

Aulas que *Florece*n

MANUAL TÉCNICO-PRÁCTICO DE COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES PARA EL PROFESORADO EN LA ESCUELA

Fabiola Sáez-Delgado | Pilar Jara-Coatt | Paula Correa-Gutiérrez
Gisela, Gissela Lozano-Peña | Luisa Morales-Maure



Autoconciencia
emocional



Conciencia plena
(Mindfulness)



Regulación
emocional



Reflexión
emocional



Y más...

Emociones
Conexión
Bienestar
Propósito



Aulas que Florecen

Manual Técnico-Práctico de Competencias Socioemocionales para el Profesorado en la escuela

Fabiola Sáez-Delgado, Pilar Jara-Coatt, Paula Correa-Gutiérrez, Gissela Lozano-
Peña, Luisa Morales-Maure



Editorial Hambatu Sapiens
Julio 2026

Copyright © Editorial Hambatu Sapiens

Copyright del texto © 2026 de Autores

International Publication Technical Data

Title: Aulas que Florecen. Manual Técnico-Práctico de Competencias Socioemocionales para el Profesorado en la escuela.

Publisher: Editorial Hambatu Sapiens

Author: Fabiola Sáez-Delgado, Pilar Jara-Coatt, Paula Correa-Gutiérrez, Gissela Lozano-Peña, Luisa Morales-Maure.

Format: PDF

Pages: 112 pág.

Size: A4 21x29.7cm

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access Mode: World Wide Web

ISBN: 978-9907-805-27-7

DOI: <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9907-805-27-7>

Primera edición, año 2026. Publicado por Editorial Hambatu Sapiens.

El contenido de esta obra, así como la veracidad y precisión de los datos presentados, son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se permite la descarga y distribución libre del libro, siempre que se reconozca debidamente la autoría y no se modifique ni se utilice con fines comerciales. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación.

® AULAS QUE FLORECEN. MANUAL TÉCNICO-PRÁCTICO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PARA EL PROFESORADO EN LA ESCUELA.

© 2026. Fabiola Sáez-Delgado, Pilar Jara-Coatt, Paula Correa-Gutiérrez, Gissela Lozano-Peña, Luisa Morales-Maure.

Licencia y derechos de uso

Aulas que Florecen. Manual Técnico-Práctico de Competencias Socioemocionales para el Profesorado en la escuela, está licenciada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (**CC BY-NC-ND 4.0**).

Para ver una copia de esta licencia, visite:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

El contenido de esta obra, así como la veracidad y precisión de los datos presentados, son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se permite la descarga y distribución libre del libro, siempre que se reconozca debidamente la autoría y no se modifique ni se utilice con fines comerciales. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación.



Editorial Hambatu Sapiens

Primera edición

ISBN 978-9907-805-27-7

Agradecimientos

Al proyecto REDPROSPERA: Colaboración bidireccional entre los SLEP Andalien Sur, Costa y la UCSC, que integre la investigación e innovación para la prosperidad socioemocional docente en comunidades educativas resilientes.

Al Proyectos FONDECYT Regular N°1241902, titulado: “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-it basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, con una duración de 4 años (2024-2028), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Tabla de contenido

Agradecimientos	iv
Tabla de contenido	v
INTRODUCCIÓN	1
Sección I	3
Dimensión Intrapersonal	3
COMPETENCIA 1: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL	4
Aspectos teóricos de la variable	4
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	5
Recomendaciones prácticas	6
Actividad práctica: “Entregando voz a mis emociones”	8
COMPETENCIA 2: CONCIENCIA PLENA (MINDFULNESS)	10
Aspectos teóricos de la variable	10
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	11
Recomendaciones prácticas	12
Actividad práctica: “Respirar para volver al presente”	13
COMPETENCIA 3: REGULACIÓN EMOCIONAL	15
Aspectos teóricos de la variable	15
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	16
Recomendaciones prácticas	18
Actividad práctica: “Reevaluando la situación”	18
COMPETENCIA 4: REFLEXIÓN EMOCIONAL	21
Aspectos teóricos de la variable	21
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	22
Recomendaciones prácticas	23
Actividad práctica: “Reconstruyendo la emoción”	23
COMPETENCIA 5: AUTOCOMPASIÓN	26
Aspectos teóricos de la variable	26
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	28
Recomendaciones prácticas	29
Actividad práctica: “Tratarme como trataría a un estudiante”	29
COMPETENCIA 6: GESTIÓN DEL ESTRÉS	33
Aspectos teóricos de la variable	33
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	34
Recomendaciones prácticas	35

Actividad práctica: “Desactivar el sistema de amenaza”	35
Sección II	39
Dimensión Interpersonal y Convivencia	39
COMPETENCIA 7: CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPERSONAL	40
Aspectos teóricos de la variable.....	40
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	41
Recomendaciones prácticas	42
Actividad práctica: “Lectura emocional entre pares”	43
COMPETENCIA 8: EMPATÍA	46
Aspectos teóricos de la variable.....	46
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	47
Recomendaciones prácticas	48
Actividad práctica: “Cambiano de perspectiva”	49
COMPETENCIA 9: COMUNICACIÓN ASERTIVA	52
Aspectos teóricos de la variable.....	52
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	53
Recomendaciones prácticas	54
Actividad práctica: “Decirlo con claridad y respeto”	54
COMPETENCIA 10: TOLERANCIA.....	57
Aspectos teóricos de la variable.....	57
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	58
Recomendaciones prácticas	59
Actividad práctica: “Escuchar sin refutar”	59
COMPETENCIA 11: TOMA DE PERSPECTIVA.....	62
Aspectos teóricos de la variable.....	62
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	63
Recomendaciones prácticas	64
Actividad práctica: “Cruzando miradas”	64
COMPETENCIA 12: CO-REGULACIÓN EMOCIONAL	67
Aspectos teóricos de la variable.....	67
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	68
Recomendaciones prácticas	69
Actividad práctica: “Acompañar la calma”	69
COMPETENCIA 13: EMPATÍA INTERPERSONAL.....	73
Aspectos teóricos de la variable.....	73
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	74

Recomendaciones prácticas	75
Actividad práctica: “Entender antes de responder”	75
COMPETENCIA 14: ESCUCHA ACTIVA	78
Aspectos teóricos de la variable.....	78
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	79
Recomendaciones prácticas	80
Actividad práctica: “Escuchar para comprender”	80
COMPETENCIA 15: MANEJO DEL DESACUERDO	83
Aspectos teóricos de la variable.....	83
Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores	84
Recomendaciones prácticas	84
Actividad práctica: “Desacuerdo sin ruptura”	85
Discusión y Conclusión	88
Referencias.....	91

INTRODUCCIÓN

La enseñanza en las escuelas actuales implica mucho más que planificar contenidos, diseñar actividades o evaluar aprendizajes. Cada jornada escolar se desarrolla en un entramado de relaciones humanas donde convergen emociones, expectativas, desafíos y experiencias diversas. En este contexto, el rol docente trasciende la transmisión de conocimientos, ya que también supone acompañar procesos personales, construir vínculos significativos, gestionar situaciones complejas y favorecer ambientes que permitan aprender y convivir de manera saludable.

A pesar de esta realidad, la formación docente ha estado tradicionalmente orientada al desarrollo de conocimientos disciplinares, metodologías de enseñanza y aspectos curriculares, mientras que las dimensiones emocionales y relacionales de la práctica educativa han recibido una atención más limitada. Sin embargo, la evidencia y la experiencia cotidiana muestran que el aprendizaje difícilmente puede separarse del bienestar emocional. Las emociones influyen en la motivación, la participación, la convivencia y la capacidad de estudiantes y docentes para afrontar los desafíos propios de la vida escolar.

Desde esta perspectiva surge *Aulas que Florecen*, un manual concebido como una herramienta de apoyo para fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado. Su propósito no es incorporar nuevas exigencias a una labor ya compleja, sino visibilizar y fortalecer capacidades que forman parte esencial del trabajo docente. Comprender las propias emociones, establecer relaciones respetuosas, afrontar conflictos de manera constructiva y promover ambientes seguros son aspectos inseparables de una enseñanza de calidad.

La propuesta se estructura en torno a quince competencias socioemocionales organizadas en dos grandes dimensiones. La primera corresponde a la dimensión intrapersonal, orientada al conocimiento y cuidado de sí mismo. En ella se abordan competencias como la autoconciencia emocional, la conciencia plena, la regulación emocional, la reflexión emocional, la autocompasión y la gestión del estrés. Estas habilidades permiten al profesorado reconocer sus estados emocionales, comprender cómo influyen en su práctica profesional y desarrollar estrategias que favorezcan el bienestar personal y laboral.

La segunda dimensión se centra en la relación con los demás y en la construcción de una convivencia positiva. Incluye competencias como la conciencia emocional interpersonal, la empatía, la comunicación asertiva, la tolerancia, la toma de perspectiva, la co-regulación emocional, la escucha activa y el manejo del desacuerdo. Su desarrollo contribuye a fortalecer los vínculos pedagógicos, comprender mejor las necesidades de estudiantes y colegas, y abordar las diferencias y conflictos desde el respeto y la colaboración.

Cada competencia se presenta mediante una combinación de fundamentos conceptuales, evidencia empírica, orientaciones prácticas y actividades aplicables a distintos contextos educativos. Esta estructura responde a la convicción de que las habilidades socioemocionales no se desarrollan únicamente a través del conocimiento teórico, sino también mediante la reflexión sistemática y la práctica cotidiana.

El enfoque que guía este manual reconoce que el profesorado desempeña un papel fundamental en la construcción de comunidades educativas saludables. La forma en que un docente escucha, comunica, establece límites, responde ante situaciones de tensión o acompaña emocionalmente a sus estudiantes influye directamente en el clima del aula y en las oportunidades de aprendizaje que allí se generan. Por ello, fortalecer las competencias socioemocionales no solo beneficia al profesorado, sino que también repercute en el bienestar y desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

Lejos de presentar una visión idealizada de la docencia, este manual parte de los desafíos reales que enfrentan quienes enseñan. Reconoce la presencia de incertidumbre, cansancio, frustración y tensiones propias de la labor educativa, pero también plantea que estas experiencias pueden transformarse en oportunidades de crecimiento profesional cuando se cuenta con herramientas para comprenderlas y gestionarlas de manera consciente. Aulas que Florecen invita a comprender la educación desde una mirada integral, donde el desarrollo académico y el bienestar socioemocional se fortalecen mutuamente. Apostar por el desarrollo socioemocional del profesorado significa contribuir a la construcción de aulas más humanas, relaciones más respetuosas y comunidades educativas capaces de promover el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de manera sostenible.

Sección I

Dimensión Intrapersonal

El conocimiento y regulación de sí mismo

COMPETENCIA 1: AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL

Conocimiento profundo, causas e impacto personal

Aspectos teóricos de la variable

La autoconciencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer las emociones y comprender su significado, así como la manera en que estas influyen en los pensamientos y comportamientos de los individuos (Tobías et al., 2025). Esta habilidad desempeña un rol preponderante en la regulación emocional y en la mejora de las relaciones interpersonales, ya que permite gestionar de manera adecuada las reacciones emocionales (Mandair & Narula, 2024).

La autoconciencia emocional también implica el conocimiento de las propias emociones y la capacidad de reflexionar sobre lo que se siente (Potts & Hunte, 2024), posibilitando que los individuos estén en sintonía con su estado emocional y sean capaces de interpretar cómo sus emociones afectan sus acciones y decisiones en contextos sociales (Sultana & Sajjad, 2025).

Basándose en un modelo teórico clásico para comprender la autoconciencia emocional, es posible recurrir a la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995). Esta teoría divide la inteligencia emocional en cinco componentes principales o dominios, agrupados en competencias personales y sociales. El primero de los dominios corresponde a la autoconciencia emocional, la cual, según Goleman, posee cinco aspectos clave:

- a) Conocimiento profundo de uno mismo: Implica ser consciente de las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos.
- b) Honestidad y realismo: Las personas con un alto grado de autoconciencia no son ni extremadamente críticas ni excesivamente confiadas; más bien, son honestas y realistas sobre sí mismas.

- c) Identificación de las causas: No solo se trata de saber qué se siente, sino también de entender por qué se siente de esa manera y qué vínculos tienen esas emociones con los pensamientos y las acciones.
- d) Reconocimiento del impacto: Permite a las personas reconocer cómo sus sentimientos les afectan a ellas mismas y a los demás en distintos contextos.
- e) Base para otras competencias: La autoconciencia representa la habilidad sobre la cual se construyen las otras competencias de la inteligencia emocional, como la autorregulación y la motivación.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La autoconciencia emocional en los docentes es clave para manejar situaciones críticas en el aula de manera efectiva. La evidencia muestra que el desarrollo de competencias socioemocionales y estrategias de regulación emocional fortalece esta habilidad, impactando directamente en la práctica pedagógica y en el clima escolar.

Las investigaciones recientes indican que muchos futuros docentes no reciben suficiente formación en el manejo de emociones y conductas escolares, lo que limita su capacidad para reaccionar ante escenarios de estrés y puede afectar su autoconciencia emocional (Schussler et al., 2015). Esta carencia formativa dificulta la gestión adecuada de las propias emociones y de las de los estudiantes en momentos críticos.

Asimismo, se ha demostrado que un mayor desarrollo socioemocional docente se asocia con una mayor eficacia profesional y una mejor capacidad para enfrentar situaciones complejas en el aula, generando ambientes de aprendizaje más positivos y protectores (Hernández et al., 2022). Esto evidencia que la competencia emocional no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también influye directamente en la percepción del clima escolar.

En esta misma línea, un estudio reciente ha identificado la “competencia socioemocional percibida” como un mecanismo central del aprendizaje socioemocional adulto en el profesorado. Esta competencia, entendida como la creencia del docente en su propia capacidad para conducir de manera efectiva sus interacciones socioemocionales en el trabajo, se asocia con mayores niveles de bienestar profesional, autoeficacia y menor intención de abandono de la profesión (Collie et al., 2025). Estos hallazgos subrayan que la autoconciencia emocional no opera de manera aislada, sino que se fortalece en la

medida en que el profesorado reconoce y valora sus propias capacidades socioemocionales como herramientas concretas de su práctica pedagógica.

Otra línea de investigación destaca que la inteligencia emocional docente es fundamental para construir entornos propicios para el aprendizaje, ya que permite gestionar las interacciones, prevenir conflictos y resolverlos de forma equilibrada. La capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas se convierte en una herramienta crucial para abordar situaciones críticas cotidianas (Andrade et al., 2025).

Sin embargo, la implementación de estrategias para fomentar la autoconciencia emocional en el contexto escolar enfrenta obstáculos vinculados a la falta de tiempo, recursos y formación, lo que limita su efectividad. Cuando estas iniciativas se aplican sin apoyo institucional, pueden generar frustración y no logran potenciar la autoconciencia emocional de los docentes (Constantino & Navia, 2021).

Finalmente, en el ámbito de la educación infantil se resalta que las emociones cumplen un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Contar con formación en educación emocional permite a los docentes comprender mejor su impacto en los estudiantes y mejorar la gestión de situaciones sensibles en el aula (Trujillo et al., 2020). Esto refuerza la necesidad de integrar de manera prioritaria la dimensión emocional en la formación inicial y continua del profesorado.

En síntesis, la autoconciencia emocional docente —influida por la formación, la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales— es determinante para el abordaje eficaz de situaciones críticas en el aula. Incorporar programas de formación que integren estas dimensiones contribuye a mejorar la práctica docente y fortalecer el clima escolar.

Recomendaciones prácticas

Recomendaciones para docentes

1. Registrar emociones diarias: Dedicar unos minutos al inicio o final de la jornada a escribir qué emociones surgieron, qué las provocó y cómo influyeron en la práctica docente.
2. Nombrar emociones en tiempo real: Practicar identificar y verbalizar emociones propias durante situaciones de estrés o conflicto antes de actuar impulsivamente.

3. Usar pausas conscientes: Incorporar breves momentos de respiración o mindfulness antes de responder a conductas desafiantes o decisiones relevantes en el aula.
4. Autoevaluación emocional post-clase: Reflexionar tras situaciones críticas sobre cómo se sintió, cómo reaccionó y qué podría hacer distinto en una situación similar.
5. Buscar retroalimentación emocional: Pedir a colegas o directivos observaciones sobre cómo se perciben sus reacciones emocionales en el aula y contrastarlas con su autopercepción.

Recomendaciones para el trabajo con estudiantes

1. Diario emocional breve: Al finalizar el día, anotar una emoción predominante, su causa y cómo afectó sus decisiones o relaciones en el colegio.
2. Semáforo emocional en clases: Identificar cómo se sienten usando códigos simples (verde, amarillo, rojo) para reconocer estados emocionales antes de actuar.
3. Detener–Nombrar–Actuar: Enseñar a detenerse, nombrar la emoción (“siento frustración”) y luego decidir conscientemente cómo actuar.
4. Reconocer impacto en otros: Después de una discusión o desacuerdo, reflexionar sobre cómo sus emociones influyeron en el otro y en el ambiente del curso.
5. Autoexploración de fortalezas y límites: Promover actividades donde identifiquen aspectos que manejan bien, aquello que les cuesta y cómo las emociones intervienen en esas áreas.

Actividad práctica: “Entregando voz a mis emociones”.

Objetivo de la actividad: Desarrollar la capacidad de identificar, nombrar y expresar las propias emociones

Materiales a utilizar: Tarjetas o papeles de colores, plumones o lápices y una caja o frasco rotulada como “Buzón de emociones”.

Fases de la actividad:

- | | |
|------------------------------------|--|
| Explorar

(5 minutos) | a) Introducción de la actividad: Explicar que muchas veces actuamos sin comprender lo que sentimos y que realizaremos una actividad que busca “dar voz” a nuestras emociones para entenderlas mejor.

b) Planteamos el siguiente desafío <i>¿Cómo podríamos convertir este frasco o caja en una herramienta interactiva que nos ayude a identificar y expresar nuestras emociones diariamente?</i> Escuchamos y consignamos sus ideas en la pizarra de sus ideas |
|------------------------------------|--|

- | | |
|---|--|
| Experimentar

(30 minutos) | <p>Instrucciones</p> <p>a) Escritura anónima de emociones (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">- Cada estudiante recibe una tarjeta y escribe, anónimamente una emoción que haya sentido en la última semana (se pueden entregar ejemplos, como ansiedad, orgullo, tristeza, enojo, etc).- Detallar la situación que lo provocó.- Describir de forma breve la reacción comportamental y cognitiva, cómo reaccionó el estudiante y qué pensó en ese momento.- Las tarjetas se doblan y colocan en el “Buzón de emociones”. <p>b) Lectura y reflexión colectiva (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">- El docente o un estudiante voluntario saca al azar algunas tarjetas y las lee. Se le pregunta al grupo, haciendo énfasis en no juzgar ni intentar descubrir quién lo escribió:- ¿Cómo se podría haber respondido de otra manera a esta emoción?- ¿Por qué hizo sentir de esa manera a esta persona? <p>c) “La emoción responde” (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">- En duplas o grupos pequeños, eligen dos o tres de las emociones leídas y completar la ficha adjunta como recurso 1. |
|---|--|

Exponer

(10 minutos)

Abrir la conversación y reflexión:

- Preguntar: ¿Qué cambia cuando le ponemos nombre a lo que sentimos? ¿Por qué etiquetar o identificar una emoción podría ayudarnos? Reforzar que reconocer una emoción no es una debilidad, sino el primer paso para manejarla.
- Retomar el desafío inicial: *¿Cómo podríamos convertir este frasco o caja en una herramienta interactiva que nos ayude a identificar y expresar nuestras emociones diariamente?* Conversación reflexiva y de compromiso con los estudiantes para mantener el frasco en clases y utilizarlo de manera diaria.

