



# EL DOCENTE Y SU PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN SU LABOR<sup>1</sup>

## THE TEACHER AND HIS PERCEPTION OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN HIS WORK

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>

**Viviana Yamileth Ordoñez Rodríguez**  
Universidad Santiago de Cali, Colombia.

[viviana.ordonez03@usc.edu.co](mailto:viviana.ordonez03@usc.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-0244-1737>

**Recibido: septiembre 7, 2022 - Aceptado: septiembre 30, 2022**

### Resumen

Este artículo tuvo como objetivo explorar las competencias socioemocionales del docente de básica secundaria, a partir de sus percepciones en la interacción con los estudiantes y en el ejercicio de su labor. La investigación fue cualitativa de tipo interpretativo y comprensivo, proporcionando el protagonismo al docente para que su voz, desde su experiencia, fuera escuchada. Las competencias socioemocionales se abordaron a partir del análisis de la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, y competencia social para la vida y el bienestar. Se concluyó que los educadores consideran sus habilidades socioemocionales necesarias en las interacciones con los estudiantes y que requieren mayor preparación para solucionar situaciones que desbordan lo académico. Se recomienda a las autoridades educativas capacitar a los educadores en esas competencias, partiendo de las realidades de cada contexto.

**Palabras clave:** competencias, emociones, trabajo docente, educación integral, percepción.

### Abstract

The objective of this article was to explore the socio-emotional competence of the teacher, from basic secondary school, from his perceptions, in the interaction with the students and

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de la investigación titulada: *Competencias socioemocionales del docente en la formación integral del estudiante*.

in the exercise of his work. The research was qualitative, interpretive and comprehensive; which allowed giving the leading role to the teacher, so that his voice, from his experience, could be heard. Socio-emotional competencies were approached from the analysis of emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, for life and well-being. It was concluded that educators consider that their socio-emotional skills are necessary in interactions with students and that they require more preparation to solve situations that go beyond academics. Educational authorities are recommended to train educators in these skills, based on the realities of each context.

**Keywords:** Skills, Emotions, Teaching Work, Comprehensive Education, Perception.

## INTRODUCCIÓN

La época del confinamiento, evidenció grandes retos presentes en la labor educativa, especialmente para los maestros de adolescentes: les correspondió reinventarse, autoformarse y sobrellevar la gran responsabilidad de orientar procesos de formación desde la distancia. Los hogares de los educadores se convirtieron en su sitio de trabajo y, de manera explícita e implícita, les correspondió asumir esos desafíos, sobre todo en el ámbito socioemocional, sin tener la preparación suficiente para ello (Hinojosa et al., 2020, Villafuerte et al., 2020)

De igual manera, los estudiantes vieron afectado su proceso de socialización, debido a que no pudieron vivenciar las propias experiencias del contexto educativo presencial. A nivel personal, sus interacciones se limitaban a las relaciones y condiciones familiares, las cuales, según estudios como el de Valero-Moreno et al. (2021) y lo informado por CEPAL (2020), no eran, en un alto porcentaje, las mejores.

En línea de lo anterior, la UNESCO (2020), indicó que debe fortalecerse el aprendizaje de habilidades socioemocionales para brindar, a todos los miembros de la comunidad educativa –estudiantes, familias y docentes–, herramientas que les permitan tomar decisiones más asertivas, frente a los diferentes retos que se presentan en el día a día, sobre todo por los efectos emocionales que se reflejan en la época post-pandemia.

Es oportuno precisar que independientemente de las circunstancias –virtuales o presenciales–, el propósito de la educación es orientar procesos que permitan al estudiante aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996); lo anterior exige del educador reflexionar (Meza-Mejía, 2017) sobre la relevancia de fortalecer y desarrollar sus competencias.

Alberici y Serreri (2005), y Paredes e Inciarte (2013), afirman que las competencias en el ámbito educativo permiten al individuo emplear sus conocimientos, destrezas y habilidades para actuar asertivamente en las diferentes situaciones, teniendo en cuenta el contexto particular. Estas competencias pueden clasificarse en dos grandes grupos: técnico-laborales y las socio-personales (Bisquerra y Pérez, 2007).

En ese último conjunto se hallan las socioemocionales las cuales, como indica Álvarez (2018), son esenciales en la educación, debido a los elementos que están inmersos en la interacción que existe entre el docente y sus estudiantes. Bisquerra y Pérez (2007) las definen como: «El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (p. 69), agrupándolas en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar.

Otros autores han enfocado el tema desde la óptica de habilidades emocionales, entre los que se destacan Mayer y Salovey (1997), a quienes se les atribuye el constructo del concepto de inteligencia emocional y Bar-On (2010), con su modelo mixto. Por otro lado, Saarni (1999, 1997) aborda de manera directa el concepto de competencias emocionales y establece su modelo tomando como punto central la emoción, en su aspecto relacional, funcionalista y socioconstructivista.

