaria

En el presente subcapítulo, se complementará lo expuesto anteriormente, a partir de identificar aquellas características de la autorregulación en los estudiantes de educación primaria.

Cabe mencionar que, según García (2019; como se citó en Alcívar y Mayo, 2023) señala que las emociones son un componente esencial en la vida, pues como seres sociales

por naturaleza, las emociones como la tristeza, la alegría, la furia, la ternura, forman parte de las interacciones que día a día se van desarrollando. De este modo, los distintos cambios emocionales inciden en la toma de decisiones, por lo que las emociones se entienden como un conjunto de habilidades orientadas a poder exteriorizar los sentimientos de manera coherente. Estas habilidades pueden desarrollarse a través del aprendizaje y de la experiencia diaria.

A partir de la cita anteriormente mencionada, se refuerza la idea de que las características emocionales que cada estudiante de nivel primaria va a ir desarrollando, van a ser aprendidas a lo largo del proceso de su vida.

Según Silkenbeumer et al. (2016; como se citó en Meroño y Ventura, 2022) señalan que “desde los primeros años de preescolar, los niños y niñas ya cuentan con un repertorio amplio de estrategias de regulación emocional” (pp. 208 - 209). Aquí, se refuerza la idea de que las competencias emocionales se van a poner en evidencia, incluso antes de la escuela.

Como primera característica que se va a observar en los estudiantes que puedan autorregular sus emociones, tenemos que van a tener un mejor rendimiento en la escuela, permitiendo que puedan superar cualquier desafío de aprendizaje (Stelzer et al., 2014, como se citó en Ruales et al., 2022), ya que, desarrollar retos escolares movilizan diversas emociones, por tanto, la autorregulación emocional permite afrontar diversos momentos demandantes en el contexto escolar (Rebollo y De la Peña, 2017, como se citó en Ruales et al., 2022). Se observa entonces que, los estudiantes que puedan gestionar sus emociones podrán demostrar un mejor desenvolvimiento académico poniéndolo en evidencia durante las evaluaciones.

Como siguiente característica, según Cuervo e Izzedin (2007) sostienen que, los estudiantes al tener la habilidad de poder gestionar sus emociones, modificando de forma intencional su estado de ánimo a partir de actividades agradables, pueden promover y estimular, de forma constante, la aparición de emociones positivas, al mismo tiempo que regulan las negativas.

Esto quiere decir que los estudiantes tendrán la competencia para poder cambiar sus estados emocionales, evocando emociones que le permitan auto cuidarse y, a la vez, aceptar de una forma más asertiva las diversas situaciones.

Como tercera característica y complementando la anterior, los estudiantes al poder identificar, comprender y gestionar su mundo emocional pueden experimentar un “mayor bienestar psicológico, lo que se traduce en una mejora de su autoestima, una mayor capacidad para manejar el estrés y una mejor relación con los demás” (Santamartín, 2023, como se citó en Alcívar y Mayo, 2023, p. 5). Entonces, se infiere lo siguiente, los estudiantes tendrán una mejor autovaloración sí mismo y, por tanto, mejores relaciones.

Como cuarta característica, según Briceño (2022; como se citó en Cruz y Alcívar, 2023), afirma que, “la gestión de las emociones nos ayuda a evitar los conflictos o enfrentamientos innecesarios, nos facilita la expresión de nuestras emociones y genera empatía, y nos ayuda a orientarnos hacia los objetivos que nos planteamos” (p.43). Además, Albert Alegre (2018; como se citó en Cruz y Alcívar, 2023) sostiene que, “si nuestros hijos desarrollan su inteligencia emocional estarán mejor preparados para tomar decisiones que les permitirán gozar de una vida plena y exitosa”(p.43). Se entiende, entonces, que los estudiantes de nivel primaria podrán tomar mejores decisiones en consecución del logro de sus objetivos.

A modo de cierre del subcapítulo, Encarnación (2014; como se citó en Cruz y Alcívar, 2023), nos dice lo siguiente:

Tolerar las presiones y frustraciones en el entorno personal, incrementar la capacidad de trabajar en equipo, tomar conciencia de todas y cada una de nuestras situaciones, razonar y comprender los sentimientos de los demás, tener una actitud positiva y empática que permitirá mayores posibilidades de desarrollo personal y social, saber modular las emociones más extremas convirtiéndolas en otras que podamos manejar mejor. Con ello podemos conseguir relaciones personales y sociales, mucho más exitosas que, por ende, evita la aparición de conflictos. (p.43)

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos mencionar que los estudiantes podrán prevenir futuros enfrentamientos, lo cual contribuirá a gestionar, de manera más saludable, todo tipo de relaciones.