Recurso 1:

Ficha “La emoción responde”.

Si mi emoción hablara, diría...	Me aparece cuando...	Lo que necesito es...

*Ejemplo: SI mi emoción enojo hablara, diría: me siento ignorado. Aparezco cuando nadie escucha mi opinión. Necesito que me expliquen y me respeten.

COMPETENCIA 2: CONCIENCIA PLENA (MINDFULNESS)

Autorregulación de la atención y orientación al presente

Aspectos teóricos de la variable

La conciencia plena, o mindfulness, se define como la capacidad de mantener una atención deliberada, sostenida y libre de juicios hacia la experiencia presente, incluyendo pensamientos, sensaciones corporales y emociones (Kabat-Zinn, 1994). Esta competencia implica observar la propia experiencia con apertura y aceptación, evitando reaccionar de manera automática ante los estímulos internos o externos. Desde esta perspectiva, el mindfulness permite modular la relación que una persona tiene con sus estados emocionales, favoreciendo la claridad mental y la autorregulación emocional.

Un modelo clásico que fundamenta la conciencia plena es el propuesto por Jon Kabat-Zinn, quien integró prácticas meditativas orientales en un enfoque clínico y psicoeducativo a través del programa MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction). Según este enfoque, la conciencia plena se organiza en tres componentes: atención sostenida, orientación al presente y actitud de aceptación (Kabat-Zinn, 2005). Posteriormente, Bishop et al. (2004) ampliaron esta conceptualización indicando que el mindfulness involucra dos dimensiones centrales: la autorregulación de la atención y una orientación hacia la experiencia marcada por la curiosidad, la apertura y la aceptación.

Dentro del ámbito de la educación y de la relación docente-estudiante, la conciencia plena se considera una competencia esencial para enfrentar situaciones emocionalmente demandantes, reducir respuestas impulsivas y promover una disposición más calmada ante el conflicto (Jennings, 2015). Practicar mindfulness ayuda a reconocer señales tempranas de estrés o irritación, facilitando respuestas pedagógicas más reflexivas y menos reactivas. A nivel interpersonal, favorece una escucha más profunda y una presencia emocional que mejora la comunicación y la empatía.

La conciencia plena también se ha comprendido como un proceso que fortalece la flexibilidad psicológica, entendida como la capacidad de actuar de acuerdo con valores

personales a pesar de emociones intensas o pensamientos disruptivos (Hayes et al., 2012). Esta habilidad permite manejar mejor la incertidumbre, la sobrecarga emocional y los múltiples estímulos que caracterizan el contexto escolar contemporáneo.

En síntesis, la conciencia plena es una competencia que se desarrolla mediante la práctica intencional y consistente, y que contribuye significativamente al bienestar, la autorregulación y la calidad de la interacción docente-estudiante.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La evidencia empírica ha mostrado un crecimiento sostenido en el estudio del mindfulness aplicado al contexto educativo. Investigaciones realizadas en docentes de distintos niveles indican que la práctica sistemática de conciencia plena reduce significativamente el estrés, la rumiación cognitiva y los síntomas de agotamiento emocional, mejorando al mismo tiempo la regulación emocional y el clima de aula (Guendelman et al., 2017). Estos beneficios se observan tanto en docentes experimentados como en profesores en formación inicial.

Programas como CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) han demostrado efectos positivos sobre el bienestar docente, la percepción de autoeficacia y la calidad de la interacción con los estudiantes. Jennings et al. (2017) encontraron que los docentes que participaron en CARE mostraron mejoras significativas en regulación emocional, sensibilidad interpersonal y manejo del estrés laboral. Esto se tradujo en ambientes de aprendizaje más estables, reducción de conflictos y un mayor involucramiento estudiantil.

En un estudio reciente en docentes de secundaria, se evidenció que la práctica de mindfulness impacta directamente en la capacidad para reconocer y gestionar emociones intensas en situaciones de alta demanda, permitiendo respuestas más asertivas y menos impulsivas frente a comportamientos desafiantes (De Carvalho et al., 2021). Asimismo, el mindfulness se ha asociado con una disminución de la reactividad emocional y un aumento de la compasión hacia uno mismo y hacia los estudiantes, lo que contribuye a un clima socioemocional más seguro y receptivo.

Otra línea de investigación ha mostrado que el mindfulness no solo mejora el bienestar y la regulación emocional de los docentes, sino que también influye en los resultados de

aprendizaje de los estudiantes. Flook et al. (2013) reportaron que los niños que tenían docentes entrenados en prácticas de mindfulness mostraron mejoras en habilidades socioemocionales, conductas prosociales y autorregulación atencional.

Finalmente, estudios latinoamericanos recientes destacan que el mindfulness ofrece herramientas accesibles y culturalmente adaptables para enfrentar el estrés laboral docente, mejorar la convivencia escolar y favorecer prácticas pedagógicas más reflexivas y emocionalmente sostenibles (Mendoza et al., 2025). Estos hallazgos validan la importancia de integrar la conciencia plena en los programas de formación continua del profesorado.

Recomendaciones prácticas

1. Comenzar la clase con una pausa de 30–60 segundos de respiración consciente para estabilizar la atención y regular el tono emocional de la sala.
2. Antes de intervenir ante un conflicto, identificar tres señales corporales de activación (tensión, aceleración, inquietud) y usar una respiración profunda para evitar respuestas impulsivas.
3. Incorporar micro-prácticas de mindfulness durante la jornada, como notar los sonidos del ambiente o registrar brevemente qué emoción está presente.
4. Utilizar el “modo observador” al enfrentar conductas desafiantes, permitiendo diferenciar entre lo que ocurre y las interpretaciones automáticas.
5. Enseñar a los estudiantes a realizar pausas atencionales breves para favorecer la concentración y disminuir la reactividad emocional.
6. Utilizar estrategias de atención plena para escuchar activamente, evitando interrumpir y manteniendo la mirada y la presencia corporal.

Actividad práctica: “Respirar para volver al presente”

Objetivo de la actividad: Desarrollar la capacidad de tomar conciencia del momento presente mediante la respiración y la observación del cuerpo.

Materiales a utilizar: Ninguno; opcionalmente, una campana o sonido suave.

Fases de la actividad:

Explorar

(5 minutos)

- a) **Introducción de la actividad:** El docente explica que realizarán un ejercicio breve para entrenar la habilidad de volver al presente y observar la experiencia interna sin juzgarla.
- b) **Planteamos el siguiente desafío:** mito o realidad. Se presentan 3 aseveraciones, que los estudiantes deben clasificar en mito o realidad. Se retomarán al final de la actividad. Se toman notas de sus respuestas.
 - "Lo más relevante del proceso de respiración para volver a la calma es la inhalación"
 - “Practicar mindfulness es principalmente dejar la mente en blanco”
 - “La respiración y el mindfulness son técnicas que ayudan a la regulación emocional.

Experimentar

(30 minutos)

Instrucciones

- c) **Respiración consciente guiada (10 minutos):**

Se solicita a cada estudiante que adopte una postura cómoda y relajada.

 - Con ojos abiertos o cerrados, los estudiantes llevan la atención a la respiración.
 - Se les guía en el proceso: Sienta el aire entrar y salir; observe qué sensaciones aparecen en su cuerpo; fije su atención en la respiración; si la mente se distrae, vuelva suavemente a la respiración.
 - Luego se practica la técnica 4 7 8, inhalas en 4 segundos, mantienes la respiración 7 segundos y exhalas en 8 segundos, se guía el proceso.
- d) **Escaneo corporal breve (10 minutos):**

- El docente invita a notar tensiones en la frente, mandíbula, hombros o abdomen, y a relajarlas suavemente.
- El docente realiza un relato que describe un recorrido por todo el cuerpo, detallando las sensaciones en cada zona.
- Se enfatiza la observación sin juicio.

e) Registro escrito (10 minutos):

Cada estudiante anota:

- Qué sintió en su cuerpo.
- Qué pensamientos aparecieron.
- Qué emoción estuvo más presente.

Exponer

(10 minutos)

f) Cierre: Discusión y reflexión: retoman los mitos

Se retoman los mitos del inicio de la actividad y se corroboran sus respuestas (mito/mito/realidad). Se enfatiza en la importancia de la respiración y mindfulness como técnicas que ayudan a la regulación emocional.

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué cambia cuando prestamos atención de manera consciente? ¿Qué podría aportar esta práctica al clima del curso? ¿Les gustaría incorporar estas prácticas de respiración y mindfulness a la rutina diaria del curso? ¿Qué momento del día sería el más apropiado?

Recurso 1

Ficha: “Mi momento de atención plena”

Sensaciones corporales que note:	Pensamientos que aparecieron:	Emociones más presentes:	¿Qué ayudó a volver al presente?	¿Cómo me sentí después del ejercicio?

COMPETENCIA 3: REGULACIÓN EMOCIONAL

Procesos de modulación y reevaluación cognitiva

Aspectos teóricos de la variable

La regulación emocional se define como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas modulan la intensidad, duración y expresión de sus emociones con el fin de responder de manera adaptativa a las demandas internas y externas (Gross, 1998). Esta competencia implica reconocer qué emoción está presente, comprender su función y aplicar estrategias cognitivas, conductuales o fisiológicas que permitan un comportamiento coherente con los objetivos personales y las exigencias del contexto. En el ámbito educativo, la regulación emocional es fundamental, ya que los docentes enfrentan continuamente situaciones de estrés, frustración, incertidumbre y demandas simultáneas que requieren respuestas equilibradas y reflexivas.

El modelo de regulación emocional más influyente es la Teoría del Proceso de Regulación Emocional de James Gross, la cual distingue estrategias “previas” (que actúan antes de que la emoción se active plenamente, como la reevaluación cognitiva) y estrategias “posteriores” (como la supresión, que actúa después de que la emoción ya se expresó). La evidencia ha mostrado que la reevaluación cognitiva es una estrategia altamente adaptativa, pues permite reinterpretar la situación para reducir la carga emocional; mientras que la supresión suele asociarse a mayor estrés fisiológico y deterioro del bienestar (Gross & John, 2003).

Desde una perspectiva aplicada al trabajo docente, la regulación emocional es clave para sostener el clima de aula, prevenir la escalada de conflictos y modelar conductas socioemocionales saludables. Los docentes que regulan adecuadamente sus emociones tienden a comunicarse de manera más clara, mostrar mayor empatía y tomar decisiones pedagógicas más afectivas y efectivas (Taxer & Gross, 2018). Asimismo, la capacidad de gestionar emociones como la frustración, el cansancio o la preocupación influye directamente en la percepción de autoeficacia y en la calidad de las interacciones con los estudiantes.

La literatura contemporánea también ha vinculado la regulación emocional con la flexibilidad psicológica, el bienestar docente y la capacidad para manejar situaciones imprevistas o de alta carga emocional. Esta competencia se entiende como un proceso dinámico que depende tanto de factores individuales (experiencias previas, habilidades cognitivas, estilos de afrontamiento) como de factores contextuales (apoyo institucional, clima escolar, demandas laborales).

En síntesis, la regulación emocional es una competencia transversal que sostiene el desempeño docente, la convivencia escolar y el bienestar académico. Su desarrollo requiere práctica deliberada, entrenamiento específico y un entorno que favorezca la expresión y manejo saludable de las emociones.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La investigación ha mostrado consistentemente que la regulación emocional es un predictor clave del bienestar y desempeño docente. Diversos estudios han señalado que los profesores con mayores habilidades de regulación emocional presentan menor estrés laboral, menos agotamiento emocional y mayores niveles de satisfacción profesional (Wang et al., 2024). Además, estos docentes tienden a establecer relaciones más positivas con los estudiantes, mejorar el clima socioemocional del aula y gestionar de manera más eficaz los desafíos conductuales.

Estudios muestran que la reevaluación cognitiva predice mejores resultados en la calidad de las interacciones con los estudiantes y mayores niveles de autoeficacia, mientras que la supresión emocional se asocia con mayor agotamiento y problemas de clima escolar (Nkowo et al., 2023). Estos resultados evidencian la importancia de promover estrategias adaptativas en la formación y desarrollo profesional docente.

Investigaciones recientes han demostrado que la regulación emocional actúa como un amortiguador frente a las altas demandas laborales, especialmente en contextos vulnerables o con climas institucionales tensos. Estudios muestran que docentes con mayor capacidad regulatoria presentaban menores niveles de ansiedad y mayor resiliencia emocional, influyendo directamente en la percepción de apoyo y cohesión dentro del equipo escolar (Herraiz-Recuenco, 2022).

La regulación emocional también se ha vinculado con el comportamiento prosocial y el desempeño académico de los estudiantes. Cuando los docentes modelan estrategias saludables de regulación emocional, los estudiantes tienden a mostrar mayor autorregulación conductual y emocional (Wentzel et al., 2018). Esto refuerza la visión del profesor como un agente emocional clave dentro de la comunidad educativa.

En el contexto latinoamericano, investigaciones con docentes de escuelas rurales chilenas durante la transición pospandémica han destacado que la regulación emocional es una competencia que el profesorado logra mantener y desarrollar incluso en períodos de alta exigencia, cuyo fortalecimiento se vincula con la experiencia profesional acumulada a lo largo de la trayectoria docente. Estos hallazgos refuerzan la relevancia de considerar la regulación emocional no solo como una habilidad individual, sino como un recurso que se consolida en la práctica cotidiana, constituyendo un factor protector frente a las demandas del entorno escolar y un pilar para sostener la calidad de la práctica pedagógica en el tiempo, especialmente en contextos educativos de alta demanda (Sáez-Delgado et al., 2024).

Finalmente, estudios iberoamericanos recientes han destacado que programas de capacitación docente orientados al desarrollo de la regulación emocional producen mejoras significativas en la convivencia, la reducción de conflictos y el bienestar psicológico de los docentes, especialmente en territorios con alta vulnerabilidad (Yela-Pantoja et al., 2025).

Recomendaciones prácticas

1. Identifique las emociones intensas tan pronto como aparezcan y nombre lo que está sintiendo antes de responder (“estoy frustrado”, “me siento tenso”).
2. Utilice la reevaluación cognitiva reinterpretando la situación desde una perspectiva menos amenazante o más constructiva.
3. Realice pausas breves durante conflictos en el aula para evitar respuestas impulsivas y recuperar el autocontrol.
4. Reconozca y acepte las emociones difíciles sin intentar reprimirlas; utilice respiración profunda o anclajes corporales para reducir la activación.
5. Establezca límites claros y consistentes incluso cuando experimente emociones negativas, manteniendo un tono calmado y coherente.
6. Modele estrategias de regulación emocional frente a los estudiantes, mostrando cómo manejar tensiones sin perder la calma.

Actividad práctica: “Reevaluando la situación”

Objetivo de la actividad: Fortalecer la capacidad de reinterpretar situaciones emocionalmente desafiantes mediante estrategias de reevaluación cognitiva.

Materiales a utilizar: Ficha de trabajo, lápices, descripciones breves de situaciones críticas de aula.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

- a) Introducción de la actividad:** El docente explica que aprenderán a cambiar la interpretación de una situación para modificar la respuesta emocional.
- b) Planteamos el siguiente desafío:** Piensen en una situación compleja (sin ser dolorosa) que enfrentaron el año pasado y respondan ¿Qué tuvo más poder sobre ustedes en ese momento lo que les estaba pasando o lo que se decían/pensaban sobre lo que le estaba pasando? Comentan sus respuestas.

Experimentar

Instrucciones

(25 minutos)

c) Identificación de la emoción (10 minutos):

- Cada estudiante recibe una situación breve (ej.: interrupciones constantes, crítica injusta, conflicto entre compañeros).
- Debe anotar: qué emoción aparece, qué pensamiento automático surge.

d) Reevaluación guiada (10 minutos):

En parejas, reformulan la situación buscando interpretaciones alternativas al responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué otra explicación podría tener este comportamiento?
- ¿Qué información podría estar faltando?
- ¿Cómo podría interpretar la situación de forma más equilibrada?

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

Se discuten las relecturas más útiles y su impacto en las emociones asociadas.

Exponer

f) Cierre: Discusión y reflexión:

(10 minutos)

- Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Cómo cambia mi emoción cuando cambia mi interpretación? ¿Cómo ayuda esto al clima del curso? ¿Cómo podríamos instalar un semáforo de regulación emocional en el aula? ¿Cómo esto podría ayudarnos a mejorar nuestras relaciones interpersonales?

Recurso 1

Rutina de Aula: “Semáforo de regulación emocional”. Mostrar a los alumnos para que identifiquen en qué color del semáforo están:

VERDE	AMARILLO	ROJO
-------	----------	------

Señales: Tengo atención estable, un tono emocional neutro o positivo y conducta colaborativa.	Señales: Inquietud, frustración leve e irritación o tensión.	Señales: Rabia intensa, bloqueo emocional, pensamiento catastrófico e impulsividad.
Acciones sugeridas: Continuar la actividad, dar apoyo a otros y fijarse una meta breve.	Acciones sugeridas: Pausa de respiración por 30-60 segundos, un estiramiento rápido, reevaluación cognitiva ¿Qué alternativas tengo?	Acciones sugeridas: Pedir un “minuto de reinicio”, técnicas de grounding, postergar decisiones o conversar del episodio a posteriori.

COMPETENCIA 4: REFLEXIÓN EMOCIONAL

Metacognición afectiva y análisis profundo del episodio

Aspectos teóricos de la variable

La reflexión emocional es la capacidad de analizar, comprender y evaluar las propias experiencias emocionales, identificando sus causas, matices, consecuencias y posibles alternativas de respuesta (Thompson, 2011). A diferencia del simple reconocimiento emocional, la reflexión emocional requiere un procesamiento más profundo orientado a atribuir significado y utilizar la emoción como fuente de aprendizaje y desarrollo personal.

Desde modelos clásicos de la psicología del desarrollo, la reflexión emocional se entiende como una función superior que emerge a partir de la regulación emocional y de la toma de conciencia, permitiendo integrar emoción y cognición de manera más autónoma y flexible (Saarni, 1999). Este nivel de procesamiento incluye preguntas como: ¿por qué sentí esto?, ¿qué interpretaciones hice?, ¿qué otras emociones estaban presentes?, ¿cómo influyó mi historia personal?, ¿qué alternativas tenía disponibles?, ¿qué puedo aprender de esta experiencia?