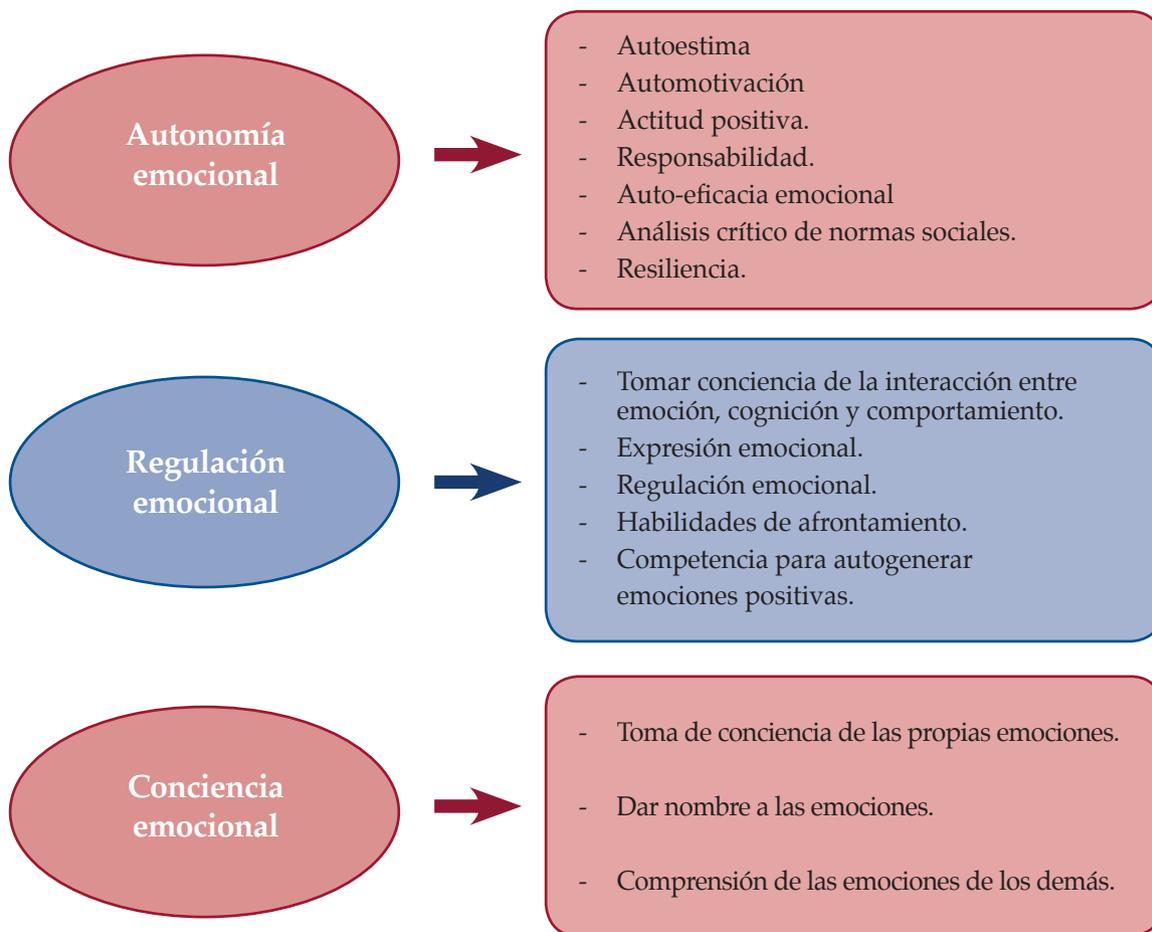
Este modelo se conforma de ocho competencias básicas: conciencia emocional de uno mismo; comunicación emocional en las relaciones; habilidades para discernir y entender las emociones de otros; emplear el lenguaje y expresiones propios de la emoción; diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna, de la expresión emocional externa; resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes; capacidad de empatía; autoeficacia emocional.

Aunque cada postura tiene sustentación teórica válida, esta investigación optó por el modelo de Bisquerra y Pérez (2007), por considerar que los elementos que compone cada bloque se ajustan con mayor precisión y facilidad al campo educativo, permitiendo una aplicabilidad contextualizada:

**Figura 1**

*Modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra y Pérez*





Aunado a lo anterior, este modelo combina la parte social con la emocional, caracterizando entre otros aspectos los procesos individuales y los resultantes de las interacciones entre actores educativos. A continuación, se explica cada bloque.

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

La *regulación emocional* brinda la capacidad de transformarse, demostrando coherencia entre emoción, cognición y comportamiento. Frente a situaciones que puedan originar emociones negativas, se buscan alternativas de autorregulación que conlleven, en la medida de lo posible, el volverlas positivas, autorregulándose.

La *autonomía emocional* permite no ser un individuo maleable al antojo de otros, sino por el contrario, una persona con la suficiente autoestima, autoaceptación y autovaloración. De tal forma que tenga la capacidad crítica para cuestionar los argumentos que no vayan acordes a sus principios éticos y actuar de manera propositiva cuando así se requiera.

La *competencia social* destaca la condición de entender que los seres humanos son naturalmente sociales y que, para convivir adecuadamente, debe primar el respeto, la comunicación

asertiva, expresiva y receptiva; además de la colaboración como clave para la sana convivencia y para un manejo adecuado de los conflictos.

Las *competencias para la vida y el bienestar* brindan la flexibilidad frente a la adversidad, la fortaleza para decidir con criterio personal. Se sustenta en razones objetivas que beneficien no solamente al individuo, sino a la colectividad en diferentes aspectos de la vida.

De los bloques mencionados, en esta investigación se analizaron los siguientes *aspectos a nivel educativo*:

– De la conciencia emocional: el tomar conciencia de las propias emociones, el clima emocional de la clase y la comprensión de las emociones de los demás.

– De la regulación emocional: la autorregulación emocional y las habilidades de afrontamiento.

– En cuanto a la autonomía emocional, el análisis se hizo desde la capacidad de concertación y la actitud crítica y propositiva.

En lo concerniente a la *competencia social* y las *competencias para la vida y el bienestar*, el respeto por los demás, la asertividad, empatía y el logro de resultados, fueron los puntos de partida.

Los aspectos enunciados, forman parte de las relaciones que se establecen a nivel escolar y que contribuyen a fortalecer al ser humano a nivel personal y social (Márquez y Gaeta, 2017; Lázaro-Visa et al., 2019). En ese orden de ideas, deben incluirse a nivel educativo, porque la educación es una de las profesiones que requieren de la interacción afectiva y emocional entre personas: estudiante y docente (Romero y Santana, 2021; Álvarez-Bolaños, 2018).

El docente –ser humano, con debilidades y fortalezas– es, por su profesión, un referente y su identidad profesional es objeto de constantes cuestionamientos (Bolívar, 2006). En su rol, le corresponde enfrentarse a situaciones cada vez más desafiantes. Entre los factores que han conllevado a que ello ocurra están, entre otros, los cambios generacionales, la falta de apoyo en algunas ocasiones de la familia, las políticas estatales, etcétera (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Cassullo, 2015).

Investigaciones como la de López de Mesa, et al. (2013) y la de López y Gutiérrez (2009), demuestran que las problemáticas sociales llegan a la escuela y los educadores están obligados a buscarles soluciones sin tener, en ocasiones, el apoyo real y efectivo de las autoridades competentes. Cada administración educativa, en su posición de autoridad, debería garantizar capacitaciones relacionadas a la realidad del contexto de cada institución, pues el ambiente escolar y la adecuada preparación del docente, inciden en la formación integral del estudiante (Moreira et al., 2021).

Por lo anterior esta investigación exploró, desde sus vivencias, las competencias socioemocionales del docente en la interacción con los estudiantes. El darle voz, como uno de los actores principales, permite que la investigación tenga en cuenta las particularidades del contexto real y que no solo se circunscriba a la interpretación del investigador.

## MÉTODO

La investigación fue cualitativa de tipo interpretativa-compresiva. La selección de los participantes se realizó mediante una convocatoria, por medio de correo electrónico, teniendo en cuenta los años de experiencia; la muestra fue intencionada (Creswell y Creswell, 2018;

Martínez, 2004); existió representación de distintas áreas del conocimiento; los docentes debían trabajar en instituciones educativas oficiales, formadoras de maestros.