1.3. Importancia de la autorregulación emocional en los estudiantes

La autorregulación emocional se sostiene a partir de una conexión afectiva orientada a fomentar el cuidado y a potenciar las habilidades socioafectivas y cognitivas de los estudiantes, mediante el acompañamiento y la orientación en sus diversas necesidades, dentro de un ambiente seguro (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016^a)

Es aquí donde se fundamenta su importancia, pues a través de esta conexión se podrá desarrollar en los estudiantes competencias emocionales consigo mismos, las cuales van a permitir mejores relaciones. A continuación, se compartirán los siguientes beneficios que permite el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes:

- Mejor habilidad de solución de problemas.
- Mayor tolerancia a la frustración: personas menos agresivas.
- Disminución de la ansiedad y un mejor manejo del estrés.
- Habilidades sociales asertivas: incremento de la habilidad de trabajo en equipo.
- Reflexión antes de actuar: mejor manejo del impulso. (Portugá y Cruz, 1999, como se citó en Villanueva y Valenciano, 2012, pp. 55 - 56)

Del autor previamente citado surge otro beneficio del desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes de nivel primaria, el cual es que el grupo estudiantil logró sentirse más cómodos consigo mismos y con las demás personas con las que conviven. Un manejo del mundo emocional contribuye a tener propósito, por tanto, promover el desarrollo integral (Villanueva y Valenciano, 2012).

Ahora, al estar estos estudiantes de nivel primaria inmersos en un contexto, van a permitir, desde sus competencias emocionales, una mejor sociedad, donde siempre se encuentren maneras para resolver los diferentes desafíos. Como lo menciona Mosquera (2024), la importancia de este tema se basa en la historia, pues a partir de esta se busca formas personas íntegras y consciencias en la sociedad contemporánea, por tanto, las

competencias emocionales y ciudadanas no solo inciden en el cuidado emocional individual, sino que también para la participación proactiva en la sociedad y para superar los diversos desafíos de la vida. Priorizar esta convergencia es fundamental para permitir aquello que se busca en educación, el desarrollo integral de los seres humanos. Entonces, nos damos cuenta de que desarrollar la autorregulación emocional desde las escuelas, es crucial para la vida misma y, por tanto, para construir una mejor sociedad.

Recordemos que, para poder ser benefactores de esta maestría emocional, es significativo mencionar que solo se darán cuando el docente sea un ejemplo vivo, por tanto, los docentes educación primaria “deben seleccionar, programar y presentar a los estudiantes aquellos estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, les hagan sentirse bien consigo mismos y desarrollen su capacidad para regular sus reacciones emocionales” (Vivas, 2003, p. 15). A partir de lo expuesto, cada estrategia que los docentes de nivel primaria lleven al aula permitirán que los estudiantes cuenten con mejores herramientas para poder autorregular sus emociones.

1.4. Factores que favorecen el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación primaria

En este subcapítulo se analizan cuáles son los factores que favorecen un desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación primaria.

Las diversas estrategias de autorregulación emocional que los estudiantes utilizan y comparten en la rutina del aula están influenciadas por la tutoría y los padres de familia, aquellos que tienen dificultades para lidiar con sus propias emociones necesitan el apoyo de los profesores y de la comunidad estudiantil. Estos alumnos obtendrán beneficios cuando los docentes ejemplifiquen estrategias efectivas de gestión emocional y respalden su aprendizaje (Punmongkol, 2009, Como se citó en Boekaerts, 2016).

En este sentido, un factor que se considera significativo es el contexto familiar, el cual será un punto de partida para el docente de educación primaria, brindando las estrategias adecuadas a cada estudiante. No obstante, según Muñoz (2010) señala conveniente que el docente reflexione acerca de sus propias expectativas y formas de comunicarse con sus estudiantes, además de promover la mejora en la calidad de los mismos vínculos. Aquí, la experiencia profesional y humana del docente permitirá constantes

procesos de introspección en la búsqueda de crear caminos saludables hacia un desarrollo socioemocional, comprometiéndose con cada estudiante y, en especial, con “aquellos niños y niñas que presenten algún tipo de riesgo emocional, social o académico, que serán los más beneficiados por estas interacciones positivas” (Moreno, 2010, como se citó en Muñoz, 2010, p.73). En pocas palabras, el factor familiar, es un potenciador del desarrollo emocional, el cual se va a ir retroalimentando con el factor escolar.

