



**HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DOCENTES EN LA
GENERACIÓN DE CLIMAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TEACHERS' SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE GENERATION OF
LEARNING CLIMATES IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS**

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

Presentado por

Aldo Luis Bardales Rengifo
<https://orcid.org/0009-0000-0267-9457>

Ivan Roy Mendoza Rueda
<https://orcid.org/0009-0000-2450-6389>

Asesora

María de los Ángeles Sánchez Trujillo
<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima, febrero, 2024

Bardales & Mendoza - Monografía v7

8%
Textos sospechosos



7% Similitudes
0% similitudes entre comillas
4% entre las fuentes mencionadas
< 1% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Bardales & Mendoza - Monografía v7.docx
ID del documento: e19a3102179881798e9189ceaf43181c4e1b8a61
Tamaño del documento original: 75,58 kB

Depositante: MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ
Fecha de depósito: 28/2/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 28/2/2024

Número de palabras: 10.926
Número de caracteres: 77.208

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.redalyc.org Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramient... #bbfa16 10 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (156 palabras)
2	Documento de otro usuario #bbfa16 El documento proviene de otro grupo 6 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (116 palabras)
3	www.scielo.edu.uy Competencias socioemocionales en docentes de primaria y s... 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (94 palabras)
4	revistacneip.org 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (104 palabras)
5	www.scielo.edu.uy 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (88 palabras)

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a mi familia: a mi esposa Linda y mi hija Alessia, por ser mi apoyo a lo largo de todo este tiempo, motivándome y ayudándome a llegar donde he llegado, regalándome su alegría y amor que son los detonantes de mi felicidad.

Aldo Luis Bardales Rengifo

Dedico este trabajo de investigación a Ana María Cuadros Licetti, directora de Innova Schools, quien me alentó a dar un paso adelante en mi avance profesional como docente para seguir afianzando la propuesta que me enseñó y con la cual estoy desempeñando mi labor de la mejor forma posible.

Ivan Roy Mendoza Rueda

RESUMEN

El presente estudio pretende explicar que las habilidades socioemocionales docentes influyen significativamente en la generación de climas favorables para el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Algunas, como la implicación, claridad en su misión educativa, autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y las habilidades para relacionarse, son fundamentales para establecer relaciones positivas con el propio docente y con sus estudiantes. El desarrollo de habilidades socioemocionales propicia en el propio docente mayor motivación, satisfacción, implicación, compromiso con su labor, manejo del estrés y del *burnout*, previene el desgaste emocional y refuerza su vocación; además, le permite aprender a reconocer y gestionar adecuadamente sus propias emociones, ser empático, comunicarse asertivamente, estar motivado y motivar a sus alumnos, mediar adecuadamente los conflictos y fomentar valores y una cultura de paz. Para crear climas de aula propicios para el aprendizaje, el docente debe ser guía, modelo, facilitador y líder socioemocional que fomente una relación o conexión con sus estudiantes, en especial en la educación primaria, donde el vínculo afectivo es mayor que en secundaria. Finalmente, el profesor debe ser capaz de conocer e interpretar las emociones de sus alumnos e intervenir en sus procesos de aprendizaje en un clima de aula positivo donde se genere confianza, seguridad, respeto, tolerancia y no agresión, donde se estimulen experiencias gratificantes, sorpresa, curiosidad y autoestima, y donde se despierte la imaginación y la motivación.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; competencias socioemocionales; inteligencia emocional; clima de aprendizaje; educación primaria.

ABSTRACT

The following study aims to explain that teachers' social-emotional skills significantly influence the generation of favorable climates for the learning of primary education students. Some of them, such as involvement, clarity in the educational mission, self-awareness, self-regulation, motivation, empathy and relationship skills, are essential to establish positive relationships with the teachers themselves and with their students. The development of social-emotional skills provides the teachers with more motivation, satisfaction, involvement, commitment to their work, management of stress and burnout, preventing emotional exhaustion and reinforcing their vocation. In addition, it allows the educators to learn to recognize and adequately manage their own emotions, be empathetic, communicate assertively, be motivated and motivate their students, appropriately mediate conflicts and promote values and a culture of peace. To create classroom climates conducive to learning, the teachers must be guides, models, facilitators and social-emotional leaders who foster a relationship or connection with their students, especially in primary education, where the emotional bond is greater than in secondary school. Finally, the teachers must be able to know and interpret their students' emotions and intervene in their learning processes in a positive classroom climate, where trust, security, respect, tolerance and non-aggression are generated, where gratifying experiences, surprise, curiosity, and self-esteem are stimulated, and where imagination and motivation are awakened.

Keywords: social-emotional skills; social-emotional competencies; emotional intelligence; learning climate; primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE	10
1.1. Habilidades socioemocionales en el ámbito educativo.....	10
1.2. Habilidades socioemocionales del docente.....	13
1.3. Importancia de las habilidades socioemocionales del docente en el aula.....	18
CAPÍTULO II: CLIMA DE APRENDIZAJE	21
2.1. Clima de aula para el aprendizaje	21
2.2. Importancia de la generación de climas favorables para el aprendizaje en el nivel primaria	23
2.3. Influencia de las habilidades socioemocionales del docente en la generación de climas favorables para el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria.	24
CONCLUSIONES	30
REFERENCIAS	32

INTRODUCCIÓN

El colegio es el espacio de formación y socialización principal de un estudiante, donde se consolidan los aspectos imaginarios, realidades, subjetividades y conductas del mismo (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Todo profesional dedicado a la enseñanza debe estar predispuesto a interactuar con los alumnos de acuerdo a las actividades que realice y asumir su rol con tolerancia, flexibilidad y buen sentido del humor, capaz de relajarse ante situaciones adversas y contar incluso con una adecuada capacidad de improvisación (Tito, 2018).

El Estudio Virtual de Aprendizaje (EVA) 2021, evidenció un retraso de dos años en los aprendizajes de los estudiantes en Perú, y expone los problemas que el sistema educativo arrastra y que aumentaron durante la pandemia (Copera Infancia, 2022). En vista que durante dos años se redujeron los vínculos socioemocionales a las posibilidades que daba la virtualidad, con las limitaciones del internet en algunas zonas y para muchas familias de escasos recursos, es que se considera de vital importancia desarrollar nuevamente un vínculo docente-estudiante y entre estudiantes apropiado, lo que traerá un gran beneficio para todos los miembros de la comunidad escolar, incluidas las familias, y lograr el perfil de salida esperado para tener ciudadanos involucrados con la sociedad y con una cultura de paz. Como indica Bisquerra (2005), si la educación pretende preparar para la vida, requiere atender de manera prioritaria los aspectos emocionales.

A través de su estudio, Meyer y Turner (2002) encontraron patrones de interacción entre estudiantes y profesores para construir y favorecer entornos de clase asociados al afecto positivo, los objetivos de aprendizaje y el apoyo docente a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, y sus hallazgos, paralelos a los resultados de otros investigadores, ilustran cómo las respuestas afectivas de los docentes son importantes tanto a nivel académico o cognitivo como a nivel interpersonal, siendo características comunes de instrucción en los estudios mencionados el entusiasmo, el humor y el amor por el aprendizaje de los profesores. Tomar conciencia de esto impulsará al profesorado a reflexionar sobre su práctica docente e implementar estrategias adecuadas para que sus estudiantes quieran aprender, apoyados por el vínculo socioemocional creado con ellos.

Casassus (2008) afirma que los estudiantes no aprenden en un mal clima de aula. Martín y Boeck (1997, en Tito, 2018) confirman este hecho, corroborando que los alumnos que perciben docentes hábiles y con adecuada inteligencia emocional, les generan un bienestar que les permite tener una continuidad en sus estudios, aprenden sin miedos y edifican una sana autoestima.