Se escogieron cuatro docentes. La experiencia en el ejercicio de la profesión oscilaba entre 14 y 32 años. Dos del género femenino y dos del masculino; las asignaturas que orientaban eran Ética y Religión (D3), Pensamiento pedagógico (D4), Educación artística (D2) y Ciencias naturales (D1).

**Tabla 1**  
*Características de los participantes*

Clave	Área	Años de Experiencia	Género
D1	Ciencias naturales	32	Femenino
D2	Educación artística	25	Masculino
D3	Ética y Religión	14	Masculino
D4	Pensamiento pedagógico	25	Femenino

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, permitiendo profundizar en el tema de interés y brindando a cada actor la posibilidad de manifestar abiertamente su pensamiento, sus vivencias y la postura que asume respecto al tema objeto de investigación (Álvarez-Gayou, 2003; Kvale, 2011).

Como base de la entrevista, se realizó la guía que se presenta en la Tabla 2; en ella se enumeran los interrogantes planteados a cada docente. A cada uno se les solicitó que sus respuestas abarcaran la experiencia que vivenciaron, tanto en la presencialidad como en la modalidad de educación en casa (Ministerio de Educación Nacional, 2020), producida por la pandemia COVID-19.

**Tabla 2**  
*Preguntas de la entrevista a los docentes*

N.	Pregunta
1	¿Cómo demuestra usted a sus estudiantes que disfruta su labor docente?
2	¿De qué forma usted se da cuenta que los estudiantes se encuentran a gusto con su clase?
3	¿Qué expresiones utiliza comúnmente para motivar a los estudiantes, cuando evidencia en ellos emociones negativas?
4	Cuando ha tenido alguna situación personal poco agradable, ¿de qué forma cree usted que influye en sus labores con los estudiantes?
5	Si un estudiante tiene comportamientos disruptivos en los escenarios educativos, ¿cómo soluciona la situación?

6	¿Usted llega a acuerdos sobre algunos aspectos de la clase que orienta? ¿De qué manera lo hace?
7	¿Qué emociones le generan los estudiantes que le expresan estar en desacuerdo con usted?
8	Cuando un estudiante es irrespetuoso con otro compañero durante la clase, ¿qué actitud asume usted?
9	Si un grupo o un estudiante no tienen empatía con su forma de orientarlos, ¿qué estrategias utiliza para que la situación cambie?
10	¿Cómo es la comunicación con sus estudiantes?

Los datos que brindaron los educadores en las respuestas, se redujeron a unidades de análisis; y para ello se determinaron categorías y subcategorías (Martínez, 2002), ajustadas al ámbito educativo y relacionadas con los pilares de la educación. Las categorías fueron cuatro: conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional, y competencia social, para la vida y el bienestar, tal como se muestra en la Tabla 3. Es oportuno precisar que, debido a los elementos que pertenecen al bloque de la competencia social y la competencia para la vida y el bienestar, en esta investigación se agruparon en una sola, estableciendo su correspondencia con el pilar de la educación: aprender a convivir juntos.

**Tabla 3**

*Matriz de correspondencia: Competencias socioemocionales y pilares de la educación*

Categoría	Subcategoría	Pilar de la educación relacionado
Conciencia emocional	Conciencia de las propias emociones	Aprender a ser
	Clima emocional	
	Comprensión de las emociones de los demás	
Regulación emocional	Autorregulación emocional	Aprender a hacer
	Habilidades de afrontamiento	
Autonomía emocional	Concertación	Aprender a aprender
	Actitud crítica y propositiva	
Competencia social, para la vida y el bienestar	Respeto por los demás	Aprender a vivir juntos y a convivir
	Asertividad y empatía	
	Logro de resultados	

Los procedimientos que se ejecutaron, respetaron las normas del reglamento estipuladas por el comité de ética de la institución a la que está afiliada la autora, y fueron revisados y aprobados. Además, se obtuvieron los permisos de parte de las directivas de la institución a la que pertenecía cada docente participante.

## ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Los resultados inicialmente se presentaron empleando matrices, en las cuales se mostró la categoría con su descripción, la relación con la subcategoría y con cada pregunta; se sustentaron en los componentes de las competencias socioemocionales que postulan Bisquerra y Pérez (2007). Posteriormente se analizó lo que manifestaron los participantes y se dio a conocer de manera directa, aparte de las respuestas, para que la voz del docente sea tenida en cuenta de manera directa.

### 1. CONCIENCIA EMOCIONAL

Como se muestra en la Tabla 4, esta categoría analizó la capacidad de los docentes para concientizar sus emociones en el contexto de interacción con los estudiantes, específicamente en las clases. La atención se estableció en cuanto al clima emocional de las clases, y a determinar si las emociones de los estudiantes pasan desapercibidas para ellos o si, por el contrario, son conscientes de ellas y buscan alternativas para apoyarlos en su proceso socioemocional.

**Tabla 4**

*Matriz de correspondencia: conciencia emocional*

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Conciencia emocional	Está relacionada con la capacidad de ser consciente de las emociones personales, de las ajenas e incluso del clima emocional, en momentos específicos y de manera contextualizada. Las emociones no pasan desapercibidas, sino que se les identifica con su nombre, para comprenderlas y contrarrestar aquellas que no aportan al bienestar.	Conciencia de las propias emociones	¿Cómo demuestra usted a sus estudiantes que disfruta su labor docente?
		Clima emocional	¿De qué forma usted se da cuenta que los estudiantes se encuentran a gusto con su clase?
		Comprensión de las emociones de los demás	¿Qué expresiones utiliza comúnmente para motivar a los estudiantes, cuando evidencia en ellos emociones negativas?

#### 1.1 Conciencia de las propias emociones

En el ámbito educativo es posible determinar si el docente genera conciencia de sus emociones. Por medio de la pregunta, ¿cómo demuestra usted a sus estudiantes que disfruta su labor docente?, los profesores brindaron respuestas que permitieron identificar elementos

relacionados con la manera de actuar desde su ser, frente a los educandos, y el sentido que le dan a su labor. Reconocieron, desde su parte humana, sus fortalezas y debilidades. Al respecto expresaron:

«Bien, es claro que disfruto mi labor docente. Cuando he llegado a la institución podría decir que incluso el disfrute de esta labor ha aumentado, por diferentes expectativas que se dan al comienzo de mi labor allí en esta institución.

