



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

Gutiérrez-Torres, Adriana Marien; Buitrago-Velandia, Sandra Jackeline
Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela
Praxis & Saber, vol. 10, núm. 24, 2019, Septiembre-Diciembre, pp. 167-192
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477266187008>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UPEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela

Adriana Marien Gutiérrez-Torres
Licenciada en Música
Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
adriana.marien.gtorres@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2084-6746>

Sandra Jackeline Buitrago-Velandia
Estudiante de Maestría en Educación
Centro Lúdico Pedagógico para la
Primera Infancia Upetecitos - Colombia
sandriskjacki2681@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7997-9252>

Artículo de Revisión

Recepción: 2 de mayo de 2019
Aprobación: 3 de agosto de 2019
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Resumen

La escuela es el principal escenario formativo y de socialización del individuo. Allí se consolidan los imaginarios, realidades, subjetividades y conductas del estudiante. Por consiguiente, el papel de los docentes es fundamental, debido a que operan como guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar. Gracias a ellos la escuela se configura como un escenario que posibilita la gestión del aula como un espacio en el que se puede aprender a experimentar la paz. El artículo se plantea como una revisión teórica respecto a cómo las habilidades socioemocionales de los docentes inciden en la gestión de los ambientes de paz en la escuela, teniendo en cuenta factores como el clima de aula, el conflicto escolar, la cultura de paz y las relaciones interpersonales, tanto entre docentes, como entre docentes y alumnos.

Palabras clave: docente, escuela, aula, cultura de paz, habilidades socioemocionales

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Teachers' socio-emotional skills: tools for peace in school

Abstract

The school is the main scenario for the individual's training and socialization. Student's imaginaries, realities, subjectivities, and behaviors are reinforced there. Hence, teachers' role is fundamental because they act as guides and models of interindividual reactions, relationships, and links generated in the school environment. Through them, school is shaped as a scenario that enables classroom management as a space where students can learn to experience peace. The article is presented as a theoretical review regarding how teachers' socio-emotional skills affect the management of peace environments in the school, taking into account factors such as classroom climate, school conflict, culture of peace and interpersonal relationships, both between teachers and between teachers and students.

Keywords: teacher, school, classroom, peace culture, socio-emotional skills

Les compétences socio-émotionnelles chez les enseignants : outils de la paix à l'école

Résumé

L'école est le scénario principal de formation et de socialisation des individus. C'est là où les imaginaires, les réalités, les subjectivités, et les comportements des élèves se consolident. Par conséquent, le rôle des enseignants est essentiel, étant donné qu'ils agissent en tant que guides et en tant que modèles des réactions, des relations, et des liens interindividuels qui sont générés dans

l'environnement scolaire. Grâce à eux, l'école se présente comme un scénario qui rend possible la gestion de la salle de classe comme un espace dans lequel on peut apprendre à faire l'expérience de la paix. Cet article est conçu comme une révision théorique sur l'incidence des compétences socio-émotionnelles des enseignants sur les environnements de paix à l'école, compte tenu d'éléments tels que le climat de classe, le conflit scolaire, la culture de la paix, et les relations interpersonnelles tant entre les enseignants qu'entre les enseignants et les étudiants.

Mots-clés : enseignant, école, salle de classe, culture de la paix, compétences socio-émotionnelles

As habilidades sócio-emocionais nos docentes: ferramentas de paz na escola

Resumo

A escola é o principal espaço formativo e de socialização do indivíduo. Ali consolidam-se os imaginários, realidades, subjetividades e condutas do estudante. Portanto, o papel dos docentes é fundamental, devido a que operam como guias e modelos das reações, relações e vínculos interindividuais que se geram no ambiente escolar. Graças a eles, a escola se configura como um lugar que possibilita a gestão da sala como um espaço no que se pode aprender a experimentar a paz. O artigo propõe-se como uma revisão teórica com respeito a como as habilidades sócio-emocionais dos docentes incidem na gestão dos ambientes de paz na escola, tendo em conta fatores como o clima da sala, o conflito escolar, a cultura de paz e as relações interpessoais, tanto entre docentes, como entre docentes e alunos.

Palavras-chave: docente, escola, sala, cultura de paz, habilidades sócio-emocionais

Introducción

Entender la paz como un derecho universal y aspiración moral colectiva lleva al desarrollo y establecimiento de acciones que favorecen la consolidación de relaciones en el marco del respeto, la no agresión, la regulación emocional y la resolución creativa de conflictos (Arias, 2018). En este sentido, la paz se define no solo como la ausencia de violencia, sino que abarca un espectro mucho más amplio, que involucra la necesidad de analizar y comprender las causas del conflicto y la violencia, erradicar la legitimación de la guerra como salida al conflicto en la cotidianidad y establecer condiciones de equidad social que permitan el progreso personal y promuevan relaciones interpersonales sanas (Galtung, 2004).

Por tal razón, y entendiendo la importancia de la escuela en el proceso de formación y socialización del individuo, el papel de los docentes como facilitadores de entornos de no agresión, respeto y tolerancia toma especial relevancia, debido a que operan como guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar y, por lo tanto, pueden configurar la escuela como un escenario que posibilita la gestión del aula como un espacio en el que se puede aprender a experimentar la paz.

Sin embargo, para alcanzar este objetivo es necesario que los docentes y estudiantes cuenten con herramientas emocionales que les permitan gestionar mejor sus relaciones, pensamientos y sentimientos (Buitrago & Herrera, 2013). No obstante, la formación del ámbito emocional en el individuo es una tarea pendiente de los escenarios de formación (Buitrago & Cárdenas, 2017). El presente artículo se plantea como una revisión teórica respecto a cómo las habilidades socioemocionales de los docentes inciden en la gestión de los ambientes de paz en la escuela, teniendo en cuenta factores como el clima de aula, el conflicto escolar, la cultura de paz y las relaciones interpersonales, tanto entre docentes como entre docentes y alumnos.