Villaseñor (2017) afirma que cuando los docentes no poseen habilidades socioemocionales, además de capacitación, acceso a recursos, creatividad o estrategias que estimulen el desarrollo socioemocional del alumnado, sus comportamientos y acciones pueden derivar en resultados negativos en el aprendizaje estudiantil; por ello, es importante la capacitación docente para aplicar técnicas y actitudes que contribuyan al desarrollo socioemocional y académico del educando, tanto mediante intervenciones concretas para el aprendizaje socioemocional como de manera indirecta en el aula. La puesta en práctica de programas de educación emocional como el propuesto por Bisquerra (2005) requiere, según indica el mismo autor, una formación previa del profesorado.

La educación primaria es importante porque construye una preparación para la vida, permite el inicio en la socialización, despierta el gusto y el placer por aprender y es la base de participación, de la autonomía y del cultivo del sentido crítico en el estudiante (Cabello, 2003). Por tanto, es importante que el docente cuente con habilidades socioemocionales adecuadas que le permitan no sólo conectar con sus estudiantes, sino crear los ambientes adecuados para un aprendizaje adecuado en ese nivel. Como resultado, el presente estudio pretende explicar, como premisa de investigación, que las habilidades socioemocionales del docente influyen significativamente en la generación de climas favorables para el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, y se ha planteado como pregunta de investigación: ¿cómo influyen las habilidades socioemocionales del docente en la generación de climas favorables para el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria?

El objetivo general de esta investigación es: analizar de qué manera las habilidades socioemocionales del docente influyen en la generación de climas favorables para el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. Asimismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- a) Explicar el concepto de habilidades socioemocionales del docente y su importancia en el aula.

- b) Explicar el concepto de clima de aula y la importancia de la generación de climas favorables para el aprendizaje.
- c) Explicar la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y la generación de climas favorables para el aprendizaje.

Para concluir, el propósito de este trabajo es beneficiar al campo de la educación, ya que al conocer las habilidades socioemocionales y desarrollar el bienestar socioemocional docente, se asegura que los estudiantes aprendan motivados, procurando relaciones saludables, empáticas, donde exista confianza, y donde su autoestima cobre fuerza e intención en un clima de aula propicio para lograr aprendizajes significativos, por lo que es pertinente investigar más acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes y así poder aportar información, nuevos hallazgos en el campo educativo, data y estrategias pertinentes que puedan ayudarlos en la gestión de sus emociones dentro del aula y a mejorar la interrelación con sus estudiantes para seguir contribuyendo en la educación y formación de seres humanos en una sociedad que requiere con urgencia ciudadanos empáticos y con valores.

CAPÍTULO I:

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE

En el presente capítulo se define el constructo “habilidades socioemocionales” y se hace un paralelismo con los términos “competencias socioemocionales” e “inteligencia emocional” con el fin de evidenciar similitudes y equivalencias desde diferentes autores y estudios, explorando algunos marcos de referencias y taxonomías; posteriormente, se describen diferentes habilidades socioemocionales que el docente requiere desarrollar en su labor con sus estudiantes y finalmente se aborda su importancia en el trabajo de aula.

1.1. Habilidades socioemocionales en el ámbito educativo

Las habilidades socioemocionales son las capacidades o destrezas que permiten identificar, expresar y gestionar las emociones propias, entender las de los demás, mostrar empatía, tomar decisiones responsables y relacionarse satisfactoria y saludablemente (Bisquerra, 2009; OECD, 2015; Banco Mundial, 2016; Busso et al., 2017; en Ministerio de Educación, 2021); éstas influyen en nuestro desempeño y son transferibles en distintos contextos: familiar, escolar, laboral y ciudadano (Ministerio de Educación, 2021). Por otro lado, Collie (2019, en Lozano-Peña et al., 2022) emplea el término "competencias socioemocionales" para referirse al manejo efectivo de experiencias sociales y emocionales tanto intrapersonales como interpersonales que fortalecen el propio bienestar y el de otras personas.

Para el presente estudio, es prudente definir los conceptos “habilidad” y “competencia”. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2014), en su glosario de términos, define “habilidad” (en inglés, *skill*) como la capacidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de ejecutar tareas y solucionar problemas, en tanto que “competencia” es definida como la capacidad de emplear los resultados del aprendizaje en un contexto definido, como el educativo, laboral, de desarrollo personal o profesional, y que no está limitada a aspectos cognitivos, sino que incluye habilidades técnicas, atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores morales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), adicionalmente, considera que "competencia" es un concepto más amplio que puede componerse tanto de habilidades como

de actitudes, conocimientos, etc.

De acuerdo con Lozano-Peña et al. (2022), no hay acuerdo por parte de los autores sobre el concepto de competencia emocional, encontrando definiciones con distintas aproximaciones, incluso tratándose indistintamente de constructos como inteligencia emocional y competencias emocionales o de teorías y modelos con diversas perspectivas teóricas, sin llegar a consenso. En esta monografía se emplean los términos "habilidades socioemocionales", "competencias socioemocionales" e incluso el constructo "inteligencia emocional" por la similitud y equivalencia en definiciones, aunque utiliza principalmente "habilidades socioemocionales" por ser la denominación más empleada en Perú. A continuación, son presentadas algunas observaciones respecto a los constructos mencionados.

La denominada "inteligencia emocional" está relacionada con las interacciones que una persona tiene no sólo consigo mismo, sino con los demás. Peter Salovey y John Mayer precisamente la definen como "un tipo de inteligencia social" que involucra la habilidad de controlar nuestros propios sentimientos y emociones y los de los demás, de distinguir entre ellos y emplear esta información proporcionada para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones (Salovey y Mayer, 1990). Por su parte, Goleman (1995), quien difundiera más el concepto y recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer, considera que la inteligencia emocional es: conocer las propias emociones, controlar dichas emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones ajenas (donde se incluye la empatía) y establecer relaciones. Finalmente, Bisquerra (2003) refiere que la inteligencia emocional está formada por las inteligencias interpersonal e intrapersonal: la inteligencia interpersonal coincide con lo que otros autores denominan inteligencia social, y la intrapersonal, de acuerdo a otros investigadores, también se denomina inteligencia personal.

Bisquerra (2003), por su parte, usa el término "competencia emocional", que describe como el conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para entender, expresar y regular adecuadamente las emociones, y que divide en dos grandes bloques: a) capacidad de autorreflexión o inteligencia intrapersonal, en la que las propias emociones son identificadas y reguladas; y b) habilidad de reconocer lo que piensan y sienten los demás o inteligencia interpersonal, que incluye habilidades sociales, empatía, comprender la comunicación no verbal, etc. Si bien Bisquerra no emplea el término "socioemocional" sino "emocional", sí contempla las habilidades sociales en su segundo bloque. Esto es reforzado por Mikulic et al. (2017), quienes refieren que las competencias socioemocionales hacen énfasis

en la relación entre las personas y el ambiente, como consecuencia al aprendizaje y al desarrollo. De este modo, las habilidades de identificación y regulación de emociones en uno mismo van de la mano con el reconocimiento de lo que piensan o sienten los demás, que se corresponde con la dimensión social.

Salovey y Sluyter (1997, en Bisquerra, 2003) también emplearon el término “competencias emocionales” e identificaron cinco dimensiones básicas que las componen: autocontrol, asertividad, responsabilidad, empatía y cooperación, que es un marco coherente con el concepto de inteligencia emocional. Nuevamente se evidencian los componentes social y emocional enmarcados en estos cinco dominios, y considerando el contexto educativo, es precisamente en la escuela que las relaciones entre el docente y estudiantes y entre estudiantes deben ser promovidas a través del enfoque de las habilidades socioemocionales dentro de un ambiente de clase donde se brinden las condiciones para lograr aprendizajes.

