

## LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO: UNA CONCEPTUALIZACIÓN ADAPTADA A LA FUNCIÓN DOCENTE

### THE SOCIO-EMOTIONAL DIMENSION OF TEACHERS: A CONCEPTUALIZATION ADAPTED TO THE TEACHING ROLE

Aida Valero-Moya

Fecha de recepción y de aceptación: 20 de noviembre de 2023 y 18 de diciembre de 2023

**Resumen:** La dimensión socioemocional del profesorado es una de las dimensiones de mayor trascendencia en el óptimo ejercicio de la labor docente. Teniendo en cuenta su relevancia, este trabajo ofrece una conceptualización de dicha dimensión, definiendo con precisión qué cualidades, habilidades o competencias socioemocionales deberían estar presentes en la figura del profesorado para el desempeño de la actividad educativa. Partiendo de una revisión sistemática de la literatura centrada en la importancia de los atributos socioemocionales en la labor docente, así como de las principales teorías de la inteligencia emocional, la DSE se configura sobre la base de dos esferas: la intrapersonal y la interpersonal. La esfera intrapersonal alude a la integración de los fenómenos emocionales propios e incluye la conciencia, autorregulación y autonomía emocional. La esfera interpersonal se refiere a la destreza en las relaciones sociales, lo cual implica el desarrollo de habilidades sociales básicas y complejas, como son la empatía, la comunicación expresiva y receptiva, y el liderazgo. La puesta en escena de estos elementos en el acto educativo favorecerá la educación en su conjunto. Con todo, el esclarecimiento y la definición del conjunto de atributos socioemocionales que resultan necesarios para el buen ejercicio de la labor docente tiene un valor considerable a la hora de orientar la investigación y la práctica educativa.

**Palabras clave:** dimensión socioemocional, competencias socioemocionales, profesorado, labor docente, prácticas educativas.

**Abstract:** The socio-emotional dimension of teachers is a critical facet for the exemplary execution of their pedagogical duties. This paper elucidates this dimension, articulating with clarity the specific qualities, abilities, or socioemotional competences that educators must possess to elevate their educational practice. Through a systematic literature review that underscores the pivotal role of socioemotional attributes in teaching, coupled with an examination of emotional intelligence theories, this dimension is delineated across two primary realms: the intrapersonal and the interpersonal. The intrapersonal realm is concerned with the assimilation of individual emotional phenomena, including self-awareness, emotional self-regulation, and emotional autonomy. Conversely, the interpersonal realm involves adeptness in social interactions, necessitating the cultivation of fundamental and advanced social skills, such as empathy, both expressive and receptive communication, and leadership acumen. The strategic integration of these components within the educational act is instrumental in education. The study's insights into the essential socioemotional attributes for teaching excellence are invaluable, providing a substantive framework for future educational research and practice enhancement.

**Keywords:** socioemotional dimension, socioemotional competencies, teachers, teaching labor, educational practices.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas se asume que el óptimo desempeño de la labor docente requiere de la puesta en escena no solo de un conjunto de conocimientos y habilidades intelectuales, sino, además, de una serie de atributos de distinto tipo, entre los que se encuentran los socioemocionales (Akin y Ok, 2021; Castro, 2021; Extremera et al., 2016; OECD, 2021). Esta asunción se basa en la premisa de que la actividad educativa trasciende la mera transmisión de conocimientos, debiendo atender a todas las dimensiones del ser humano (Martínez et al., 2016). Entre todas ellas, la dimensión socioemocional (DSE) se sitúa en un lugar central, puesto que el carácter relacional de la educación implica su puesta en escena constante (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Rendón et al., 2016). Dicha dimensión hace alusión a la afectividad o emocionalidad de la persona, enmarcándose entre sus dimensiones cognitiva, ética y corporal, y materializándose en la vivencia e integración de la experiencia emocional en interrelación con los otros (Valero, 2023). Lejos de ser un elemento secundario, esta dimensión constituye un pilar de la práctica docente, al condicionar y definir los modos de sentir, estar y relacionarse en el acto educativo (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Lozano-Peña et al., 2022; Villareal, 2022).

Teniendo en cuenta que el profesorado es el máximo responsable de lo que sucede en el aula y que su influencia en ella es considerable (Martínez et al., 2016), resulta imprescindible atender a su DSE. Los educadores, en su rol de guías y modelos a seguir, no solo se enfrentan al reto de gestionar sus propios fenómenos emocionales, sino también al desafío de reconocer y atender las necesidades emocionales de sus estudiantes. Al mismo tiempo, han de generar el clima emocional que sea favorable al aprendizaje y que, a su vez, contribuya al bienestar emocional de todos los integrantes de la comunidad educativa (Valero, 2023). La importancia de la DSE cobra relevancia en un mundo cada vez más complejo y cambiante, donde la capacidad del profesorado para responder a las necesidades socioemocionales de su labor es fundamental (OECD, 2021).

Sin embargo, a pesar de la importancia otorgada a la DSE en el acto educativo, lo cierto es que esta no se ha conceptualizado en la figura del profesorado. Es por ello que este trabajo busca ofrecer una conceptualización de dicha dimensión, definiendo con precisión qué cualidades, habilidades o competencias socioemocionales convendría que estuvieran presentes en el profesorado para el buen ejercicio de la docencia. El objetivo último es comprender qué atributos deberían ser potenciados y perfeccionados para que este pueda influir positivamente en el proceso educativo.