La escuela, el conflicto y la paz

La escuela sigue siendo el principal escenario formativo y de socialización, en donde se construyen los imaginarios, habilidades y realidades que permiten a los niños y adolescentes la configuración

de su ser, en algunas ocasiones, de manera integral (Lauritzen, 2016; Rodríguez, López & Echeverri, 2017). En este sentido, se puede señalar que es allí donde se reflejan, a través de las actitudes y acciones de los estudiantes, profesores y directivos docentes, las diferentes dinámicas de interacción y convivencia establecidas por la sociedad, la familia y el individuo mismo, de modo que se forman las subjetividades con las que los alumnos desarrollan su cotidianidad dentro y fuera del aula. Por lo tanto, las diferentes relaciones que se establecen en la escuela resultan fundamentales para la comprensión del rol y desempeño de la persona en la construcción de una sociedad basada en el respeto, la tolerancia, la paz y la integración de todos los ciudadanos (Arias, 2018; Cantor, 2018; Gómez & García, 2018).

Sin embargo, teniendo en cuenta las características propias del escenario escolar, así como los distintos vínculos relacionales que en ella se configuran, es importante, además de innegable, la existencia del conflicto como un hecho cotidiano en la escuela. En este sentido, si las situaciones de conflicto en el escenario escolar —o en la cotidianidad— no son abordadas de manera adecuada —si no se valoran adecuadamente ni se integran distintos enfoques de abordaje— los hechos pueden desembocar en actos de violencia escolar —o directa—, que crean escenarios tensos y afectan las relaciones interpersonales, el clima escolar y, por consiguiente, inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bonilla-Sánchez, Cardona-Ospina & Rodríguez-Torres, 2017). En consecuencia, resulta fundamental entender el conflicto escolar como un hecho dinamizador en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se trata entonces, de aceptarlo en la cotidianidad y proponer acciones para su reinterpretación, haciendo de las disyuntivas experiencias de reflexión, así como de aprendizaje individual y colectivo (Funprocep, 2004).

De manera lamentable, la exposición permanente a diferentes tipos de violencia —estructural, simbólica, emocional, directa, entre otras— termina permeando las subjetividades y la cotidianidad de la escuela (Galtung, 2004), pues se naturalizan y legitiman las maneras de violencia entre estudiantes como respuesta a los conflictos (Cantor, 2018), se normaliza la violencia simbólica en la relación estudiante-profesor (Alegría-Rivas, 2016), se vislumbra la “militarización de la vida” en los niños, sus juegos y

sus interacciones, como algo cotidiano (Alvarado *et al.*, 2012), y la comunidad se habitúa a la instauración de las ideas, creencias y supuestos culturales que justifican la violencia. Esto da cabida a relaciones que se deshumanizan y que generan fracturas en el tejido social (Zubiría, 2015) o, en palabras de Galtung (2004), violencia cultural, es decir, normalizar los hechos violentos como una respuesta a los conflictos naturales de la convivencia.

La labor de la escuela y la familia es, entonces, ayudar a remover la violencia cultural a través de acciones que promuevan la no-violencia, la integración, la empatía, el respeto y la conjunción de valores que posibiliten generar una cultura de y para la paz (Arias, 2018; Gómez & García, 2018; Jiménez, Lleras & Nieto, 2010). En este sentido, la familia opera como el principal socializador que tiene la responsabilidad de propiciar el desarrollo socioemocional de los niños y la configuración de una identidad individual y colectiva (Guzmán, Bastidas & Mendoza, 2019). Por consiguiente, es fundamental entender la importancia de los adultos en la construcción de la cultura de paz, pues diferentes estudios han encontrado que las actitudes de los padres y maestros influyen fuertemente en la interiorización de los valores de paz de los alumnos (Lauritzen, 2016; Yahya, Bekerman, Sagy & Boag, 2012; Zembylas, Charambous, Charambous & Kendeou, 2012).

En ese sentido, diversos estudios resaltan la importancia de dotar a la comunidad educativa de herramientas sociales, emocionales (Buitrago & Herrera, 2013) y ciudadanas, como una estrategia para evitar cualquier tipo de violencia escolar y transformar la perspectiva del conflicto para hacer de este una oportunidad de cambio (Bonilla-Sánchez *et al.*, 2017; Cantor, 2018; Chaux, 2012; Extremera, Rey & Pena, 2016; Gómez & García, 2018; Hymel & Darwich, 2018; Jiménez *et al.*, 2010; Lauritzen, 2016; Poulou, 2017). Así se propicia la existencia de aulas de paz, es decir, escenarios escolares que no están en paz o son para la paz, sino que estén hechos de paz y constituyan la naturaleza de la escuela al invitar a la reflexión sobre la paz como una necesidad educativa (Rodríguez *et al.*, 2017). Esta perspectiva requiere, sin lugar a dudas, la interacción y guía del docente como principal mediador escolar de estos ambientes de paz, quien acude al llamado propio de su ejercicio pedagógico, el cual lo invita a ser agente de transformación, observador de realidades y, sobre todo, ejemplo

de actitudes y relaciones democráticas y de convivencia edificante (Catzoli-Robles, 2016).