Para conocer más sobre las habilidades socioemocionales, es importante tomar en cuenta el trabajo del Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL*), que aborda cinco grandes dominios o áreas de competencia interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma responsable de decisiones (Herman y Collins, 2018). Estos dominios son fomentados a través del Aprendizaje Socioemocional (*Social and Emotional Learning, SEL*), proceso en el cual las personas logran y emplean eficazmente conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar sus emociones, plantearse y alcanzar metas positivas, ser empático con los demás, crear y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsablemente; así, cuando las habilidades socioemocionales son consistentes, permiten una satisfactoria gestión de tareas de la vida como el aprendizaje, resolver problemas, controlar la impulsividad y cuidar de uno mismo y de los demás (Herman y Collins, 2018).

A través de su estudio, Arias et al. (2020) identifican en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, excepto en Bolivia, la incorporación transversal de los aprendizajes socioemocionales en los estándares de aprendizaje o como parte de las competencias que se esperan al término de la educación básica. El Ministerio de Educación de Perú, entendiendo la importancia del acompañamiento al desarrollo de procesos cognitivos y socioafectivos del alumnado, promueve el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el servicio de Tutoría y Orientación Educativa, cuyos lineamientos fueron aprobados por RVM 212-2020-

MINEDU y que contribuyen al desarrollo de las competencias incluidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2021).

Lozano y Guillén (2021) proponen cinco habilidades basadas en experiencias dentro del contexto educativo: empatía, autoconocimiento, manejo de emociones, resolución de conflictos y toma de decisiones. Los autores incluyen en su guía las trece habilidades socioemocionales del Currículo Nacional de la Educación Básica, que se interrelacionan entre sí y contribuyen al desarrollo integral y al bienestar de las y los estudiantes: autoconcepto, autocuidado, autoestima, comunicación asertiva, comportamiento prosocial, conciencia emocional, conciencia social, empatía, creatividad, regulación emocional, resolución de conflictos, toma de decisiones responsables y trabajo en equipo. Por otro lado, García (2017) propone un consenso de nueve competencias socioemocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autoeficacia, autonomía, optimismo, comunicación emocional expresiva, comportamiento prosocial, asertividad y empatía.

Si bien existen diversos marcos de referencia y taxonomías sobre habilidades o competencias socioemocionales además de los presentados, que incorporan su desarrollo para las y los estudiantes y que ya se están aplicando, el avance en la inclusión de las habilidades socioemocionales en la formación del profesorado en Latinoamérica y el Caribe (tanto inicial como en servicio) todavía está en ciernes (Arias et al., 2020). Esta es una circunstancia que requiere mayor atención, ya que a través del Ministerio de Educación de Perú se promueve el desarrollo de las habilidades emocionales en los estudiantes, sin embargo, los docentes, en especial los futuros profesores, necesitan primero desarrollar capacidades que le permitirán promover posteriormente habilidades socioemocionales en sus alumnos, y es por ello que se debe incluir cursos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la currícula de la carrera de Educación.

1.2. Habilidades socioemocionales del docente

El rol docente es fundamental, ya que opera como guía y modelo de las reacciones, relaciones y vínculos que se generan en el ambiente escolar. Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) indican que el papel de los profesores como facilitadores de entornos de respeto, tolerancia y no agresión es importante en el proceso de formación y socialización de los estudiantes, formando escenarios que hagan posible la gestión del aula como espacios donde se aprenda a

experimentar la paz. No obstante, de acuerdo a Buitrago y Herrera (2013, en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019), para alcanzar este objetivo es indispensable que tanto profesores como alumnos dispongan de herramientas emocionales para una mejor gestión de sus pensamientos, sentimientos y relaciones.

En Perú existe una regulación aplicada a los Institutos de Educación Superior Pedagógica para formar a docentes que enseñan hasta quinto grado de secundaria, con cursos que procuran desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación y prepararlos con el fin de desarrollar posteriormente dichas habilidades en sus futuros estudiantes (Arias et al., 2020). Sin embargo, esta formación en el docente no sólo debe darse en institutos superiores, sino en universidades, y no sólo debería ser aplicada dentro de la misma formación docente, sino que debe aplicarse dentro de las escuelas, con cursos de capacitación, talleres o conferencias que aborden la importancia del desarrollo de competencias socioemocionales en el docente como soporte en el aprendizaje escolar.

La investigación de Jennings y Greenberg (2009) posiciona las competencias sociales y emocionales (SEC) de los docentes como factores flexibles y significativos que afectan la calidad de la instrucción y los resultados de los estudiantes. Por otro lado, los estudios de Lozano-Peña et al. (2022) en relación con las características de los profesores participantes evidenciaron un vasto desarrollo de competencias socioemocionales en profesores en Europa, Asia y Norteamérica, pero rudimentario en América Latina, por lo cual las competencias socioemocionales podrían no haber sido tomadas en cuenta como un elemento significativo en la formación docente de la región.

Max van Manen (2004, en Hernández, 2017) indica que el docente requiere un conocimiento que emerja de la cabeza y el corazón, es decir, complementando la labor educativa con situaciones y entornos de aprendizaje significativos y brindando sensibilidad y humanidad. Así, en paralelo a sus conocimientos académicos, el docente requiere desarrollar competencias emocionales para estar más consciente de su desarrollo e impacto profesional y que pueda propiciarlas también en sus alumnos (Hernández, 2017). Por otro lado, Turner et al. (2002, en Meyer y Turner, 2002) indican que una ausencia de apoyo afectivo del docente, tanto en su forma positiva (aliento, interacción interpersonal, bromas o risas) como negativa (regañones, sarcasmo, humillación), pueden ser similares a contextos caracterizados por afecto negativo, y que el apoyo cognitivo es necesario, pero no suficiente para que las experiencias de aprendizaje provoquen la participación de los estudiantes.

Ante estas circunstancias, es importante conocer cuáles son las habilidades que un docente debe tener, y diversos autores han compartido sus estudios e investigaciones. Vaello y Vaello (2018), describen algunas competencias socioemocionales que consideran de ayuda al docente para alcanzar su misión profesional y obtener mayor satisfacción a nivel personal, divididas en competencias emocionales y competencias sociales: entre las competencias emocionales destacan implicación saludable, claridad en la misión, calma (autocontrol), proactividad e innovación (creatividad y receptividad); y entre las competencias sociales se incluyen asertividad, empatía, influencia, confluencia (trabajo en equipo del profesorado) y cooperación con las familias. A continuación, se describen aquellas habilidades que se estiman más relevantes dentro del trabajo docente y que pueden crear climas propicios para el aprendizaje de los estudiantes:

Una habilidad emocional docente que Vaello y Vaello (2018) consideran clave, ya que desde su punto de vista ninguna otra tendría cabida sin ella, es la implicación, o la predisposición a asumir sus responsabilidades y obligaciones con total compromiso, tanto en sus acciones (“hacerlo lo mejor posible”) como en la preparación de las mismas (“prepararme lo mejor posible”), y que además de amar su profesión, un docente implicado también disfruta enseñando y hace que sus estudiantes disfruten mientras aprenden. Del mismo modo, Day (2006, en Díaz y Sánchez, 2017) afirma que los profesores implicados con el aprendizaje sienten amor por lo que hacen y buscan continuamente formas más eficaces para sus estudiantes en el dominio de contenidos y metodologías de enseñanza.

La implicación, para que sea eficaz, debe tener claridad en la misión, es decir, estar al servicio de un propósito educativo bien definido y compartido con la comunidad escolar, y liberar esfuerzos para cumplirla, gestionando lo cognitivo y las emociones, relaciones, motivación y atención, siendo su objetivo todo el alumnado (Vaello y Vaello, 2018).