Tal conceptualización parte de los resultados de una investigación previa que utilizó una amplia revisión sistemática de la literatura para ahondar en aquellas variables emocionales que habían demostrado mayor trascendencia en la práctica docente. Asimismo se han tenido en cuenta aquellos discursos que han avalado la importancia de que el profesorado cuente con las herramientas necesarias para atender a las necesidades emocionales o afectivas de su labor, junto con las principales teorías de la inteligencia emocional. Con todo, se pretende esbozar un perfil docente emocionalmente competente, que sea capaz de orientar las acciones destinadas a su mejora.

## 2. LA ESFERA INTRAPERSONAL O LA INTEGRACIÓN DE LOS FENÓMENOS EMOCIONALES PROPIOS

Teniendo en cuenta las teorías vinculadas a la inteligencia emocional (ver Ackley, 2016; Bisquerra, 2012; Mayer et al., 2016; Petrides et al., 2016), es posible afirmar que la DSE acoge dos esferas principales: una intrapersonal, enfocada al dominio de los fenómenos emocionales propios, y otra interpersonal, que se vincula con la destreza en las relaciones sociales. La primera esfera incluye la conciencia, regulación e integración de las emociones que experimenta el/la docente, necesarias para gestionar sus propias

emociones y luego mediar en las de su alumnado. Esta esfera es crucial para comprender cómo funcionan las emociones, manejar las propias y facilitar la gestión emocional ajena. A continuación, se detallan los elementos y subelementos que la conforman.

### **2.1. Autoconciencia emocional**

Para dominar los fenómenos emocionales propios es vital primero adquirir la capacidad de tomar conciencia de ellos. Esto nos permite conectar con nosotros mismos, prestar atención a nuestras emociones y entender cómo operan, lo que es esencial antes de reconocer, comprender y abordar los fenómenos emocionales de los demás. La autoconciencia emocional es, por tanto, una capacidad crucial en el proceso educativo (Ackley, 2016; Lozano-Peña et al., 2022).

Desarrollar esta capacidad comienza con la habilidad de percibir las emociones propias de manera precisa, incluyendo sus efectos en el cuerpo, ya que es en este dónde se experimentan inicialmente las emociones (Goleman et al., 2019). Estas respuestas automáticas proporcionan información sobre el entorno y pueden llevar a acciones específicas. La percepción emocional abarca una amplia gama de emociones, requiriendo, por tanto, una atención cuidadosa a los cambios en el estado emocional (Bisquerra, 2012). Esta habilidad es fundamental para la posterior identificación y comprensión de las emociones propias.

En segundo lugar, la autoconciencia emocional implica identificar o reconocer los fenómenos emocionales después de detectarlos o percibirlos (Ackley, 2016). Esta habilidad se conoce como identificación emocional y requiere etiquetar las emociones y sentimientos experimentados, lo que implica un uso eficaz del vocabulario emocional específico de un contexto cultural (Bisquerra, 2012). En niveles básicos, se aplica a emociones primarias comunes, mientras que en niveles más complejos, se relaciona con las variaciones culturales y el lenguaje que expresan las emociones. Es por ello que tal habilidad está estrechamente vinculada al contexto emocional, donde el conocimiento y la comprensión emocional dependen en gran medida del contexto cultural.

La percepción e identificación emocional conducen al entendimiento de los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2012; Mayer et al., 2016); o, dicho de otro modo, a la conciencia sobre su funcionamiento. Estos fenómenos operan de manera similar en todas las personas, involucrando la interacción continua entre emoción, cognición y comportamiento (Goleman et al., 2019). Comprender los fenómenos emocionales propios no solo ayuda a entender cómo funcionan en uno mismo, sino también en los demás. La dificultad aumenta cuando las emociones son más complejas y están influenciadas por variaciones culturales, lo que da lugar a múltiples interpretaciones y expresiones emocionales.

En resumen, la percepción, identificación y comprensión emocional conforman la autoconciencia emocional, el primer paso hacia el dominio de los fenómenos emocionales propios. Dada la importancia de dicho dominio en la educación (Lozano-Peña et al., 2019), esta capacidad es esencial para abordar las experiencias emocionales propias y de los demás.

### **2.2. Autorregulación emocional**

Una vez que tomado conciencia de los fenómenos emocionales propios, es esencial aprender a regularlos. Dichos fenómenos generan un impacto breve en el cuerpo, que disminuye gradualmente hasta alcanzar un estado emocional coherente con su contenido. La regulación implica manejar las emociones de manera apropiada, permitiendo una transición adaptativa, integrando el estado emocional presente y devolviendo al cuerpo a su estado original (Fernández-Berrocal et al., 2017; Lucero, 2015). Esta facilita el flujo natural de las emociones, permitiendo la integración del impacto emocional y el retorno a la actividad normal.

El primer paso hacia la autorregulación no es reprimir, sino aceptar y legitimar el estado emocio-

nal, incluyendo emociones agradables y desagradables (Mayer et al., 2016). Para ello, es importante reconocer que todas las emociones ofrecen información valiosa, ya que forman parte de la experiencia humana y proporcionan información sobre el entorno. Por lo tanto, es esencial estar abierto a experimentar todo tipo de emociones y utilizar la información que ofrecen en beneficio propio para vivir de manera adaptativa. Esto implica permitir la expresión de diferentes estados emocionales sin juicio ni represión, integrándolos como parte natural de la experiencia humana.