»¿La forma en que en que creo que puedo exteriorizar esa emoción ante los estudiantes? En principio, tratando de ser muy sincero; y digo «tratando», porque uno en ocasiones se despista y entonces intenta hacer parecer como el que sabe, como el que domina el tema, como el que tiene todo bajo control y eso no es cierto [...]. No soy muy divertido, digámoslo así en términos de mi conducta, pero con los estudiantes intentó un diálogo con todos, desde el momento en que llamó a lista empiezo a hablar con ellos, empiezo a preguntarles cosas relacionadas con los temas de clase y les doy confianza» (D2).

Los docentes reconocen que a veces no se muestran frente a los estudiantes tal cual como son, debido –quizás– a que existe una pauta marcada por la educación tradicional en la cual se cree que este es el poseedor del conocimiento. También aceptan la importancia de buscar un acercamiento con los estudiantes por medio de mecanismos que les generen confianza.

Otros identifican la importancia de expresarse mediante emociones como la alegría, así:

«A ver, pues siempre alegre y casi siempre, siempre estoy alegre. Los motivo y les doy un buen saludo. Les pregunto cómo se sienten, cómo están. Si se puede de pronto, o sea meterme un poquito. Si conozco algunos padres de familia “¿cómo está tu papi?”, “¿cómo está tu mami en la familia?”. Siempre demostrándoles alegría. Muy pocas veces me disgusto; se necesita que sea algo muy grave y que no haya atendido el estudiante, como las explicaciones, después de varias oportunidades. Pero casi siempre me notas con alegría. Siempre alegre, como dice una canción (D1).

En contraste, algunos docentes expresan que la seriedad es una manera de demostrar el disfrute de la profesión, enfocado al resultado esperado en los estudiantes. Así lo indicaron:

«¿Cómo lo demuestro a los muchachos?, pues no es que yo esté muerto de la risa o alguna cosa así, pero en mis clases yo trato de hacerlas muy, muy concentrado, muy serio, muy respetuoso, porque es algo muy, muy importante para mí; entonces, trato de que ellos noten que es algo que se hace con mucha dedicación, con mucho esfuerzo y con mucho respeto. Y ellos lo alcanzan a notar en mis intervenciones en las clases de que lo hago con toda la seriedad del caso, y además de eso, pues siempre con una actitud amable hacia las personas» (D3).

Los docentes reconocen las emociones que expresan en los lugares donde interactúan con los estudiantes, enfocados a la necesidad de mostrarse como profesionales que disfrutan su labor.

## 1.2 Clima emocional

El docente dio a conocer la manera como identifica que sus estudiantes se encuentran a gusto en los espacios de interacción, específicamente en las clases, para ello se le preguntó: ¿de qué forma usted se da cuenta que los estudiantes se encuentran a gusto con su clase? Las respuestas permitieron concluir que la participación activa de los estudiantes es un indicador importante. Así lo expresaron:

«Desde el momento en que ellos empiezan a participar. Sí, si miramos el momento de la virtualidad es la invitación a que ellos abran la cámara, a que abran el micrófono y a que vayan más allá del simple presente [...] básicamente identifico ese interés en él, en el momento de la participación en clase, en la forma en que el estudiante se amplía con sus con sus propuestas y sus argumentos (D2)».

«[...] siempre las actividades se desarrollan a través de la participación de ellos, es decir, el docente expone el tema y luego permite que los estudiantes, a través del tema, tengan su participación y en ese sentido, uno percibe el interés» (D4).

Algunos estiman conveniente preguntar de manera directa a los estudiantes cómo se están sintiendo en sus clases; sin embargo, teniendo en cuenta que la investigación se llevó a cabo en un ambiente de virtualidad, consideraron que esta situación limitaba un poco el tener conocimientos más a fondo sobre dicha temática.

### 1.3 Comprensión de las emociones de los demás

Las emociones que manifiestan los estudiantes no siempre son positivas, y los docentes lo evidencian día a día en su quehacer. Para determinar el grado de comprensión frente a este tipo de emociones, se les preguntó: ¿qué expresiones utiliza comúnmente para motivar a los estudiantes cuando evidencia en ellos emociones negativas? Las respuestas mostraron que los profesores perciben las emociones de los adolescentes por medio de su forma de expresarse, también cuando notan el cambio en la actitud; sin embargo, manifiestan que la virtualidad no permite tener un panorama más amplio por la limitación que surge por la distancia. Esto fue lo que respondieron:

«Bueno, en este momento es difícil [...] darse cuenta; digo difícil por lo que estamos abordando: una distancia mediada por el computador, mediada por esta pantalla y por este tipo de conectividad; ya en la presencialidad será más fácil, digámoslo así, porque está muy cerca el estudiante, como uno de ellos.

»En la virtualidad uno se da cuenta que se encuentran emocionalmente afectados por “equis” o “ye” motivo, en la forma en que se distancian de la clase, en la cantidad de silencio que guardan cuando se les pregunta» (D2).

De igual forma, se encontró que algunos docentes estiman que las emociones no deben ser clasificadas o etiquetadas, como positivas o negativas:

«Pues a mí no me gusta calificar las emociones como positivas o negativas. Pienso que las emociones, simplemente expresan todos los procesos que hay internos de las personas, ¿eh? Lo que a veces noto, es que los muchachos expresan de una forma desbordada una emoción o la reprimen, eso sí, es negativo.

»Pero el hecho que tengan una emoción, me parece que es lo más normal del mundo o es lo que todos compartimos. El cómo abordamos la emoción, es lo que de pronto yo cuestiono y entonces les trató de generar toda una reflexión sobre, precisamente, cómo podemos conducir nuestro pensamiento y asociarlo a las emociones, para que no se desborden o no se repriman, y puedan ser comunicadas asertivamente» (D3).

Otros educadores dejan claro que su intervención es netamente pedagógica y que, en realidad, no consideran que deban involucrarse de manera directa en asuntos que pueden ser de índole personal:

«[...] siempre primero manifiesto la realidad del momento, es decir la comunicación con ellos es netamente pedagógica. Sí: únicamente orientó y recomiendo y trato de darles el avance, hasta donde ellos manifiestan la inquietud; trato de darles una resolución, pero una resolución que sea real, que sea de lo que para ellos sea de convencimiento, pero siempre con la realidad y con la verdad» (D4).

Respecto a la manera como tratan de comprender y ayudar a los estudiantes en el proceso emocional, los educadores coinciden en señalar el diálogo como una herramienta para encontrar soluciones, y por ende la escucha, para que el adolescente exteriorice lo que le sucede.

## 2. REGULACIÓN EMOCIONAL

Esta categoría, como lo describe la Tabla 5 analizó la manera como los docentes conciben la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, basándose en las expresiones emocionales que manifiestan para afrontar las situaciones que se presentan con los estudiantes, las cuales les exigen regularse emocionalmente y autogenerar emociones positivas.