De lo comentado con anterioridad, CASEL, una organización que ha contribuido significativamente a que el aprendizaje socioemocional evolucione de una simple teoría a un componente relevante dentro del campo educativo. (Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional [CASEL], s.f.). Según Cano et al. (2023), nos mencionan, a partir de información recopilada de la organización CASEL, lo siguiente con respecto al ámbito familiar:

La familia es el primer agente de socialización de los niños y de las niñas y ejerce un papel esencial en el desarrollo de competencias sociales y emocionales a lo largo de su vida. El trabajo conjunto del profesorado y de las familias en el aprendizaje socioemocional repercute, en definitiva, en el crecimiento personal y académico del alumnado. (p.33)

De lo señalado anteriormente, se reconoce el impacto que va a desarrollar el trabajo colaborativo entre el ámbito familiar y el escolar, pues, esto permitirá un mayor bienestar en los niños de toda la comunidad educativa.

En la línea del factor escolar, identificamos al rol del docente, quien según Muñoz (2010), menciona que:

Las interacciones que el profesorado establezca con alumnos y alumnas deben caracterizarse por la sensibilidad, la disponibilidad y las coherencias, convirtiendo la relación en un modelo positivo para los menores. En este sentido, la calidad de esta relación se verá favorecida en la medida en que el profesor o la profesora sepa escuchar, sea accesible, motivador, comprensivo y promueva interacciones positivas frecuentes e individualizadas. (...) Al mismo tiempo, el profesorado debe facilitar la integración de niños y niñas en el grupo de iguales, favoreciendo la confianza en los demás, que será limitada en el caso de los niños y niñas con apegos inseguros. (pp.

Dicho de otra manera, desde el reconocimiento del impacto del propio docente de educación primaria, hará de cada interacción, sea esta grupal y en mejores ocasiones personalizadas, una oportunidad para establecer y fortalecer las conexiones con el alumnado de educación primaria, las cuales serán para toda la vida.

Según Cano et al. (2023) nos mencionan, a partir de información recopilada de la organización CASEL, lo siguiente con respecto al ámbito dentro del aula:

Mediante la instrucción aprendizaje socioemocional explícita a través de la cual se enseñan y practican las habilidades y las actitudes sociales y emocionales; las prácticas de enseñanza como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos; y con la alineación del aprendizaje socioemocional con el currículum académico de cualquier de las áreas o materias, el aula es un espacio fundamental para el trabajo del aprendizaje socioemocional con todo el alumnado. Estas prácticas y actuaciones quedarán reflejadas en las programaciones de aula y en las situaciones de aprendizaje. (p.33)

De lo anteriormente citado, se afirma que, todo plan de acción que busque desarrollar las competencias socioemocionales en los estudiantes deberá de estar alineado al currículum del estado, pues, es un lenguaje que el docente ya conoce, por tanto, será más efectivo poder brindar un seguimiento y, además, se establecerán mejoras de forma constante en propósito del crecimiento emocional de los estudiantes de nivel primaria.

Otro factor, es el que permite la escuela, como lo menciona Muñoz (2010), un bajo índice de estudiantes por docentes permite una mejor conexión afectiva, ya que, al contar con menor cantidad de estudiantes, el profesorado puede dedicar mucho más tiempo a cada uno de forma individual, lo que promueve una relación significativa.

De lo anterior, podemos inferir que, a menor cantidad de estudiantes, mayor serán las interacciones personalizadas, posibilitando un abanico de oportunidades en todos sus estudiantes. También, Muñoz (2010) nos dice “el centro educativo también contribuirá a la calidad de la relación profesorado-alumnado en la medida en que promueve un clima positivo y cálido entre sus componentes” (p. 74). Esto significa que las escuelas actúan

como soporte para el cuerpo de docentes, para las familias y, por consiguiente, para los estudiantes. Cuando existe una comunidad que promueve el bienestar, todos desarrollamos diferentes competencias, cada voz es escuchada y los estudiantes crecen socioemocionalmente acompañados.