Por lo tanto, resulta fundamental que los docentes cuenten con una amplia gama de habilidades sociales, emocionales (Buitrago & Cárdenas, 2017; Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006) y ciudadanas que les ayuden en la ejecución de su papel transformador, para posibilitar mejores relaciones con estudiantes (Poulou, 2017), climas de aula favorables (Barrientos, 2016), mayor motivación personal (Extremera *et al.*, 2016) y estudiantil (López-González & Oriol, 2016), mientras reducen su sensación de agotamiento (Durán, Extremera & Rey, 2001; Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal & Montalbán, 2006; Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003; Torres, 2018) y generan espacios más significativos de aprendizaje (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Extremera *et al.*, 2016, Jiménez *et al.*, 2010), lo que indudablemente contribuye a la consolidación de escenarios escolares de paz.

Habilidades sociales y emocionales

Es importante aclarar que las habilidades sociales y emocionales hacen parte del constructo de inteligencia emocional, el cual fue popularizado en la comunidad no académica por Goleman (1995), pero fue definido por primera vez en una revista académica por Salovey y Mayer (1990). No obstante, la inteligencia emocional ha tenido diversas aportaciones que datan desde la década de los sesenta. Es así que, desde la perspectiva de Mayer, Salovey y Caruso (2002), existen cuatro dimensiones emocionales básicas que dan lugar a procesos cognitivos más amplios: regulación reflexiva de las emociones, comprensión y análisis emocional, uso de las emociones para facilitar el pensamiento, y percepción, valoración y expresión de la emoción.

Por su parte, Bisquerra (2009) y su equipo de trabajo delimitaron otros cinco tipos de habilidades emocionales que integran algunos aspectos del desarrollo social: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia emocional y competencias para la vida y el bienestar. Así mismo, y debido a los aportes de autores como Bar-On (1997) —quien incluye áreas de desempeño social en el constructo y entiende que el contexto juega un papel fundamental en el ser— hoy se habla de habilidades

socioemocionales (Barrientos, 2016) para referirse a la gama de competencias y disposiciones que permiten el manejo y regulación de estados de ánimo y sentimientos, lo cual genera diferentes respuestas expresadas de manera verbal y no verbal que conllevan la generación de comportamientos acertados según el contexto emocional y social de los individuos (Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2003; Barrientos; 2016; Bisquerra, 2009).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela ha tenido un creciente interés investigativo. Se ha involucrado el término *aprendizaje social y emocional* [SEL, por sus iniciales en inglés] como una gama de competencias que abarca procesos emocionales, habilidades sociales y la regulación cognitiva, como herramientas que aportan significativamente al proceso escolar en los profesores y estudiantes (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013; Lantieri, 2010). En esta dirección, se ha logrado evidenciar que SEL tiene repercusiones favorables en el clima de aula, la relación estudiante-profesor, estudiante-estudiante y la motivación escolar (Papiéska, Spilt, Roorda & Leavers, 2016; Schonerl-Reichl, 2017; Whitehead & Suave, 2018). Por consiguiente, las habilidades socioemocionales participan de manera activa en la consolidación de la escuela como un espacio de paz e interacción positiva (Hymel & Darwich, 2018).

Por estas razones, las habilidades socioemocionales en los docentes son una herramienta necesaria para lidiar con la cotidianidad de la escuela (Herrera, Buitrago & Perandonos, 2015; Jones *et al.*, 2013). De hecho, un estudio con docentes chilenos de tres escuelas encontró que los profesores consideran que el aprendizaje y el desarrollo socioemocionales son una dimensión transversal del currículo, enfocada en que los estudiantes adquieran valores, habilidades interpersonales y hábitos que les permitan convivir en sociedad. Así mismo, reconocen la importancia de poseer dichas habilidades para el ejercicio de su labor (Cuadra, Salgado, Lería & Menares, 2018).

Aportes de las habilidades socioemocionales de los docentes en la escuela

Las habilidades socioemocionales de los docentes juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que la docencia “es un tejer y destejer incesante de emociones,

de expectativas y de relaciones interpersonales” (Santos, 2010, p. 58), lo cual hace necesario que los maestros acudan de manera constante al uso de herramientas socioemocionales que permitan una eficaz interacción con sus estudiantes y logren generar espacios significativos de aprendizaje (Extremera *et al.*, 2016; Mariño, Pulido & Morales, 2016).

Clima de aula

Para empezar, es importante resaltar que en buena medida el clima de aula depende de las habilidades sociales y emocionales del docente y de sus vínculos y relaciones empáticas con los estudiantes (Herrera, Buitrago & Ávila, 2016). Por lo tanto, es importante realizar acciones encaminadas al reconocimiento y fortalecimiento de las competencias socioemocionales dentro del aula, como una estrategia para fomentar ambientes escolares positivos y pacíficos (Barrientos, 2016).

En esta dirección, Triana y Velásquez (2014) encontraron en un estudio de caso que las comunicaciones asertivas están directamente relacionadas con el clima de aula positivo en preescolar, lo cual evidencia que ante la aparición de comunicaciones no asertivas por parte del docente el clima escolar se veía inmediatamente afectado de manera negativa. Así mismo, Valento, Montero y Lourenço (2019), al observar a 559 docentes de escuelas de norte de Portugal, encontraron que los docentes con mejor expresión y regulación emocional presentan un manejo de la disciplina más adecuado en el aula. Por su parte, Okonofua, Paunesku y Walton (2016) demostraron cómo, a través del uso de respuestas empáticas por parte de los docentes respecto de los malos comportamientos de los estudiantes, es posible fomentar una mejor relación estudiante-profesor y mejores conductas en el aula. Lo anterior tiene repercusiones directas en la generación de ambientes de aula positivos, cálidos y que favorecen una cultura de paz en la clase.