Modelos contemporáneos, especialmente desde el enfoque de la inteligencia emocional, sostienen que la reflexión emocional es un componente esencial del autodesarrollo, ya que permite convertir experiencias emocionales complejas en oportunidades de ajuste, mejora personal y cambio de patrones (Alvarado-Peña et al., 2025). La reflexión emocional facilita procesos de metacognición afectiva donde las personas evalúan la función adaptativa de sus emociones y reorganizan sus estilos de afrontamiento.

En el ámbito educativo, esta competencia es clave para el bienestar docente y estudiantil. La reflexión emocional permite a los docentes comprender sus propias reacciones ante situaciones de estrés, conflicto o sobrecarga, reduciendo la probabilidad de respuestas impulsivas o punitivas y aumentando la capacidad de actuar con intencionalidad pedagógica (Jennings, 2015). Asimismo, promueve la agencia emocional del

estudiantado, ayudándoles a interpretar lo que sienten, comprender su origen y seleccionar estrategias de afrontamiento ajustadas.

Finalmente, la reflexión emocional fomenta la coherencia interna, la autoaceptación y la capacidad de revisar patrones emocionales disfuncionales. Es una competencia profundamente vinculada con el aprendizaje socioemocional, la regulación y la conciencia plena.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La literatura científica ha mostrado consistentemente que la reflexión emocional contribuye al bienestar psicológico, a la autorregulación y a la reducción de conductas reactivas. Estudios longitudinales señalan que estudiantes que reflexionan sobre sus emociones desarrollan mayor resiliencia, mejor resolución de problemas y menor presencia de conductas externalizantes e internalizantes (Edalati et al., 2023).

En el caso de docentes, investigaciones han demostrado que la reflexión emocional protege frente al burnout, mejora la toma de decisiones pedagógicas y fortalece la relación pedagógica. Por ejemplo, Jennings (2015) encontró que docentes con prácticas de reflexión emocional frecuentes mostraban menos reactividad, mayor empatía en conflicto y mayor claridad al establecer límites.

Evidencia reciente indica además que la reflexión emocional promueve procesos de metacognición afectiva que permiten identificar patrones automáticos, creencias desreguladoras o detonantes emocionales, favoreciendo la autorregulación prolongada (Aloi et al., 2021). Esto es particularmente relevante en contextos escolares donde las emociones intensas son frecuentes y requieren respuestas rápidas y ajustadas.

Investigaciones neuropsicológicas también sugieren que el análisis consciente de las emociones promueve activación en áreas cerebrales asociadas al pensamiento reflexivo, la integración emocional y la regulación cognitiva (Ochsner et al., 2012). Esto respalda la idea de que la reflexión emocional no es solo un proceso psicológico, sino también neurobiológico, susceptible de entrenarse.

Finalmente, estudios latinoamericanos han mostrado que incorporar rutinas breves de reflexión emocional en clases o tutorías mejora la convivencia, disminuye conflictos y aumenta la cohesión grupal (Miranda et al., 2025).

Recomendaciones prácticas

1. Dedicar breves momentos tras eventos intensos para pensar: “¿Qué sentí?, ¿por qué?, ¿qué necesitaba?”.
2. Evitar juzgar la emoción; enfocarse en comprenderla (“¿qué me está diciendo esta emoción?”).
3. Escribir experiencias difíciles en un registro breve para analizarlas con distancia.
4. Utilizar preguntas guiadas para entender detonantes y patrones emocionales recurrentes.
5. Reflexionar después de un conflicto: “¿Qué podría hacer diferente la próxima vez?”.
6. Modelar reflexión emocional frente a estudiantes (“cuando me sentí frustrado, pensé...”).

Actividad práctica: “Reconstruyendo la emoción”

Objetivo de la actividad: Desarrollar la capacidad de analizar una experiencia emocional reciente identificando causas, interpretaciones y aprendizajes posibles.

Materiales a utilizar: Tarjetas con preguntas de reflexión, hojas para escribir, lápices, plastilina.

Fases de la actividad:

Explorar

(10minutos)

a) Introducción de la actividad: El docente explica que reflexionar emocionalmente no es revivir la emoción, sino entenderla. Se enfatiza que la reflexión transforma la emoción en una herramienta para el crecimiento personal.

b) Planteamos el siguiente desafío: Se entrega a los estudiantes una plastilina y se les solicita que moldeen una figura que represente sus emociones de frustración, miedo, tristeza o ansiedad (no traumático), es decir, que le den forma física a la emoción. Se menciona que mantengas sus figuras y que la reflexión se realizará en el cierre.

Experimentar

Instrucciones

c) Narrativa breve del episodio (10minutos):

(25 minutos) Cada estudiante elige una experiencia emocional reciente (no traumática). Debe escribir:

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Qué emoción principal apareció?
- ¿Qué interpretación hice en ese momento?

d) Análisis guiado (10 minutos):

En parejas, utilizando tarjetas de preguntas reflexivas, deben explorar:

- ¿Qué otras emociones estaban presentes?
- ¿Qué información faltaba cuando reaccioné?
- ¿Qué creencia o pensamiento influyó en mi emoción?
- ¿Qué alternativa interpretativa existía?
- Luego intercambian roles.

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

Se discute colectivamente:

- ¿Qué descubrí sobre mí al analizar esta situación?
- ¿Qué interpretaciones iniciales eran incompletas?
- ¿Qué patrones emocionales pude identificar?

Exponer

(10 minutos)

a) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué puedo aprender para futuras situaciones? ¿Cómo me ayuda esta competencia en mi rol docente o estudiantil?

Se retoma el desafío inicial de las figuras con plastilina, luego del análisis emocional de tu emoción ¿Qué cambios le harías a la figura? se invita a los estudiantes a reflexionar respecto de la reconstrucción de las emociones.

Recurso 1:

“Tarjetas de metapreguntas emocionales”.

Tarjetas con preguntas que invitan a profundizar en emociones específicas. Se pueden usar en tutorías, acompañamiento, mediación escolar o para autorreflexión.

Categoría: Emoción

- ¿Qué siento realmente?
- ¿Qué intensidad tiene esta emoción?

Categoría: Interpretación

- ¿Qué pensaba cuando esto ocurrió?
- ¿Qué historia interna me conté?

Categoría: Alternativas

- ¿Qué otra interpretación podría haber hecho?
- ¿Qué pudo haber querido la otra persona?

Categoría: Aprendizaje

- ¿Qué me muestra esta emoción sobre mis necesidades?
- ¿Qué haría diferente la próxima vez?

COMPETENCIA 5: AUTOCOMPASIÓN

Amabilidad hacia uno mismo, humanidad compartida y mindfulness

Aspectos teóricos de la variable

La autocompasión se define como la capacidad de relacionarse con uno mismo de manera amable, comprensiva y cuidadosa frente a la dificultad, el error o el sufrimiento, evitando la autocrítica excesiva y la autoexigencia desadaptativa (Neff, 2003). Esta competencia se compone de tres elementos centrales: amabilidad hacia uno mismo, sentido de humanidad compartida y mindfulness emocional. La amabilidad implica tratarse con el mismo respeto y apoyo que se ofrecería a un ser querido. La humanidad compartida consiste en reconocer que el error y la dificultad forman parte de la experiencia humana. El componente mindfulness implica observar la emoción sin exagerarla ni reprimirla.

Modelos contemporáneos proponen que la autocompasión no es indulgencia ni permisividad, sino una forma de autocuidado activo que permite enfrentar las dificultades con claridad emocional, regulación y motivación interna (Germer & Neff, 2013). Este enfoque sostiene que la autocompasión activa el sistema de seguridad afectiva, reduciendo respuestas fisiológicas de amenaza y facilitando la reorganización cognitiva posterior.

Desde la psicología educativa, la autocompasión es especialmente relevante para docentes, quienes suelen enfrentar altos niveles de estrés, crítica externa e interna, y exigencias continuas. La autocompasión ayuda a sostener el bienestar emocional, manteniendo la motivación y reduciendo la probabilidad de burnout (Matos et al., 2022). En estudiantes, se ha observado que la autocompasión promueve resiliencia, disminuye el perfeccionismo desadaptativo y favorece una relación más saludable con el error.

La autocompasión constituye una competencia socioemocional que permite reconocer el sufrimiento con amabilidad, comprender que los errores son universales y responder a ellos con equilibrio emocional. Su desarrollo fortalece la resiliencia, la regulación emocional y la salud mental.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La evidencia científica ha demostrado abundantemente los beneficios de la autocompasión en contextos educativos. Estudios longitudinales indican que docentes con altos niveles de autocompasión presentan menos agotamiento emocional, mayor satisfacción laboral y mejor regulación del estrés (He et al., 2023). Estos docentes utilizan estrategias cognitivas más adaptativas, responden con mayor claridad a las frustraciones del aula y mantienen relaciones más empáticas con sus estudiantes.

Investigaciones en estudiantes han mostrado que la autocompasión se asocia con mayor bienestar psicológico, menor ansiedad académica y mayor persistencia frente al fracaso (Neff et al., 2005). Esto se debe a que la autocompasión reduce el miedo al error y fomenta una visión más flexible del aprendizaje. Los estudiantes autocompasivos presentan menor reactividad emocional ante las evaluaciones y mayor motivación intrínseca.

Intervenciones basadas en autocompasión, como el programa “Mindful Self-Compassion” (MSC), han mostrado mejoras significativas en estrés, rumiación y autocritica tanto en docentes como en estudiantes (Neff & Germer, 2019). En el ámbito escolar, estas intervenciones producen mayor calma emocional, mejor convivencia y una percepción más positiva de la experiencia académica.

Desde una perspectiva neurobiológica, estudios de resonancia magnética funcional han evidenciado que la autocompasión activa circuitos cerebrales vinculados al cuidado y la afiliación, reduciendo la actividad en zonas asociadas al autocrítico interno y al sistema de amenaza (Labutina et al., 2023). Esto respalda su naturaleza reguladora y protectora.

En contextos latinoamericanos, investigaciones recientes han documentado que la autocompasión en docentes predice menor desgaste emocional y mayor resiliencia frente a adversidades contextuales, especialmente en escuelas de alta vulnerabilidad socioeducativa (Inwood & Ferrari, 2018).

En conjunto, la evidencia muestra que la autocompasión es una competencia clave para sostener el bienestar emocional, la regulación y la resiliencia tanto en docentes como en estudiantes.

Recomendaciones prácticas

1. Tratar internamente el error propio con la misma amabilidad que se tendría con un estudiante en la misma situación.
2. Reemplazar el diálogo interno autocrítico por preguntas compasivas (“¿Qué necesito ahora para estar mejor?”).
3. Practicar pausas breves de autocompasión durante la jornada (“Esto es difícil, pero puedo acompañarme en esto”).
4. Reconocer que la dificultad es parte natural del trabajo docente y no un fracaso personal.
5. Evitar comparaciones con colegas; enfocarse en el propio progreso.
6. Modelar autocompasión frente a estudiantes (“Me equivoqué, y eso también es parte de aprender”).

Actividad práctica: “Tratarme como trataría a un estudiante”

Objetivo de la actividad: Desarrollar la capacidad de identificar el diálogo interno autocrítico y transformarlo en un diálogo de autocompasión.

Materiales a utilizar: Tarjetas con frases autocríticas comunes, hojas de registro, lápices.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

- a) **Introducción de la actividad:** El docente explica que todos tenemos un “diálogo interno” que puede ser duro, injusto o poco realista. La autocompasión consiste en hablarse como se hablaría a un ser querido que está sufriendo.
- b) **Planteamos el siguiente desafío:** Se comparte la siguiente frase con los estudiantes “La terribilitis es la tendencia a calificar de ‘terribles’ las cosas que no lo son” (Santandreu, 2011). Se pregunta ¿Qué significa es frase? Se recogen las respuestas de los estudiantes y se registran en la pizarra. Se menciona que se retomará la respuesta de esta pregunta al cierre de la actividad.

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

c) Identificación del diálogo autocrítico (10 minutos):

Cada estudiante recibe una tarjeta con una frase autocrítica frecuente del ámbito escolar (ej.: “No sirvo para esto”, “Siempre fallo”, “Todos me juzgan”). Debe escribir:

- ¿En qué situación me digo esto?
- ¿Qué emoción aparece?
- ¿Qué necesidad podría haber detrás?

d) Reformulación compasiva (10 minutos):

En parejas, deben transformar la frase autocrítica en una versión compasiva:

- ¿Qué diría si esta frase la dijera un estudiante a quien aprecio?
- ¿Qué palabras de apoyo serían más ajustadas?
- ¿Qué parte de la experiencia podría normalizar (“esto le pasa a todos”)?
- Luego comparten sus reformulaciones.

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

Discusión grupal:

- ¿Qué cambió al transformar la autocrítica en compasión?
- ¿Qué sensación apareció al escucharse con más amabilidad?
- ¿Qué frases compasivas resultaron más potentes?

Exponer

f) Cierre: Discusión y reflexión:

(10 minutos)

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué puedo hacer para integrar la autocompasión en mi día a día? ¿Cómo influye la autocompasión en mi bienestar docente o estudiantil?

Se remota la pregunta inicial: ¿Qué significa? “La terribilitis es la tendencia a calificar de 'terribles' las cosas que no lo son” (Santandreu, 2011). Se anima a los estudiantes a reflexionar respecto a la forma de hablarnos frente a situaciones rutinarias o simples contratiempos, y como precisamente con nuestra voz interior las vamos transformando en desgracias. Se enfatiza la importancia de mantener un dialogo interno sano y constructivo.

Recurso 1:

“Rueda del autocuidado compasivo”.

Una rueda dividida en seis secciones, cada una representando una forma de practicar autocompasión en momentos de estrés:

1. Respiración compasiva

Pausa breve con respiración consciente repitiendo internamente:

“Esto es difícil... pero estoy aquí para acompañarme.”

2. Normalización

Recordar: “No soy el único, esto les pasa a todos.”

3. Lenguaje amable

Frases como:

“Estoy haciendo lo mejor que puedo con lo que tengo.”

4. Cuidado corporal breve

Un estiramiento, beber agua, caminar 1 minuto.

5. Perspectiva amplia

Preguntar: “¿Importará esto mañana o en una semana?”

6. Acción compasiva

Plan pequeño para cuidarse: “Hoy voy a descansar 15 minutos sin culpa.”

COMPETENCIA 6: GESTIÓN DEL ESTRÉS

Respuestas fisiológicas y afrontamiento ante demandas excesivas

Aspectos teóricos de la variable

La gestión del estrés se refiere a la capacidad de identificar, comprender y regular las respuestas fisiológicas, cognitivas y emocionales que emergen frente a demandas percibidas como excesivas, amenazantes o incontrolables (Lazarus & Folkman, 1984). El estrés es una respuesta adaptativa del organismo que, en niveles moderados y temporales, moviliza recursos para enfrentar desafíos. Sin embargo, cuando es crónico o intenso, deteriora el bienestar, el rendimiento y la salud mental.

Modelos transaccionales del estrés sostienen que la experiencia estresante depende tanto de las demandas externas como de la interpretación interna que la persona realiza sobre su capacidad para afrontarlas. Este proceso implica evaluaciones primarias (¿es amenazante?) y secundarias (¿tengo recursos para manejarlo?) que determinan el nivel de activación emocional. Desde esta perspectiva, gestionar el estrés significa modificar la valoración, los hábitos de afrontamiento o las condiciones ambientales.

Existen dos grandes grupos de estrategias:

1. Afrontamiento centrado en el problema: buscar soluciones, planificar, pedir apoyo, reorganizar tareas.
2. Afrontamiento centrado en la emoción: regular la respuesta emocional mediante respiración, mindfulness, reinterpretación cognitiva o autocompasión.

Modelos neurobiológicos muestran que el estrés activa el eje hipotálamo–hipófisis–adrenal (HPA), liberando cortisol y generando cambios en atención, memoria y toma de decisiones (McEwen, 2007). La gestión del estrés implica amortiguar esta activación mediante prácticas que restauren el equilibrio fisiológico.

En contextos educativos, la gestión del estrés es crucial para docentes y estudiantes. El estrés docente se asocia a burnout, menor sensibilidad pedagógica, mayor reactividad

emocional y peores relaciones con estudiantes (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En el alumnado, el estrés afecta el aprendizaje, la memoria de trabajo y el clima de aula.

Gestionar el estrés no significa evitar todas las demandas, sino desarrollar recursos internos y externos para responder de manera más regulada, flexible y saludable.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

Diversos estudios han mostrado que entrenar estrategias de gestión del estrés mejora el bienestar y el rendimiento en contextos educativos. Intervenciones basadas en mindfulness, respiración diafragmática y regulación cognitiva han reducido la sintomatología de agotamiento emocional, ansiedad y despersonalización en docentes (Roeser et al., 2013).

En estudiantes, la gestión del estrés se vincula con mejor desempeño académico, mayor motivación intrínseca y menor probabilidad de reactividad emocional ante evaluaciones o conflictos (Pascoe et al., 2020). Además, programas escolares centrados en habilidades socioemocionales han mostrado efectos robustos en la reducción de estrés, especialmente en adolescentes (Taylor et al., 2017).

Estudios experimentales han demostrado que la reinterpretación cognitiva reduce marcadamente la activación del sistema de amenaza y mejora la capacidad de resolución de problemas bajo presión (Troy et al., 2010). Igualmente, investigaciones neurofisiológicas muestran que la respiración lenta y la atención plena disminuyen los niveles de cortisol y aumentan la coherencia cardíaca, favoreciendo un estado de calma regulada (Brown et al., 2013).

En docentes, la gestión efectiva del estrés predice mayor calidad emocional en el aula, más paciencia ante conductas desafiantes y una mayor disposición al trabajo colaborativo (Jennings & Greenberg, 2009). Además, estudios latinoamericanos han documentado que programas breves de regulación del estrés docente aumentan la resiliencia y reducen síntomas de agotamiento, incluso en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa (Retamozo, 2024).

En el contexto chileno, investigación reciente con profesorado de educación primaria ha demostrado que las competencias socioemocionales, en particular la gestión cognitiva de la emoción, constituyen un predictor significativo de la resiliencia cotidiana docente.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que fortalecer los recursos emocionales del profesorado no solo contribuye a reducir el impacto del estrés laboral, sino que también favorece la capacidad de sobreponerse a las adversidades propias del entorno escolar, especialmente en contextos donde el clima de aula adverso actúa como un factor de presión sostenida (Jara-Coatt et al., 2026).

En conjunto, la evidencia señala que la gestión del estrés es una competencia clave para la salud mental, la convivencia educativa y la calidad de la enseñanza.

Recomendaciones prácticas

1. Incorporar pausas breves de respiración regulada entre actividades intensas.
2. Detectar señales tempranas de estrés (tensión muscular, irritabilidad, aceleración).
3. Planificar tareas priorizando lo esencial y delegando cuando sea posible.
4. Practicar reinterpretación cognitiva ante situaciones desbordantes (“esto es difícil, pero manejable”).
5. Construir redes de apoyo emocional entre colegas.
6. Evitar la autoexigencia extrema; practicar autocompasión como amortiguador emocional.