Según Cano et al. (2023) nos mencionan, a partir de información recopilada de la organización CASEL, lo siguiente con respecto al ámbito del centro educativo:

El centro educativo, es decir, todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, es responsable de la integración efectiva del aprendizaje socioemocional, en todos los aspectos de la vida académica, mediante una planificación, implementación, evaluación y mejora continua de todo el proceso. Cada centro educativo concretará y recogerá las líneas estratégicas sobre el aprendizaje emocional y el bienestar en el Proyecto Educativo de Centro. (p.33)

A partir de lo señalado, el plan de desarrollo socioemocional debe ser implementando por todo el equipo de la escuela, permitiendo que se hable un mismo lenguaje, iterando en beneficio de los mismos estudiantes, haciendo que cada acción vaya mucho más allá de solo el trabajo dentro del aula, bajo una retroalimentación constante.

Cómo último factor, se menciona a la comunidad, el cual, según Cano et al. (2023) nos mencionan, a partir de información recopilada de la organización CASEL, lo siguiente “El trabajo conjunto con los diferentes agentes comunitarios, y todos los vínculos y acciones comunes que se puedan establecer entre estos y los centros educativos, refuerzan el aprendizaje socioemocional del alumnado” (p.33).

De lo anterior mencionamos que, el centro educativo se encuentra dentro de una comunidad, la cual influye en cada uno de sus miembros, por tanto, un trabajo colaborativo donde se promueva el aprendizaje socioemocional permitirá que no solo la escuela sea un ejemplo de educación socioemocional, sino, también, cada entidad que forma parte de esa comunidad.

1.5. Acciones de docentes para el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes para el desarrollo de sus aprendizajes

En el presente subcapítulo se presentan las actividades pedagógicas que todo docente debe manejar para promover la autorregulación emocional en el alumnado.

A continuación, según López y Gonzales (2005; como se citó en Villanueva y Valenciano, 2012) se compartirán algunas acciones para la gestión emocional en el aula:

Tabla 4. *Acciones docentes para una buena gestión emocional del aula*

Docente
<ul style="list-style-type: none">● Debe ser capaz de controlar sus propias reacciones emocionales, ya que su comportamiento influye más que sus palabras en el comportamiento de sus estudiantes.● Tiene la responsabilidad de enseñar al estudiantado a autorregularse y a gestionar sus emociones, demostrando que el enojo no es la única reacción posible ante los errores ni la soberbia la única ante los logros.● Tiene como tarea fomentar la valoración y la aceptación dentro del grupo estudiantil, promoviendo así la autoconfianza.● Es fundamental que conozca la historia de sus estudiantes, ya que esto le permite acompañar con precisión la disciplina y la formación en valores.● Debe mantener coherencia en las normas y límites establecidos para garantizar una adecuada educación.● Es importante que sus acciones sean coherentes con lo que promueve, generando así confianza y credibilidad entre sus estudiantes.● Debe anticiparse a posibles conflictos y diseñar estrategias para su adecuado manejo.● No debe permitir que las conductas inadecuadas le impidan valorar al estudiante, incluso cuando no se comporte como se espera.● Tiene que mostrarse firme, pero mantener una actitud asertiva.● Ha de estar abierto a los cambios, reconociendo que siempre hay oportunidades para crecer, incluso a partir de la experiencia con sus estudiantes.● Es responsable de sus propias emociones y no debe culpar a los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Se observa, en primer lugar, una mirada centrada en el docente, quien no solo debe brindar herramientas para la comprensión de mundo emocional, sino que, inicialmente, debe ser el ejemplo, siendo capaz de gestionar su propio mundo emocional y de conocer el mundo emocional de los estudiantes a su cargo.

En segundo lugar, el docente, así como va a enseñar estrategias para una mejor educación emocional, debe de estar preparado para los posibles conflictos que puedan surgir, siendo asertivo y también firme con las decisiones.

Finalmente, se espera que esté abierto a los cambios que pueden surgir, identificando en cada uno de ellos oportunidades para una mejor gestión emocional dentro y fuera del aula.