CASEL (2003) denomina autogestión, autorregulación o control emocional al manejo de emociones, que facilita el desarrollo de una tarea en lugar de interferir con ella y que permite a la persona ser concienzuda, retrasar la gratificación para perseguir metas y ser perseverante ante los contratiempos y frustraciones. Por su parte, Vaello y Vaello (2018) llaman autocontrol a esta misma habilidad que permite inhibir o retrasar pensamientos, emociones o comportamientos que podrían generar perjuicios posteriores, lo que implica detenerse, pensar, evaluar el problema antes de actuar y evitar agravarlo o generar inconvenientes posteriores, y añaden además que no es posible pedir autocontrol al estudiante si el docente no lo tiene, y que

éste requerirá evitar contaminarse con las actitudes impulsivas, agresivas o conflictivas de algunos estudiantes y responder con calma y sosiego, con una comunicación relajada, ritmo sosegado y tono de voz bajo.

Es prudente considerar la autorregulación emocional como esencial en el trabajo docente. Precisamente, Goleman (1995) explora la importancia de desarrollar la capacidad de calmarse para alejar la ansiedad, la melancolía o la irritabilidad desenfrenadas, e indica que el fracaso en la gestión de emociones hace que las personas luchen constantemente contra los sentimientos de angustia, mientras que aquellos que sobresalen en ella pueden recuperarse mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida. En este punto, es importante mencionar que Bisquerra (2005) advierte no confundir regulación u otros términos similares como control o manejo de las emociones con represión, y menciona algunas técnicas concretas para la autorregulación de emociones, como el diálogo interno, el control del estrés mediante la relajación, la meditación y la respiración, la realización de autoafirmaciones positivas, el desarrollo de la asertividad, la reestructuración cognitiva, la imaginación emotiva y la atribución causal.

La conexión afectiva entre el profesor y el estudiante que facilita la convivencia y la motivación es la empatía, y es ganándose a sus alumnos como el docente aumenta su influencia sobre ellos y la utiliza para conseguir mejoras en las relaciones y el rendimiento (Vaello y Vaello, 2018). Para complementar esta idea, Goleman (1995) define la empatía como la “habilidad social fundamental” basada en la autoconciencia emocional que permite reconocer las emociones en los demás y estar en sintonía con las señales sociales sutiles que indican lo que otros necesitan o quieren. Esta es una habilidad que todo docente debe tener, pues a partir de ella se puede realmente conectar con el ser humano que es el estudiante para comprender sus necesidades, alentarlos, motivarlos, elevar su autoestima, etc. Precisamente, es esta comprensión la que hace posible entender el punto de vista del otro, apreciar e interactuar positivamente con el grupo y que CASEL (2003) denomina conciencia social.

Goleman (1995), por su parte, propone su propia taxonomía y marco de habilidades socioemocionales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas o empatía y el control de las relaciones. De ellas, sobresalen tres que han sido descritas también por otros autores y que se consideran fundamentales en la labor docente.

La autoconciencia es descrita como la capacidad de controlar los sentimientos de un momento a otro, y es crucial para la percepción psicológica y la autocomprensión; así, las personas con mayor certeza sobre sus sentimientos conducen mejor sus vidas, ya que tienen un sentido más claro de cómo se sienten realmente sobre las decisiones personales que toman (Goleman, 1995). CASEL (2003), por otro lado, la define como saber lo que uno está sintiendo en el momento, tener una evaluación realista de las propias habilidades y un sentido adecuadamente justificado de confianza en uno mismo. Para adquirir conciencia emocional, Bisquerra (2005) indica que es necesaria la autoobservación y la observación de la conducta de los demás, lo que supone comprender la diferencia entre pensamientos, emociones y acciones, comprender las causas y consecuencias de las emociones, evaluar su intensidad, y reconocer y usar la comunicación verbal y no verbal de las emociones.

Respecto a motivarse a uno mismo, Goleman (1995) refiere que poner en orden las emociones al servicio de una meta es esencial para prestar atención, para la automotivación, el dominio y la creatividad. La motivación, de acuerdo a Hernández (2017), permite utilizar las preferencias más profundas de la persona para conducirla hacia sus objetivos, ayudándola a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar aun con frustraciones o contratiempos. De la Herrán (2004) afirma que la actuación de un profesor con autoestima baja no es la más adecuada en la formación de sus estudiantes ni en la de su propio crecimiento profesional, generando dificultades especialmente en aquellas actividades didácticas que favorecen la motivación y la creatividad del alumnado e incluso en su propia motivación y creatividad.

Sobre este aspecto, Bisquerra (2005) asevera que la puerta de la motivación debe buscarse a través de la emoción, y llegar así a la automotivación, que es opuesta al aburrimiento. La automotivación es en extremo esencial en la labor docente, ya que permite que el profesor retorne a la fuente de enseñar, que es la vocación, y combatir el estrés laboral y el *burnout* mediante diversas estrategias que le ayude a estar siempre motivado.

Finalmente, un docente debe ser capaz de relacionarse adecuadamente con sus estudiantes, por lo cual debe desarrollar las habilidades pertinentes, en especial si lo que busca es crear climas propicios para el aprendizaje. Las habilidades para relacionarse implican manejar las emociones en las relaciones de manera efectiva, establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación, la resistencia a la presión social inapropiada, la negociación de soluciones a los conflictos y la búsqueda de ayuda cuando sea necesario (CASEL, 2003). Hernández (2017) indica que las habilidades sociales permiten

descifrar las situaciones y las redes sociales convenientemente e interactuar con fluidez. Para concluir, Goleman (1995) afirma que las habilidades para el manejo de relaciones sustentan la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, y destacar en éstas permite que a las personas les vaya bien en cualquier cosa que dependa de interactuar sin problemas con los demás, siendo “estrellas sociales”.

La finalidad de hacer referencia a estas habilidades socioemocionales permite realizar un enfoque pertinente a la labor docente, ya que los profesores con mayores competencias socioemocionalmente pueden manejar mejor sus emociones, ayudando esto a gestionar mejor un aula, estableciendo normas de convivencia, generando mayor interacción con sus estudiantes y contribuyendo al logro de aprendizajes. Del mismo modo que el maestro se prepara en un área disciplinar para guiar a sus alumnos en su aprendizaje, debe poder desarrollar las competencias socioemocionales necesarias para ser modelo de sus estudiantes, lo que contribuirá a su vez a generar climas de aula favorables para el aprendizaje.

1.3. Importancia de las habilidades socioemocionales del docente en el aula

Si bien existe un llamado generalizado a implementar habilidades socioemocionales para los estudiantes, son pocos los programas enfocados en desarrollarlas en los docentes (Palomera et al., 2017). Por otro lado, hay una notable falta de estudios empíricos centrados en las emociones de los docentes y, por lo tanto, se sabe poco sobre lo que realmente impulsa las experiencias emocionales de los profesores en el aula (Becker et al., 2015).

Casassus (2008) aborda la acción pedagógica docente en dos aspectos fundamentales: el aspecto cognitivo, es decir, el conocimiento de la materia, y el aspecto emocional, es decir, la competencia emocional que el profesor despliega en la conducción de sus clases, refiriéndose a la capacidad que debe tener para interpretar las emociones de sus estudiantes respecto al curso que enseña y al proceso que están viviendo e intervenir sus procesos de aprendizaje, por lo cual las emociones funcionan como instrumentos de acción (aprendizaje) e interacción (pedagogía) que acontecen en un entorno o clima de trabajo (el aula). De allí radica la importancia de las habilidades emocionales y sociales en los docentes en el desarrollo mismo de sus actividades pedagógicas y en la relación con sus estudiantes, lo que permitirá crear el ambiente adecuado para el aprendizaje.

Considerando que las habilidades emocionales son necesarias en las labores de la escuela, Álvarez-Ramírez et al. (2017) realizaron un estudio bajo un enfoque cuantitativo para analizar los beneficios de la inteligencia emocional en el perfil profesional de orientadores educativos y laborales en diferentes campos del bienestar tanto en el trabajo como a nivel personal, y su investigación demostró que la inteligencia emocional se correlaciona positivamente con el compromiso de trabajo o *engagement* y con la satisfacción vital, en tanto que correlaciona negativamente con agotamiento laboral o *burnout*; adicionalmente, concluyeron que los orientadores con mayor inteligencia emocional se sienten más motivados, ilusionados e implicados con su labor, dimensiones esenciales en los procesos de afrontamiento y estrés.