Aceptados los estados emocionales, es imprescindible que estos se expresen adecuadamente, con coherencia entre el contenido emocional y su manifestación externa (Fernández-Berrocal et al., 2017; Rojas et al., 2016). A menudo, el desajuste entre el contenido y la expresión emocional dificulta la identificación, comprensión y regulación emocional. Así pues, es crucial que la expresión emocional sea coherente con el contenido para facilitar la posterior regulación emocional. El conocimiento de cómo funcionan las emociones, especialmente la autoconciencia, desempeña un papel fundamental en esta tarea, ya que la expresión emocional puede influir en la cognición, el comportamiento y las relaciones interpersonales.

Tras expresar correctamente el estado emocional, la habilidad para regularlo busca restaurar el equilibrio en el organismo y adaptar el estado interno al comportamiento. Esto implica modular la intensidad y la duración del estado emocional, amortiguar su impacto y ajustarlo de manera adaptativa. Para ello, es necesario haber pasado por los estadios anteriores y ser consciente de la necesidad de regular las emociones. Esta labor incluye controlar la impulsividad, tolerar la frustración, perseverar en las metas a pesar de dificultades, retrasar gratificaciones y calmar y adecuar las emociones (Goleman et al., 2019). También implica reflexionar sobre los estados emocionales y ajustarlos según la situación, sin reprimir ni exagerar la información que ofrecen (Rojas et al., 2016). En resumen, esta habilidad permite modular las emociones para promover un comportamiento prosocial.

Restaurado el equilibrio emocional, algunos trabajos resaltan la importancia de generar estados emocionales positivos como parte final de la autorregulación (Bisquerra, 2012). Además de modular las emociones, se destaca la capacidad de crear estados positivos que promuevan el bienestar emocional. Esta habilidad implica un enfoque proactivo, voluntario y consciente, utilizando recursos internos para sentirse lo mejor posible tanto consigo mismo como con los demás, una vez superada la alteración emocional. Para lograrlo, es necesario haber desarrollado las habilidades previas y estar en un entorno que fomente la generación de estados emocionales positivos.

En definitiva, la capacidad de autorregular los fenómenos emocionales es una pieza clave en su dominio. Esto implica ajustar la experiencia emocional y procesar su impacto de manera adaptativa. Tal habilidad es fundamental para el profesorado, ya que les permite regular su experiencia y mediar en la de su alumnado. Además, facilita la generación de estados emocionales positivos en la vida diaria, mejorando el ambiente en el aula y el bienestar emocional de todos sus integrantes. La autorregulación emocional ayuda a manejar el impacto emocional y a relacionarse mejor consigo mismo y con los demás.

### **2.3. Autonomía emocional**

La autonomía emocional es el último paso en el dominio de los fenómenos emocionales propios. Esta se refiere a la capacidad para lograr cierta independencia emocional respecto a los estímulos del exterior, pero sin desvincularse afectivamente de ellos (Bisquerra, 2012; Huertas-Fernández y Romero-Rodríguez, 2019). Al contrario que la dependencia emocional, persigue no dejarse arrastrar o afectarse seriamente por lo que ocurre en el entorno (aunque sin eludir o suprimir el impacto de los fenómenos emocionales), tomando una cierta distancia y viviendo la experiencia emocional con autonomía bajo la teoría personal de las emociones. Ello implica abordar las experiencias emocionales como agentes

proactivos en la búsqueda de bienestar, siendo capaces de sentir, razonar y actuar de manera autónoma, logrando una efectiva autogestión personal.

La autonomía emocional acoge un conjunto amplio de cualidades, habilidades, competencias, etc., que involucran diversas dimensiones del ser humano, tales como la cognitiva, la ético-moral o la profesional. Estas serán abordadas a continuación.

### **2.3.1. Autoestima**

La autoestima hace referencia al sentimiento de valía personal que surge de la valoración o evaluación de la autoimagen, generando sentimientos de mayor o menor satisfacción respecto a uno mismo. Esta autovaloración influye en las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás, relacionándose con la percepción de capacidad, éxito y valor. La autoestima se construye en estrecha interrelación con el entorno, a partir de las respuestas recibidas en cuanto a la forma de ser y de actuar (Peñaherrera et al., 2014). Por lo tanto, la autonomía emocional es crucial para desarrollar y mantener una autoestima saludable.

En el ámbito docente, la importancia de que el profesorado construya una imagen positiva de sí mismo y experimente satisfacción personal reside en la naturaleza relacional de su labor (Bisquerra, 2012; Villarreal, 2022). Esto es crucial ya que los/as docentes tienen una influencia significativa en sus estudiantes y pueden transmitir sus emociones en el aula. Además, al actuar como modelos y mediadores en la formación de personalidades, es importante que ejemplifiquen una autoestima positiva. Así pues, el profesorado debería cultivar una autoimagen positiva y una autoestima saludable antes de poder ayudar a su alumnado a desarrollar un sentido de valía personal (Peñaherrera et al., 2014).

Además de la autoimagen personal y el sentido de valía, es relevante considerar la autoestima profesional en el contexto docente (Peñaherrera et al., 2014). Esta se refiere a la apreciación de la valía que el profesorado tiene respecto a su propia labor profesional. Dicha apreciación está conformada por cinco componentes básicos: (a) la seguridad en su capacidad para enseñar, que influye en su confianza, comunicación efectiva y motivación; (b) la construcción de su identidad como docente, que se basa en el reconocimiento de su labor; (c) el sentido de pertenencia y relaciones interpersonales saludables; (d) la motivación intrínseca para la enseñanza; y (e) la percepción de competencia en su rol docente. Todos estos elementos, cuando están en equilibrio, contribuyen a que el profesorado tenga una autoestima positiva respecto a su yo profesional.