La siguiente estrategia, según Ladrón de Guevara (2014; como se citó en González et al., 2022), tiene por nombre informe meteorológico personal, en donde cada estudiante elaborará su informe meteorológico sobre su tiempo interno, con el propósito de aprender a reconocer las diversas emociones que tiene durante el día y poder así, gestionarlas. Para esta actividad se coloca un fondo musical y se les pide que hagan lo siguiente:

- Tómate un momento y siéntate tranquilo.
- Respira y préstale atención a tu respiración.
- Coloca tu mano en el corazón.
- ¿Cómo te sientes hoy?
- ¿Qué te dice tu corazón sobre cómo te sientes?
- Ahí adentro ¿Está nublado o el sol brilla?, ¿llovizna o llueve a mares?, ¿Hace frío, calor, o es una temperatura suave?
- Al finalizar con tres lápices de colores pídele que haga un dibujo de su tiempo interior. (p.91)

De la estrategia anteriormente señalada, se desprende la posibilidad de que los estudiantes reconozcan sus emociones y, por consiguiente, logren autorregularlas.

Como siguiente estrategia, Daniel Goleman señala en una entrevista la existencia de una práctica para autogestionar mejor las emociones, esta consiste en la presencia de un

póster en el aula que represente a un semáforo con luces roja, amarilla y verde. A los estudiantes se les indica que, cuando se sientan coléricos, recuerden el semáforo: con luz roja deben detenerse, calmarse y reflexionar antes de actuar. Esta estrategia está teniendo resultados beneficiosos, pues enseña a los estudiantes que no pueden controlar lo que sentirán, ni el momento o la intensidad de la emoción, pero sí pueden decidir cómo actuar después. La luz amarilla simboliza el momento para pensar en las alternativas y sus resultados, mientras que la luz verde significa que deben elegir la mejor opción e intentarlo. En las escuelas que aplican el método SEL, se emplea con todas las edades, incluso con adolescentes de 16 o 17 años, fomentando en ellos la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones para ayudarles a tomar mejores decisiones (Aprendemos Juntos, 2018).

La estrategia mencionada permite que los estudiantes no reaccionen frente a un conflicto, sino que se detengan a comprender mejor la situación con el fin de no solo evitar el problema, sino también generar una mejor conducta y mejores conexiones humanas.

Otra estrategia, según Davis et al. (2010; como se citó en Meroño y Ventura, 2022) es la siguiente:

En entrevistas individuales con niños y niñas de entre 5 y 6 años de clases media y media-alta, identificaron que utilizaban estrategias metacognitivas para aliviar emociones indeseables, proponiendo revaluaciones cognitivas, como cambios deliberados de metas y pensamientos. (p. 209)

De la estrategia señalada, se hace evidente que podemos cambiar aquellas emociones que no contribuyen al bienestar a largo plazo, mediante nuevos pensamientos o cambios en los objetivos, lo cual permitirá avanzar hacia la meta personal o grupal.

Como última estrategia, según González et al., (2022), señalan lo siguiente:

Una buena forma de ayudar a desarrollar la habilidad social y la empatía es precisamente el trabajo en equipo. Con él pueden desarrollar afecto, simpatía, comprensión, etc. creando mejores ambientes de estudio. (...) El alumno debe participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos, con ello puede aportar puntos de vista con apertura y considerar los de otras personas de manera reflexiva, asumiendo una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades

con los que cuenta dentro de los distintos equipos de trabajo. (p. 95)

La estrategia anteriormente mencionada pone en relevancia el impacto que va a permitir el trabajo en equipo, abriendo espacios de debate para construir propósito donde todas las personas se sientan incluidas.