**Tabla 5**  
*Matriz de correspondencia: regulación emocional*

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Regulación emocional	Brinda la capacidad de transformarse, demostrando coherencia entre emoción, cognición y comportamiento. Frente a situaciones que puedan generar emociones negativas, se buscan alternativas de autorregulación que conlleven, en la medida de lo posible, el volverlas positivas, autorregulándose.	Autorregulación emocional	Cuando ha tenido alguna situación personal poco agradable ¿de qué forma cree usted que influye en sus labores con los estudiantes?
		Habilidades de afrontamiento	Si un estudiante tiene comportamientos disruptivos en los escenarios educativos, ¿cómo soluciona la situación?

### 2.1 Autorregulación emocional

El docente es un ser humano con vida propia en la cual se le presentan situaciones que le afectan emocionalmente. En este apartado se analiza si considera que su vida personal afecta de manera directa la forma como interactúa con los estudiantes, si es consciente de ello y si puede autorregularse emocionalmente, para evitar que su desempeño se vea afectado. Para ello se les preguntó: cuando ha tenido alguna situación personal poco agradable, ¿de qué forma cree usted que influye en sus labores con los estudiantes?

Los docentes expresan que de una u otra manera sí influye, porque es difícil alejarse de la realidad que están viviendo; sin embargo, reconocen que hacen todo lo posible para que sus labores no se vean afectadas. Afirman que, a veces, son los mismos estudiantes quienes notan que algo sucede a nivel personal, porque expresan que los perciben diferentes, respecto a su manera habitual de comportarse. Esto indicaron los participantes:

«Pues uno esperaría que de pronto no influyera, y uno hace un trabajo sobre sí mismo –como profesional–, porque sabe que uno tiene sus propios problemas, pero eso no implica que deba llevarlos o afectar a los demás con ellos, porque ese no es el propósito del docente. Todos tenemos una vida personal y tenemos dificultades, preocupaciones, sueños, ilusiones y eso, pues sí, nos afecta, pero al llevarlo a la escuela uno trata de que de pronto eso no vaya a repercutir de manera negativa en las personas.

»Por ejemplo, algunas veces trato de que ellos no noten esas situaciones. Yo trato de concentrarme al máximo en la clase y eso me parece que es, es una estrategia. Sin embargo, nuestros gestos hablan, nuestra voz expresa, nuestro cuerpo habla y algunas veces los muchachos notan que hay alguna preocupación. Si alguien en algún momento, pues ahí algún tipo de *feedback*, por decirlo emocional, de que ellos notan de que hay algo en uno, pues yo trato de compartirles honestamente lo que me sucede» (D3).

Asimismo, los docentes aceptan que la afectación puede ser consciente o inconsciente, y que cuando es consciente, es necesario autoevaluarse y detenerse, puesto que no es justificable desquitarse con los estudiantes por una situación de índole personal. Así lo compartió uno de los educadores:

«[...] viéndolo desde el hogar, por ejemplo, esas relaciones que uno vive en el hogar con sus hijos, con su pareja o incluso con sus amigos, entonces uno puede llevar eso al aula de clase. De manera consciente o de manera inconsciente. Si es de manera consciente, pues es tremendamente grave, porque allí es necesario ponerle un freno ¡de inmediato!, y si es de manera inconsciente pues hay que dejarse, dejarse guiar. Quiero decir, si el estudiante le hace ver a uno, que uno lo está gritando, que uno lo está agrediendo, porque uno también ha sido incomodado en algún lugar; y entonces lo llevó a exteriorizar allí con los estudiantes, porque llegó en paro. No tiene sentido, pero sucede, claro» (D2).

Algunos hacen todo lo posible por ser consciente de sus emociones y separar lo personal de lo profesional:

«[...] siempre he dicho que los problemas míos, los dejo debajo del colchón. Aquí vengo, como si no tuviera nada, entonces nunca detectan, porque siempre, como te digo, llego es con la energía, con el entusiasmo para que la clase sea amena. También porque no me lleno de amargura, a menos que haya pasado una cosa, pues grave en mi vida, pues que tenga que ver con la muerte de un familiar; y, aun así, no, no, no muestro como esa parte» (D1).

## 2.2 Habilidades de afrontamiento

A veces, en la interacción entre los estudiantes se presentan comportamientos disruptivos o inapropiados; frente a ello, el docente interviene para buscar cómo solucionarlos. La estrategia que emplean, inicialmente, es el diálogo, siguiendo el debido proceso; si la situación persiste, aplican lo que indica el manual de convivencia de la institución y se apoyan en las directivas, coordinador y rector.

Asimismo, especifican que buscan ser prudentes en sus apreciaciones para respetar la privacidad del estudiante; sobre todo porque, en algunos momentos, se develan aspectos

de la vida personal del educando y se requiere prudencia. Los docentes manifestaron que siempre orientan hacia el aspecto reflexivo para que el estudiante se autorregule y, con base al ejemplo, afronte lo sucedido. Esto expresaron:

«[...] trato de hablar con la persona y reconocer cuál es la situación que le está ocurriendo, si es una inconformidad, esa es una situación lejana de la escuela, trato de indagar sobre eso y de alejarlo del espacio de los compañeros, porque la presión social de los demás compañeros que él tiene, pues puede hacer de que él también actúe así» (D3).

### 3. AUTONOMÍA EMOCIONAL

La autonomía emocional, como se muestra en la Tabla 6, brinda las herramientas para reconocerse y reconocer en el otro, la capacidad crítica y propositiva, sin pretender imponer el pensamiento ni dejar que otro imponga el suyo. En la educación, el maestro se ve obligado a seguir directrices ya impuestas; sin embargo, puede generar espacios propositivos que le permitan –dentro de su autonomía– ser coherente con su forma de pensar.

**Tabla 6**

*Matriz de correspondencia: autonomía emocional*

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Autonomía emocional	Permite no ser un individuo maleable al antojo de otros, sino por el contrario, una persona con la suficiente autoestima, autoaceptación y autovaloración. De tal forma que tenga la capacidad crítica para cuestionar los argumentos que no concuerden con sus principios éticos y lograr actuar de manera propositiva cuando así se requiera.	Concertación	¿Usted llega a acuerdo sobre algunos aspectos de la clase que orienta? ¿De qué manera lo hace?
		Actitud crítica y propositiva	¿Qué emociones le generan los estudiantes que le expresan estar en desacuerdo con usted?