Actividad práctica: “Desactivar el sistema de amenaza”

Objetivo de la actividad: Identificar señales personales de estrés y aplicar estrategias concretas de regulación fisiológica y cognitiva.

Materiales a utilizar: Grabación breve de respiración guiada, tarjetas con señales de estrés, hojas de registro.

Fases de la actividad:

Explorar

(10minutos)

a) Introducción de la actividad: El docente explica que el estrés activa el “sistema de amenaza” y que la regulación comienza identificando señales internas antes de que escalen. Se enfatiza que gestionar el estrés es un proceso preventivo, no reactivo.

b) Planteamos el siguiente desafío: Se solicita a los estudiantes que se hagan la siguiente pregunta ¿Dónde esconde el mi estrés?

toman nota y registran sus respuestas. se les menciona que se retomará la pregunta la final de la actividad.

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

c) Identificación de señales personales (10 minutos):

Cada estudiante recibe tarjetas con ejemplos de señales (mentales, emocionales y físicas). Debe seleccionar las que le representan y registrar:

- ¿Qué señales aparecen primero?
- ¿En qué situaciones son más frecuentes?
- ¿Cómo sé que estoy cerca de mi límite?

d) Práctica de regulación dual (10 minutos):

La actividad integra dos componentes:

1. Regulación fisiológica: 2 minutos de respiración lenta (4-6 ciclos por minuto) o respiración 4-2-6.
 - Objetivo: disminuir activación simpática.
2. Regulación cognitiva: Elegir un pensamiento estresante y reformularlo:

“No tengo control → Puedo manejarlo paso a paso.”

“Es demasiado → Puedo pedir apoyo.”

“Voy a fallar → Estoy aprendiendo.”

Luego socializan en parejas las reformulaciones más útiles.

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

Conversación guiada:

- ¿Qué señal corporal fue más evidente?
- ¿Qué estrategia reguló más rápido mi estado?
- ¿Qué reformulación cognitiva ayudó a bajar la sensación de amenaza?

Exponer

f) Cierre: Discusión y reflexión:

(10 minutos)

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué puedo integrar mañana en mi rutina para gestionar mejor el estrés?

¿Qué apoyo necesito y a quién puedo pedírselo?

Se retoma la pregunta ¿Dónde escondo mi estrés? Se solicita a los estudiantes que compartan sus respuestas y las completen de acuerdo a lo que aprendieron hoy. Se enfatiza la idea de las respuestas físicas y cognitivas a la hora de enfrentar el estrés y la importancia de la búsqueda de técnica y formas de abordarlo.

Recurso 1:

“Kit personal de regulación rápida”.

Un kit breve que cada docente o estudiante puede construir, contiene:

1. Frase ancla

Una frase breve para recordarse calma:

- “Un paso a la vez.”
 - “Esto pasará.”
 - “Hago lo mejor que puedo.”
2. Técnica de respiración rápida
 - Tarjeta con indicación: Inhala 4 — Pausa 2 — Exhala 6.
 3. Anclaje sensorial
 - Pequeño objeto táctil (gomita, piedra lisa, clip), para reconectar con el cuerpo.
 4. Lista de microacciones
 - Tres acciones de menos de 60 segundos:
 - Estirar hombros
 - Beber agua
 - Mirar un punto fijo por 10 segundos
 5. Recordatorio de autocompasión

Una frase personal:

- “Hablarle como le hablaría a un estudiante.”

Este “mini-kit” puede mantenerse en el escritorio, bolsillo o mochila para regular en momentos de alta demanda.

Sección II

Dimensión Interpersonal y Convivencia

El Vínculo y la Comunicación con el Otro

COMPETENCIA 7: CONCIENCIA EMOCIONAL INTERPERSONAL

Identificación de señales emocionales en otros

Aspectos teóricos de la variable

La conciencia emocional interpersonal se refiere a la capacidad de identificar, comprender y responder de manera adecuada a las emociones de otras personas en contextos de interacción social (Bisquerra, 2003). Esta competencia implica reconocer las señales emocionales —verbales, paralingüísticas y no verbales— presentes en la conducta de los demás, así como interpretar su significado y ajustar la propia respuesta emocional y conductual en función del estado emocional del otro (García et al., 2003). En el ámbito educativo, esta habilidad cobra especial relevancia, ya que permite a docentes y estudiantes desenvolverse en relaciones sociales más empáticas, respetuosas y colaborativas.

Un modelo clásico que fundamenta esta competencia es la inteligencia emocional interpersonal descrita por Peter Salovey y John Mayer (1990), que forma parte del componente de atención emocional al otro dentro del procesamiento emocional. Según este enfoque, la conciencia emocional interpersonal requiere la habilidad para percibir con precisión las emociones ajenas y comprender los matices implícitos en la comunicación emocional. De manera complementaria, el modelo de Goleman (1995) sitúa esta competencia dentro del dominio de las habilidades sociales, entendiendo la empatía como la base para reconocer los estados internos de los demás y predecir su comportamiento.

La conciencia emocional interpersonal permite interpretar adecuadamente las motivaciones y necesidades emocionales de quienes nos rodean, lo que facilita una interacción social más efectiva y la prevención de conflictos. A través de esta competencia, las personas pueden ajustar su comunicación verbal y no verbal, moderar reacciones impulsivas y ofrecer respuestas emocionalmente alineadas con las necesidades

del contexto (Kotsou et al., 2018). En el ámbito escolar, esta habilidad favorece el establecimiento de vínculos positivos, el clima de aula y la convivencia educativa, aspectos fundamentales para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, investigaciones recientes sugieren que la conciencia de las emociones de los otros contribuye a la cooperación, la prosocialidad y la regulación emocional conjunta, especialmente en escenarios que requieren trabajo colaborativo o resolución de problemas (Zaki, 2020). Desde esta perspectiva, la competencia se entiende como una habilidad dinámica que no solo implica percepción emocional, sino también la capacidad de interpretar la perspectiva del otro y conectar con sus experiencias emocionales.

En síntesis, la conciencia emocional interpersonal constituye una competencia esencial para la interacción humana eficaz. Su desarrollo en contextos escolares potencia la empatía, el respeto mutuo y las relaciones saludables, generando entornos más seguros y propicios para el aprendizaje.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La investigación empírica ha mostrado que la conciencia emocional interpersonal representa un factor clave en la calidad de las relaciones docentes–estudiantes, en la convivencia escolar y en el clima socioemocional de los establecimientos educativos. Estudios recientes evidencian que los docentes con mayor capacidad para identificar y comprender las emociones ajenas tienden a generar ambientes de aula más seguros, colaborativos y emocionalmente estables (Jennings & Greenberg, 2009). Este tipo de docentes muestra mayor sensibilidad a las señales de malestar estudiantil y responde de manera más ajustada ante conflictos o comportamientos desafiantes.

Una línea de investigación destaca que la capacidad del profesorado para reconocer las emociones de sus estudiantes se asocia con una disminución de conductas disruptivas y una mejora en el ajuste escolar, especialmente en cursos con alto índice de vulnerabilidad social (Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018). Esto sugiere que la conciencia emocional interpersonal incide directamente en la prevención y manejo temprano de tensiones en el aula.

Estudios en docentes de secundaria muestran que quienes poseen mayor empatía y habilidades de interpretación emocional presentan también mayores niveles de

autoeficacia y un mejor manejo de situaciones complejas, favoreciendo la autorregulación emocional y la toma de decisiones pedagógicas (Yela-Pantoja et al., 2025). Asimismo, estas habilidades promueven relaciones más respetuosas entre estudiantes, fortaleciendo la cohesión grupal y el sentido de pertenencia.

Otra investigación reciente señala que la capacidad para percibir y comprender emociones ajenas actúa como un protector emocional del profesorado, ya que facilita el reconocimiento temprano de tensiones relacionales y permite ajustar prácticas de comunicación antes de que los conflictos escalen (Andrade et al., 2025). En consecuencia, la conciencia emocional interpersonal contribuye al bienestar docente, reduciendo el agotamiento emocional y favoreciendo ambientes laborales más saludables.

Finalmente, estudios realizados en comunidades escolares latinoamericanas muestran que la empatía docente predice positivamente la participación estudiantil, la percepción de apoyo emocional del profesor y la calidad de las interacciones socioemocionales dentro del aula (Hernández et al., 2022). Estos hallazgos refuerzan la importancia de fortalecer esta competencia en políticas formativas y programas de desarrollo profesional docente, especialmente en contextos donde las dinámicas emocionales inciden fuertemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recomendaciones prácticas

1. Observe sistemáticamente las expresiones faciales, el tono de voz y la postura corporal de los estudiantes para identificar señales tempranas de malestar o desregulación emocional.
2. Utilice preguntas abiertas y neutrales (“¿Cómo te estás sintiendo respecto a...?”) para fomentar conversaciones que permitan comprender el estado emocional del estudiante.
3. Antes de intervenir en un conflicto, identifique la emoción predominante en cada estudiante involucrado y valide su experiencia (“Puedo ver que esto te frustró”).
4. Practique respuestas empáticas breves y directas, que reconozcan la emoción del otro sin juzgar ni minimizar.
5. Establezca rutinas de revisión emocional grupal breves (por ejemplo, un termómetro emocional) que permitan conocer el clima afectivo del curso al inicio de la clase.

6. Busque retroalimentación sobre cómo es percibido emocionalmente por sus estudiantes y reflexione sobre posibles ajustes comunicativos.

Actividad práctica: “Lectura emocional entre pares”

Objetivo de la actividad: Fortalecer la capacidad de reconocer e interpretar emociones en otras personas mediante la observación y el análisis colaborativo.

Materiales a utilizar: Tarjetas con fotografías de expresiones emocionales, cuaderno o ficha de registro, lápices.

Fases de la actividad:

Explorar

(5 minutos)

a) Introducción de la actividad: El docente explica que trabajarán la habilidad de interpretar emociones ajenas observando señales expresivas y contextuales. Se enfatiza que el objetivo no es adivinar, sino interpretar y justificar la lectura emocional.

b) Planteamos el siguiente desafío: *¿Qué siente la Mona Lisa?* Mostramos una imagen de la Mona Lisa. Escuchamos las respuestas de los estudiantes y consignamos sus ideas en la pizarra. Mencionamos que resolveremos el desafío al final de la actividad.

Experimentar

(30 minutos)

Instrucciones

c) Análisis individual (10 minutos)

- Cada estudiante recibe una tarjeta con una fotografía emocional (alegría, vergüenza, frustración, ansiedad, enojo, sorpresa, etc.).
- Debe registrar: Qué emoción identifica / Qué señales observó para llegar a esa conclusión (mirada, cejas, boca, postura, manos)
- Debe registrar: Qué podría estar sintiendo la persona y por qué.

d) Discusión en duplas (10 minutos):

- Cada estudiante debe compartir con un compañero la interpretación realizada.
- Cada dupla debe consensuar una lectura emocional conjunta y justificarla con elementos observables.

Reflexión colectiva (10 minutos):

El docente lee algunas tarjetas y facilita la reflexión con preguntas como:

- ¿Qué señales ayudaron más a reconocer la emoción?
- ¿Qué tan diferentes fueron las interpretaciones entre compañeros?
- ¿Cómo cambia la lectura emocional cuando consideramos el contexto?

Exponer

(10 minutos)

Cierre: Discusión y reflexión:

Retomar el desafío inicial: *¿Qué siente la Mona Lisa?* Se enfatiza la idea del contexto visual o el ángulo de los ojos de la Mona Lisa, el cerebro es capaz de leer o interpretar de formas totalmente opuestas las expresiones faciales de esta imagen (Liaci et al, 2017). El grupo comparte cómo la interpretación de las expresiones faciales ayuda a la lectura emocional, y cómo esto puede ayudar a mejorar la comunicación cotidiana y convivencia escolar.

Recurso 1:

Ficha “Interpretando emociones ajenas”

Emoción Identificada:	Señales Observadas (no verbal, facial, corporal):	¿Qué podría estar sintiendo esta persona?	¿Qué necesitaría en esta situación?	Mi respuesta empática sería:

COMPETENCIA 8: EMPATÍA

Comprensión y resonancia con los estados cognitivos y afectivos ajenos

Aspectos teóricos de la variable

La empatía se define como la capacidad de comprender y resonar con los estados emocionales, cognitivos y situacionales de otras personas, distinguiendo entre empatía cognitiva (comprender la perspectiva ajena) y empatía afectiva (sentir con el otro sin fusionarse emocionalmente) (Davis, 1983). Esta competencia es fundamental en los contextos educativos, donde las interacciones emocionales entre docentes y estudiantes influyen directamente en la convivencia, la motivación y el aprendizaje. La empatía no implica estar de acuerdo con el otro, sino reconocer y validar su experiencia, manteniendo una distancia emocional que permita actuar de manera responsable y profesional.

Desde el modelo clásico de Hoffman (2000), la empatía se conceptualiza como un proceso evolutivo que permite responder adecuadamente al malestar ajeno mediante mecanismos como la imitación emocional, la toma de perspectiva y la regulación del contagio afectivo. En el ámbito socioeducativo, este modelo subraya la importancia de que el adulto pueda comprender la emoción del otro sin quedar sobrepasado por ella, lo que permite intervenir con sensibilidad y claridad.

Modelos contemporáneos, como el enfoque de Zaki (2020), proponen que la empatía es un proceso dinámico que integra:

1. la percepción emocional,
2. la toma de perspectiva, y
3. la motivación empática.

Este enfoque destaca que la empatía puede modularse según las metas, el contexto y la disposición del observador, lo que la convierte en una competencia susceptible de entrenamiento y práctica sistemática.

En la práctica docente, la empatía facilita la comprensión de las necesidades emocionales y académicas del estudiantado, favoreciendo ambientes inclusivos y relaciones de apoyo que inciden directamente en la participación y el bienestar escolar. Los docentes empáticos tienden a reconocer señales tempranas de estrés o frustración en los estudiantes, respondiendo con estrategias más flexibles, respetuosas y ajustadas a su realidad. Asimismo, la empatía contribuye a prevenir conflictos, promover la comunicación abierta y fortalecer la percepción de justicia en la sala de clases.

En síntesis, la empatía constituye un pilar de la competencia emocional interpersonal y se relaciona estrechamente con el aprendizaje profundo, la convivencia y la eficacia docente. Su desarrollo requiere habilidades cognitivas, emocionales y conductuales, así como un ejercicio deliberado de escucha, observación y toma de perspectiva.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La evidencia científica demuestra que la empatía docente tiene efectos significativos sobre el aprendizaje, el comportamiento y el bienestar emocional de los estudiantes. Investigaciones internacionales han mostrado que cuando los estudiantes perciben a sus docentes como empáticos, aumenta su motivación académica, compromiso escolar y disposición al aprendizaje (Cornelius-White, 2007). Esto se debe a que la empatía contribuye a un clima emocional seguro, donde los estudiantes se sienten escuchados, valorados y comprendidos.

Estudios más recientes en educación secundaria indican que la empatía docente reduce la aparición de conductas disruptivas, mejora la autorregulación estudiantil y facilita estrategias de resolución de conflictos basadas en el diálogo y la comprensión mutua (Sabol & Pianta, 2012). Asimismo, la empatía se asocia con prácticas pedagógicas más inclusivas, particularmente en contextos de diversidad cultural, donde la toma de perspectiva favorece la respuesta a las necesidades de estudiantes con experiencias socioculturales diversas (Warren, 2018).

A nivel docente, investigaciones han demostrado que la empatía protege contra el desgaste emocional y el agotamiento derivado de las demandas del trabajo escolar. Existe evidencia que los docentes que practican empatía cognitiva presentan menor riesgo de burnout y mayor satisfacción laboral al comprender los comportamientos estudiantiles desde un marco explicativo más amplio y menos personalizante (Zang & Chen, 2022).

Evidencia latinoamericana señala que cuando los docentes desarrollan empatía mediante programas de formación socioemocional, se observa una mejora significativa en la convivencia escolar, la confianza entre pares y el clima afectivo del aula (Marchant et al., 2016). Esta mejora no solo se refleja en las relaciones profesor–estudiante, sino también entre docentes, fortaleciendo el trabajo colaborativo y la cohesión de los equipos pedagógicos.

Investigaciones neuropsicológicas han demostrado que la empatía puede entrenarse, dado que activa redes cerebrales vinculadas a la percepción emocional, la mentalización y la regulación afectiva (Zopfs et al., 2023). Esto respalda la pertinencia de incluir formación en empatía dentro del desarrollo profesional docente.

Recomendaciones prácticas

1. Practique la escucha activa evitando interrumpir, completar frases o juzgar prematuramente.
2. Utilice frases de validación emocional como “entiendo que esto te hizo sentir...” o “puedo ver por qué esto te afectó”.
3. Pregunte por la perspectiva del estudiante (“¿cómo lo viviste tú?”) antes de entregar una solución.
4. Observe señales no verbales (postura, contacto visual, respiración) para comprender mejor el estado emocional del interlocutor.
5. Regule su propia emoción antes de empatizar, para evitar caer en contagio emocional o reactividad.
6. Modele el uso de toma de perspectiva durante conflictos y debates en clase.

Actividad práctica: “Cambiando de perspectiva”

Objetivo de la actividad: Desarrollar la capacidad de tomar la perspectiva del otro ante situaciones de conflicto escolar, fortaleciendo la empatía cognitiva.

Materiales a utilizar: Tarjetas con roles (docente, estudiante, apoderado, compañero), breves descripciones de situaciones escolares, lápices y hojas para anotaciones.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

- a) **Introducción de la actividad:** El docente explica que trabajarán la habilidad de ver la situación desde los ojos del otro, lo cual permite comprender mejor sus emociones y necesidades sin juzgar anticipadamente. Se aclara que el objetivo no es justificar conductas, sino comprender la perspectiva emocional ajena.
- b) **Planteamos el siguiente desafío:** Pensemos en un conflicto o discusión que tuvimos recientemente, se pide a algunos estudiantes que relaten las situaciones. Luego se establece la siguiente pregunta ¿Quién resultó airoso después del conflicto: el que gritó su verdad, ¿o el que tuvo la capacidad cognitiva de entender la verdad del otro? Discuten y reflexionan.

Experimentar

(25 minutos)

- Instrucciones
- c) **Identificación de la perspectiva inicial (10 minutos):**
Cada estudiante recibe una tarjeta con una situación breve (ej.: un compañero responde de manera irónica, un apoderado acusa injustamente, un docente llama la atención frente al curso). Debe anotar:
 - ¿Cómo interpreto esta situación desde mi posición actual?
 - ¿Qué emoción me genera?
 - ¿Qué supongo que la otra persona siente o piensa?
 - d) **Cambio guiado de perspectiva (10 minutos):**
En duplas, intercambian roles utilizando tarjetas de rol. Deben responder:

- ¿Cómo se vería esta situación desde la perspectiva del otro?
- ¿Qué emoción podría estar experimentando esa persona?
- ¿Qué razones podrían explicar su comportamiento?
- ¿Qué necesidades emocionales podrían estar detrás?
- Se enfatiza la importancia de considerar la emoción, la intención y el contexto.