El docente debe tener, de acuerdo a Vaello y Vaello (2018), no sólo conocimientos sobre las materias que imparte, sino, sobre todo, competencias de gestión del aula en sus diferentes ámbitos y, dado que el objetivo preferente del docente es formar personas, ambos autores consideran que sus competencias socioemocionales son importantes en el proceso educativo, pues hay pocos resultados cuando un educador intenta inculcar en sus estudiantes competencias que no domina ni se forma a sí mismo, por tanto, el docente debe enfocarse en una tarea doble debido al liderazgo socioemocional que ejerce en el aula: formar a sus estudiantes en competencias socioemocionales y formarse a sí mismo para lograr su propósito, sentirse bien, educar a sus estudiantes y que ellos se sientan bien.

Las distintas relaciones en la escuela permiten comprender el rol y el desempeño de cada persona en la construcción de una sociedad con base en el respeto, la tolerancia, la paz y la integración ciudadana (Arias, 2018; Cantor, 2018; Gómez y García, 2018, en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Por ello, Hernández (2017) indica que, sin el desarrollo personal del maestro, incluso los mejores planes, recursos, enfoques, espacios y estudiantes corren riesgo. Según la autora, sería necesario examinar la situación personal del ser humano que se desempeña como educador, debido a los nuevos enfoques y demandas educativas de la compleja sociedad que se vive; y que no es suficiente “que se enseñe”, ni “lo que se enseña”, sino que es imprescindible también reflexionar sobre quién es esa persona que aprende y quién es la que lo está formando (Hernández, 2017). Es por ello que el docente debe procurarse el bienestar para encarar el estrés o el *burnout*, y esto lo podrá efectuar conociéndose mejor a sí mismo y laborando en sus propias habilidades socioemocionales.

Para reforzar lo mencionado previamente en relación al bienestar del docente, Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) coinciden, al igual que otros autores, en que para prevenir el desgaste emocional debe existir un buen manejo, regulación y gestión de emociones del docente, y que niveles de equilibrio emocional altos en él generan un mayor nivel de compromiso laboral, una menor sensación de estrés, un mayor grado de dedicación, un mayor sentido de ilusión, motivación, satisfacción vital, y el sentimiento de bienestar que hace posible el desarrollo pleno de su profesión y la conformación de una identidad docente apropiada. Es así que los docentes con suficientes habilidades socioemocionales y creencias de autoeficacia favorables tienden a rehuir al *burnout*, logrando así un menor agotamiento emocional y una mayor vinculación con el quehacer pedagógico (Torres, 2018).

A través de su investigación en el contexto de la pandemia por el covid-19, Valdez-Rivera et al. (2022) concluyen que la intervención docente es un factor importante en el desarrollo de la inteligencia emocional y que las habilidades sociales y emocionales no son innatas, sino que es necesario accionarlas, y precisamente, de acuerdo a su estudio de caso, determinaron que los maestros usan ciertas herramientas como hacer atractivo el aprendizaje, integrar contenidos, hacer adecuaciones para los estudiantes y tener en cuenta el ejemplo como método, ya que son figuras sociales en las que los alumnos imitan ciertas características que les gusta observar en sus profesores, considerados como fuente de admiración. Más adelante se conocerá que las habilidades socioemocionales docentes tienen gran influencia en el clima del aula, de allí la gran importancia que los profesores puedan desarrollarlas adecuadamente para el logro de los aprendizajes.

CAPÍTULO II:

CLIMA DE APRENDIZAJE

En el segundo capítulo, se explica el concepto de clima de aula, los diversos factores que condicionan un buen clima de aula y se destaca la importancia de la generación de climas favorables para el aprendizaje. Se concluye explicando la relación entre las habilidades socioemocionales del docente y la generación de climas favorables para el aprendizaje.

2.1. Clima de aula para el aprendizaje

El clima escolar, clima escolar, clima social escolar o clima de aula se define como un conjunto de normas, valores, actitudes colectivas, prácticas de enseñanza-aprendizaje y estructuras organizativas que se manifiestan en la escuela como entorno social, que se difunden por medio de interacciones sociales entre estudiantes, docentes y administrativos, y que influyen su comportamiento (Howard, 1974; Keefe et al., 1985; Kuperminc et al., 1997; Brown et al., 2004; Koth et al., 2008; Cohen et al., 2009; Balci, 2011; Thapa et al., 2013; en Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022).

El clima de aula es la variable más importante entre los factores que intervienen en el aprendizaje, sin referirse a textos, mobiliario, edificios o número de profesores por alumno, sino al clima emocional del aula, concepto compuesto por tres variables: la clase de vínculo entre el profesor y alumno, la clase de vínculo entre estudiantes y el clima que surge de esta doble relación (Casassus, 2008). En estos vínculos hay confianza y seguridad, dos emociones que hacen posible el aprendizaje, pues un buen clima se basa en la existencia de ambas y por ello el aprendizaje dependerá del grado de conexión (Casassus, 2008).

Casassus (2008) identifica cinco clases de relaciones que propician un clima emocional favorable para el aprendizaje: la relación del profesor con el curso, la relación del estudiante con el curso, la del docente consigo mismo, la relación del profesor con el alumno y la que se da entre los estudiantes. De ahí radica la importancia de las habilidades socioemocionales docentes, ya que el clima de aula se construye basado en las buenas relaciones del docente consigo mismo y luego con sus estudiantes, con el fin de tener mayor motivación, satisfacción

laboral, implicación, compromiso, manejo del estrés y del *burnout*.

En cuanto a los aspectos físicos, si bien influyen en la configuración del clima del aula, ha de tenerse en cuenta también al docente, líder formal del grupo y gestor del clima del aula para ejercer un liderazgo a nivel socioemocional y considerar la realidad y las necesidades de sus estudiantes (Barreda, 2012). Este último aspecto es esencial, ya que un docente implicado vela por el aprendizaje de cada estudiante, teniendo en cuenta sus diferencias en un marco de diversidad e inclusión.

Los estudiantes son determinantes en la dinámica de la clase, es decir, en el clima de aula, y ya que son diferentes en edad, nivel de autoestima, motivación e incluso procedencia sociocultural, el docente debe conocer la realidad de sus pupilos y considerar la atención a la diversidad en el sentido de adaptaciones curriculares que se deben realizar para cada uno, considerando a su vez sus intereses, expectativas y actitud (Barreda, 2012).

Por su parte, Vaello (2011) distingue tres elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente, el estudiante y el currículo, enmarcado dentro del contexto que les rodea: el clima del aula, el ambiente social y las características de la ciudad o población, por lo cual, si el profesor mantiene un correcto equilibrio entre estos tres elementos, conseguirá el clima óptimo para realizar una buena gestión de la clase y lograr un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje. Por ello, un docente que haya desarrollado adecuadamente competencias socioemocionales como su motivación, implicación, satisfacción y compromiso laboral, puede involucrarse más y mejor con el área que enseña, llegar mejor a sus alumnos y crear el clima propicio para que puedan aprender.

En síntesis, existen diversos factores que hacen posible un clima propicio para el aprendizaje, gracias al vínculo docente-alumno que se genera en el aula. Por ello, las competencias socioemocionales son decisivas gracias a un líder socioemocional preparado apropiadamente para afrontar los retos de un aprendizaje en el nuevo siglo, donde el paradigma del profesor autoritario no encaja en la nueva realidad escolar. Es preciso, por tanto, que el maestro sea capaz de reconocer y gestionar adecuadamente sus propias emociones, ser empático, comunicarse asertivamente, estar motivado y motivar a sus alumnos para establecer relaciones adecuadas en el aula y generar los aprendizajes que se esperan.