Por consiguiente, los/as docentes con una sólida autoestima personal y profesional tienden a confiar en sus habilidades, actuar con seguridad y responsabilidad, y convertirse, así, en modelos para sus estudiantes. Tienen una mayor capacidad para conseguir mejores resultados de aprendizaje y desarrollar una autoestima positiva mediante un clima emocional basado en relaciones interpersonales de confianza y emociones positivas (Harvey et al., 2016; Peñaherrera et al., 2014). Por el contrario, el profesorado con baja autoestima puede mostrar inseguridad, evitar compromisos y colaboración, tener actitudes negativas hacia la enseñanza y crear un ambiente de aula poco favorable para el aprendizaje. Estos factores también pueden afectar negativamente su bienestar emocional personal (ídem).

En síntesis, la autoestima, tanto personal como profesional, es un factor esencial que influye significativamente en el desempeño del profesorado. Dada su importancia, se destaca como un componente crucial de su DSE.

### **2.3.2. Automotivación**

La automotivación hace referencia a la capacidad de involucrarse en las distintas actividades de la vida (Bisquerra, 2012; Rendón, 2019; Soler et al., 2018). Esta capacidad se encuentra estrechamente vinculada a los fenómenos emocionales, ya que estos impulsan o entorpecen el movimiento hacia las acciones de las personas. Las emociones influyen, de una manera u otra, en las acciones, empezando por el

impulso para llevarlas a cabo. Por tanto, se trata de utilizar las emociones en beneficio de las acciones, obteniendo la motivación suficiente para movilizarse hacia ellas.

La capacidad de automotivarse se ha relacionado con la habilidad para: (a) encaminar las emociones hacia el logro de metas (Rojas et al., 2016); (b) perseverar y no rendirse ante la adversidad (Petrides et al., 2016); (c) facilitar el pensamiento y la ejecución de tareas (Soler et al., 2018); (d) mantener y dirigir la atención hacia acciones, pensamientos y emociones, mostrando iniciativa y optimismo, y comprometiéndose con las acciones (Rojas et al., 2016); y (e) implicarse emocionalmente en las diversas actividades de la vida, adquiriendo motivación suficiente para actuar (Bisquerra, 2012). Estas habilidades son fundamentales para la autonomía y la comprensión de las propias acciones, pensamientos y emociones, relacionándose con el autoconocimiento, la autorregulación y la autogestión personal.

La automotivación en el ámbito docente está estrechamente vinculada con la DSE, ya que esta última impulsa la movilización del profesorado hacia su labor. Es esencial que los/as docentes encuentren motivación a lo largo de su carrera, lo que requiere gestionar tanto sus propias emociones como las de los demás y calibrar su relación con el entorno. La capacidad de automotivación es fundamental para ejercer eficazmente la función docente.

### 2.3.3. Autoeficacia emocional

La autoeficacia se ha definido como la capacidad de responder eficazmente a los fenómenos emocionales (o sentir que se es capaz de hacerlo), procesándolos adecuadamente para generar el estado emocional deseado (Bisquerra, 2012; Petrides et al. 2016). Aunque la autoeficacia emocional implica adaptación al entorno (Petrides et al., 2016), está estrechamente relacionada con la autonomía emocional, ya que se basa en el conocimiento y regulación de las emociones para generar estados emocionales positivos.

Las personas con autoeficacia emocional tienen niveles altos de autoconciencia y autorregulación, integrando los fenómenos emocionales y dirigiéndolos hacia metas específicas; haciéndolas más efectivas y coherentes con sus principios y valores (Ackley, 2021). Estas habilidades promueven relaciones saludables consigo mismas y con los demás, y las personas que las poseen suelen mostrar una mayor adaptación, eficiencia y confianza en sí mismas (Bisquerra, 2012; Rendón, 2019).

La autoeficacia emocional, al igual que la autoestima, desempeña un papel de gran importancia en la labor docente. Permite a los/as docentes conectar con su DSE, gestionar y utilizar de manera efectiva las emociones en su trabajo y mejorar sus relaciones interpersonales. Les capacita para manejar su propia experiencia emocional y emplearla en beneficio de su desempeño. Además, les permite ejercer un papel de mediadores en la experiencia emocional de sus estudiantes, convirtiéndose en modelos en el ámbito emocional y creando un entorno emocional propicio para la enseñanza. En resumen, la autoeficacia emocional facilita el equilibrio entre lo personal y lo interpersonal, la coherencia entre emoción, pensamiento y acción, y el uso efectivo de las emociones en la labor docente.

### 2.3.4. Resiliencia

La resiliencia es la capacidad de una persona para enfrentarse con éxito a las condiciones de vida adversas y salir fortalecida de ellas. Esta capacidad está relacionada con la autonomía emocional, puesto que contribuye a que la persona no se sienta sobrepasada por sus emociones, adquiriendo recursos emocionales para futuras ocasiones y logrando una cierta autonomía (Vicente de Vera García y Gabarri, 2019). La resiliencia implica un proceso activo de resistencia, aprendizaje y crecimiento emocional como respuesta a crisis y desafíos vitales (Aguaded y Almeida, 2016). Ayuda a integrar los fenómenos emocionales como parte natural de la vida y a utilizarlos de manera constructiva en el futuro.

El dominio de los fenómenos emocionales es fundamental para cultivar la resiliencia (Vaello y

Vaello, 2018). La autoeficacia emocional, que incluye la autoconciencia y la autorregulación, facilita la recepción, gestión y asimilación adecuada de estas emociones, tanto las propias como ajenas. Esta competencia contribuye al establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias y al desarrollo de la resiliencia, ya que proporciona los recursos emocionales necesarios para afrontar situaciones adversas y salir fortalecido de ellas. Dado que la adquisición de estos recursos se produce en interacción con el entorno, el impacto de este último en el desarrollo de la resiliencia es significativo (Aguaded y Almeida, 2016; Vicente de Vera y Gabari, 2019).