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

Se solicita a los estudiantes que respondan y cometen las siguientes pregunta:

- ¿Qué cambió al ver la situación desde otra perspectiva?
- ¿Qué interpretaciones iniciales resultaron ser incompletas?
- ¿Qué nuevas posibilidades de resolución aparecieron?
- Se resaltan ejemplos en los que la empatía permitió desescalar el conflicto o comprender mejor las motivaciones ajenas.

Exponer

(10 minutos)

f) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué elementos facilitan ponerse en el lugar del otro? ¿Por qué la empatía reduce conflictos y mejora la convivencia? ¿Qué podría aplicar desde hoy en mis relaciones cotidianas?

Recurso 1:

“Los tres niveles de la empatía”. Presentar en pliego mural, tarjeta o diapositiva.

Nivel	Descripción	Ejemplos de uso	Acciones sugeridas
Nivel 1: Empatía básica (Percibo)	Identifico la emoción del otro a partir de señales visibles.	“Veo que te tensaste”, “Noto que estás molesto”.	Describir la señal observada sin juicio.
Nivel 2: Empatía cognitiva (Comprendo)	Comprendo la situación desde la perspectiva del otro.	“Puedo entender por qué te frustró que...”.	Hacer preguntas abiertas; escuchar sin interrumpir.
Nivel 3: Empatía activa (Respondo)	Ofrezco una respuesta ajustada a la emoción y necesidad ajena.	“¿Qué necesitas ahora?”, “Estoy aquí para ayudarte”.	Validar, acompañar y co-construir una solución.

COMPETENCIA 9: COMUNICACIÓN ASERTIVA

Expresión clara y respetuosa de necesidades y límites

Aspectos teóricos de la variable

La comunicación asertiva se entiende como la capacidad de expresar pensamientos, emociones, necesidades y límites de manera clara, directa y respetuosa, sin vulnerar los derechos de otras personas ni relegar los propios (Alberti & Emmons, 2008). Esta competencia se ubica en un punto intermedio entre los estilos comunicacionales pasivo y agresivo, permitiendo una interacción equilibrada que favorece la cooperación, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales saludables. En el contexto escolar, la comunicación asertiva representa una herramienta fundamental para docentes y estudiantes, ya que facilita la expresión emocional, la negociación de acuerdos y el manejo de situaciones desafiantes de manera constructiva.

Uno de los modelos clásicos para comprender esta competencia proviene de la psicología cognitivo-conductual, donde la asertividad se conceptualiza como un conjunto de habilidades entrenables que incluyen la expresión emocional apropiada, el uso del lenguaje corporal coherente, la defensa de los derechos personales y la capacidad para realizar y recibir críticas de manera respetuosa (Lange & Jakubowski, 1976). Este enfoque sostiene que la comunicación asertiva se aprende mediante la práctica deliberada y la retroalimentación, convirtiéndola en una habilidad clave para la convivencia y el bienestar emocional.

Modelos más contemporáneos han resaltado la relación entre comunicación asertiva y competencias socioemocionales, destacando cómo la regulación emocional y la empatía influyen en la forma en que las personas expresan lo que sienten o piensan (Calandri et al., 2025). Desde esta perspectiva, la asertividad no solo implica el contenido verbal del mensaje, sino también la capacidad de modular el tono emocional, comprender la perspectiva del otro y ajustar la interacción según el contexto y la relación entre los interlocutores.

En el ámbito docente, la comunicación asertiva es esencial para establecer límites claros, brindar retroalimentación constructiva, gestionar conflictos y reforzar expectativas académicas y conductuales. Los docentes que utilizan un estilo asertivo generan ambientes más estructurados, seguros y predecibles, donde los estudiantes perciben justicia, claridad y respeto. Esto incide positivamente en la convivencia escolar y en la percepción de autoeficacia del profesorado.

La comunicación asertiva constituye una competencia indispensable para la interacción educativa efectiva, ya que combina claridad, firmeza, empatía y autorregulación emocional, contribuyendo al bienestar y al aprendizaje profundo.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La evidencia científica respalda el rol central de la comunicación asertiva en la práctica docente. Diversos estudios han demostrado que los docentes con altos niveles de asertividad logran establecer límites conductuales de manera clara, reduciendo la aparición de conflictos y mejorando la gestión del aula (Samadi et al., 2023). La asertividad favorece además relaciones más fluidas y respetuosas con estudiantes, colegas y apoderados, aumentando la percepción de competencia profesional.

Investigaciones recientes señalan que los docentes asertivos presentan menor desgaste emocional y una mayor capacidad para enfrentar situaciones de tensión, ya que la claridad comunicacional disminuye la incertidumbre y la percepción de amenaza en situaciones conflictivas (Samadi et al., 2023). Estos docentes también demuestran mayor autoeficacia al brindar instrucciones, solicitar cambios de conducta y manejar comportamientos desafiantes en el aula.

Otra línea de investigación ha destacado el rol de la comunicación asertiva en el fortalecimiento de la relación profesor–estudiante. Cuando los docentes comunican claramente sus expectativas y normas, los estudiantes presentan un mejor ajuste emocional y académico, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad (Gage et al., 2017). Además, la retroalimentación asertiva promueve la motivación intrínseca al centrarse en la conducta observable y no en la persona, facilitando la internalización de metas académicas.

Estudios contemporáneos en educación superior y secundaria también han mostrado que la comunicación asertiva se asocia con climas de aula más positivos, mayor cohesión grupal y una disminución significativa de la agresión relacional entre estudiantes (Bernal-Álava et al., 2022). Esto sugiere que el estilo comunicacional del docente modela formas de interacción entre pares, constituyéndose en un mecanismo preventivo para la convivencia escolar.

Finalmente, investigaciones latinoamericanas recientes han evidenciado que programas de entrenamiento en comunicación asertiva mejoran la satisfacción laboral docente, fortalecen el trabajo colaborativo y generan un mayor sentido de comunidad educativa (Aguilar-Valdés et al., 2024). En conjunto, estas investigaciones muestran que la comunicación asertiva no es solo una habilidad interpersonal, sino un recurso pedagógico estratégico que impacta el aprendizaje y el bienestar escolar.

Recomendaciones prácticas

1. Expresar emociones y necesidades utilizando mensajes en primera persona (“Me preocupa que...”, “Necesito que...”).
2. Mantener contacto visual y postura abierta para acompañar el mensaje verbal con coherencia corporal.
3. Establecer límites claros y específicos, evitando generalizaciones (“En esta actividad necesitamos silencio para avanzar...”).
4. Practicar la escucha activa antes de responder, especialmente durante desacuerdos.
5. Evitar etiquetas o juicios personales; describir conductas observables (“Hoy interrumpiste tres veces...”).
6. Mantener un tono calmado y firme, incluso cuando se entregan mensajes difíciles.

Actividad práctica: “Decirlo con claridad y respeto”

Objetivo de la actividad: Desarrollar la capacidad de expresar necesidades, límites y emociones de manera clara, directa y respetuosa utilizando principios de comunicación asertiva.

Materiales a utilizar: Tarjetas con situaciones de aula, hojas para escribir, marcadores.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

- a) **Introducción de la actividad:** El docente explica que aprenderán a transformar mensajes poco claros, pasivos o agresivos en mensajes asertivos que expresen necesidades sin vulnerar las del otro. Se remarcan los tres componentes clave: claridad, respeto y regulación emocional.
- b) **Planteamos el siguiente desafío:** Respondan las siguientes preguntas ¿Siempre suelo decir “sí a todo”? ¿siempre espero que las personas adivinen lo que me pasa? ¿Siempre digo lo que me pasa o necesito de manera directa? Se discute la relevancia de comunicar y poner límites con claridad y respeto.

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

- c) **Identificación del estilo comunicativo inicial (10 minutos):**
Cada estudiante recibe una situación breve (por ejemplo: un estudiante interrumpe, un colega critica, un apoderado exige algo inapropiado). Debe anotar:
- ¿Qué diría espontáneamente?
 - ¿Ese mensaje es pasivo, agresivo o asertivo?
 - ¿Qué emoción está detrás del mensaje?
- d) **Reformulación asertiva (10 minutos):**
En parejas, los estudiantes transforman el mensaje en una versión asertiva respondiendo:
- ¿Cómo lo digo en primera persona?
 - ¿Qué conducta específica quiero señalar?
 - ¿Qué necesito que ocurra?
 - ¿Cómo cierro el mensaje con una invitación al acuerdo?
- Se enfatiza que la asertividad combina firmeza + respeto + claridad emocional.
- e) **Compartir reflexiones (5 minutos):**
El grupo discute ejemplos:
- ¿Qué transformaciones fueron más significativas?
 - ¿Cómo cambió la emoción al expresar el mensaje de manera asertiva?

➤ ¿Qué diferencias hubo en el impacto del mensaje?

Exponer

(10 minutos)

f) Cierre: Discusión y reflexión:

- Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué frase asertiva me resultó más útil? ¿Cómo podría utilizarla en un conflicto real de aula? ¿Por qué la asertividad mejora el clima escolar?

Recurso 1:

Guía visual: “Los 4 pasos del mensaje asertivo”.

Paso:	Descripción:	Ejemplo aplicado:
1. Observar	Describir la conducta de manera objetiva, sin juicios.	“Hoy interrumpiste tres veces mientras explicaba.”
2. Expresar	Decir cómo me hizo sentir, usando primera persona.	“Me desconcentra y me dificulta avanzar.”
3. Necesitar	Indicar qué requiero para que la situación mejore.	“Necesito que esperes tu turno para hablar.”
4. Solicitar	Proponer una acción posible y concreta.	“¿Podemos acordar que levantes la mano antes de intervenir?”

COMPETENCIA 10: TOLERANCIA

Respeto y convivencia con la diversidad de pensamiento

Aspectos teóricos de la variable

La tolerancia se entiende como la capacidad de aceptar, respetar y convivir con personas cuyas ideas, emociones, comportamientos o características diferencian de las propias, sin recurrir a respuestas hostiles, discriminatorias o evitativas (Walzer, 1997). En el ámbito socioemocional, la tolerancia implica reconocer la legitimidad del otro y la existencia de múltiples perspectivas, incluso cuando estas generan incomodidad o discrepancia. Desde una dimensión interpersonal, esta competencia consiste en regular reacciones impulsivas frente a la diferencia, modular juicios rápidos y cultivar una actitud de apertura y curiosidad hacia experiencias ajenas.

Modelos socio-cognitivos han destacado que la tolerancia se sustenta en habilidades de regulación emocional, empatía y toma de perspectiva, dado que aceptar la diferencia requiere comprender que el mundo emocional, cultural o ideológico del otro puede ser distinto al propio sin que ello represente una amenaza (Nussbaum, 2010). Este enfoque plantea que la tolerancia no es una mera ausencia de rechazo, sino una disposición activa hacia la comprensión y el reconocimiento.

Desde la psicología educativa, la tolerancia es considerada una competencia clave para la convivencia escolar, especialmente en contextos marcados por diversidad social, étnica, lingüística o religiosa. Los docentes que modelan conductas de tolerancia fomentan climas de aula más seguros, inclusivos y colaborativos, donde los estudiantes aprenden a valorar la pluralidad y a resolver conflictos de manera pacífica (Banks, 2016). Asimismo, la tolerancia contribuye a disminuir la agresión relacional y a promover ambientes de respeto mutuo.

Perspectivas contemporáneas han conceptualizado la tolerancia como una habilidad socioemocional orientada a inhibir conductas discriminatorias y a potenciar una ciudadanía activa basada en el respeto y la justicia (Verkuyten et al., 2020). Este enfoque

reconoce la tolerancia como una competencia dinámica que se fortalece mediante prácticas educativas deliberadas, reflexiones críticas y experiencias de contacto positivo entre grupos diversos.

La tolerancia constituye una competencia fundamental para la convivencia democrática, que integra regulación emocional, respeto por la diversidad y apertura hacia perspectivas distintas. Su desarrollo requiere práctica constante, modelamiento docente y experiencias educativas basadas en el diálogo y el reconocimiento.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La evidencia empírica establece que la tolerancia en entornos educativos favorece el clima escolar, disminuye la conflictividad y fortalece la cohesión entre los miembros de la comunidad escolar. Investigaciones internacionales han mostrado que cuando los docentes promueven actitudes tolerantes y modelan respeto por la diversidad, los estudiantes presentan mayor aceptación hacia compañeros diferentes y menor propensión al prejuicio (Milklikowska et al., 2019).

Estudios recientes en educación secundaria han demostrado que programas que integran diálogo, reflexión y toma de perspectiva reducen significativamente los niveles de intolerancia y aumentan conductas prosociales, especialmente en adolescentes expuestos a discursos polarizados (Ozbilen et al., 2024). La tolerancia también se ha asociado con una mejora en la calidad de las interacciones entre pares y en la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva.

En docentes, la investigación evidencia que la tolerancia está estrechamente vinculada con la competencia cultural, la empatía y la regulación emocional. Docentes con alta tolerancia tienden a responder con mayor sensibilidad a comportamientos disruptivos, evitando interpretaciones estereotipadas o sanciones desproporcionadas (Hewitt-Ramírez et al., 2023). Esto favorece prácticas pedagógicas inclusivas y reduce la probabilidad de conflictos escalados.

Investigaciones latinoamericanas han mostrado que actividades centradas en la diversidad cultural y el reconocimiento del otro mejoran significativamente la disposición del estudiantado a convivir con compañeros de distintos orígenes o estilos de vida (Turra-Díaz et al., 2018). Asimismo, se ha encontrado que la tolerancia docente predice climas

de aula más democráticos, donde los estudiantes perciben justicia, respeto y libertad para expresar opiniones diversas sin temor a represalias.

Estudios recientes en neurociencias sociales han evidenciado que la tolerancia puede entrenarse mediante experiencias de contacto positivo, reflexión crítica y conversaciones guiadas que permitan desafiar creencias automáticas y ampliar la comprensión interpersonal (Ward & Ramsey, 2024).

Recomendaciones prácticas

1. Promover conversaciones estructuradas donde los estudiantes escuchen perspectivas distintas sin interrumpir ni refutar de inmediato.
2. Utilizar preguntas abiertas para explorar la diversidad de opiniones (“¿Cómo lo ves tú?”, “¿Qué experiencia ha moldeado tu opinión?”).
3. Modelar tolerancia ante el error y la diferencia, evitando respuestas impulsivas a conductas desafiantes.
4. Establecer normas de convivencia basadas en el respeto mutuo y la legitimidad de voces diversas.
5. Reconocer explícitamente los sesgos personales y enseñar a los estudiantes a identificar los suyos.
6. Facilitar actividades de contacto positivo entre estudiantes con diferencias significativas (intereses, contextos, culturas).

Actividad práctica: “Escuchar sin refutar”

Objetivo de la actividad: Fortalecer la capacidad de escuchar activamente a otra persona con una opinión distinta sin interrumpirla, juzgarla ni refutarla, reforzando la tolerancia cognitiva y emocional.

Materiales a utilizar: Tarjetas con dilemas o temas diversos (vida escolar, convivencia, redes sociales), hojas de registro, lápices.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

- a) **Introducción de la actividad:** El docente explica que practicarán una forma de escucha enfocada en comprender, no en debatir. Se destaca que la tolerancia comienza por respetar la existencia de perspectivas distintas sin intentar cambiarlas de inmediato.
- b) **Planteamos el siguiente desafío:** se les solicita a los estudiantes que recuerden cuándo fue la última vez que un amigo o familiar les contó algo. Responden y comentan con el grupo: ¿Cuál fue mi nivel de escucha? ¿lo escuché para entender o para aconsejar? Enfatice la escucha y la identificación de posturas iniciales en una conversación.

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

- c) **Identificación de posturas iniciales (10 minutos):**
Cada estudiante recibe un dilema breve (por ejemplo: uso del celular en clases, deberes escolares, normas de convivencia, comentarios en redes sociales). Debe anotar:
 - ¿Cuál es mi postura inicial?
 - ¿Qué emoción me provoca el tema?
 - ¿Por qué pienso de esta forma?
- d) **Escucha empática sin refutación (10 minutos):**
En parejas, uno explica su postura durante 1 minuto sin ser interrumpido. El otro debe escuchar y registrar:
 - ¿Qué argumentos escuché?
 - ¿Qué emociones identifiqué?
 - ¿Qué podría estar detrás de esta perspectiva?Luego cambian roles.
La regla principal: No se puede debatir ni contradecir durante esta fase.
- e) **Compartir reflexiones (5 minutos):**
Se discute colectivamente:
 - ¿Qué ocurrió cuando no hubo debate?
 - ¿Qué descubrí sobre la perspectiva del otro?
 - ¿Qué emociones aparecieron al escuchar sin responder?

Exponer

(10 minutos)

f) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué facilita la tolerancia? ¿Qué la dificulta? ¿Cómo puedo aplicar esta práctica en situaciones reales del aula? ¿Cómo esta práctica podría ayudar a nuestra interrelaciones en el aula?

Recurso 1:

“Tarjetas de diversidad de pensamiento”.

Las tarjetas contienen categorías que ayudan a ampliar la mirada y legitimar diferencias. Pueden imprimirse en tamaño pequeño y utilizarse en clases, consejos de curso o tutorías.

Ejemplos de tarjetas:

- Tarjeta 1: “Otra experiencia”

Piensa en cómo alguien con una historia diferente a la tuya vería esta situación.

- Tarjeta 2: “Razón válida”

Supón que la persona con quien no estás de acuerdo tiene una razón válida. ¿Cuál podría ser?

- Tarjeta 3: “Dato que falta”

¿Qué información podría estar incompleta antes de juzgar?

- Tarjeta 4: “Emoción detrás”

Identifica qué emoción podría estar sosteniendo la postura contraria.

- Tarjeta 5: “Zona de acuerdo”

Encuentra un punto mínimo de coincidencia, aunque sea pequeño.

Este recurso ayuda a los estudiantes a ralentizar el juicio y activar la tolerancia cognitiva y emocional.

COMPETENCIA 11: TOMA DE PERSPECTIVA

Capacidad cognitiva de ver el mundo desde los ojos del otro

Aspectos teóricos de la variable

La toma de perspectiva se define como la capacidad de comprender la situación, pensamiento, emoción o motivación de otra persona desde su propio punto de vista, distinguiéndolo del propio (Selman, 1971). Esta habilidad constituye un componente central del desarrollo socioemocional y cognitivo, pues permite interpretar conductas ajenas de forma menos egocéntrica, anticipar reacciones emocionales y ajustar la propia conducta en función del contexto interpersonal. A diferencia de la empatía afectiva, que implica resonar con la emoción del otro, la toma de perspectiva es una habilidad principalmente cognitiva que permite ver el mundo desde los ojos del otro.