#### 3.1 Concertación

Llegar a acuerdos facilita el dar voz a quienes forman parte de un grupo. En el campo educativo se traduce en brindar al estudiante el papel protagónico. Los educadores reconocieron que, en algunos aspectos de su labor, permiten a los estudiantes tomar parte de las decisiones. Sin embargo, en el aspecto académico, apareció una marcada tendencia, sobre todo relativa a las fechas de entrega de los trabajos y algunas problemáticas con los ejes temáticos. En ese aspecto se dejó un poco de lado la participación en las situaciones sociales, emocionales, relacionadas con la convivencia. Este es uno de los testimonios al respecto:

«Sí, siempre he intentado la concertación. Digamos que, en principio es comentando con ellos que se va a realizar. Yo traigo una idea, el profesor aquí les propone elaborar un animal tridimensional y lo van a elaborar con estas indicaciones. Entonces el estudiante, desde allá me dice: “¿profesor y lo puedo hacer en plastilina?”, de inmediato yo le diría: “bueno, si se trata de ir en consecuencia con el tema, que es lo tridimensional, por supuesto adelante puedes hacerlo”.

»Entonces, allí ya estaríamos conciliando. No hay una rigidez en lo que el profesor propone realmente, esa es mi actitud y ese es mi interés» (D2).

### 3.2 Actitud crítica y propositiva

Los estudiantes son personas con capacidad crítica y no siempre están de acuerdo con la orientación del educador; y, en ocasiones, manifiestan las inconformidades. Frente a lo anterior, algunos docentes afirman que a veces les resulta molesto e incluso sorprendente, que el estudiante les contradiga; sin embargo, buscan llevarlos a la reflexión para lograr, mediante argumentos, fortalecer su parte crítica, orientándolos para consolidar una actitud propositiva:

«[...] me llama mucho la atención y no percibo una emoción de enojo ni de... cómo llamarla... Otra emoción como de... más bien me sorprende. Me sorprende porque el estudiante tiene capacidad de análisis y en la medida en que sucede. La pregunta que me hago es, ¿quiero ver su argumentación? Quiero ver su análisis, quiero sentir qué es lo que va a proponer» (D2).

En este punto también se expuso que a veces no se reacciona de la mejor manera frente a la diferencia y se toma como algo personal, impidiendo generar una actitud propositiva, como lo señaló el siguiente docente:

«[...] hay veces, pues cuando uno tiene el desacuerdo con alguien, uno se nota que eso afecta más al otro, como que la forma de hablar con uno y de rebatir, si es como más emocional y entonces ahí sí me preocupo, porque me preocupa sobremanera el hecho de que piensen que, porque pensamos en desacuerdo, pues no podemos establecer como un canal de comunicación o que se rompa como una amistad, por decirlo» (D3).

## 4. COMPETENCIA SOCIAL, PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

En esta categoría se unieron elementos de la competencia social, la competencia para la vida y el bienestar, como se ilustra en la Tabla 7. Con base en lo precedente, este componente se relaciona con todos los aspectos que permiten una convivencia basada en el respeto por el otro, la forma como se manejan las situaciones conflictivas bajo el reconocimiento de la diferencia y, también, con la toma de decisiones que permiten el alcance de ciertos resultados.

**Tabla 7***Matriz de correspondencia: competencia social, para la vida y el bienestar*

Categoría	Descripción	Subcategoría	Pregunta
Competencia social, para la vida y el bienestar	Se destaca la condición de entender que los seres humanos son sociales por naturaleza y que, para tener una convivencia adecuada, debe primar el respeto, la comunicación asertiva, expresiva y receptiva; además, la colaboración es clave para la sana convivencia y para un manejo adecuado de los conflictos.  Brinda flexibilidad frente a la adversidad y fortaleza para tomar decisiones con criterio personal. Se sustenta en razones objetivas que beneficien no solamente al individuo, sino a la colectividad en diferentes aspectos de la vida.	Respeto por los demás	Cuando un estudiante es irrespetuoso con otro compañero durante la clase, ¿qué actitud asume usted?
		Asertividad y empatía	Si un grupo o un estudiante no tienen empatía con su forma de orientarlos, ¿qué estrategias utiliza para que la situación cambie?  ¿Cómo es la comunicación con sus estudiantes?
		Logro de resultados	¿Cuáles son para usted las características de un buen estudiante?

#### 4.1 Respeto por los demás

En la interacción entre los estudiantes, es común observar situaciones de poco respeto. El educador decide qué actitud asume frente a esos casos.

Sobre el particular, los entrevistados manifestaron que priorizan la búsqueda de soluciones y se muestran totalmente receptivos, estableciendo canales de diálogo para que las personas involucradas reflexionen, asuman las consecuencias de sus actos y, además, para que la persona a la que se le faltó al respeto sepa que fue atendida. Reconocen que se muestran firmes, tratando de seguir el debido proceso e identificando la gravedad de la falta. Así lo manifestaron al preguntarles qué actitud asumen si un estudiante es irrespetuoso con otro:

«Pienso que en ese momento hay que tornarse duro; entendiendo que esa dureza no significa ningún tipo de violencia, ningún tipo de actitud violenta. Sino una firmeza para hablar con el estudiante agresor, una firmeza para observar la situación; y, ya en la conversación que se tenga en torno a las causas y las consecuencias, ir flexibilizando hasta encontrarse con el “acudiente” o incluso con el estudiante mismo y la siguiente instancia, en donde el estudiante percibe en uno, ya no esa dureza, sino la reflexión, la capacidad de ser reflexivo» (D3).

También consideraron relevante generar espacios de comunicación entre pares, para que sean ellos mismos, con la orientación del docente, quienes lleguen a los acuerdos respectivos:

«¿Qué actitud? Pues en el momento entra en un silencio, luego lo llamó y converso con ellos. Puede ser cada uno o como pueden ser los dos, los llamó a descargos y los pongo a que se lleguen a acuerdos» (D4).

Algunos docentes coincidieron en que se trata también de hacer respetar la dignidad del otro y lograr la concientización como canal de reflexión. Existe la limitante del tiempo, porque no hay espacios predeterminados para generar reflexiones colectivas con cada grupo.

## 4.2 Asertividad y empatía

Por el rol que los docentes desempeñan, se les presentan situaciones en las cuales no logran empatía con el grupo de estudiantes que orientan, y en esas circunstancias se analiza si, en la forma de actuar, el educador puede «mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad» (Bisquerra y Perez, 2007, p. 73), de manera que pueda buscar estrategias asertivas para manejar adecuadamente la situación.