La resiliencia es especialmente relevante para el profesorado a la hora de preservar su bienestar emocional y prevenir el síndrome burnout. En concreto, la capacidad para afrontar el estrés y la búsqueda de estados emocionales positivos han demostrado ser dos factores fundamentales para lidiar con las demandas del ambiente (Molero et al., 2019; Vicente de Vera y Gabari, 2019), junto con otros aspectos previamente mencionados, como la automotivación y la autoestima. Por consiguiente, la resiliencia no solo influye en el bienestar emocional del profesorado, sino que también se traduce en una gestión más efectiva de las emociones en el entorno escolar, relaciones interpersonales satisfactorias y un mejor desempeño en la docencia. En definitiva, es un elemento esencial para satisfacer las necesidades emocionales del profesorado, contribuyendo al óptimo desarrollo de su esfera intrapersonal.

### **3. LA ESFERA INTERPERSONAL O LA DESTREZA EN LAS RELACIONES SOCIALES**

La esfera interpersonal de la DSE se centra en la gestión de los fenómenos emocionales en contextos grupales o relacionales. Aunque está estrechamente relacionada con la esfera intrapersonal, tiene más que ver con la comprensión y el manejo de las emociones en las interacciones personales. El desarrollo de la autoconciencia, la autorregulación y la autonomía emocional suele considerarse fundamental para un desempeño efectivo en el ámbito interpersonal (Ackley, 2016). A continuación se identifican los elementos clave que influyen directamente en su labor, especialmente en lo que respecta a las habilidades y competencias necesarias para satisfacer las demandas relacionales en la enseñanza.

#### **3.1. Habilidades sociales básicas**

Las habilidades sociales se entienden como un conjunto de conductas y comportamientos interpersonales que permiten interactuar de manera efectiva en el entorno (Berumen-Martínez et al., 2016; García et al., 2019; Palomera et al., 2019). Se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje formales e informales en diversos contextos, y varían en complejidad según la naturaleza de las interacciones sociales (Berumen-Martínez et al., 2016).

En particular, las habilidades sociales básicas son las primeras que las personas adquieren para relacionarse con las demás, permitiendo el desenvolvimiento social a un nivel básico o elemental. Estas habilidades incluyen normas de comportamiento y cortesía culturalmente aceptadas, como saludar, despedirse, escuchar, dar las gracias y comenzar conversaciones. También abarcan aspectos esenciales de la comunicación, como iniciar y mantener conversaciones efectivas, expresar intereses y mostrar gratitud. Estas habilidades se desarrollan a través de las primeras experiencias emocionales, facilitando la creación de vínculos interpersonales y la conexión con el mundo exterior (Bisquerra, 2012).

Por lo general, la aptitud social suele vincularse al establecimiento de relaciones sanas y adaptativas, donde haya reciprocidad, buen trato y apoyo mutuo (Molero et al., 2019). Asimismo, la presencia de estas habilidades se ha relacionado con: (a) la manifestación de una conducta prosocial, incluyendo la tendencia a la iniciación social; (b) la capacidad para establecer vínculos seguros y atender o reconocer las necesidades del otro; (c) el respeto hacia los demás; (d) la tendencia a tener estilos de comunicación asertivos; así como (e) la cooperación, participación y resolución de conflictos (Hopkins y Yonker, 2015;



Palomera et al., 2019; Rendón, 2019; Soler et al., 2018).

A pesar de que la presencia de habilidades sociales resulta un tanto elemental en el ámbito docente, esta no se debería obviar en la figura del profesorado, quienes deberían demostrar una cierta competencia en estas habilidades, ya que son esenciales para establecer relaciones con los integrantes de la comunidad educativa y garantizar su adecuada gestión. Estas habilidades son la base para el desarrollo de otras más complejas y resultan fundamentales para la dimensión interpersonal del profesorado.

### **3.2. Empatía o reconocimiento del otro**

Además de las habilidades sociales básicas, existen habilidades sociales más avanzadas que son esenciales para enfrentar situaciones sociales más complejas. Estas habilidades implican procesos cognitivos, emocionales y conductuales más sofisticados, como una mayor comprensión y reconocimiento de los demás y de los propios intereses y necesidades, una comprensión más profunda de las normas sociales, una interacción más compleja y una gestión adecuada de las emociones propias y ajenas (Bisquerra, 2012). Entre ellas, una de las más relevantes para el óptimo ejercicio de la docencia, que sirve como base para el desarrollo de otras habilidades, es la empatía.

La empatía se define como la habilidad para reconocer, identificar y comprender lo que otras personas están pensando o sintiendo, así como para percibir y entender su realidad cognitiva y emocional, incluyendo sus necesidades, intereses y perspectivas (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019). Implica responder a las experiencias de los demás, reconociendo que existen diferentes realidades y desarrollando la capacidad de conectarse y responder de manera adecuada a ellas (Garaigordobil, 2018). Por tanto, la empatía consta de dos dimensiones principales: una cognitiva, que implica entender el mundo cognitivo y emocional de los demás, y otra afectiva, que permite conectar emocionalmente y compartir los estados emocionales ajenos. Ambas dimensiones son esenciales en la capacidad empática y, por lo tanto, en la DSE.