El modelo clásico de Selman propone una secuencia evolutiva de niveles de toma de perspectiva que van desde la incapacidad para diferenciar puntos de vista, hasta la comprensión de múltiples perspectivas y la coordinación de estas en situaciones sociales complejas. Este planteamiento ha sido fundamental en la educación, ya que permite reconocer que la toma de perspectiva es una habilidad entrenable que progresa con la experiencia, el diálogo y la resolución de dilemas.

Modelos contemporáneos han integrado la toma de perspectiva dentro de la cognición social, vinculándola con la mentalización, la teoría de la mente y los procesos de regulación emocional (Frith & Frith, 2006). Estos modelos sostienen que adoptar la perspectiva de otra persona no solo mejora la comunicación y la comprensión interpersonal, sino que también reduce prejuicios, facilita la cooperación y disminuye la agresión en contextos escolares.

En el ámbito educativo, la toma de perspectiva es fundamental para la convivencia democrática y la construcción de relaciones de respeto. Los docentes que utilizan esta habilidad al interpretar el comportamiento estudiantil tienden a responder de forma menos punitiva y más orientada a la comprensión de las necesidades subyacentes, lo que mejora

el clima de aula y fortalece el vínculo pedagógico (Cardona et al., 2021). Asimismo, estudiantes con niveles altos de toma de perspectiva muestran mayor conducta prosocial, mejor regulación emocional y menor incidencia de conflictos.

La toma de perspectiva es una competencia socioemocional clave que combina elementos cognitivos, emocionales y morales, y que se fortalece a través del modelamiento docente, la práctica guiada y la reflexión crítica sobre situaciones reales.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La evidencia científica ha mostrado de manera consistente que la toma de perspectiva predice comportamientos prosociales, disminuye la agresión y mejora la cohesión grupal en contextos escolares. Investigaciones internacionales demuestran que los estudiantes que practican la toma de perspectiva presentan mayor tendencia a cooperar, resolver conflictos de manera pacífica y evitar juicios impulsivos sobre sus pares (Armstrong-Carter & Telzer, 2025).

En docentes, estudios recientes señalan que la toma de perspectiva contribuye a reducir el sesgo interpretativo frente a conductas desafiantes, permitiendo responder con estrategias más empáticas y menos punitivas. Por ejemplo, Okonofua et al. (2016) demostraron que entrenar a los docentes en toma de perspectiva disminuye significativamente la probabilidad de suspender estudiantes tras desacuerdos o conflictos recurrentes. Esto se traduce en mejores relaciones profesor–estudiante y en mayor sensación de justicia escolar.

En educación secundaria, la toma de perspectiva mejora la resolución de conflictos, ya que permite a los estudiantes comprender la motivación del otro antes de reaccionar emocionalmente. Estos mismos estudios sugieren que la toma de perspectiva facilita la comunicación, reduce malentendidos y fortalece vínculos de confianza entre compañeros.

Evidencia neurocientífica identifica que la toma de perspectiva activa áreas del cerebro asociadas a la comprensión social y la regulación emocional, lo que refuerza su rol en la convivencia pacífica y en la autorregulación durante conflictos (Vrtička et al., 2013). Esto confirma que se trata de una habilidad compleja pero altamente entrenable a través de prácticas pedagógicas deliberadas.

Investigaciones latinoamericanas recientes muestran que promover la toma de perspectiva en escuelas con alta diversidad social reduce estigmatización, fortalece la inclusión y mejora la cohesión grupal, especialmente en cursos con diferencias culturales significativas (Rodríguez & Rozo, 2024).

Recomendaciones prácticas

1. Preguntar sistemáticamente “¿Cómo habrá vivido el otro esto?” antes de reaccionar ante un conflicto.
2. Solicitar al estudiante que explique su versión de los hechos antes de emitir un juicio.
3. Modelar verbalmente el proceso de análisis de perspectivas durante discusiones en clase.
4. Explicitar que dos personas pueden vivir la misma situación de manera distinta sin que una de ellas esté necesariamente equivocada.
5. Facilitar actividades que requieran representar distintos roles o puntos de vista.
6. Promover el análisis de dilemas morales donde los estudiantes deban justificar diferentes perspectivas.

Actividad práctica: “Cruzando miradas”

Objetivo de la actividad: Fortalecer la capacidad de comprender una situación desde distintas perspectivas y analizar cómo cambia la interpretación según el rol que se adopte.

Materiales a utilizar: Tarjetas de roles (docente, estudiante, apoderado, inspector/a), descripciones de situaciones reales o ficticias, hojas de registro, lápices.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

- a) **Introducción de la actividad:** El docente explica que practicarán “cambiar de lentes” para entender cómo distintas personas pueden interpretar una misma situación de manera diferente. Se resalta que la toma de perspectiva ayuda a disminuir malentendidos y aumentar la comprensión interpersonal.
- b) **Planteamos el siguiente desafío:** 6 o 9. ponemos dos sillas al frente de sala y le pedimos a dos estudiantes que se sienten de frente. Ponemos en el piso una hoja con el número, les preguntamos qué número ven. Uno dirá 6 el otro 9. Se enfatiza la idea que vemos e interpretamos el mundo y las situaciones respecto de nuestra perspectiva y constitución de ser humano (creencias, perspectiva, afectos, características personales, nivel de conciencia, conocimiento, etc.).

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

- c) **Descripción e interpretación inicial (10 minutos):**
Cada estudiante recibe una situación breve (por ejemplo: un estudiante llega tarde, un apoderado reclama, dos compañeros discuten). Debe anotar:
 - ¿Cómo interpreto inicialmente esta situación?
 - ¿Qué emoción me genera?
 - ¿Qué supongo que piensa o siente el otro?
- d) **Cambio guiado de rol (10 minutos):**
Los estudiantes reciben una tarjeta de rol y deben reinterpretar la misma situación desde esa perspectiva:
 - ¿Cómo veo ahora los hechos desde este rol?
 - ¿Qué emoción tendría?
 - ¿Qué necesidades o preocupaciones aparecen desde esta perspectiva?
 - ¿Cómo cambia mi interpretación del comportamiento ajeno?

Se trabaja en parejas o tríos para contrastar percepciones.
- e) **Compartir reflexiones (5 minutos):**
El grupo comparte ejemplos de cómo la perspectiva cambió la interpretación. Se discute:

- ¿Qué perspectivas fueron más difíciles de adoptar?
- ¿Cómo cambió la emoción asociada?
- ¿Qué elementos ayudan a comprender mejor a los demás?

Exponer

(10 minutos)

f) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Por qué dos personas pueden ver la misma situación de forma distinta? ¿Cómo aplicar la toma de perspectiva en conflictos reales del aula? ¿Qué cambia cuando entiendo el punto de vista del otro?

Recurso 1:

“Rueda de Perspectiva”.

La Rueda de Perspectivas es un círculo dividido en secciones que representan distintos ángulos desde los cuales analizar una situación. Incluye categorías como:

- Emoción del otro: ¿Qué pudo sentir?
- Intención posible: ¿Qué intentaba lograr?
- Contexto personal: ¿Qué situación previa podría estar afectándolo?
- Reglas/rol: ¿Qué responsabilidades tiene ese rol?
- Información faltante: ¿Qué no sé aún?
- Alternativas interpretativas: ¿Qué otra explicación podría tener?
- Impacto en otros: ¿Cómo afecta esta acción a terceros?

Este recurso puede imprimirse como una rueda desplegable, proyectarse en clase o usarse como herramienta de mediación escolar.

COMPETENCIA 12: CO-REGULACIÓN EMOCIONAL

Acompañamiento externo para la contención y la calma

Aspectos teóricos de la variable

La co-regulación emocional se define como el proceso mediante el cual una persona ayuda a otra a modular, comprender y gestionar sus emociones en un contexto de interacción social, especialmente cuando la otra persona no cuenta con suficientes recursos de autorregulación (Quyen et al., 2025). Se trata de una regulación emocional compartida, donde el adulto (docente, cuidador o compañero) actúa como un regulador externo que aporta contención, guía y estrategias para disminuir la intensidad emocional, reorganizar la experiencia y favorecer respuestas más adaptativas.

Desde la teoría del apego, la co-regulación se entiende como un componente fundamental del desarrollo socioemocional, ya que los adultos significativos funcionan como “bases seguras” que ayudan al niño o adolescente a transitar estados emocionales complejos hasta que logran internalizar estas capacidades (Shonkoff & Phillips, 2000). Este enfoque sostiene que la regulación emocional efectiva se construye a partir de múltiples experiencias de co-regulación, que finalmente permiten la internalización de estrategias autónomas.

En modelos contemporáneos, la co-regulación se vincula con la neurobiología interpersonal, especialmente con la teoría de la sintonización emocional y la regulación mutua (Feldman, 2012). Estos modelos muestran que el contacto interpersonal validante, el tono de voz calmado, el lenguaje corporal receptivo y la presencia emocional activa reducen la activación fisiológica del otro y facilitan la reorganización emocional. Desde esta perspectiva, la co-regulación es un proceso dinámico en el que ambas personas ajustan mutuamente sus estados emocionales.

En el contexto escolar, la co-regulación emocional constituye una herramienta esencial para gestionar situaciones de alta carga emocional, apoyar estudiantes en momentos de crisis y fortalecer el clima socioemocional de la sala de clases. Los docentes que utilizan

estrategias de co-regulación —como validar emociones, ofrecer contención verbal o acompañar pasos de respiración— ayudan a los estudiantes a reestablecer el equilibrio emocional y evitar respuestas impulsivas o disruptivas. Se trata de un proceso que combina empatía, regulación emocional propia y habilidades comunicativas.

En síntesis, la co-regulación emocional es una competencia interpersonal fundamental que permite acompañar a otros en momentos de vulnerabilidad, reducir la intensidad emocional y promover una cultura escolar basada en la contención, la calma y la comprensión.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La investigación ha demostrado que la co-regulación emocional es un predictor clave del bienestar estudiantil, la convivencia y el desempeño académico. Estudios en escuelas primarias y secundarias señalan que la co-regulación del docente reduce conductas problemáticas, aumenta la seguridad emocional y mejora la autorregulación posterior de los estudiantes (Rimm-Kaufman et al., 2014).

Investigaciones recientes indican que cuando los docentes utilizan prácticas de co-regulación los estudiantes recuperan su equilibrio emocional más rápidamente y muestran mayor disposición para resolver problemas de manera cooperativa (Frivold & Cameron, 2021). Esto resulta especialmente relevante en contextos vulnerables, donde los estudiantes pueden tener menor repertorio de estrategias autorregulatorias.

En educación secundaria, existe evidencia que la co-regulación docente disminuye el estrés percibido por los estudiantes, aumenta la relación pedagógica y reduce episodios de agresión o desregulación emocional (Hepburn et al., 2021). Asimismo, se ha encontrado que los docentes que reciben formación en co-regulación logran ambientes más calmados, disminuyen la reactividad emocional y facilitan climas de aula más seguros.

La evidencia neurofisiológica confirma que la presencia reguladora del adulto puede reducir la activación del sistema de estrés en niños y adolescentes. La voz o presencia calmada de un cuidador o figura significativa reduce la actividad del cortisol en situaciones estresantes. Esto sugiere que la co-regulación tiene un fundamento biológico

y que el docente puede actuar como un modulador emocional eficaz (Behnsen et al., 2018).

Investigaciones latinoamericanas recientes también documentan que prácticas de co-regulación en escuelas con alta conflictividad disminuyen la frecuencia de crisis emocionales, mejoran la percepción de apoyo docente y fortalecen la cohesión grupal (Mulyani et al., 2021). En conjunto, la evidencia demuestra que la co-regulación no solo ayuda a manejar crisis inmediatas, sino que también potencia el desarrollo de habilidades socioemocionales a largo plazo.

Recomendaciones prácticas

1. Mantener una postura y tono de voz calmado cuando el estudiante esté desregulado emocionalmente.
2. Validar la emoción antes de pedir cambios conductuales (“Entiendo que esto te frustró, estoy contigo”).
3. Reducir estímulos externos (ruido, público, aglomeración) durante episodios de crisis.
4. Ofrecer pasos breves para recuperar la calma (“Respiramos juntos tres veces”, “Vamos a caminar unos segundos”).
5. Evitar juicios o sermones durante el momento de alta intensidad emocional.
6. Revisar la situación con el estudiante solo después de que ambos estén regulados.

Actividad práctica: “Acompañar la calma”

Objetivo de la actividad: Practicar estrategias concretas de co-regulación emocional para acompañar a otra persona en momentos de alta intensidad emocional.

Materiales a utilizar: Tarjetas con situaciones de desregulación, cronómetro o reloj, hojas para registro.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

- a) **Introducción de la actividad:** El docente explica que la co-regulación implica ayudar a otro a recuperar la calma mediante presencia, lenguaje corporal y estrategias de acompañamiento. Se remarca que no se trata de resolver el problema, sino de ayudar a bajar la intensidad emocional.
- b) **Planteamos el siguiente desafío:** Pregunta de autoinspección, cuando una persona se encuentra en un momento de alta intensidad emocional ¿Cuál es mi reacción? ¿Quiero huir de la situación, lo confronto, o me quedo congelado sin hacer o decir nada? Los estudiantes comentan y el docente enfatiza que sus reacciones automáticas no son una elección y destaca la importancia de aprender a reconocerlas y manejarlas.

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

- c) **Identificación de señales de desregulación (10 minutos):**
Cada estudiante recibe una situación breve (ej.: estudiante llora, compañero hiperreactivo, frustración intensa por error, conflicto entre pares). Debe anotar:
 - ¿Qué señales indican desregulación?
 - ¿Qué podría estar sintiendo la persona?
 - ¿Qué emociones despierta en mí?
- d) **Práctica guiada de co-regulación (10 minutos):**
En parejas, uno asume el rol de “persona desregulada” (solo actuado) y el otro el rol de “co-regulador”. El co-regulador debe aplicar:
 - Tono calmado
 - Validación breve (“Estoy contigo”)
 - Instrucción simple (“Respiremos juntos”)
 - Acompañamiento no directivo (“Cuando puedas, me dices qué necesitas”)
 - Tiempo y silencio regulador
 - Luego rotan roles.

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

Se invita a comentar:

- ¿Qué estrategias fueron más efectivas para “bajar” la intensidad emocional?
- ¿Qué elementos dificultaron la co-regulación?
- ¿Qué sensaciones tuvo cada rol?

Exponer

(10 minutos)

f) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Por qué es importante acompañar y no dirigir durante una crisis emocional?

¿Cómo podemos aplicar esta estrategia en el aula? ¿Quién o quiénes en el curso tienen habilidades desarrolladas en co-regulación emocional? ¿podemos identificar a alguien? ¿Cómo estas personas pueden ayudarnos en la práctica de estas estrategias?

Recurso 1:

“Guía rápida de frases de co-regulación”.

Tarjetas breves que pueden usarse en aula para apoyar co-regulación. Se recomienda imprimir y plastificar.

Frases validadoras (bajan intensidad):

- “Estoy aquí contigo.”
- “Es válido sentir eso.”
- “Respiremos juntos.”
- “No tienes que resolver todo ahora.”

Frases orientadoras (cuando ya hay regulación parcial):

- “¿Qué necesitas ahora?”
- “Podemos buscar una solución más tarde.”
- “Vamos paso a paso.”

Frases de contención física no invasiva:

- “¿Quieres caminar conmigo un momento?”
- “¿Prefieres sentarte o estar de pie?”

COMPETENCIA 13: EMPATÍA INTERPERSONAL

El puente relacional mutuo y la motivación compasiva

Aspectos teóricos de la variable

La empatía interpersonal se refiere a la capacidad de comprender de manera profunda y ajustada las emociones, perspectivas y necesidades de otra persona en un contexto relacional directo, integrando componentes cognitivos, afectivos y comunicativos (Decety & Jackson, 2004). A diferencia de la empatía general, la empatía interpersonal enfatiza la interacción entre dos o más individuos y la forma en que esta comprensión mutua facilita la coordinación social, el apoyo emocional y la resolución de conflictos.

Este proceso implica tres mecanismos principales:

1. Empatía afectiva: resonar con la emoción del otro sin confundirse con ella;
2. Toma de perspectiva: comprender la experiencia desde la visión del otro;
3. Empatía compasiva: motivación para actuar en beneficio del otro ante su malestar (Singer & Klimecki, 2014).

Modelos contemporáneos proponen que la empatía interpersonal funciona como un “puente emocional” que permite interpretar señales sociales, regular interacciones complejas y construir relaciones de apoyo (Domínguez-Arriola, 2025). En este sentido, la empatía no es solo un estado emocional, sino una habilidad dinámica que se adapta a las demandas de la relación, modulada por factores como la confianza, la historia compartida, el nivel de estrés y el contexto social.

En educación, la empatía interpersonal es clave para fortalecer las relaciones entre docentes y estudiantes, facilitar el trabajo colaborativo y promover ambientes seguros. Las interacciones empáticas del docente aumentan la percepción de apoyo, mejoran la participación estudiantil y reducen conflictos, ya que los estudiantes se sienten comprendidos y validados (Cornelius-White, 2007). Asimismo, la empatía interpersonal entre pares contribuye a prevenir la exclusión, fomentar conductas prosociales y promover una convivencia respetuosa en cursos diversos.

La empatía interpersonal constituye una competencia relacional que integra comprensión emocional, toma de perspectiva y disposición al cuidado mutuo. Su desarrollo requiere escucha activa, regulación emocional propia, apertura cognitiva y prácticas de interacción significativa.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La investigación científica demuestra que la empatía interpersonal predice comportamientos prosociales, disminuye la agresión y mejora la calidad de las interacciones escolares. Estudios longitudinales han evidenciado que estudiantes con mayor empatía interpersonal presentan menos conductas de intimidación, mejor cooperación grupal y mayor ajuste emocional (Eisenberg et al., 2015).

En docentes, las prácticas empáticas se asocian con mayor satisfacción escolar, menor desgaste emocional y mejores vínculos pedagógicos. Un metaanálisis reciente mostró que la empatía docente está relacionada positivamente con la motivación del estudiante, el compromiso académico y la percepción de justicia en el aula (Carrillo et al., 2024). Esta relación se vuelve especialmente significativa en contextos vulnerables o con estudiantes que presentan mayores necesidades socioemocionales.

Investigaciones contemporáneas también indican que la empatía interpersonal contribuye a disminuir el sesgo interpretativo: docentes que se esfuerzan por comprender las motivaciones del estudiante antes de intervenir presentan menor tendencia a atribuir intenciones negativas a conductas disruptivas (Okonofua et al., 2016). Esto redunda en respuestas más justas y menos punitivas.

A nivel escolar, programas basados en entrenamiento en empatía interpersonal han mostrado ser efectivos para mejorar la convivencia. Por ejemplo, intervenciones de diálogo estructurado y prácticas de role-playing reducen significativamente el conflicto entre pares y aumentan la cohesión social (King et al., 2021).