Paralelo a ello, Becker, Keller, Goetz, Frenzel y Taxer (2015), basados en diferentes referentes históricos, sostienen que las emociones pueden transmitirse directa e inconscientemente de un individuo a otro, a través de la sincronización del lenguaje no verbal. En este sentido, los docentes pueden influir de manera significativa en las respuestas aprendidas de sus estudiantes (Hymel & Darwich, 2018).

En esta dirección, Oberle y Schonert-Reichl (2017) encontraron que el estrés en el aula de clase se contagia, es decir, demostraron que el estrés laboral de los docentes está relacionado con la regulación del estrés fisiológico de los estudiantes. Sin embargo, no es claro aún en qué dirección sucede, si el estrés de los ^uestudiantes genera el estrés docente o viceversa (Schonert-Reichl, 2017). Así mismo, Prosen, Smrtnik y Polisac (2011) encontraron en una muestra de 107 docentes de Eslovenia que las expresiones emocionales de desagrado de los profesores se presentan con el doble de frecuencia que las de agrado en las sesiones de clase. La ira es la emoción más representada por los docentes. Lo anterior pone en evidencia la importancia de la regulación y gestión emocional de los docentes como una estrategia para promover ambientes de paz favorables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de evitar la internalización de conductas negativas o agresivas por parte de los estudiantes.

El bienestar del docente

La evidencia empírica demuestra la existencia del *burnout* como un problema que aqueja de manera progresiva a los docentes (Durán *et al.*, 2001; Extremera *et al.*, 2003; Rodríguez-García, Sola-Martínez & Fernández-Cruz, 2017). De hecho, en Colombia estudios recientes (Ibáñez, Bicenti, Thomas & Martínez, 2012; Marengo-Escuderos & Ávila-Toscano, 2016; Muñoz & Piernagorda, 2011) encuentran que el *burnout* se presenta en docentes de instituciones tanto públicas como privadas, así como, en instituciones educativas de básica secundaria y universidades. Estas investigaciones evidencian una tendencia media de padecimiento de *burnout* con factores de riesgo en varios casos con una inclinación alta.

Sin embargo, también en Colombia se han encontrado resultados opuestos a los anteriores, donde el *burnout* en docentes tanto universitarios como de básica y media se presenta en niveles bajos (Díaz, López & Varela, 2012; Muñoz & Correa, 2012). Lo cierto es que muchos autores convergen al afirmar que una manera de prevenir el desgaste emocional del docente —sea en nivel alto o medio— es el manejo, regulación y gestión de emociones. De hecho, Torres (2018) encontró que los docentes con creencias favorables de autoeficacia y suficientes habilidades socioemocionales tienden a rehuir al *burnout* y logran menor agotamiento emocional y mayor vinculación con el quehacer pedagógico.

Por otra parte, diferentes investigaciones respaldan los efectos positivos de poseer habilidades socioemocionales en el ejercicio docente para el bienestar de la persona, pues se ha encontrado que altos niveles de equilibrio emocional generan mayor nivel de compromiso, menos sensación de estrés, mayor grado de dedicación (Extremera *et al.*, 2016), mayor sentido de ilusión, motivación y satisfacción vital (Álvarez-Ramírez, Pena & Losada, 2017), así como la experimentación de una sensación de bienestar que posibilita el desarrollo pleno de la labor docente (Whitehead & Suave, 2018) y la configuración de una adecuada identidad profesional docente (Buitrago & Cárdenas, 2017). Un docente emocionalmente sano podrá interactuar de manera positiva con sus estudiantes y los conflictos de aula; regular y gestionar las emociones propias para generar respuestas acertadas que moldeen indirectamente las conductas de los estudiantes (Becker *et al.*, 2015); y aportar a temas como la empatía, la resolución no violenta de conflictos, la asertividad y la compasión.

Relación docente-estudiante

La relación que se puede establecer entre el profesor y los discentes resulta fundamental para entender la escuela como un escenario de paz, pues a través de las expectativas en el aula y las normas de comportamiento, los maestros aportan al significado de la experiencia estudiantil. Así mismo, por medio de la comunicación verbal y no verbal, los docentes modelan el cómo hablar entre sí, cómo escuchar y cómo regular las emociones durante situaciones estresantes (Hymel & Darwich, 2018), como en el caso de los *hot moments* (Harlap, 2014).

Por su parte, Lucas-Molina, Williamson, Pulido y Pérez-Albéniz (2015) encontraron que el apoyo emocional de los docentes de la comunidad de Madrid, en sus clases, promueve ambientes de cooperación y apoyo en el aula, lo que a su vez incide en la prevención de dinámicas negativas en las relaciones entre estudiantes y aporta de manera significativa al establecimiento de la relación docente-estudiante. De hecho, Poulou (2017) encontró que las percepciones de los maestros de primaria sobre sus propias habilidades socioemocionales e inteligencia emocional están directamente vinculadas con las relaciones que establecen con sus estudiantes. Así mismo, este factor predice el comportamiento de los alumnos en

el aula. Por ello resulta fundamental que los docentes cuenten con adecuadas competencias sociales y emocionales que les permitan modificar sus experiencias emocionales a través de reevaluaciones cognitivas (Becker *et al.*, 2015), para lograr crear relaciones positivas con los estudiantes y aportar desde esta perspectiva a la generación de aulas de paz.

En este sentido, se ha encontrado que la expresión emocional de los docentes incide de forma directa y significativa en la relación con sus estudiantes. Taxer, Becker-Kurz y Frenzel (2018) hallaron que la ira y la diversión expresada por el docente inciden en el agotamiento emocional que este reporta, del mismo modo en que moldean la percepción de las relaciones con estudiantes, es decir, los docentes que expresaban con más frecuencia la sensación positiva de la diversión establecían mejores relaciones con sus discentes y menor agotamiento emocional, mientras promovían espacios de afectividad y aprendizaje significativo para el proceso escolar. Del mismo modo, Valento *et al.* (2019) vinculan la manera en que los profesores perciben, expresan, regulan e interiorizan sus emociones con el grado de significancia en el ejercicio profesional, en especial en cuanto a la percepción de la capacidad propia para gestionar las experiencias del aula.