La capacidad empática se ha relacionado con características como prestar atención a las señales emocionales de los demás, escuchar, comprender y respetar sus necesidades, expresar sus demandas de manera asertiva, tolerar la diversidad, relacionarse respetuosamente, ser sensible a las problemáticas y vulnerabilidades del otro, y adaptarse a diferentes circunstancias (Berumen-Martínez et al., 2016). En lo que se refiere a la función docente, la empatía se ha asociado a un mejor liderazgo, a la capacidad de establecer relaciones interpersonales, expresar emociones, resolver conflictos y experimentar un mayor bienestar (Ye y Chen, 2015; Valdez et al., 2022). Por el contrario, la falta de empatía se ha vinculado con la incomprensión o indiferencia hacia el estudiantado, falta de escucha, intolerancia hacia otras realidades y relaciones deficientes con la comunidad escolar (Rendón et al., 2019).

La empatía en el contexto educativo ofrece una serie de beneficios, incluyendo un mayor comportamiento prosocial, un mejor ajuste social, la reducción del acoso y la agresividad, un aumento de la colaboración y participación, la mejora del ambiente en el aula y un mayor rendimiento académico (Rendón, 2019). Además, desempeña un papel fundamental en la labor educativa y en la función docente, en tanto que: (a) facilita la conexión entre el profesorado y el alumnado, promoviendo un entendimiento emocional que es crucial para una comunicación efectiva y un ambiente de aula positivo; (b) ayuda al alumnado a establecer vínculos significativos con los demás y a comprender el mundo que les rodea, fomentando una mayor conciencia de las relaciones interpersonales y la empatía hacia los demás; (c) permite al profesorado obtener información valiosa sobre la perspectiva y las experiencias de sus alumnos, lo que les ayuda a adaptar su enfoque pedagógico y brindar un apoyo más efectivo; y (d) contribuye a formar individuos que entienden y se preocupan por las necesidades del resto, así como un ambiente de aula positivo y seguro, facilitando todo ello el proceso de enseñanza-aprendizaje (Soler et al., 2018). Por tanto, la empatía se considera esencial en la función docente, desempeñando un papel



fundamental en el éxito de la educación y el bienestar del estudiantado.

### **3.3. Comunicación expresiva y receptiva**

Además de las habilidades sociales básicas y la empatía, la docencia requiere la capacidad de establecer situaciones comunicativas efectivas que creen las condiciones necesarias para el éxito del proceso educativo. Tal capacidad se ha conceptualizado en forma de habilidades comunicativas, tanto en su vertiente expresiva como receptiva. Estas habilidades, que implican la capacidad de expresar los propios pensamientos y emociones, así como para escuchar y comprender lo que sienten y piensan los demás, son consideradas esenciales para la labor docente.

El manejo efectivo de la comunicación se ha reconocido como una característica fundamental en dicha labor. Tal es así que dicho manejo se ha considerado una de las cualidades intrínsecas a la actividad educativa, cuya responsabilidad ha de ser asumida por su principal responsable: el profesorado (Torres-Estacio, 2017; Valente et al., 2019). Este ha de ser competente tanto en la comunicación expresiva como receptiva, siendo capaz de iniciar y mantener conversaciones de manera clara y respetuosa, utilizando los códigos de comunicación verbal y no verbal de manera adecuada. Esto implica expresar pensamientos, sentimientos y deseos de manera coherente y ética, respetando las reglas sociales que regulan la convivencia en un entorno particular.

En este contexto, se enfatiza la importancia de la asertividad, que se refiere a la capacidad de expresar opiniones y deseos de forma equilibrada, sin ser pasivo ni agresivo, manteniendo el respeto hacia los demás. La asertividad se manifiesta no solo en las palabras sino también en gestos, miradas y expresiones faciales. Esta habilidad es esencial en entornos relacionales, emocionales y comunicativos, como el entorno educativo, ya que promueve una comunicación efectiva y respetuosa (Ruzek et al., 2016).

Al margen de la asertividad, que en esencia refleja el cuidado evidente hacia el alumnado, es importante que la comunicación expresiva incluya un elemento motivacional, en el sentido de movilizar al estudiantado hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, la comunicación expresiva del profesorado se presenta como una herramienta crucial para la gestión del ambiente en el aula, donde es fundamental tanto expresar las propias necesidades, pensamientos y sentimientos como comprender y recibir los expresados por el resto de las personas que participan en el acto educativo.

A tal fin, el profesorado también debe prestar atención a la comunicación receptiva, que implica la capacidad de escuchar y comprender con precisión los mensajes de las personas, tanto verbal como no verbalmente. Esta capacidad exige estar atento a las necesidades ajenas, escucharlas cuando sean comunicadas y mostrar que se han comprendido y recibido adecuadamente, implicándose empáticamente en la realidad del otro. Para ello, es necesario que exista interés por el mundo interior ajeno, así como una cierta destreza a la hora de percibirlo, escucharlo y registrarlo (Garaigordobil, 2018). En este sentido, el profesorado ha de ser consciente de que la labor docente consiste no solo en expresar lo que a uno le interesa, sino en interesarse por lo que los otros están expresando. La comunicación receptiva es necesaria, ya que tan importante es expresar los propios deseos, necesidades, pensamientos, etc., como saber recibir los del otro.

Diversos trabajos han resaltado la importancia de que el profesorado domine la comunicación expresiva y receptiva, y, en particular, que dicha comunicación esté atravesada por el respeto y la escucha (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019; Palomera et al., 2019; Triana y Velásquez, 2014; Valente et al., 2019). Su relevancia reside en sus beneficios para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje (Gasser et al., 2018). Esta forma de comunicación promueve la resolución de conflictos, el diálogo, el consenso, la cooperación y el trabajo en equipo, lo que a su vez mejora el bienestar emocional de las

personas que participan en el acto educativo, aumentando su motivación y compromiso con la escuela (Hopkins y Yonker, 2015). Dado que los/as docentes son modelos de referencia e influencia, es esencial que sepan comunicarse y relacionarse de manera asertiva, desde el respeto y a través de la escucha.