Finalmente, estudios en neurociencias sociales señalan que la empatía interpersonal activa redes cerebrales asociadas a la mentalización, el procesamiento emocional y la motivación prosocial (Masten et al, 2011), lo que respalda su relevancia para el desarrollo integral del estudiantado.

Recomendaciones prácticas

1. Usar preguntas que profundizan la comprensión emocional del otro (“¿Qué fue lo más difícil para ti?”, “¿Cómo te hiciste sentir eso?”).
2. Parafrasear lo escuchado para demostrar comprensión (“Entonces lo que entiendo es que...”).
3. Validar emociones sin justificar comportamientos problemáticos.
4. Mostrar disponibilidad emocional: tono calmado, postura abierta y contacto visual respetuoso.
5. Favorecer actividades en que los estudiantes deban explicar su pensamiento a otros.
6. Evitar interpretaciones precipitadas sobre intenciones ajenas; pedir siempre la versión del otro.

Actividad práctica: “Entender antes de responder”

Objetivo de la actividad: Fortalecer la capacidad de comprender profundamente la emoción y la perspectiva de otra persona antes de emitir un juicio o respuesta

Materiales a utilizar: Tarjetas con situaciones relacionales, hojas de registro, lápices.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

a) Introducción de la actividad: El docente explica que la empatía interpersonal requiere pausar la propia interpretación y enfocarse en captar la experiencia del otro. Se refuerza que primero se comprende, luego se responde.

b) Planteamos el siguiente desafío: Se solicita a los estudiantes que se planteen la siguiente pregunta: Cuando un amigo o amiga te cuenta algo que a ti te parece un poco tonto o exagerado ¿lo/la escuchas y respetas lo que está sintiendo o más bien intentas convencerlo/a que está siendo exagerado/a? Los estudiantes comentan. El docente enfatiza la idea de comprender la emoción y perspectiva del otro.

Experimentar

Instrucciones

c) Descripción inicial del caso (10 minutos):

(25 minutos)

Cada estudiante recibe una situación breve (ej.: un compañero responde con ironía, un docente hace una corrección brusca, un apoderado se molesta por un malentendido). Debe anotar:

- ¿Cómo interpreto inicialmente la situación?
- ¿Qué emoción me genera?
- ¿Qué supongo que siente la otra persona?

d) Profundización guiada (10 minutos):

En parejas, uno relata la situación representando a la “otra persona”. El compañero debe indagar usando tres preguntas:

- ¿Qué fue lo que más te afectó de la situación?”
- ¿Qué necesitabas en ese momento?”
- ¿Qué te habría ayudado a sentirte mejor?”
- Luego intercambian roles.

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

El grupo comenta:

- ¿Qué descubrí al profundizar en la experiencia del otro?
- ¿Qué suposiciones iniciales cambiaron?
- ¿Cómo cambió mi emoción al comprender mejor su perspectiva?

Exponer

(10 minutos)

f) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder:

¿Por qué la comprensión previa mejora el clima relacional?
¿Qué técnicas de empatía interpersonal puedo aplicar en mis interacciones diarias?

Recurso 1:

“Mapa de Comprensión Interpersonal”.

Cuadrantes del Mapa

1. Lo que veo (conducta observable):
 - ¿Qué hizo o dijo la persona?
2. Lo que imagino (suposiciones iniciales):
 - ¿Qué interpretación automática me surgió?

3. Lo que podría estar sintiendo (emociones posibles):
 - Identificar 1–3 emociones plausibles del otro.
4. Lo que podría necesitar (necesidades o intenciones):
 - ¿Qué necesidad subyacente podría explicar su conducta?

COMPETENCIA 14: ESCUCHA ACTIVA

Atención plena, parafraseo y validación del interlocutor

Aspectos teóricos de la variable

La escucha activa se define como la capacidad de atender de manera plena, deliberada y comprensiva a lo que otra persona expresa, integrando elementos verbales, paraverbales y no verbales, con la intención de comprender su mensaje, sus emociones y su perspectiva (Rogers & Farson, 1957). A diferencia de la escucha pasiva —que solo implica oír— la escucha activa es un proceso intencional, orientado a establecer conexión, validar al interlocutor y facilitar la comunicación efectiva.

Este proceso implica varias habilidades específicas:

1. Atención plena: concentración total en el interlocutor, evitando distracciones internas o externas.
2. Reflejo y parafraseo: devolver al otro una versión reorganizada de lo que dijo para comprobar comprensión.
3. Clarificación: realizar preguntas abiertas que profundicen el sentido del discurso.
4. Validación emocional: reconocer la emoción del otro sin juzgar.
5. Comunicación no verbal coherente: postura abierta, contacto visual respetuoso, tono calmado.

Modelos contemporáneos integran la escucha activa dentro de las habilidades socioemocionales y comunicativas necesarias para la convivencia y el aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la escucha activa no solo mejora la comprensión interpersonal, sino que fomenta entornos donde las ideas circulan con mayor libertad, disminuye la conflictividad y refuerza la confianza entre los miembros de una comunidad educativa (Weger et al., 2014).

En el ámbito docente, la escucha activa es fundamental para comprender las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes, identificar señales tempranas de malestar y fortalecer la relación pedagógica. Estudios han demostrado que la calidad de la escucha

docente predice el compromiso del estudiantado, su seguridad emocional y su participación en el aula (Cornelius-White, 2007). La escucha activa también permite resolver conflictos con menos escalamiento, dado que los interlocutores se sienten vistos y validados.

En síntesis, la escucha activa es una competencia esencial para la comunicación interpersonal efectiva. No solo facilita la comprensión, sino que contribuye a construir vínculos sólidos, climas escolares seguros y procesos de aprendizaje más colaborativos.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

La evidencia empírica ha mostrado que la escucha activa tiene efectos positivos en la convivencia escolar, la comunicación docente-estudiante y la resolución de conflictos. Investigaciones internacionales indican que estudiantes que perciben mayor escucha por parte de sus docentes muestran mayor bienestar emocional, menos conductas disruptivas y mayor compromiso académico (Carrillo et al., 2024).

En un estudio experimental, Weger et al. (2014) encontraron que personas que recibían escucha activa percibían mayores niveles de validación, comprensión y apoyo emocional que aquellos que recibían escucha mínima o escucha no responsiva. Estos hallazgos se han replicado en contextos escolares, donde la escucha activa del docente reduce la hostilidad y aumenta la disposición a cooperar.

Investigaciones en educación secundaria han demostrado que la escucha activa se asocia con interacciones más positivas entre pares y menor conflicto interpersonal, ya que permite comprender la intención y emoción detrás del mensaje antes de reaccionar (Aparici et al., 2015). Asimismo, estudios cualitativos señalan que la escucha activa en reuniones de apoderados, tutorías o acompañamiento emocional fortalece la confianza y mejora la percepción de apoyo institucional.

Programas de intervención basados en entrenamiento de escucha activa han mostrado mejoras en la calidad de la comunicación docente, aumentos en la empatía y disminución en la reactividad emocional ante situaciones desafiantes (Ayuso, 2016). Esto sugiere que se trata de una habilidad entrenable que impacta directamente el clima escolar.

Evidencia neurocientífica indica que la escucha activa se relaciona con la activación de redes de mentalización y reconocimiento emocional, facilitando la comprensión

interpersonal profunda y la regulación mutua en conversaciones significativas (Stephens et al., 2010).

Recomendaciones prácticas

1. Mantener contacto visual respetuoso y postura corporal abierta mientras escucha.
2. Parafrasear lo dicho (“Entonces lo que entiendo es que...”).
3. Evitar interrumpir, completar frases o adelantarse con opiniones personales.
4. Utilizar preguntas abiertas que amplíen la reflexión del estudiante.
5. Validar emociones explícitamente antes de buscar soluciones.
6. Tomar breves notas o palabras clave para evitar perder detalles importantes.

Actividad práctica: “Escuchar para comprender”

Objetivo de la actividad: Desarrollar la capacidad de escuchar activamente sin interrumpir, parafrasear con precisión y validar emociones.

Materiales a utilizar: Tarjetas con temas breves, hojas de registro, lápices.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

a) Introducción de la actividad:

El docente explica que la escucha activa requiere concentración, contención y curiosidad genuina. Se aclarará que “escuchar para responder” no es lo mismo que “escuchar para comprender”.

b) Planteamos el siguiente desafío:

¿Cuál es mi perfil de escucha? Cuando alguien me cuenta un problema: a) lo escucho para dar soluciones b) lo escucho para responder

c) Lo escucho para comentarle que me pasó lo mismo y comienzo a hablar de mi

d) Comenta alguna otra. Los estudiantes comentan y discuten. El docente enfatiza la idea de escuchar sin interrumpir y validar la emoción del otro.

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

e) Relato inicial sin interrupción (10 minutos):

Cada estudiante recibe un tema breve (ej.: un conflicto reciente, una dificultad académica, una experiencia significativa). En parejas, uno habla 1 minuto completo sin ser interrumpido. El oyente debe anotar:

- Ideas clave
- Emociones percibidas
- Preguntas que quisiera hacer

f) Parafraseo y validación (10 minutos):

El oyente debe realizar tres acciones:

- Parafrasear lo que escuchó.
- Verificar comprensión (“¿Esto es correcto?”).
- Validar emocionalmente (“Puedo entender que te sintieras así”).
- Luego cambian roles.

g) Compartir reflexiones (5 minutos):

Se discute como grupo:

- ¿Qué tan difícil fue no interrumpir?
- ¿Qué cambió al escuchar activamente?
- ¿Qué diferencias hubo entre parafrasear y opinar?

Exponer

(10 minutos)

h) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder:

¿Qué señales verbales y no verbales facilitan la escucha activa?

¿Qué podría aplicar desde mañana en mi sala de clases? ¿Cómo la escucha para comprender puede ayudarnos en nuestras relaciones interpersonales? ¿Cómo puede ayudarnos en el clima de aula?

Recurso 1:

“Tarjetas PAVE”.

Las tarjetas contienen cuatro pasos breves que facilitan una escucha activa inmediata en conversaciones cotidianas:

P — Parafrasea

Devuelve al otro su mensaje con tus palabras.

A — Acepta la emoción

Reconoce lo que siente sin juzgar (“Veo que esto te afectó”).

V — Verifica

Pregunta si entendiste bien (“¿Es esto lo que quisiste decir?”).

E — Explora

Haz una pregunta abierta para profundizar (“¿Qué pasó después?”).

Este recurso puede imprimirse en formato bolsillo y utilizarse en reuniones, clases o tutorías.

COMPETENCIA 15: MANEJO DEL DESACUERDO

Abordaje constructivo de tensiones y búsqueda de acuerdos

Aspectos teóricos de la variable

El manejo del desacuerdo se define como la capacidad de abordar diferencias de opinión, conflicto cognitivo o tensión interpersonal de manera constructiva, respetuosa y orientada a la solución, evitando respuestas impulsivas, descalificadoras o evasivas (Deutsch, 2014). A diferencia del conflicto destructivo —centrado en ganar, imponer o invalidar— el desacuerdo constructivo implica reconocer la legitimidad de perspectivas distintas, sostener conversaciones difíciles y regular las propias emociones para generar acuerdos o comprensiones compartidas.

Modelos clásicos de resolución de conflictos plantean que el desacuerdo puede ser funcional, ya que favorece la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones más informadas. Sin embargo, para que este potencial se materialice, se requieren habilidades de comunicación asertiva, toma de perspectiva y regulación emocional, pues el desacuerdo activa emociones como frustración, amenaza o defensa, que pueden distorsionar la conversación.

Desde un enfoque socioemocional, el manejo del desacuerdo integra tres componentes:

1. Reconocimiento de la diferencia: admitir que existen perspectivas diversas sin interpretarlo como ataque personal.
2. Regulación emocional: prevenir la reactividad, el tono hostil o el bloqueo emocional.
3. Comunicación estratégica: expresar argumentos con claridad y escuchar activamente al otro.

Modelos contemporáneos plantean que el desacuerdo se gestiona mejor cuando las personas se enfocan en intereses más que en posiciones, buscan zonas de acuerdo y utilizan lenguaje colaborativo (“¿cómo lo resolvemos juntos?”), evitando escalamiento (Fisher & Ury, 2011). En contextos educativos, esta competencia resulta indispensable

para la convivencia democrática, la toma de decisiones colegiadas y el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias.

Manejar el desacuerdo implica sostener la diferencia sin dañarse, transformar la tensión en oportunidad de diálogo y mantener una disposición colaborativa incluso cuando existe conflicto.

Evidencia empírica de la variable actualizada deseablemente en profesores

Investigaciones han demostrado que el manejo constructivo del desacuerdo favorece el clima escolar, la resolución de conflictos y la cohesión de equipos docentes. Estudios en educación secundaria indican que estudiantes con mayores habilidades para manejar la diferencia muestran mayor autocontrol, menos conductas agresivas y mejores relaciones entre pares (Jennings & Greenberg, 2009).

En docentes, investigaciones recientes evidencian que la capacidad de manejar el desacuerdo predice la eficacia en reuniones de equipo, la satisfacción laboral y la percepción de justicia en procesos de toma de decisiones (Stearns et al., 2015). La gestión constructiva de conflictos mejora la colaboración, reduce la fragmentación entre departamentos o ciclos y fortalece la capacidad de implementar proyectos institucionales.

Evidencia internacional señala que programas de mediación escolar, que incluyen entrenamiento en manejo del desacuerdo, aumentan la resolución pacífica de conflictos, reducen casos de violencia verbal y mejoran el respeto entre estudiantes (Avivar-Cáceres et al., 2022). Del mismo modo, intervenciones centradas en habilidades de diálogo han demostrado que estudiantes desarrollan mayor tolerancia cognitiva y menor hostilidad ante opiniones distintas.

Investigaciones neuropsicológicas sugieren que el desacuerdo activa áreas cerebrales asociadas a amenaza y defensa, por lo que la regulación emocional y la toma de perspectiva son esenciales para reducir esta reactividad y permitir conversaciones más productivas (Decety & Jackson, 2004). Esto confirma que el manejo del desacuerdo no es solo una habilidad comunicativa, sino también emocional y cognitiva.

Recomendaciones prácticas

1. Pausar antes de responder para evitar reactividad emocional.

2. Describir hechos y argumentos, evitando etiquetas personales (“Lo que observo es...”).
3. Preguntar por la intención del otro antes de interpretar negativamente.
4. Buscar puntos de acuerdo mínimos y avanzar desde ellos.
5. Reformular el desacuerdo como un problema compartido (“¿cómo lo resolvemos juntos?”).
6. Validar la emoción del otro, aunque no se comparta su postura.

Actividad práctica: “Desacuerdo sin ruptura”

Objetivo de la actividad: Practicar habilidades de manejo del desacuerdo mediante la exploración respetuosa de diferencias de opinión y la búsqueda de puntos de acuerdo.

Materiales a utilizar: Tarjetas con dilemas, hojas de registro, lápices.

Fases de la actividad:

Explorar

(10 minutos)

a) Introducción de la actividad: El docente explica que el objetivo es sostener un desacuerdo sin atacar ni defenderse, manteniendo apertura y respeto. Se enfatiza que no se trata de ganar, sino de comprender y construir.

b) Planteamos el siguiente desafío: Se pregunta a los estudiantes ¿Puedo estar en total desacuerdo con la opinión de alguien, a quién estimo y respeto? El docente registra las respuestas de los estudiantes y menciona que esta actividad les entregará algunas estrategias para responder esta pregunta.

Experimentar

(25 minutos)

Instrucciones

c) Postura inicial (10 minutos):

Cada estudiante recibe un dilema breve (ej.: uso de celulares, evaluación, normas, tareas, conducta). Debe anotar:

¿Cuál es mi postura?

¿Qué emoción me genera este tema?

¿Qué argumentos sostienen mi idea?

d) Intercambio con técnica “acuerdo mínimo” (10 minutos):

En parejas, uno expone su postura durante 1 minuto sin interrupciones. El otro debe responder únicamente con:

Un punto de acuerdo mínimo.

Una pregunta que clarifique (“¿Puedes explicar más qué te preocupa?”).

Su postura propia sin atacar ni corregir.

Luego cambian roles.

e) Compartir reflexiones (5 minutos):

Discusión colectiva:

¿Qué pasó al buscar acuerdos pequeños antes que diferencias grandes?

¿Qué frases ayudaron a bajar la tensión?

¿Qué emociones aparecieron durante el intercambio?

Exponer

(10 minutos)

a) Cierre: Discusión y reflexión:

Se abre el espacio al diálogo para responder: ¿Qué cambia cuando veo el desacuerdo como problema compartido?

¿Cómo aplicar este enfoque en reuniones escolares o conflictos entre estudiantes?

Se retoma la pregunta del desafío inicial ¿Puedo estar en total desacuerdo con la opinión alguien, a quién estimo y respeto? y se solicita a los estudiantes que argumenten cómo o con qué estrategias pueden dar respuesta afirmativa a esta pregunta.

Recurso 1:

“Guía de frases neutras para desacuerdos”.

a) Frases para abrir conversación

1. “Quiero entender mejor tu punto.”
2. “¿Podrías contarme cómo lo ves tú?”

b) Frases para bajar tensión

1. “No estoy de acuerdo, pero valoro tu perspectiva.”

2. “Ambos queremos lo mejor para el curso.”

c) Frases para avanzar

1. “¿Cuál sería un punto intermedio?”

2. “¿Qué acuerdo mínimo podemos establecer hoy?”

Discusión y Conclusión

El recorrido desarrollado en este manual permite comprender que las competencias socioemocionales no son un complemento de la labor docente, sino una parte esencial de ella. Enseñar implica mucho más que transmitir conocimientos; también supone gestionar emociones, construir vínculos, acompañar procesos personales y contribuir a una convivencia respetuosa dentro de la comunidad educativa.

Las competencias de la dimensión intrapersonal como la autoconciencia, la regulación emocional, la autocompasión y la gestión del estrés ayudan al profesorado a comprender sus propias experiencias, afrontar los desafíos cotidianos con mayor equilibrio y tomar decisiones pedagógicas más conscientes. Al mismo tiempo, recuerdan que el bienestar docente no depende únicamente de esfuerzos individuales, sino también de entornos escolares que promuevan el apoyo, la colaboración y el cuidado mutuo. Por su parte, las competencias vinculadas a la relación con los demás como la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva, la toma de perspectiva y el manejo del desacuerdo fortalecen la calidad de los vínculos pedagógicos y favorecen una convivencia más humana. Estas habilidades permiten abordar conflictos, diferencias y emociones intensas sin deteriorar las relaciones, transformando muchas situaciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

A lo largo de estas páginas se ha destacado que el desarrollo socioemocional es un proceso continuo que requiere práctica, reflexión y compromiso. Las estrategias y recursos presentados buscan precisamente apoyar esa construcción gradual, acercando herramientas concretas a la realidad del trabajo docente.