2.2. Importancia de la generación de climas favorables para el aprendizaje en el nivel primaria

A través de su estudio, Meyer y Turner (2002) encontraron patrones de interacciones entre estudiantes y profesores para construir y sostener ambientes de clase asociados al afecto positivo, a los objetivos de aprendizaje y al apoyo docente a la autorregulación del aprendizaje. Por ello, al valorar la importancia del clima de aula en el aprendizaje, el docente y los estudiantes requieren tener una buena interacción para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las emociones juegan un papel álgido en el desarrollo de estos procesos en términos de motivación e interacciones en el aula. Por otro lado, es necesario nuevas síntesis teóricas y programas de investigación que integren emoción, motivación y cognición como componentes iguales en el proceso social de aprendizaje (Meyer y Turner, 2002).

Poulou (2017, en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019) encontró que las percepciones de los docentes de primaria sobre su propia inteligencia emocional y habilidades socioemocionales están relacionadas directamente con los vínculos que forjan con sus estudiantes. Considerando la importancia que tiene la educación primaria en la que se conduce a los niños y niñas a aprender no sólo aspectos académicos de la enseñanza, sino a que reconozcan y manejen sus emociones adecuadamente y a convivir en armonía entre ellos, es elemental que los profesores tengan también la experticia necesaria en cuanto a habilidades socioemocionales precisamente para establecer vínculos adecuados con sus estudiantes, por lo cual se reafirma la importancia de que el profesorado trabaje en sus propias habilidades socioemocionales.

Tomar en cuenta la dimensión emocional en el aprendizaje permitirá al docente actuar en relación a la motivación del alumnado, buscando fomentar su persistencia y el logro de las metas de aprendizaje en cada tarea; así, actos tan simples como saludar por su nombre a cada niña y niño o identificar cambios en su humor o atención en el aula, pueden tener un impacto favorable en el involucramiento de los alumnos (Gallardo, 2021). Así, se distingue no solamente las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino su validación como personas al ser escuchados, respetados y que se sientan parte de un grupo humano (Casassus, 2006, en Gallardo, 2021). Por ejemplo, el recuerdo de un castigo injusto puede provocar una fobia al profesor o a una materia, o disparar su ansiedad si un estudiante se siente humillado al ser burlado por su incompetencia al no resolver un problema en la pizarra (Ibarrola, 2014).

Etxeberria et al. (2017) realizaron un estudio en 32 centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca, advirtiendo que el clima escolar en estas escuelas incluye elementos vinculados con el clima académico, relaciones sociales y la estructura organizacional, y está relacionado a la implicación del docente en su labor, el trabajo en equipo y la gestión participativa, por lo cual estas buenas prácticas pueden servir como instrumentos para diseñar y ejecutar acciones de mejora en las instituciones educativas.

Bellei et al. (2013) señalan que un clima de aula favorable para el aprendizaje no solo eleva el rendimiento académico, sino que aminora el abandono escolar, y que para sostener el buen clima es necesario promover una sana convivencia mediante la participación estudiantil, el trato respetuoso de los docentes y la formación en métodos no violentos de resolución de conflictos. Por otro lado, Ros et al. (2017) estudiaron la relación de la autoestima, el clima de aula, el nivel de bienestar, el rendimiento académico y las competencias emocionales en una muestra de estudiantes de educación primaria, y concluyeron que una autoestima más sana y un manejo apropiado de las emociones favorecen un mejor estado emocional en el alumnado, lo que se evidencia en el clima social de aula y en el rendimiento académico.

Para que el “cerebro aprenda”, Ibarrola (2014) propone al docente crear momentos de reflexión personal, un ambiente seguro física y emocionalmente y de confianza con relaciones afectivas, concebir el error como oportunidad para aprender, guiar a los alumnos a tener metas claras, definidas, motivadoras y desafiantes, emplear la risa y el humor, etc.

Hasta el momento se ha evidenciado la gran importancia de proporcionar un buen clima de aula para un adecuado rendimiento escolar, y en los diferentes estudios mencionados también se abordan los aspectos sociales y emocionales como componentes esenciales para un buen manejo de aula, ya que están basados en crear un ambiente motivador, tener buenas relaciones entre docentes y estudiantes, incluir el buen humor, un buen trato del docente al alumno, entre otros aspectos que facilitan y propician que los estudiantes quieran aprender.

2.3. Influencia de las habilidades socioemocionales del docente en la generación de climas favorables para el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria

Es sabido que la educación primaria es de vital importancia para aprender fundamentos básicos para la vida, y todo aprendizaje se puede lograr, en especial en esas edades, incidiendo en las

emociones de las niñas y niños. Así lo sostiene el neuroeducador español Francisco Mora Teruel, quien asegura que el aprendizaje no ocurre sin la emoción, y que la emoción por aprender proviene de estimular el interés por aprender, la curiosidad, la atención, vale decir, de emocionar al cerebro (Álvarez-Bolaños, 2020). Ibarrola (2014), por otro lado, indica que cuando el profesor le hace saber a un estudiante que percibe sus esfuerzos, éste recibe una recompensa a nivel afectivo y es capaz de motivarse.

Actualmente se conoce, gracias a la neurociencia, que en el aprendizaje participan estructuras cerebrales como el hipocampo, estimulado por experiencias agradables y que registra dichos aprendizajes en la memoria de largo plazo; en cambio, es la amígdala cerebral la que se activa ante emociones o experiencias negativas en modo de alerta y se prepara para una respuesta de lucha o huida (Goleman, 1995); por ello, es esencial que el aprendizaje sea una experiencia sorprendente y gratificante tanto para el aprendiz como para el docente (Álvarez-Bolaños, 2020). No hay duda de que si el docente está bien, el estudiante también lo estará, y en estas circunstancias, un aprendizaje efectivo se logrará llegando a los niños y niñas a través de estas experiencias gratificantes, la sorpresa, la curiosidad, el despertar de la imaginación y la motivación, habilidades que el docente también debe trabajar.

Bajo el dominio del sistema límbico o cerebro emocional, la persona reacciona sin distraerse y se establece una comunicación con un fuerte componente afectivo, generando vínculos emocionales; así, las emociones repercuten poderosamente en la consolidación de recuerdos y que la memoria se ve influenciada por las emociones, pues lo vivido con emoción se fija en el cerebro profundamente (Ibarrola, 2014). Este aspecto es fundamental en la consolidación del aprendizaje tomando como consideración las emociones del estudiante y la creación de un clima o ambiente emocional.

Álvarez-Bolaños (2020) indica que las emociones tienen una poderosa intervención en la interacción docente-estudiante, que es una relación primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, las neurociencias cognitivas validan a través de sus descubrimientos dos aspectos: que los estudiantes no son pasivos en el aprendizaje, y el rol de las emociones en los procesos cognitivos y el aprendizaje, donde los nuevos conocimientos han transformado la forma de ver y entender las emociones y su importancia decisiva en un sistema educativo donde se reprimen y niegan las emociones (Casassus, 2008).

De acuerdo a Elías et al. (2003, en Extremera et al., 2019), el propósito del docente en los primeros niveles educativos es enseñar su curso a los niños y ayudarlos a desarrollar no sólo habilidades académicas sino socioemocionales. Por otro lado, Okonofua et al. (2016, en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019) sostienen que un maestro emocional y socialmente competente es quien se comunica de forma asertiva con sus estudiantes, media positivamente los conflictos en el salón de clases, gestiona ambientes acogedores de aula y emplea como estrategia la empatía en el vínculo con sus alumnos, y demostraron que el uso de respuestas empáticas de los docentes respecto a los malos comportamientos de sus estudiantes, fomentaría una mejor relación entre el estudiante y el profesor y a su vez mejores conductas en el aula. Es esencial que en la educación primaria el docente cuente con las habilidades socioemocionales adecuadas para una buena gestión del aula, y esto le permita vincularse con los niños y niñas para crear ambientes adecuados para el aprendizaje.