Y es que dado que la experiencia escolar está constituida sobre la base de un conjunto de competencias sociales, emocionales y comunicativas (Ye y Chen, 2015), resulta ineludible que el profesorado genere flujos de comunicación que permitan el establecimiento de interacciones emocionalmente positivas, propicias para que la educación sea efectiva. Además de las habilidades y capacidades anteriores, este tipo de interacciones requieren de las habilidades comunicativas tanto expresivas como receptivas. Ello vuelve a subrayar la importancia del componente interpersonal del profesorado, así como de su DSE.

### 3.4. Liderazgo

El liderazgo hace referencia a la capacidad para influir en los grupos, movilizar y conducirlos hacia un fin determinado, coordinando y gestionando los esfuerzos necesarios para ello (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Garaigordobil, 2018; Palomera et al., 2019). Esta capacidad requiere de la adquisición y puesta en escena de otra serie de habilidades interpersonales, como las comunicativas o la empatía.

En la docencia, la capacidad de liderazgo se ha asociado a la gestión del clima de aula, atendiendo a los fenómenos emocionales grupales (Palomera et al., 2019; Vaello y Vaello, 2018). Se presenta como una característica implícita, y por tanto necesaria, al desempeño de la labor docente, de la que el profesorado es el principal responsable (Lucero, 2015; Palomera et al., 2019). Es por ello que la presencia de esta capacidad no solo se relaciona de manera directa con la construcción de la persona, sino con las necesidades emocionales de su función (Ye y Chen, 2015).

Teniendo en cuenta que la docencia es una actividad esencialmente emocional (Valero, 2023), el liderazgo del profesorado implica la gestión de los fenómenos emocionales grupales bajo procesos de influencia e interacción que sean capaces de dirigir o conducir al grupo a donde se considere más apropiado. Dicha gestión exige el dominio de los fenómenos emocionales propios, como punto de partida para reconocer, comprender y modular los ajenos, lo cual dará como resultado el manejo de las situaciones emocionales, en pro de encaminar a los grupos hacia los fines del proceso educativo.

En concreto, las habilidades para cooperar y trabajar en equipo se han situado en el centro del liderazgo emocional (Goleman et al., 2019; Vaello y Vaello, 2018). Estas habilidades se han definido como aquellas que permiten establecer los vínculos o sinergias necesarias para la consecución de metas colectivas, poniendo en escena facultades de carácter intra e interpersonal (Lucero, 2015). Estas posibilitan a las personas participar activamente en los fenómenos grupales, desarrollando actitudes positivas hacia los demás, adquiriendo una mayor seguridad, vinculándose al otro, identificándose con el grupo y cooperando con él, en pro del bien común (Rojas et al., 2016). De nuevo, la presencia de este tipo de habilidades pasa por la integración y gestión de los fenómenos emocionales propios y ajenos, volviendo a tener la esfera interpersonal un papel destacado en el buen ejercicio del liderazgo.

En lo que respecta a la labor educativa, el liderazgo basado en la gestión de los fenómenos y situaciones emocionales, así como en la cooperación y el trabajo en equipo, ha demostrado ser altamente beneficiosa. Dichos efectos apuntan, principalmente, al clima de aula de cohesión y cooperación, donde abunda la seguridad, el entendimiento, la preocupación por el otro, la comunicación empática y la ayuda mutua (Gasser et al., 2018; Palomera et al., 2019; Ruzek et al., 2016; Torres-Estacio, 2017). Un clima en el que, gracias a las relaciones basadas en el respeto y la escucha, se desarrollen actitudes y conductas positivas hacia los demás, realizando voluntariamente acciones a favor de ellos. Un clima prosocial y emocionalmente positivo, donde se prevengan y resuelvan los conflictos gracias al desarro-

llo de la DSE de las personas que participan en el acto educativo. Un clima que favorezca que la educación alcance sus fines.

En definitiva, la capacidad de liderazgo del profesorado es fundamental para crear un ambiente emocionalmente propicio y dirigir adecuadamente el proceso educativo. Ello requiere la puesta en escena tanto de la esfera intrapersonal como interpersonal.

#### 4. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha definido la DSE como una dimensión integral del ser humano que concierne a los atributos socioemocionales que entran en juego en el ejercicio de la docencia y que resultan esenciales para la misma. La conceptualización presentada, derivada de un análisis de la literatura académica sobre su relevancia y las teorías de la inteligencia emocional, y materializada en dos esferas clave para el ejercicio docente (el intrapersonal y el interpersonal), sustenta la importancia de atender a su DSE.

En lo que respecta a la esfera intrapersonal, esta es imprescindible a la hora de afrontar los fenómenos emocionales derivados del transcurso de la actividad docente, siendo a la vez un elemento esencial para ayudar al alumnado a transitar su propia experiencia emocional. Teniendo en cuenta que la docencia es una actividad con un alto desgaste emocional, en la que se producen situaciones ciertamente complejas a nivel social y emocional (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Palomera et al., 2019), es indudable la importancia de gestionar e integrar dichos fenómenos. Al mismo tiempo, considerando que la puesta en escena de la DSE de las personas que en ella participan es ineludible, es importante que el profesorado cuente con los recursos suficientes como para cuidar el bienestar emocional de sus participantes y favorecer, así, el acto educativo. Además, dado que el profesorado es una persona de influencia y referencia en el aula, la manera en la que atienda a dichos fenómenos actuará como modelo para su alumnado. En definitiva, la integración de los fenómenos emocionales propios es fundamental para el buen desempeño de la labor docente.