En atención a lo anterior, algunos docentes reconocieron que la falta de empatía que surge en ocasiones con los estudiantes, les genera preocupación y buscan estrategias para lograr ser más empáticos y asertivos en los procesos de comunicación, para que los educandos se motiven y realicen los procesos de mejor forma. Sobre todo, teniendo en cuenta que todos los participantes afirmaron en la entrevista poseer una buena comunicación con los educandos. De igual forma aceptaron que, a veces, los docentes estigmatizan a los grupos, y ello hace que se genere resistencia por parte de los educandos. Así lo expresaron:

«[...] me preocupa, cuando un grupo es apático. Yo entonces trato de conquistarlos, trato de que la clase sea más motivadora, de ser diferente a los de los otros grupos.  
 »Ya me pasó una vez y eso no lo vuelvo a hacer nunca: fue una época de los noventa. Resulta que había un grupito [...] como estigmatizado por todos los maestros; entonces, [...] yo, a la hora de descanso con ellos, era chévere, y se me acercaban y hablamos y reímos, pero a la hora de la clase tenía una actitud distinta con ellos.  
 »Una alumna me dijo: “Es que quiero hacerle una observación”. Entonces yo dije, “cuéntame”. [Respondió:] “Es que usted a la hora de descanso uno se acerca a usted y es tan chévere, tan alegre. Pero cuando entra a nuestra clase y usted es otra persona”. Yo le dije: “[...] no lo había notado”. Y desde ahí, yo dije, no volveré a ser así. Eso traté de no volverlo a hacer nunca más, o sea, de no ser siempre amigable. Yo no volví a estigmatizar grupos» (D1).

Como se observa en el relato, el docente reconoce que a veces la actitud del profesional de la educación conlleva que la relación con sus estudiantes sea tensa, debido a que se llega al aula de clases prevenido y los estudiantes así lo notan. Frente a las relaciones interpersonales, también se evidenció que algunos docentes hacen una marcada separación de lo personal con lo académico, y tratan de que los estudiantes lo entiendan de esa forma y así evitar que por falta de empatía no rindan académicamente. Uno de los entrevistados lo narró así:

«A ver, bueno, a mí me pasó con un estudiante: es que yo me daba cuenta de que ella no resistía mi presencia. [...] Había otra colega que, de pronto, no la orientaba como debía hacerlo, y la niña se iba mucho a ella. [...] La niña tuvo unos momentos agradables y, al fin de año, logramos que ella solamente mirara el área [que yo impartía], no si había química [...] entre las dos; que se preocupara por el área académica [...] que ella tenía que cumplir y avanzar; allí traté de enfocarla y ella pudo lograr terminar el año» (D4).

Las emociones de los educadores se hacen evidentes en la interacción. Cada uno, desde su mirada, busca lograr que los objetivos académicos se alcancen. Reconocen que la falta de empatía o de comunicación asertiva puede ser una limitante en la consecución de las metas propuestas.

### 4.3 Logro de resultados

La labor de orientar a los estudiantes, busca que ellos logren realizar su proceso y alcancen ciertos resultados; en ese sentido, es oportuno conocer qué características debe tener, según los docentes, un buen estudiante. Al realizarles la pregunta, los educadores priorizaron los aspectos de formación personal y los ligaron a lo académico, como consecuencia y no como causa. Resaltan la motivación, la capacidad crítica y propositiva, el vencer los obstáculos que se les presenten; la presencia de los valores, como el respeto, la perseverancia, la responsabilidad, entre otros. Del mismo modo, afirmaron no estar de acuerdo con la categorización de «buen o mal estudiante», debido a que lo que se debe tener en cuenta es el proceso que se lleva a cabo para alcanzar un resultado. Así lo manifestaron:

«[...] lo más importante es qué se están construyendo como personas y entonces, para mí, ese registro de “buen estudiante”, es mucho más amplio que simplemente tener unas buenas notas académicas» (D3).

«[...] un buen estudiante participa en clase; un buen estudiante, da explicaciones y siempre acercándolas al contexto de la realidad, con una expresión oral adecuada y respetuosa. Sostiene y muestra en sus acciones los valores humanos, sociales. Ese es un buen estudiante. El que explica, que cuestiona, pero que cuestiona con ese respeto, con esa prudencia. Ese es el buen estudiante. El que tenga pensamiento crítico siempre, y que tenga gran capacidad de comprensión, de entendimiento y asimilación al mensaje que se le brinda. Ese es un buen estudiante. Obviamente en la parte académica, que escriba muy bien: sí, que escriba de acuerdo a su nivel, a su edad, a su capacidad» (D4).

Los docentes resaltan como preponderante para la vida y el bienestar, el brindar a los estudiantes herramientas que les permitan entender que deben salir adelante pese a las dificultades. Asimismo, que la toma de decisiones, frente a las situaciones que se le presentan, será fundamental para alcanzar los objetivos que se propongan en su proyecto de vida.

«Es muy importante, en ese ejercicio de construir o de desarrollar habilidades sociales, ser creativo, de hecho, lo somos; pero creer que lo somos y jugar con eso, asociado con ese despertar del ser» (D2).

«Esa es la posibilidad de poder llegar al otro y darle la posibilidad de la transformación; una transformación donde él sale transformado, pero también uno» (D3).

Como se vislumbra en los testimonios, el docente enfatiza la competencia social, para la vida y el bienestar, de los estudiantes, porque en esos procesos de construcción, cada una de las partes aprende de la otra.

## CONCLUSIONES

Los docentes reconocen que, en el desarrollo de su labor, intervienen en situaciones que sobrepasan lo académico, independientemente si el espacio de interacción con los estudiantes es virtual o presencial. Esto permite concluir, que requieren prepararse como profesionales, no solamente en su parte disciplinar, sino en otras competencias, sobresaliendo las socioemocionales.

Estas competencias –conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, y competencia social para la vida y el bienestar– requieren analizarse desde la mirada del educador, en su contexto real. De esa manera se establecerán las fortalezas y los aspectos por mejorar en el manejo de las situaciones de conflicto que se presentan con los estudiantes.

Los docentes intentan comprender a los estudiantes, se preocupan por escucharlos y motivarlos para que se sientan mejor, cuando perciben que están afectados emocionalmente por alguna situación. Las emociones de los estudiantes no pasan desapercibidas por parte de los educadores; sin embargo, ellos reconocen que existen limitaciones, entre las cuales está el tiempo para profundizar en el diálogo, y que no todos los estudiantes permiten que se evidencien en ellos las emociones negativas.

Los docentes indican que, en ocasiones, es inevitable que sus propias situaciones emocionales se reflejen en el trabajo. De igual forma consideraron que tratan de ser siempre profesionales, regulándose emocionalmente; y que su desempeño laboral, sobre todo el trato social y personal con sus estudiantes, no se vea afectado.