Uno de los aportes centrales del manual es mostrar que la convivencia escolar no se reduce a la ausencia de conflicto. El desacuerdo, la frustración, la diversidad de opiniones y las emociones intensas forman parte de la vida educativa. El desafío no consiste en eliminarlas, sino en aprender a transitarlas de manera constructiva. En este punto, competencias como la escucha activa, la comunicación asertiva, la tolerancia y el manejo del desacuerdo permiten transformar situaciones potencialmente disruptivas en oportunidades para aprender a dialogar, negociar, reparar y construir acuerdos. Así, la escuela deja de concebir el conflicto únicamente como problema disciplinario y comienza a abordarlo como experiencia formativa.

Otro aspecto relevante es el papel de la co-regulación emocional. En contextos escolares marcados por alta vulnerabilidad, sobrecarga emocional o dificultades de convivencia, muchos estudiantes no cuentan aún con recursos suficientes para autorregularse. En esos momentos, la respuesta del adulto resulta decisiva. Un tono de voz sereno, una postura corporal disponible, una validación breve o una pausa antes de intervenir pueden disminuir la escalada emocional y abrir condiciones para el diálogo. Esto no implica permisividad ni renuncia a los límites, sino una forma más cuidadosa y eficaz de ejercer autoridad pedagógica.

La integración de las quince competencias también permite comprender que el desarrollo socioemocional docente es progresivo. No se adquiere mediante una lectura aislada ni mediante actividades puntuales desconectadas del quehacer escolar. Requiere práctica deliberada, reflexión sostenida y transferencia a situaciones reales. Por ello, los recursos propuestos en el manual fichas, rutinas, guías visuales, ejercicios de respiración, actividades de perspectiva, estrategias de escucha y herramientas de comunicación deben entenderse como apoyos para construir hábitos profesionales. Su valor no está solo en ser aplicados, sino en provocar una manera distinta de mirar la relación educativa.

En términos formativos, este manual ofrece una ruta que puede ser utilizada en formación inicial docente, desarrollo profesional continuo, acompañamiento de equipos escolares, tutorías, programas de bienestar y procesos de mejora de la convivencia. Su carácter técnico-práctico permite vincular teoría y acción, evitando tanto la abstracción excesiva como el uso superficial de conceptos socioemocionales. Al organizar cada competencia con fundamentos, evidencia, recomendaciones y actividades, el texto entrega una estructura que facilita su apropiación gradual por parte de docentes y comunidades educativas.

Como conclusión general, puede afirmarse que una escuela que cuida las competencias socioemocionales de sus docentes está fortaleciendo también las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes. Un profesor que reconoce sus emociones regula su respuesta, escucha activamente, comunica límites con respeto, comprende la perspectiva del otro y maneja los desacuerdos de forma constructiva no solo mejora su práctica: también modela ciudadanía, cuidado, justicia relacional y humanidad. Desde esta mirada, el aula florece cuando el conocimiento académico se sostiene en vínculos seguros, presencia emocional y convivencia respetuosa. Aulas que Florecen propone comprender

el desarrollo socioemocional docente como una dimensión ética, pedagógica e institucional de la educación. Su principal contribución es articular quince competencias en un marco integrado que permite pasar del discurso sobre bienestar a prácticas concretas de transformación escolar. La educación del presente necesita docentes técnicamente preparados, pero también emocionalmente acompañados, reflexivos y capaces de construir aulas donde aprender no signifique solo adquirir contenidos, sino crecer en relación con uno mismo, con los otros y con la comunidad.

Referencias

- Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Sepúlveda-Vallejos, S., & Oviedo-Silva, F. (2024). Formadores de profesores de educación física en américa latina: una revisión de alcance entre 2009 y 2023 (physical education teacher educators in latin america: a scoping review between 2009 and 2023). *Retos*, 58, 28-38. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106063>
- Alvarado-Peña, L. J., Álvarez Diez, R. C., Jimeno Espadas, R., Muñoz Castorena, R. V., Reyes Alvarado, S., & Fonseca de Castro, R. (2025). El bienestar y la salud emocional del docente universitario: reflexión desde la ecología emocional. *Telos*, 27(1). <https://doi.org/10.36390/telos271.04>
- Alberti, R., & Emmons, M. (2008). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (9th ed.). Impact Publishers.
- Aloi, M., Rania, M., Carbone, E. A., Caroleo, M., Calabrò, G., Zaffino, P., ... & Segura-García, C. (2021). Metacognition and emotion regulation as treatment targets in binge eating disorder: a network analysis study. *Journal of Eating Disorders*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40337-021-00376-x>
- Andrade Hurtado, J. C., Quelal Flores, M. E., & Mullo Panoluisa, I. A. (2025). La inteligencia emocional docente como factor clave en el clima escolar y la convivencia educativa. *Pol. Con.*, 10(9), 1249–1269. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i9.10379>
- Aparisi, D., Inglés, C., Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Marzo, J., & Estévez, E. (2015). Relationship between sociometric types and academic achievement in a sample of compulsory secondary education students / relación entre tipos sociométricos y rendimiento académico en una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Culture and Education*, 27(1), 93-124. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006846>
- Armstrong-Carter, E., & Telzer, E. H. (2025). The development of prosocial risk-taking behavior: Mechanisms and opportunities. *Child development perspectives*, 19(2), 63–71. <https://doi.org/10.1111/cdep.12525>

- Avivar-Cáceres, S., Prado-Gascó, V., & Camacho, D. P. (2022). Effectiveness of the fhace up! program on school violence, school climate, conflict management styles, and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability*, 14(24), 17013. <https://doi.org/10.3390/su142417013>
- Ayuso Murillo, D. (2016). Empatía y habilidades sociales en enfermeras asistenciales en el Servicio Madrileño de Salud. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (12), 111–125. <https://doi.org/10.5944/comunitania.12.6>
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Behnsen, P., Buil, J. M., Koot, S., Huizink, A. C., & Lier, P. v. (2018). Classroom social experiences in early elementary school relate to diurnal cortisol levels. *Psychoneuroendocrinology*, 87, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.09.025>
- Bernal-Álava, Á. F., Macias-Parrales, T. M., Cañarte-Vélez, C. R., & Ponce-Castillo, M. Á. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Pol. Con.*, 7(4), 682–695. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i4.3850>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Brown, R. P., Gerbarg, P. L., & Muench, F. (2013). Breathing practices for treatment of psychiatric and stress-related medical conditions. *The Psychiatric Clinics of North America*, 36(1), 121-140. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2013.01.001>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: a systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>

- Cardona-Isaza, A. d. J., Jiménez, S. V., & Montoya-Castilla, I. (2021). Decision-making styles in adolescent offenders and non-offenders: effects of emotional intelligence and empathy. *Anuario De Psicología Jurídica*, 32(1), 51-60. <https://doi.org/10.5093/apj2021a23>
- Carrillo Chacón , H. F., Banda Llanganate, R. M., Casa Toapanta, R. X., Guiscasho Chicaiza, D. R., & Caicedo Peña, E. C. (2024). La Pedagogía Afectiva: La Inteligencia Emocional Analizada como Competencia Docente en el Nivel de Bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 1521-1533. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12392
- Collie, R. J., Sáez-Delgado, F. M., & Granziera, H. (2025). Teachers' perceived social-emotional competence as a vital mechanism of adult SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100117. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100117>
- Constantino Murillo, S., & Navia Manzano, J. A. (2021). Análisis del nivel de inclusión y posibles barreras de las técnicas de desarrollo de la inteligencia emocional y en particular del mindfulness en el área de Educación física en la ESO (Analysis of the inclusion level and possible barriers of the developm. *Retos*, 41, 562-572. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.85489>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Carvalho, J. S., Oliveira, S., Sofia Roberto, M., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness*, 12, 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>

- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Deutsch, M. (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice (3rd ed.)*. Jossey-Bass.
- Domínguez-Arriola, M. E. (2025). Aprendiendo a ponerse en los zapatos del otro: empatía y su vínculo con el desarrollo socioemocional y cognitivo en el aula. *Diálogos sobre Educación*, (32). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1587>
- Edalati, H., Afzali, M. H., Spinney, S., Bourque, J., Dagher, A., & Conrod, P. (2023). A longitudinal mediation study of peer victimization and resting-state functional connectivity as predictors of development of adolescent psychopathology. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1099772>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Feldman, R. (2012). Bio-behavioral synchrony: A model for integrating biological and microsocial behavioral processes in the study of parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12(2–3), 154–164. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683342>
- Fisher, R., & Ury, W. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in (3rd ed.)*. Penguin Books.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531–534. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001>
- Frivold Kostøl, E. M., & Cameron, D. L. (2021). Teachers' responses to children in emotional distress: A study of co-regulation in the first year of primary school in

<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1800062>

Gage, N. A., Scott, T. M., Hirn, R. G., & MacSuga-Gage, A. S. (2017). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>

García, E., Martín, & Jiménez, M. (2003). Emoción y motivación: La adaptación humana. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantman Books.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220>

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change (2nd ed.)*. Guilford Press.

He, J., Iskhar, S., Yan, Y., & Aisuluu, M. (2023). Exploring the relationship between teacher growth mindset, grit, mindfulness, and efl teachers' well-being. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1241335>

- Hepburn, S., Carroll, A., & McCuaig-Holcroft, L. (2021). A complementary intervention to promote wellbeing and stress management for early career teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6320. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126320>
- Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I., & Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1611. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>
- Herraiz-Recuenco, L., Martínez, L. A., Hannich-Schneider, S., & Alcaraz, J. P. (2022). Causes of stress among healthcare professionals and successful hospital management approaches to mitigate it during the covid-19 pandemic: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12963. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912963>
- Hewitt-Ramírez, N., Rueda Prada, C. M., Vega Ruiz, Á. M., Alarcón Jordán, M. A., Velandia Archila, S. P., & Villamil Huertas, R. del P. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de educación básica primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 45–63. <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Inwood, E. and Ferrari, M. (2018). Mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental health: a systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 10(2), 215-235. <https://doi.org/10.1111/aphw.12127>
- Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J., & Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 151–170. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.848>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of*

- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- King, C. A., Gipson, P. Y., Arango, A., Lernihan, D., Clark, M., Foster, C. E., Caldwell, C., Ghaziuddin, N., & Stone, D. M. (2021). Let's connect community mentorship program for adolescents with peer social problems: a randomized intervention trial. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 310-322. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12528>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2018). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Labutina, N., Polyakov, S. V., Nemtyreva, L., Shuldishova, A., & Gizatullina, O. (2023). Neural correlates of social decision-making. *Iranian Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.18502/ijps.v19i1.14350>
- Lange, A., & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior: Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Research Press.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Liaci, E., Fischer, A., Heinrichs, M., van Elst, L. T., & Kornmeier, J. (2017). Mona Lisa is always happy—and only sometimes sad. *Scientific reports*, 7(1), 43511.
- Mandair, K. and Narula, A. (2024). *Emotional intelligence (ei) workshops for core trainee psychiatry doctors*. *BJPsych Open*, 10(S1), S110-S110. <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.309>
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.009>
- Masten, C. L., Morelli, S. A., & Eisenberger, N. I. (2011). An fmri investigation of empathy for ‘social pain’ and subsequent prosocial behavior. *NeuroImage*, 55(1), 381-388. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.11.060>
- Matos, M., Albuquerque, I., Galhardo, A., Cunha, M., Lima, M. P. d., Palmeira, L., ... & Gilbert, P. (2022). Nurturing compassion in schools: a randomized controlled trial of the effectiveness of a compassionate mind training program for teachers. *Plos One*, 17(3), e0263480. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263480>
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873–904. <https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- Mendoza, A., Zambrano, C., Estrada, E., Vásquez, Ángel, Orrala, V., & Pulla, F. (2025). Psicología educativa y bienestar emocional: impacto del mindfulness en el aprendizaje escolar: Educational Psychology and Emotional Well-being: The Impact of Mindfulness on School Learning. *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales*, 4(4), 260–274. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.308>
- Miklikowska, M., Thijs, J., & Hjerem, M. (2019). The impact of perceived teacher support on anti-immigrant attitudes from early to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1175-1189. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00990-8>

- Miranda Cujilán, V. M., Loor Aguilar, M. A., Pilay Quito, M. E., Zhagui Llaguno, M. del C., & Jurado Solis, I. M. (2025). Efectividad de un programa de inteligencia emocional para mejorar el rendimiento y la convivencia en el aula. *Revista Multidisciplinar Epistemología De Las Ciencias*, 2(4), 357-373. <https://doi.org/10.71112/jmhj8n24>
- Mulyani, S., Salameh, A. A., Komariah, A., Timoshin, A., Hashim, N. A. A. N., Fauziah, R. S. P., Mulyaningsih, M., Ahmad, I., & Ul din, S. M. (2021). Emotional regulation as a remedy for teacher burnout in special schools: Evaluating school climate, teacher's work-life balance and children behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 655850. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655850>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2019). *The mindful self-compassion workbook*. Guilford Press.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejjattarat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (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. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>

- Ochsner, K. N., Silvers, J. A., & Buhle, J. T. (2012). Functional imaging studies of emotion regulation: A synthetic review and evolving model of the cognitive control of emotion. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1251(1), E1–E24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06751.x>
- ÖZBİLEN, U., GÜVEN, A. Z., YİĞİT, Ö., Kara, Ö. T., & Banaz, E. (2024). Meditating role of career sustainability in the relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction and subject well-being. *Heliyon*, 10(18), e38120. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38120>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education: A systematic review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Potts, M. and Hunte, B. (2024). Reframing resilience as a systemic issue: meta-competencies that transform individuals and learning ecologies. *Systems Research and Behavioral Science*, 41(5), 750-760. <https://doi.org/10.1002/sres.3052>
- Quyen, B., McKone, K. M., Hofman, S. J., Morrow, K. E., Brehm, M. V., Ladouceur, C. D., ... & Silk, J. S. (2025). Feeling socially connected to others is linked to better emotion regulation in adolescent girls' daily lives: an ecological momentary assessment study. *Journal of Research on Adolescence*, 35(1). <https://doi.org/10.1111/jora.70009>
- Retamozo Ávalos, A., Astocondor Gonzales, C., Juárez Tamayo, N., & Ramos Cevallos, M. (2024). Perspectivas actuales sobre el estrés y su relación con el desempeño docente: una revisión sistemática. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962024000200021&lng=es&tlng=es
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2014). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 46(4), 971–988. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. Industrial Relations Center, University of Chicago.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & Contreras-Saavedra, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 000818. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Samadi, M. R., Nurishlah, L., & Mulyani, A. S. (2023). Peran regulasi emosi dalam profesionalisme guru. *TA'DIB: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(2), 207-217. <https://doi.org/10.69768/jt.v1i2.32>
- Santandreu, R. (2011). *El arte de no amargarse la vida: Claves para el cambio psicológico y la transformación personal*. Editorial Paidós.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2015). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>

- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721–1734. <https://doi.org/10.2307/1127580>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Soc Psychol Educ* 21, 1251–1275 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875–R878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Stearns, E., Banerjee, N., Möller, S., & Mickelson, R. A. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117(8), 1-32. <https://doi.org/10.1177/016146811511700803>
- Rodríguez Chatruc, M., & Rozo, S. V. (2024). In someone else's shoes: Reducing prejudice through perspective taking. *Journal of Development Economics*, 170, 103309. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2024.103309>
- Stephens, G. J., Silbert, L. J., & Hasson, U. (2010). Speaker–listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(32), 14425–14430. <https://doi.org/10.1073/pnas.1008662107>
- Sultana, I., & Sajjad, P. D. S. (2025). Shaping Young Minds: How School Environment Predicts Social and Emotional Learning (SEL) in Primary Schools. *Inverge Journal of Social Sciences*, 4(3), 143–155. <https://doi.org/10.63544/ijss.v4i3.154>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning

- interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Tobías, R., Sanchez, R, Zamora, T., & Ferdinez, E. (2025). Exploring emotional intelligence and teaching performance of new generation educators. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IX(VI), 4902-4913. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.906000373>
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10(6), 783–795. <https://doi.org/10.1037/a0020262>
- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E. M., Trujillo González, M. del C., & Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación Infantil. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 226–244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Turra-Díaz, O., Pando, M. L., & Vera, M. V. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo Andino*, (57), 49-60. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300049>
- Valenzuela-Santoyo, A. del C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). Emotional Intelligence in Primary Education and Its Relationship with Academic Performance. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Verkuyten, M., Yogeeswaran, K., & Adelman, L. (2020). Toleration and prejudice-reduction: Two ways of improving intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 50, 239–255. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2624>
- Vrtička, P., Simioni, S., Fornari, E., Schluep, M., Vuilleumier, P., & Sander, D. (2013). Neural substrates of social emotion regulation: a fmri study on imitation and expressive suppression to dynamic facial signals. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00095>

- Walzer, M. (1997). *On toleration*. Yale University Press.
- Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between self-efficacy and teachers' well-being in middle school english teachers: the mediating role of teaching satisfaction and resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629. <https://doi.org/10.3390/bs14080629>
- Ward, R. and Ramsey, R. (2024). Integrating social cognition into domain-general control: interactive activation and competition for the control of action (icon). *Cognitive Science*, 48(2). <https://doi.org/10.1111/cogs.13415>
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169–183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2018). Emotional support, social goals, and classroom behavior: a multilevel, multisite study. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 611-627. <https://doi.org/10.1037/edu0000239>
- Yela- Pantoja, L., González, M., & Pascual, L. (2025). Educación emocional en la formación del profesorado en iberoamérica. una revisión sistemática. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 23(65), 197-220. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i65.9831>
- Yela-Pantoja, L. Y., González, M. L. G., & Pérez, V. M. (2025). Competencia emocional y autoeficacia percibida por el profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 100(39.1), 309-330. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.99799>
- Zang, L. and Chen, Y. (2022). Relationship between person-organization fit and teacher burnout in kindergarten: the mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.948934>

- Zaki, J. (2020). Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. *Annual Review of Psychology*, 71, 517–540. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050830>
- Zopfs, M., Jindrová, M., Gurevitch, G., Keynan, J. N., Hendler, T., Baumeister, S., Aggensteiner, P., Cornelisse, S., Brandeis, D., Schmahl, C., & Paret, C. (2023). Amygdala-related electrical fingerprint is modulated with neurofeedback training and correlates with deep-brain activation: proof-of-concept in borderline personality disorder. <https://doi.org/10.1101/2023.03.28.23287782>

PDF

International Publication Technical Data

Title: Aulas que Florecen. Manual Técnico-Práctico de Competencias Socioemocionales para el Profesorado en la escuela.

Publisher: Editorial Hambatu Sapiens

Author: Fabiola Sáez-Delgado, Pilar Jara-Coatt, Paula Correa-Gutiérrez, Gissela Lozano-Peña, Luisa Morales-Maure.

Format: PDF

Pages: 112 pág.

Size: A4 21x29.7cm

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access Mode: World Wide Web

ISBN: 978-9907-805-27-7

DOI: <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9907-805-27-7>



ISBN: 978-9907-805-27-7