Por su parte, la esfera interpersonal ha demostrado ser una pieza clave al momento de garantizar la calidad de las relaciones interpersonales que se producen en el acto educativo. El profesorado tiene un papel central en el clima emocional del aula; ese lugar donde las emocionalidades confluyen y en el que resulta necesario modular los fenómenos emocionales en pro de la consecución de los fines de la educación (Lozano-Peña et al., 2022). Para ello, es necesario que el profesorado medie en la experiencia emocional de su alumnado, permitiéndole que conecte consigo mismo y con los demás. Del éxito de esta tarea dependerá que la educación pueda llegar a su fin.

El esclarecimiento y la definición del conjunto de cualidades, habilidades o competencias socioemocionales que convendría que estuvieran presentes en la figura del profesorado para el buen ejercicio de la docencia tiene, sin duda, una repercusión notable en la investigación y la práctica educativa. Por un lado, la comprensión de los atributos necesarios para atender a las necesidades socioemocionales de la labor educativa supone una contribución al escaso conocimiento disponible sobre la DSE centrada en la figura del profesorado. Por otro lado, tal comprensión permite orientar las distintas políticas y acciones dirigidas a potenciar y perfeccionar los atributos socioemocionales en el profesorado, con vistas a que estos puedan influir positivamente en la educación. Entre otras, dichas medidas podrían encaminarse a la formación inicial, a los procesos de selección a la práctica docente o al desarrollo profesional (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Valdez et al., 2022; Villareal, 2022). Con todo, el abordaje en profundidad de la DSE no puede sino contribuir a la mejora del quehacer docente y, en general, de la realidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal*, 68(4), 269-286. <https://doi.org/10.1037/cpb0000070>
- Aguaded, M. C. y Almeida, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Akin, S. y Ok, A. (2021). Essential qualities for elementary teachers of the 21st century: Voices of key stakeholders. *Elementary Education Online*, 20(1), 532-552. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.045>
- Aristulle, P. D. y Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista de Educación*, 43(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Berumen-Martínez, R. J., Arredondo-Chávez, M. y Ramirez-Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, Vol. 12 (6), 487-505. ISSN: 1665-0441
- Bisqueria, R. (2012). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Buitrago-Bonilla, R. E. y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Castro, M. (2021). Teachers for the 21st century: Academic profile, initial training and teaching practices of Spanish teachers. Introduction. *Revista de Educación*, 2021(393), 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros* 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y José Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 88(1), 15-26. ISSN: 2530-3791
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, 5(8), 107-127. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19391](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19391)
- García, L., Iriarte, C. y Reparaz, C. (2019). Infancia y psicología del desarrollo apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 119-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. y Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Goleman, D., McKee, A., George, B. y Ibarra, H. (2019). *HBR Emotional Intelligence Ultimate Boxed Set*. Harvard Business Review.
- Gutiérrez-Torres, A. M. y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henricksen, A. y Bimler, D. (2016). Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? *CRES Special*, 8(2), 70-87. ISSN: 2073-7629
- Hopkins, M. M. y Yonker, R. D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: Abilities that make a difference. *Journal of Management Development*, 34(2), 226-244. <https://doi.org/10.1108/JMD-04-2013-0051>
- Huertas-Fernández, S. y Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Emotional autonomy in secondary teachers. analysis in the framework of a life coaching process. *REOP*, 30, 120-139. ISSN: 1989-7448
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Lucero, S. E. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96. ISSN: 2216-0116
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Molero, P. P., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U. y Valero, G. G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- OCDE. (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS. OECD Publishing.
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Peñaherrera, M., Cachón, J. y Ortiz, A. (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. *Magister*, 26(1), 52-58. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70018-0](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70018-0)
- Petrides, K. v., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A. y Pérez-González, J. C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rendón, M. A., Cuadros, O. E., Hernández, B. H., Monterrosa, D. C., Holguín, A., Cano, L. M., Álvarez, J. P. y Ortiz, A. M. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Rojas, K., Huamani, L. y Vilca, L. (2016). Escala de Competencias Socioemocionales. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 9(2), 9-19. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

- Soler, J. L., Óscar, N., Chica, D., Escolano-Pérez, E. y Rodríguez Martínez, A. (2018). *Inteligencia emocional y bienestar III. reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Torres-Estacio, C. (2017). Ciertas consideraciones acerca de la importancia de la inteligencia emocional en el profesorado. *Dominio de las Ciencias*, 3, 772-781. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago.772-781>
- Triana, F. A. y Velásquez, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. ISSN: 2215-8421
- Vaello, J. y Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Revista Del Consejo Escolar Del Estado. Participación, Educación Emocional y Convivencia*, 5(8), 95-104. 10.4438/1886-5097-PE
- Valdez, P. E. Y., Camones, E. F. H., Malaver, N. E. B. y Magallanes, M. C. R. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2105-2116. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>
- Valente, S., Monteiro, A. P. y Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Valero, A. (2023). *La dimensión emocional del profesorado en las políticas de admisión a la formación inicial docente* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Vicente de Vera García, I. y Gabari, I. (2019). Resilience as a protective factor of chronic stress in teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.332>
- Villarreal, V. D. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Ye, M. y Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6(20), 2232-2240. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.620230>