Es en las primeras etapas de la escolarización donde el desarrollo emocional desempeña un papel fundamental para la vida, y constituye una condición necesaria para el desarrollo de todas las dimensiones de la persona (De Andrés, 2005). Dentro de la educación primaria no sólo se imparten conocimientos, sino que los estudiantes aprenden a interactuar y desenvolverse en un entorno social, en este caso, la escuela, donde deben aprender a respetar normas e interiorizar valores, adquirir confianza y autonomía y elevar su autoestima, por lo que deben ser liderados por una persona equilibrada emocionalmente y que pueda comunicarse empática y asertivamente con ellos, por lo cual debe existir una gran implicación del docente para educar. Desarrollar habilidades socioemocionales es crucial para que el docente pueda comprometerse apropiadamente con su trabajo y vocación y mantenerse motivado e involucrado en su labor, de modo que pueda afrontar el estrés de forma sana y seguir actuando con empatía para manejar situaciones de conflicto en el aula.

Al referirse a la relación del docente consigo mismo, Casassus (2008) indica que éste debe tener claridad acerca de la opinión que tiene de sí mismo o de sí misma, respecto a lo que le gusta verdaderamente de su actividad, cuál es su propósito, sus intenciones, seguridades, talentos e inseguridades, y esta claridad permitirá aumentar su eficacia en cuanto a ser más honesto en su conexión con los estudiantes y así contribuir a un mejor clima de aula, ya que, como afirma, la docencia es un trabajo emocional, donde el profesor se apasiona o se aburre, se aproxima o se distancia, forja confianza o recelo. Se afirma, por tal razón, que el desarrollo de habilidades como autoconciencia, autorregulación emocional, motivación, entre otras, son

necesarias en el profesorado con el fin de restaurar y fortalecer su vocación.

Los ambientes tensos en la escuela y el hogar atentan contra las capacidades de aprendizaje de los niños, mientras que los ambientes sanos favorecen el equilibrio emocional y, consecuentemente, favorecen el aprendizaje; así, la relación del estudiante con el curso es emocional, pues le puede interesar o no, gustarle o no, o puede afectarle o no, por lo cual, el aprendizaje dependerá del tipo de relación emocional que el estudiante tenga con la materia a aprender (Casassus, 2008). Por otro lado, Taxer et al. (2018) hallaron que la ira o la diversión que expresa el profesor pueden repercutir en su propio agotamiento emocional y conformar la percepción de los vínculos con sus alumnos; en consecuencia, los docentes que expresan constantemente la diversión crean mejores relaciones con sus estudiantes y menos agotamiento emocional, promoviendo a su vez espacios afectivos y de aprendizaje significativo. Esto es fundamental en el desarrollo de climas propicios para que los niños y niñas puedan aprender satisfactoriamente en las escuelas, en especial en la primaria, donde el alumnado está más involucrado emocionalmente en la relación profesor-estudiante, comparado con el alumnado de secundaria (Kostiv y Rodríguez-Hernández, 2022).

Herrera et al. (2016, en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019) resaltan que, en buena medida, el clima de aula depende de las habilidades socioemocionales del docente y de sus vínculos y su empatía con los estudiantes. Triana y Velásquez (2014, en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019) encontraron que la comunicación no asertiva por parte de un docente afecta inmediatamente el clima escolar de forma negativa. Por otro lado, docentes con mejor expresión y regulación emocional muestran un manejo más adecuado de la disciplina en el aula (Valento et al., 2019, en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia). Considerar estos aspectos es fundamental, ya que tienen repercusión directa en la generación de climas de aula cálidos y positivos y favorecen una cultura de paz en la clase.

Ser docente de primaria implica una gran responsabilidad a nivel cognitivo, emocional y social, en especial por la diversidad en el aula. De acuerdo a Shapiro (1997), los niños están preprogramados desde el punto de vista de su desarrollo para tener confianza en sus capacidades, por lo menos hasta los siete años, ya que, hasta esa edad, los niños no distinguen el esfuerzo de la capacidad, y mientras lo intentan, la mayoría cree que finalmente tendrá éxito; pero cuando ingresan a tercer grado, la madurez cognoscitiva de los niños les permite efectuar una evaluación más realista acerca de lo que pueden o no llevar a cabo, y comienzan a darse cuenta de que algunos niños tienen más o menos capacidad que ellos; de ese modo, advierten

que si quieren tener el mismo éxito que sus compañeros más aptos, tendrán que realizar un esfuerzo mayor. El docente tiene un gran reto en ese sentido: ser guía y orientador de sus estudiantes considerando sus diferentes capacidades y habilidades.

Los profesores son un referente para sus alumnos e influyen en su desarrollo socioemocional al modelar habilidades socioemocionales, promover la interacción con sus estudiante y gestionar el salón de clase, por lo cual, profesores competentes socioemocionalmente manejarán mejor sus emociones, gestionarán el aula de manera más eficaz, establecerán normas de conducta, promoverán interacciones más alentadoras y comprensivas con sus alumnos y, por ende, incentivarán su desarrollo socioemocional (Villaseñor, 2017). Así, para conocer a sus estudiantes, un profesor requiere desplegar habilidades socioemocionales que le permitan conocer sus características y particularidades e interpretar sus emociones, de modo que ejerza el liderazgo socioemocional en el aula.

Si bien este estudio aborda las competencias socioemocionales del docente en la generación de climas de aprendizaje, es importante considerar que, dentro de estas competencias, el docente debe también aprender a relacionarse adecuadamente con sus colegas. A través de su estudio, Martín (2000) concuerda en que el clima o ambiente organizacional incide en un modelo basado en los principios de organizaciones que aprenden, denominadas por el autor "organizaciones vivas" o humanas, tal y como las escuelas, y que existe una serie de elementos que inciden en este clima: la comunicación, la participación, la motivación, la confianza, la planificación, el liderazgo y la creatividad. Una forma de desarrollar habilidades socioemocionales docentes es el trabajo colaborativo entre pares, en especial para planificar estratégicamente el aprendizaje, para establecer y trabajar con roles, y para compartir estrategias y experiencias de aprendizaje, que pueden perfectamente replicar en sus aulas para incentivar el socioconstructivismo.

Finalmente, de acuerdo a la investigación de Lozano-Peña et al. (2022), existe gran evidencia que permite constatar que las competencias socioemocionales son un elemento determinante en el profesorado para mejorar la relación con sus estudiantes, además de la calidad educativa, las competencias socioemocionales de los estudiantes, la gestión y clima del aula y el progreso indirecto del rendimiento académico y aprendizaje de los niños y niñas. Por tanto, los institutos de formación, las universidades y las mismas escuelas deben educar a estudiantes de Educación, nuevos docentes e incluso docentes con experiencia a desarrollar sus habilidades socioemocionales tanto para ejercer su profesión de forma adecuada como para

generar el ambiente propicio en el aula y que sus alumnos puedan aprender de forma plena. Que el docente sea capaz de conocer sus propias emociones y las de sus estudiantes ayudará en definitiva a una adecuada autorregulación, favoreciendo así sus relaciones sociales e interpersonales y generando un mejor vínculo con los niños y niñas que educa.