En la medida que el docente le permite al estudiante participar activamente en el proceso de aprendizaje, estimulando su capacidad crítica y propositiva, muestra su autonomía emocional. En coherencia, al educador le corresponde estimular la capacidad de argumentación en los educandos, para que sustenten sus planteamientos en debida forma.

La competencia social para la vida y el bienestar se reflejan en la escuela por medio de la socialización. Los educadores brindan herramientas para que exista una convivencia armónica, fomentan el diálogo y tratan de seguir el conducto regular, frente a situaciones de conflicto con los estudiantes; sin embargo, no poseen siempre las herramientas para brindar la solución más idónea.

Uno de los elementos a mejorar es la concertación en las situaciones relacionadas con la convivencia; debido a que se enfatiza más lo académico y no la participación activa del estudiante en temas sociales. Surge una presión implícita y latente por parte del Estado, y el educador es medido por los resultados de las pruebas externas de evaluación estandarizadas. En ese sentido, los aspectos socioemocionales no son relevantes, con lo cual se desconoce que son base fundamental para el desarrollo de la persona.

Los docentes coinciden en afirmar que cada estudiante vivencia de diversa manera los procesos y que, para lograr una verdadera formación integral, en concordancia con los pilares de la educación, no pueden enfocarse solo en orientarlos en lo meramente académico. Es indispensable que los docentes potencialicen sus competencias socioemocionales, porque la mejor forma de educar es con el ejemplo; y en la medida que el educador demuestre esas habilidades, posibilita al estudiante el desarrollarlas o fortalecerlas.

El Estado, por medio de lineamientos educativos, debe brinde espacios para escuchar al docente y determinar áreas en las cuales, desde las realidades particulares de cada contexto, deba fortalecer la labor escolar.

## LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio no participaron docentes de todas las áreas del conocimiento, orientadas al nivel de básica secundaria. Ello limitó una visión más amplia de las percepciones, a partir de la preparación propia de la disciplina académica.

Es esencial continuar esta línea de investigación, haciendo énfasis en las percepciones que tienen los estudiantes sobre las competencias socioemocionales de sus docentes permitiéndoles, también a ellos, expresar sus voces de manera crítica y propositiva, en función de su formación integral. ■

## Referencias

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Álvarez Bolaños, E. (2018). *La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), pp. 199-220. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., RiebleAubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. *Banco Interamericano del Desarrollo*. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Álvarez-Gayou J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Baron, Reuven (2010), Emotional intelligence: an integral part of positive psychology, en *South African Journal of Psychology*, vol. 4, núm 1, República de Sudáfrica, Psychological Society of South Africa. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://www.bibliocatalogo.buap.mx:3403/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=68548787-d2e453b-a573-2d89177100aa%40sessionmgr111&vid=15&hid=104>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 95-114. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2020). Educación socioemocional y bienestar. En L. G. JuárezHernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://cife.edu.mx/recursos>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI(10), pp. 61-82. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://revistas.unav.edu>
- Borja Sarmiento, M. S. (2022). Rol del docente en la educación socioemocional: Aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. *La Casa del Maestro*, 1(2), pp. 9-14. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/4310>

- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), pp. 225-247. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cassullo, G. L., y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 213-228. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Creswell, J. W. / Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publishing.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Compendio)*, pp. 1-47. UNESCO. París. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Hinostroza, J. E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, E., Romero, N., y Fernández, C. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*. Santiago: Instituto de Informática U. de La Frontera; Centro de Desarrollo Profesional Docente U. Diego Portales; SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe; OPED Pontificia U. Católica de Chile. Recuperado de [http://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados\\_Docencia\\_Crisis\\_Sanitaria.pdf](http://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf)
- Hymel, S., y Ford, L. (2014). *School Completion and Academic Success: the Impact of Early Social-Emotional Competence*. *School success*, pp. 17-22. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/school-success.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors. *Frontiers in Psychology*, 10. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), pp. 383-410. Recuperado el 16 de noviembre de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942013000300001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300001)
- López, E. E., Ferrer, B. M., y Gutiérrez, T. I. J. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), pp. 45-60. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765489007.pdf>
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), pp. 221-235. Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mayer, Jonh & Peter Salovey (1997). What is emotional intelligence?, in *Emotional Development and Emotional Intelligence*, pp. 232-242. Nueva York: Basic Books.
- Meza-Mejía, M. del C. (2018). Hacia una enseñanza reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (25). Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1714>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2020). *Directiva No. 05*. Bogotá, Colombia.
- Moreira Cedeño, S. A., Ibáñez Cuenca, R. G., y Monroy Villón, A. E. (2021). Estudio de caso: análisis de las actividades y estrategias socioafectivas aplicadas en los grados de sexto y séptimo EGB, de la unidad educativa «Charasol». *Revista Panamericana de Pedagogía* (32). Recuperado el 16 de noviembre de 2022 de <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2267>
- Mozqueda, E. Y. M., Romero, N. A. R., Solis, M. G. O., Andrade, H. R. B., y Elizalde, E. K. S. (2022). Variaciones en los estados emocionales autopercebidos de docentes de educación básica relacionados con la pandemia de COVID-19 en Jalisco. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(25), pp. 11-32.
- Palomera, R. (2014). En busca de las competencias perdidas del docente del siglo XXI. *X Congreso Internacional de la SEAS*, Valencia.
- Paredes, Í. e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), pp. 125-138.
- Rendón, María Alexandra., Cuadros, Olga Elena., Hernández, Beatriz Elena., Monterrosa, Diana Cecilia., Holguín, Amparo., Cano, Lina María., Álvarez, Johanna Patricia. y Ortiz, Adriana María. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Romero Zárate, M., y Santana Valencia, E. V. (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32). Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2269>
- Ruiz Sánchez, S, (2020). Las habilidades socioemocionales docentes en tiempos de pandemia. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.). *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://cife.edu.mx/recursos>
- Saarni, Carolyn (1997), Emotional competence and self regulation in childhood. From *Emotional development and emotional intelligence*, pp. 35-66. Nueva York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_ (1999), *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.
- UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y jóvenes durante las crisis*. Recuperado el 126 de noviembre de 2022, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)

- Valero-Moreno, S., Lacomba-Trejo, L., Tamarit, A., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Psycho-emotional adjustment in parents of adolescents: A cross-sectional and longitudinal analysis of the impact of the COVID pandemic. *Journal of pediatric nursing*, 59, e44-e51. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.01.02>
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), pp. 134-150.