Todo lo anterior evidencia la importancia de fomentar y desarrollar en los docentes habilidades socioemocionales, pues el gremio reconoce la importancia y necesidad de contar con estas herramientas para el buen desarrollo laboral del profesor del siglo XXI (Buitrago, Ávila & Cárdenas, 2017; Cuadra *et al.*, 2018), ya que se ha demostrado que no solo aportan al escenario escolar y la consolidación de ambientes pacíficos (Chaux, 2012; Jiménez *et al.*, 2010), sino que inciden también de manera directa en el bienestar y la identidad docente (Becker *et al.*, 2015; Buitrago & Cárdenas, 2017; Withehead & Suave, 2018).

Formación de habilidades socioemocionales en docentes

Si bien es cierto que existe un llamado generalizado a la implementación de las habilidades socioemocionales en la escuela, pocos son los programas enfocados en desarrollar estas capacidades en el profesorado (Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2017). La mayoría de los métodos se enfocan en el desarrollo de estas

competencias en los estudiantes y desconocen que, según los mismos docentes, los profesores no siempre cuentan con las suficientes herramientas socioemocionales para hacer efectivos los contenidos de los cursos (Cuadra *et al.*, 2018; Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Resulta entonces necesario entender con precisión cómo estas competencias aportan al docente y cómo influyen en la enseñanza, de lo contrario no se tendrá certeza de cómo los profesores pueden promover las habilidades socioemocionales en el aula (Schonerl-Reichl, 2017).

No obstante, es importante recalcar que en Norteamérica y en algunos países europeos de manera reciente han aparecido programas de intervención enfocados en desarrollar algunas capacidades sociales o emocionales en los docentes, como estrategias para afrontar el *burnout*, la eficacia docente, la percepción, la identidad profesional, la violencia escolar y el mejoramiento de las relaciones con estudiantes (Withehead & Suave, 2018).

CARE and SMART in Education son programas enfocados al desarrollo de la atención plena, gestión del estrés, satisfacción laboral, compasión y empatía hacia los discentes y resiliencia en maestros. Al respecto, diferentes estudios empíricos respaldan su efectividad para promover la competencia y el bienestar docente, pues reducen la angustia psicológica y del tiempo (Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Schonert-Reichl, 2017). Así mismo, Millennium.org ha desarrollado un programa de capacitación a los profesores denominado *Millennium Teacher Forum*, en el cual, a través de círculos de interacción, se busca desarrollar habilidades relacionadas con el aprendizaje socioemocional, promover el bienestar social y emocional de los docentes y reforzar la eficacia de los maestros, al proporcionarles conocimientos y capacidades que aporten al ejercicio docente desde la perspectiva científica de las emociones y el ámbito social (Whitehead & Suave, 2018).

Bajo esta misma perspectiva, aparece *My Teacher Partner*, un programa liderado por la universidad de Virginia, que se enfoca en el aprendizaje de herramientas socioemocionales en los docentes, donde el profesor puede evidenciar su propio avance y recibir retroalimentación de su formación en aspectos como mediación, gestión de emociones, regulación emocional e incluso clima de aula (Papieska *et al.*, 2016). Por su parte, programas como *CASEL*, *4RS*, *PATHS*, *MIND UP* y *RULER* presentan guías y estrategias para el

docente, que orientan sobre cómo implementar en el aula estos enfoques. No obstante, se omite la formación socioemocional de los docentes como un eje principal para lograr los resultados esperados (Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Papiéska *et al.*, 2016). Por todo esto, resulta fundamental que los profesionales logren integrar estas prácticas en el ámbito personal, las interioricen y las adapten, para luego tener la capacidad de experimentar e incluso transmitir adecuadamente las habilidades socioemocionales en el aula, pues es primordial que lo que se explica en las aulas corresponda a la conducta de quienes aparecen como referentes (Fundación Cultura de Paz, 2017).

Desde la perspectiva latinoamericana es importante resaltar que se han venido realizando diferentes acciones encaminadas al fortalecimiento social y emocional de los profesores. En primera medida, aparece el programa *Construye-T* en México, un programa para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la escuela, que cuenta con la *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría* (SEP, 2016), un documento muy completo de apoyo al docente, donde se presentan actividades de acompañamiento encaminadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula, desde el ámbito personal —estudiantes— y el ámbito profesional —docentes—. Así mismo, provee fundamentación teórica, estrategias y recomendaciones para el maestro.

En esta misma dirección, *Aulas en Paz* es un programa creado por Chau y su equipo de trabajo de la Universidad de los Andes —Colombia— en 2005 y tiene como objetivo promover competencias ciudadanas en estudiantes de segundo a quinto grado de básica primaria, donde además involucran a la familia como parte esencial del programa. De manera más reciente han rediseñado el programa e incorporado competencias emocionales como parte fundamental del proyecto (Bonilla-Sánchez *et al.*, 2017). Este programa se ha implementado en múltiples instituciones educativas de Colombia y tiene réplicas en países como México. La evaluación del programa *Aulas en Paz* ha demostrado resultados positivos en el clima de aula, relaciones interpersonales y reducción de la violencia (Jiménez *et al.*, 2010). Sin embargo, hasta hace poco se involucró de lleno la formación docente en habilidades socioemocionales como un aspecto fundamental del programa. Es importante resaltar que en la

actualidad se desarrollan diversas iniciativas en Latinoamérica para involucrar las habilidades socioemocionales como una herramienta necesaria para el ejercicio docente. Sin embargo, no todas son documentadas ni socializadas, lo que conlleva a un lamentable desconocimiento de la realidad del tema.