CONCLUSIONES

1. Como señalan Jones et al. (2013; como se citó en Arias et al.,2020) los docentes constituyen un referente de habilidades emocionales para su alumnado de nivel primaria. De manera propositiva o no, proyectan un modelo a seguir, por lo que sus estudiantes aprenden observando cómo sus profesores regulan sus emociones, superar momentos de estrés y manejan el aula de clases. Entonces, confirmamos que, los docentes pueden, desde el ejemplo, generar cambios reales en sus estudiantes.
2. La formación que se le va a brindar a los docentes va a ser crucial para generar las competencias emocionales que queremos tanto en nuestros estudiantes; como lo menciona Begoña Ibarrola, para una entrevista, el desarrollo de la formación docente debe integrar estrategias de educación socioemocional, ya que los docentes se enfrentan a problemas en el aula que no saben cómo gestionar (Aprendemos Juntos, 2021). Desde estas nuevas competencias que hayan desarrollado, los docentes podrán brindar a sus estudiantes competencias para la vida.
3. Las competencias emocionales que generan impacto real, son las siguientes, autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidad para relacionarse y toma de decisiones responsables. Según Daniel Goleman, para una entrevista, afirma que existe un estudio realizado con 750.000 estudiantes, de los cuales la mitad recibió este tipo de enseñanza y la otra mitad no. Demuestra que aquellos que habían participado en la enseñanza social y emocional demostraron que podían gestionar mejor su mundo emocional, evitaban los conflictos, adoptaron un mejor comportamiento y brindaban una mayor atención. Los puntos considerados prosociales aumentaron y los indicadores antisociales, disminuyeron (Aprendemos Juntos, 2018). De lo señalado por Goleman, estas competencias ya han evidenciado resultados reales, lo cual es necesario para seguir replicándose a nivel de toda la escuela.
4. La autorregulación emocional que desarrollen los estudiantes de nivel primaria se verá de la siguiente manera; según Ruales et al. (2022) nos menciona que los estudiantes tendrán una mejor adaptación a los diferentes contextos donde convivan, mejorarán su rendimiento escolar y, además, según Bisquerra (2003), también los estudiantes

podrán comunicarse de forma asertiva y efectiva, al resolver diversos desafíos relacionales y la toma de decisiones, en última instancia, al fortalecimiento de la autoestima. Todo ello orientado a promover un bienestar subjetivo, lo cual impactará en beneficio del bienestar social. Como se puede apreciar, son múltiples los beneficios de la autorregulación emocional, haciendo que los estudiantes de nivel primaria estén mucho más preparados para afrontar los diversos problemas que surjan en el largo proyecto de vida promoviendo su propio bienestar y, por consiguiente, el de entorno social.

5. Dentro de las acciones más importantes que desde el primer momento irán generando cambios en el aspecto emocional de los estudiantes, la primera, que es mencionada por el psicólogo Daniel Goleman, es la de la imagen del semáforo, permitiendo que los niños después de sentir cualquier emoción puedan calibrar su actuar, deteniéndose a respirar y evaluando qué podría pasar si hacen tal acción, permitiendo que desde muy pequeños tomen mejores decisiones. Como segunda acción, según Calle et al. (2011) menciona el empleo del juego de roles, el cual permitirá que los estudiantes a partir de la actuación comprendan situaciones interpersonales con el propósito de una mejor comprensión de las diversas situaciones que acurren durante el día a día y, como última acción, también mencionada con Calle et al. (2011), el aprendizaje colaborativo, la cual permitirá que los estudiantes trabajen en equipos para lograr resolver desafíos, reforzando su imaginación, motivación, autoestima y empatía. Estas tres acciones permitirán que cada experiencia tenga mejores aprendizajes, tanto académicos como socioemocionales.

REFERENCIAS

- Acosta y Padilla (2020). *La autorregulación en la primera infancia: conceptualización y prácticas para el aula* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/10010>
- Alcívar-Castro, MP, & Mayo-Parra, I. (2023). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del rol docente en la educación emocional de los niños. *MQRInvestigar*, 7 (3), 3968–3988. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.3.2023.3968-3988>
- Álvarez-Ramírez, M. de los R., Pena Garrido, M. y Losada Vicente, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional/Mission possible: improve the welfare of counselors through their emotional intelligence. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>
- Aprendemosjuntos. (5 de noviembre del 2018). Los beneficios de la inteligencia emocional para nuestros hijos. Daniel Goleman [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=k6Op1gHtdoo>
- Aprendemosjuntos. (19 de abril del 2021). Educar para sentir. Begoña Ibarrola, psicóloga y escritora [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=SW9yNpGYXoM>
- Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Aristulle, P. C., & Paoloni Stente, P. V (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43 (2), pág. 6595 122- 167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158005>
- Begoña, I. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. *smProfes.net*. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Boekaerts, M. (2016) El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp.95-96) <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5421>
- Calle, MG, Remolina de Cleves, N., & Velásquez Burgos, BM (2011). Incidencia de la

Inteligencia Emocional en el Proceso de Aprendizaje. *Nueva*, 9 (15), 94-106. <https://doi.org/10.22490/24629448.492>