CONCLUSIONES

1. Las habilidades socioemocionales son las capacidades o destrezas que permiten a una persona (en este caso, el docente) identificar, expresar y gestionar las emociones propias, entender las de los demás (sus estudiantes), mostrar empatía, tomar decisiones responsables y relacionarse de forma saludable y satisfactoria con los demás. Algunas, como la implicación, claridad en su misión educativa, autoconciencia o conciencia emocional, autorregulación, motivación, empatía y las habilidades para relacionarse, son fundamentales para que el docente establezca relaciones positivas consigo mismo y con sus estudiantes.
2. El clima de aula es un conjunto de normas, valores, actitudes colectivas, prácticas de enseñanza-aprendizaje y estructuras organizativas que se presentan en la escuela como entorno social. El clima de aula es una variable importante entre los factores que intervienen en el aprendizaje y se basa en la confianza y seguridad, por lo cual implica un grado de conexión o vínculo entre los diversos actores educativos. Es así que un buen clima de aula implica una buena interacción social entre los diversos actores educativos, en especial la relación de cada individuo consigo mismo (estudiante y docente), la relación entre el docente y el estudiante y la relación entre los estudiantes, es decir, el clima emocional, además de la relación del profesor con la materia y del estudiante con la materia, para que este clima emocional sea propicio para el aprendizaje.
3. Las habilidades socioemocionales del docente influyen significativamente en la generación de climas favorables para el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, pues desarrollar habilidades socioemocionales le permitirá al maestro tener mayor motivación, satisfacción, implicación, compromiso con su labor, manejo del estrés y del *burnout*, prevenir el desgaste emocional y reforzar su vocación; por ende, su labor en el aula le permitirá crear un clima de aula que propicie el aprendizaje como líder socioemocional, en especial considerando los enfoques y exigencias pedagógicas actuales.
4. El docente es guía, modelo y líder de las reacciones, relaciones y vínculos que se generan en el ambiente escolar y es facilitador de entornos adecuados o clima de aula, donde el respeto y la tolerancia y la no agresión es importante en la formación y socialización de

los estudiantes, en especial en la educación primaria, donde el vínculo afectivo es mayor que en secundaria. De este modo, el docente debe ser capaz de reconocer y gestionar adecuadamente sus propias emociones, conocer e interpretar las emociones de sus estudiantes, establecer vínculos adecuados en el aula, ser empático, comunicarse asertivamente, estar motivado y motivar a sus alumnos e intervenir en sus procesos de aprendizaje, lo que permitirá un clima propicio para el aprendizaje.

5. Un aprendizaje efectivo se fomentará en los niños y niñas de primaria a través de la emoción, generando experiencias gratificantes, la sorpresa y la curiosidad, estimulando su autoestima, y despertando su imaginación y motivación. Además, una comunicación asertiva, empatía, la adecuada mediación de conflictos y el fomento de valores y una cultura de paz son habilidades que el docente también debe trabajar y modelar en el aula para estimular el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.
6. El clima organizacional en las escuelas es también importante en el desarrollo de competencias socioemocionales en el docente porque permite que se desarrolle adecuadamente la relación con sus pares a través de una buena comunicación, participación, motivación, confianza, adecuada planificación, liderazgo y creatividad.
7. Los institutos de formación, las universidades y las mismas escuelas deben educar a estudiantes de Educación, nuevos docentes e incluso docentes con experiencia a desarrollar sus habilidades socioemocionales tanto para ejercer su profesión de forma adecuada como para generar el ambiente propicio de aprendizaje.
8. Es pertinente investigar más acerca de las habilidades socioemocionales de los docentes y así poder aportar nueva información y nuevos hallazgos en el campo educativo, promoviendo estrategias pertinentes para la gestión de emociones en el aula y mejorar la interrelación con los estudiantes.

REFERENCIAS

- Álvarez-Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-401. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Álvarez-Ramírez, M., Pena Garrido, M. y Losada Vicente, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19-32. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055003.pdf>
- Arias O., E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- Barreda G., M. S. (2012). *El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria] <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., y Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., y Abarca, G. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015*. UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/296692418_Situacion_educativa_de_America_Latina_y_el_Caribe_Hacia_la_educacion_para_todos_2015
- Bisquerra A., 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>
- Bisquerra A., R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Cabello S., G. (2003). Acerca de la educación primaria. *Investigación Educativa*, 7(12), 55-64. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8175>
- Casassus G., J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95. <https://revistas.academia.cl/index.php/pft/article/view/480/620>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [Cedefop]. (2014). *Terminology of European education and training policy*. [Terminología de la política

- europa de educación y formación]. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. CASEL y LSS. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>
- Copera Infancia. (2 de agosto de 2022). *Educación en el Perú: Existe un retraso de dos años en los aprendizajes esperados de las y los estudiantes del país*. Copera Infancia. <https://coperainfanciaperu.com/2022/08/02/educacion-en-el-peru-existe-un-retraso-de-dos-anos-en-los-aprendizajes-esperados-de-las-y-los-estudiantes-del-pais/#:~:text=agosto%20de%202022-,Educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA%3A%20Existe%20un%20retraso%20de%20dos%20a%C3%B1os,los%20estudiantes%20durante%20la%20pandemia.>
- De Andrés V., C. (2015). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107–124. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>
- De la Herrán G., A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 51-65. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100504.pdf>
- Díaz Y., M. y Sánchez S., G. I. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educere*, 21(69), 427-437. <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222015/html/>
- Etxeberria, F., Intxausti, N., y Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137237>
- Gallardo Ch., G. (2021). *Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- García, L. (2017). Competencias socioemocionales en futuros profesores de psicología. *Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología, 117-

120. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2017>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Bantam Books.
- Gutiérrez-Torres, A. M. y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-167.pdf>
- Herman, B. y Collins, R. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin. <https://educera.cl/competencias-del-aprendizaje-social-y-emocional/>
- Hernández B., V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. https://www.researchgate.net/publication/216802242_The_Prosocial_Classroom_Teacher_social_and_emotional_competence_in_relation_to_child_and_classroom_outcomes
- Kostiv, O., y Rodríguez-Hernández, A. (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología*, 15(2), 171-181. <https://dx.doi.org/10.24310/espisiespsi.v15i2.14775>
- Lozano, V. y Guillén, E. (2022). *Guía de habilidades socioemocionales*. Fundación Telefónica Movistar y “La Caixa” Foundation. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2022/05/Guia-de-habilidades.pdf>
- Lozano-Peña, G. M. Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias Socioemocionales en Docentes de Primaria y Secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-1.pdf>
- Martín B., M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117. <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/download/20736/20576>
- Meyer, D. y Turner, J. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114. https://www.researchgate.net/publication/247522613_Discovering_Emotion_in_Classroom_Motivation_Research
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario de Investigaciones*, 3(1), 374-

382. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/download/18112/18517>
- Ministerio de Educación. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa*. Ministerio de Educación. <https://w3.perueduca.pe/documents/10179/e9edd1ac-e713-43dc-bf53-fa5ac6653650>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/181>
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 165–182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pérez-Guevara, D. J. y Puentes-Suárez, A. I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, 51-71. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/13933/11448
- Ros M., A., Filella G., G., Ribes C., R., y Pérez E., N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara.
- Taxer, J., Becker-Kurz, B., y Frenzel, A. (2018). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209-226. <http://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- Tito G., H. R. (2018). *Evaluación de la empatía cognitiva afectiva en el personal docente, auxiliares de educación y administrativo de la Institución Educativa. Cap. Alipio Ponce Vásquez del distrito y provincia de Tambopata, departamento de Madre de Dios*. [Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio Institucional Universidad Inca Garcilaso de la Vega. http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2676/TESIS_Handy%20Romelia%20Tito%20Garc%c3%ada.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27. <http://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>

Vaello O., J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.

Vaello O., J. y Vaello P. O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 93-104.
https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a41c4e1-7957-45c8-aa2c-3ac22c74c19e/pe-n8_09art_vaello.pdf

Valdez-Rivera, R. E., González-Ramos, G. J., y Uranga-Alvídrez, M. S. (2022). Factores que intervienen en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia, un estudio de caso. *Ra Ximhai*, 18(1), 103-119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8528501#:~:text=Se%20encontr%C3%B3%20que%20existen%20diferentes,y%20motivaci%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes>

Villaseñor, P. (13 de junio de 2017). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?* Banco Mundial Blogs.
<https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>