Sumado a lo anterior, otro aspecto que reclama el desarrollo de habilidades socioemocionales para el profesorado es el reto de la educación inclusiva, que implica la integración de la educación general y la educación especial para dar respuesta a estudiantes desplazados, refugiados, inmigrantes, con necesidades educativas o cualquier otra condición. Para ello se requiere de la comprensión, la empatía y la franqueza, aspectos que disminuyen las barreras psicológicas y emocionales y estimulan la autorrealización (Gonchar, Kryvuts, Petukhova & Tokar, 2019). En la misma perspectiva, en las aulas cada vez es más común encontrarse con el denominado comportamiento negativista desafiante, el cual implica problemas de comportamiento, incumplimiento de normas sociales y de convivencia, dificultad para regular las emociones y para respetar las figuras de autoridad, por lo que se generan conductas disruptivas (Lara-Beltrán, 2019).

De otro lado, en las aulas también se ha incrementado el número de condiciones psicológicas no saludables, asociadas a vidas escolares no satisfactorias, presión excesiva por los resultados y relaciones interpersonales inadecuadas, lo cual en muchas ocasiones se ha manifestado en dolores lumbares (Mei *et al.*, 2019). A esto se añade que los altos niveles de estrés inciden en problemas de salud mental como el agotamiento, la depresión, la ansiedad y los problemas de externalización, que generan un impacto negativo en el rendimiento escolar (Van *et al.*, 2019). Por esta razón se hace fundamental la necesidad de desarrollar comportamientos prosociales a partir del abordaje de la empatía, el reconocimiento emocional, las emociones positivas, la gratitud y el perdón (Ma, Tunney & Ferguson, 2017; Marsh, Kozak & Ambady, 2007; Mesurado, Distefano, Robiolo & Richaud, 2019; Yost-Dubrow & Dunham, 2017).

Conclusiones

La escuela es un espacio de socialización, aprendizaje y desarrollo del individuo, que permite la consolidación de las subjetividades, a partir de las aportaciones realizadas por la familia, los compañeros

y los docentes (Cantor, 2018). Por ello, consolidar espacios de sana interacción, respeto e inclusión es vital para coadyuvar a la comprensión de la paz como una condición posible, y quizás, necesaria en la escuela (Rodríguez *et al.*, 2017). Por otra parte, es necesario entender el conflicto escolar como un hecho ineludible que se presenta en la cotidianidad y que, de ser bien gestionado, representa importantes opciones para la transformación y reinterpretación de las relaciones en el aula, pues promueve la reflexión y la consolidación de escenarios de paz desde la realidad de la escuela (Bonilla-Sánchez *et al.*, 2017).

Del mismo modo, es necesario que las aulas se consoliden como un espacio de apoyo, empatía, buen trato, cooperación y aprendizaje significativo, que permitan vivir la experiencia escolar como el laboratorio idóneo para la innovación educativa, mediada y moldeada por los docentes, sus actitudes, inquietudes y relaciones, en favor de posibilitar prácticas de paz que permeen la cotidianidad y el contexto educativo (Catzoli-Robles, 2016). En este sentido, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes se muestra como una estrategia óptima que posibilita cultivar la perspectiva intra- e interpersonal del maestro y repercute directamente en las relaciones con estudiantes, sensación de motivación laboral, reducción del estrés y mejoramiento del clima de aula (Herrera & Buitrago, 2014), lo que indudablemente aporta al bienestar del docente y permite que desde la escuela se tejan oportunidades de cambio en favor de una cultura que le apueste a la paz (Catzoli-Robles, 2016; Chaux, 2012; Lauritzen, 2016; Rodríguez *et al.*, 2017).

No obstante, es de vital importancia resaltar que no se trata de considerarse o ser más sabio debido al aprendizaje y la experiencia emocional, sino que justamente esta oportunidad, facilita la integración armónica de la persona con sus demás virtudes y dimensiones intrapersonales, lo cual posibilita una relación equilibrada consigo mismo y con los demás (Santos, 2010). En consecuencia, un docente con habilidades socioemocionales adecuadas puede describirse como el profesor que cuenta con un conjunto integral de procesos, que incluye varias dimensiones emocionales —regulación emocional, empatía—, habilidades interpersonales —comprensión de las señales sociales— y procesos cognitivos —inhibir los impulsos, manejar el estrés—, que aportan

significativamente a la persona y su relación con el entorno educativo (Jones *et al.*, 2013).

Un maestro emocional y socialmente competente es quien tiene la suficiente capacidad para comunicarse con sus estudiantes de manera asertiva, puede mediar positivamente los conflictos dentro de su aula, gestiona ambientes de aula cálidos implementa la empatía como una estrategia en la relación con sus alumnos (Okonofua *et al.*, 2016), enseña a vivir y convivir en sociedad, es capaz de adaptarse a cambios sociales, implementa estrategias de innovación e investigación en su clase y propende por la gestión de climas de aula positivos (Barrientos, 2016). Lo anterior no significa que desaparecerán las situaciones estresantes en la escuela, sino que el maestro contará con suficientes herramientas socioemocionales para enfrentarse a ellas de forma más positiva y eficaz, en aras de favorecer el contexto escolar con acciones encaminadas a la consolidación de una cultura en y para la paz (Lauritzen, 2016).