Cano, V., Carmona, I., Sancho P. y Zamora, A. (2023). *Bienestar Emocional, aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo*. Programa de Cooperación Territorial para el Bienestar Emocional en el ámbito educativo. https://schoolguide.casel.org/content/uploads/sites/2/2025/04/BIENESTAR-EMOCIONAL_-Aprendizaje-socioemocional-a%CC%81mbito-educativo_Castellano.pdf

Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>

Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional. (s.f.). *Nuestra misión y trabajo*. <https://casel.org/about-us/our-mission-work/>

Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>

Cruz Cantos, A., & Alcívar Ponce, J. (2023). La gestión de emociones en niños de segundo de Educación General Básica. Una experiencia de apoyo con padres de familia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4 (2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.896>

Cuadrado, M. (1998). Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d071.pdf>

Cuervo Martínez, A., & Izzedin Bouquet, R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. *Tesis Psicológica*, (2), 35-47.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004) El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana De Educación*, (87), 37–60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>

Gómez Pérez, O., & Calleja, N. (2016). *Regulación emocional: definición, red nomológica y medición*. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

González, MC, Bojórquez, MAS, & Rosado, JFC (2022). La inteligencia emocional en la educación, consejos para desarrollar en el aula. *Revista de Desarrollo del Sur de Florida*, 3 (1), 1584–1599. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-122>

Gordillo Gordillo, M., Ruiz Fernández, M. I., Sánchez Herrera, S. y Calzado Almodóvar, Z.

- (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 195–202. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.009>
- Márquez Cervantes, Ma. C., & Gaeta González, ML (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20 (2), 221. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Meroño, G., & Ventura, AC (2022). Estrategias de regulación emocional de niños/as en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista. *Interdisciplinario. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39 (3). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.12>
- Ministerio de Educación (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación (2016b). Marco de Buen Desempeño Docente. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Ministerio de Salud (10 de octubre de 2024). *Más de medio millón de niñas, niños y adolescentes fueron atendidos por trastornos de salud mental y de comportamiento.* Plataforma Digital Única del Estado Peruano. Recuperado el 18 de abril del 2025 de <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/1037025-mas-de-1-300-000-casos-atendidos-por-trastornos-de-salud-mental-y-problemas-psicosociales>
- Moreno, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/11580/>
- Mosquera Vergara, T. P. (2024). Exploración Integral de Competencias Socioemocionales y Ciudadanas en el Desarrollo Humano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6584-6596. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9188
- Muñoz A. (2010) “Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil” Ed. Piramide. México. <https://issuu.com/cristianpq/docs/manual-de-psicologia-del-desarrollo>
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(52), 1989–9572. <http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- Palomera, R., Gil- Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional

los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, (341), 687-704. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24263/19/0>

- Pascual Jimeno, A., & Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 67-80. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Ponce-León, JJ (2021). Pedagogías libres y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación. *Revista Innova Educación*, 3 (2), 401-423. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.008>
- Rivadeneira-Ochoa, W. E., & Cabrera-Berrezueta, L. B. (2021). Rol docente y aprendizajes significativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 444. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1321>
- Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias. <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/marco-conceptual-para-la-evaluaci%C3%B3n-de-competencias>
- Romero Basurto, J. G., Rodríguez Hernández, E., & Romero Rodríguez, Y. E. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas Docentes*, 2(51), 31-38. <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/el-trabajo-docente-una-mirada-para-la-reflexion>
- Ruales Jurado, RE, Lucero Revelo, SE, & Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9 (1), 64-73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>
- Santa-Cruz-Espinoza, H., Chávez-Ventura, G., Domínguez -Vergara, J., Castañeda Paredes, J., & Araujo Robles, E. D. (2022). Burnout y estresores en docentes durante la pandemia por COVID-19. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 67-82. <https://doi.org/10.13042/bordon.2022.94236>
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Tejada, J.; Navío, A. (2005) “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N37/2. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2719/3698>
- Urosa Sanz, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79(154), 271-305. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.009>

- Villanueva Barbarán, R. y Valenciano Canet, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado Localización: Revista Electrónica Educare, ISSN-e 1409-4258, 16 (3), 2012, págs. 49-75 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112501>
- Vivas G. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Revista Universitaria de Investigación Sapiens, 4 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>