En esta dirección, se hace necesario que los docentes tengan la posibilidad de formarse social y emocionalmente con un conjunto de habilidades que les permitan favorecer su ejercicio profesional, ya que, de acuerdo con su propia percepción, no todos cuentan con estas competencias que consideran fundamentales para el buen desarrollo personal y profesional (Buitrago *et al.*, 2017; Cuadra *et al.*, 2018). En este sentido, es importante resaltar las acciones de programas como *CARE*, *SMART*, *MILLENNIUM*, *My Teacher Partner*, entre otros, que promueven el conocimiento y bienestar socioemocional de los maestros, como un aporte al ejercicio pedagógico.

Sin embargo, desde la perspectiva latinoamericana es necesario reconocer los aportes de programas como *Aulas en paz* y *Construye-T*, así como los esfuerzos de diferentes instituciones, fundaciones, corporaciones y entes investigativos que aportan al desarrollo personal de los maestros. Del mismo modo, se hace un llamado a la consolidación, documentación y circulación de estas experiencias como un elemento clave para la construcción de redes de trabajo que permitan el planeamiento y ejecución de diferentes programas de formación socioemocional enfocados en la consolidación de una cultura en y para la paz, que tenga como principio las realidades latinoamericanas y como actores fundamentales a maestros, estudiantes y familias. Promover habilidades socioemocionales en los docentes permite vislumbrar las

aulas como un escenario en favor de una cultura de paz, entendida como una condición necesaria para el ambiente escolar, desde donde es posible el reconocimiento de las capacidades institucionales, familiares y personales, que permiten gestionar experiencias de autonomía, libertad y cambio (Rodríguez *et al.*, 2017).

Para concluir, es de vital relevancia enfatizar que la escuela es de manera esencial un lugar, un tiempo y un espacio para el pensamiento y para la interacción, el cual debe contribuir a las capacidades individuales y a los entornos socioafectivos saludables (Meyer & Turner, 2007). Además, las escuelas también son un lugar para el desarrollo del profesorado (Roeser, Van der Wolf & Strobel, 2001). No obstante, los maestros deben conocer la configuración educativa, social y emocional de la realidad del estudiantado, así como de los contextos de cada una de las comunidades (Herrera, Buitrago & Cepero, 2017; Herrera, Buitrago, Lorenzo & Badea, 2015) y la manera en que piensan respecto a los niños y las emociones (Pirkanen *et al.*, 2019), ya que aspectos como la autorregulación determinan la respuesta a los estímulos y procesos de aprendizaje al incidir en aspectos sociales, emocionales, conductuales, cognitivos y fisiológicos de la persona. De igual manera, otros elementos, como la pobreza, generan disparidades en la preparación escolar temprana (Brandes-Aitken, Braren, Swingler, Voegtline & Blair, 2019).

Referencias

- Alegría-Rivas, L. (2016). Violencia Escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 397-413.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Álvarez-Ramírez, M., Pena, M., & Losada, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Psicoorientación y Pedagogía*, 1(28), 19-32. <https://doi.org/105944/reop.vol28.num1.2017>
- Arias, R. (2018). Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz*, (pp. 243-262). Bogotá: Editorial UPN.

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System Inc.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg N., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, *126*, 1790-1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40450/>
- Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & 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>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bonilla-Sánchez, G., Cardona-Ospina, R., & Rodríguez-Torres, D. (2017). Polimorfía de la violencia escolar: un singular estado del arte en el contexto colombiano. *Quaestiones Disputatae*, *10*(2), 146-163.
- Brandes-Aitken, A., Braren, S., Swingler, M., Voegtline, K., & Blair, C. (2019). Sustained attention in infancy: A foundation for the development of multiple aspects of self-regulation for children in poverty. *Journal of Experimental Child Psychology*, *184*, 192-209. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.04.006>
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, *8*(4), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, *8*(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Buitrago, R., Ávila, A., & Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos*, *20*, 77-93. <http://doi.org/10.18172/con.2998>
- Cantor, J. (2018). "Aula-Ciudad": Una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, *11*(2), 72-83. <https://doi.org/10.14483/2422278X.1327>
- Catzoli-Robles, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai*, *12*(3), 433-444.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus, Uniandes.

- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., & Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación, 42*(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Díaz, F., López, A., & Varela, M. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica, 11*(1), 217-227. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.fasb>
- Domitrovich, C., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 17*(1), 45-62.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán F. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*(Suppl.), 158-164.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265.
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros, 368*, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fundación Cultura de Paz. (2017). *Educación para la paz*. Recuperado de http://www.fund-culturadepaz.org/spa/03/2017/ART-Educacion_para_la_Paz.pdf
- Funprocep. (2004). *Escuelas construyendo comunidad desde la convivencia pacífica, la democracia y los derechos humanos*. Cúcuta: Cinep.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *Foro para filosofía intercultural 5*. Recuperado de <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez, M., & García, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho, 75*(165), 45-72. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v75n165a03>

- Gonchar, O., Kryvuts, S., Petukhova, O., & Tokar, M. (2019). Organization of Pedagogical Relationships between Learners and Teachers in the Framework of Inclusive Education. *Românească pentru Educație Multidimensională*, 11(2), 126-140. <https://doi.org/10.18662/rrem/121>
- Guzmán, K., Bastidas, B., & Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Harlap, Y. (2014). Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 217-228. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.860098>
- Herrera, L., & Buitrago, R. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 179-203). Madrid: Síntesis.
- Herrera, L., Buitrago, R., & Ávila, A. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 30-37. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Herrera, L., Buitrago, R., & Cepero, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>
- Herrera, L., Buitrago, R., & Perandones, T. (2015). Psicología positiva e inteligencia emocional en educación. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 8, 139-153.
- Herrera, L., Buitrago, R., Lorenzo, O., & Badea, M. (2015). Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An analysis in rural and urban settings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.251>
- Hymel, S., & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of peace education*, 15(3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>
- Ibáñez, E., Bicenti, A., Thomas, J., & Martínez, Y. (2012). Prevalencia y factores asociados al Síndrome de Burnout en docentes de odontología Fundación Universitaria San Martín. *Revista Colombiana de Enfermería*, 7, 105-111. <https://doi.org/10.18270/rce.v7i7.1453>

- Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359.
- Jones, S., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela [Edición especial]. *National Geographic*, 66-73.
- Lara-Beltrán, M. (2019). Intervención familiar en un caso de comportamiento negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 23-28. <http://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.3>
- Lauritzen, S. (2016). Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices. *International Journal of Educational Development*, 51, 77-83. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.001>
- López-González, L. & Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <http://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A., Pulido., R., & Pérez-Albéniz., A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. <http://doi.org/10.1002/pits.21822>
- Ma, L., Tunney, R., & Ferguson, E. (2017). Does gratitude enhance prosociality? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 143, 601-635. <http://doi.org/10.1037/bul0000103>
- Marenco-Escuderos, A., & Ávila-Toscano, J. (2016). Burnout y salud mental en docentes; diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 1(10), 91-100. <http://doi.org/10.21500/19002386.2469>
- Mariño, L., Pulido, Ó., & Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7 (15), 81-101. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Marsh, A., Kozak, M., & Ambady, N. (2007). Accurate identification of fear facial expressions predicts prosocial behavior. *Emotion*, 7, 239-251. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.239>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V2.0). User's manual*. Toronto: Multi Health Systems, Inc.

- Mei, Q., Li, C., Yin, Y., Wang, Q., Wang, Q., & Deng, G. (2019). The relationship between the psychological stress of adolescents in school and the prevalence of chronic low back pain: a cross-sectional study in China. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13(24), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0283-2>
- Mesurado, B., Distefano, M., Robiolo, G., & Richaud, M. (2019). The Hero program. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(8), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0265407518793224>
- Meyer, D. & Turner, J. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. En P. Schutz & R. Perkrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 243-258). Oxford: Elsevier Science.
- Muñoz, C., & Correa, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2) 226-242.
- Muñoz, C., & Piernagorda, C. (2011). Relación entre las estrategias de afrontamiento y el síndrome de burnout en docentes de básica primaria y secundaria pertenecientes a una institución educativa privada del municipio de Cartago (Colombia). *Psicogente*, 14(26) 389-402.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. En J. Matson (ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 175-197). Vancouver: Springer International Publishing.
- Okonofua, J., Paunesku, D., & Walton, G. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221-5226. <http://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

- Papieska, J., Spilt, J., Roorda, D., & Leavers, F. (2016). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. *European Journal of Developmental Psychology, 16*(1), 97-112. <http://doi.org/10.1080/17405629.2017.1342620>
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M... Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal, 47*(4), 417-426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Poulou, M. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *The International Journal of Emotional Education, 9*(2), 72-89.
- Prosen, S., Smrtnik, H., & Polisar, O. (2011). Teachers' Emotional Expression in Interaction with Students of Different Ages. *CEPS Journal, 1*(3), 141-157.
- Rodríguez, A., López, G., & Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas, 5*(1), 206-223. <http://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rodríguez-García, A., Sola-Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 3*(20), 161-178. <http://doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121>
- Roeser, R., Van der Wolf, K., & Strobel, K. (2001). On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence: Preliminary findings from Dutch and American samples. *Journal of School Psychology, 39*, 111-139. [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00060-7](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00060-7)
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Santos, M. (2010). Envejecer en la enseñanza. En F. López (Dir.), *La salud física y emocional del profesorado* (pp. 55-62). Barcelona: Graó.
- Schonerl-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The future of Children, 27*(1), 137-155. <http://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- SEP. (2016). *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría*. México: Programa de las Naciones Unidas para el

- Desarrollo. Recuperado de http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_sesiones_de_tutorias.pdf
- Taxer, J., Becker-Kurz, B., & 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>
- 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>
- Triana, A., & Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 5*(1), 23-41.
- Valento, S., Montero, A., & Lourenço, A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools, 56*(5), 741-750. <http://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Van, A., Creemers, H., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A., Westenberg, P., & Asscher, J. (2019). The effectiveness of school-based skills-training programs promoting mental health in adolescents: a study protocol for a randomized controlled study. *BMC Public Health, 19*(712), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6999-3>
- Whitehead, J., & Suave, J. (2018). *The Importance of Teacher Well-being and Social and Emotional Learning: A Literature Review Prepared for Millennium.org*. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/59dd06ba8a02c73de886b306/t/5c33d5041ae6cfcc025322a1/1546900742535/Importance+of+Teacher+Well-Being+and+Social+Emotional+Learning.pdf>
- Yahya, S., Bekerman, Z., Sagy, S., & Boag, S. (2012). When education meets conflict: Palestinian and Jewish-Israeli parental attitudes towards peace promoting education. *Journal of Peace Education, 9*(30), 297-320. <https://doi.org/10.1080/17400201.2012.698386>
- Yost-Dubrow, R., & Dunham, Y. (2017). Evidence for a relationship between trait gratitude and prosocial behaviour. *Cognition and Emotion, 32*, 397-403. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1289153>
- Zembylas, M., Charambous, C., Charambous P., & Kendeou, P. (2012). Manifestations of Greek-Cypriot teachers' discomfort toward a peace education initiative: engaging with discomfort pedagogically. *Teaching*

and Teacher Education, 28(8), 1071-1082. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.001>

Zubiría de, S. (2015). El impacto de la guerra en la cultura y la educación. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-impacto-de-la-guerra-en-la-cultura-la-educacion/429936-3>