
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno

Camila Fernández Calisto^a, Camila Tripailaf Sanzana^b y Katerin Arias Ortega^c
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

Recibido: 29 de abril 2021 - Revisado: 28 de junio 2021 - Aceptado: 28 de septiembre 2021

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis que problematiza los principales desafíos del sistema educativo escolar chileno, para incorporar la educación emocional desde primero a sexto año de Educación Básica en su currículum escolar. La metodología es cualitativa, de tipo descriptivo y corresponde a una revisión documental de las Bases Curriculares de nueve asignaturas del currículum escolar chileno. La técnica de análisis de la información es el análisis de contenido, mediante el cual se buscan develar los núcleos de sentido explícitos e implícitos sobre la educación emocional en la educación escolar. Los principales resultados permiten sostener que en el currículum escolar chileno predomina una invisibilización transversal del desarrollo de la educación emocional en sus contenidos escolares y, por consecuencia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concluimos en la urgencia de repensar los currículos escolares, para así poder avanzar en la incorporación de la educación emocional, lo que favorecería el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes.

Palabras clave: Currículum escolar; educación emocional; enseñanza y aprendizaje.

*Correspondencia: [Katerin Arias Ortega](mailto:Katerin.Arias.Ortega@uct.cl) (K. Ortega).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-9181-8569> (camilarafaella06@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-4698-225X> (camilabernardasanzana@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670> (karias@uct.cl).

Emotional education challenges in Chilean school education

ABSTRACT

This article presents an analysis that problematizes the main challenges of the Chilean school education system, to incorporate emotional education from the first to the sixth year of Primary Education in its school curriculum. The methodology is qualitative and descriptive, and it corresponds to a documentary review of nine subjects' curriculum bases in the Chilean school system. The content analysis information analysis technique seeks to reveal the explicit and implicit nuclei of meaning in emotional education in school education. The main results allow us to argue that the Chilean school curriculum is dominated by a transversal invisibility of the development of emotional education in its school contents and, consequently, in the teaching and learning processes. We conclude on the urgency of rethinking school curricula, to advance the incorporation of emotional education, which would favor the school and educational success of all students.

Keywords: School curriculum; emotional education; teaching and learning.

1. Introducción

En los últimos 20 años se ha explorado, desde las Ciencias Sociales y Humanas, cómo la incorporación de la educación emocional y educación socioemocional en las prácticas educativas contribuye en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes (Pena y Repetto, 2008; Poulou, 2017; Midford et al., 2017; Yan et al., 2011). Sin embargo, existen puntos de divergencia entre la educación emocional y socioemocional. La primera se caracteriza por centrarse solo en la enseñanza de competencias emocionales, dejando de lado factores sociales, culturales y territoriales que podrían incidir en el desempeño emocional de los sujetos.

La segunda se asocia a un enfoque educativo que va más allá de la enseñanza de las emociones, plantea la necesidad de tomar en consideración el contexto en el cual se desenvuelve el individuo. Lo anterior, puesto que afectará su desarrollo socioemocional en la sociedad (Barría-Herrera et al., 2021; Cornejo-Chávez et al., 2021). En este estudio entenderemos la educación emocional, más allá del desarrollo de las emociones, como un proceso educativo continuo y permanente, que potencia el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes, contribuyendo a su éxito escolar y educativo (Bisquerra y Pérez, 2012). Según Arias-Ortega (2020), el éxito escolar se refiere a la adquisición y dominio de conocimientos y competencias estipulados en los programas escolares que acredita a los estudiantes para acceder a un nivel educativo más elevado. Mientras que el éxito educativo se refiere al desarrollo global de la persona, en las dimensiones cognitiva, espiritual, afectiva, física y social (Arias-Ortega, 2019; Arias-Ortega, 2020). Esto es coherente con lo planteado por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la que promueve el aseguramiento del desarrollo integral de los niños y niñas. Lo anterior, en el ámbito educativo, implica tomar consciencia que los niños y niñas son sujetos de derechos, dotados de libertades, por ende, tienen derecho a expresar su opinión y a participar en decisiones que afectan su bienestar social, cultural, emocional y espiritual (Poulou, 2017).

Desde esta perspectiva, la incorporación de la educación emocional en los procesos de enseñanza se constituye en un aprendizaje necesario, lo que permite a una persona desarro-

llar su personalidad e identidad, así como capacidades físicas e intelectuales. Es así como la escuela y las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan, deben asumir una responsabilidad vital en el desarrollo personal y la integración social y profesional de los niños y niñas, acercándose de esta manera a un enfoque de educación socioemocional (García, 2012; Pena y Repetto, 2008). Lo anterior, debería ocurrir tanto en el proceso de construcción de su identidad como en el desarrollo de su sensibilidad, permitiéndoles a los estudiantes que identifiquen, expresen, pero también aprendan a regular sus emociones. Esto, para reconocerlas en sí mismos o en los demás, lo que permite el desarrollo socioemocional de los niños y niñas desde de un alto compromiso y empatía con el otro. Es así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor debe ser capaz de ofrecer un espacio educativo de confianza, seguridad y horizontalidad con los estudiantes, para que de esta manera sea posible construir una relación de reciprocidad, aceptando que aprende quién enseña y enseña quién aprende, permitiendo construir la emocionalidad en la relación educativa profesor-estudiantes (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; García, 2012).

En el contexto de nuestro estudio, hemos constatado que, en Chile, existen experiencias incipientes que buscan incorporar la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que se constituyen en experiencias aisladas y no sostenibles en el tiempo (García, 2013; Orrego et al., 2013). Esta realidad nos permite sostener que en general, se carece de conocimientos que permitan dar cuenta cómo esta educación emocional se ha incorporado al currículum escolar chileno. En esta misma línea, al revisar nueve itinerarios formativos de Formación Inicial Docente en distintas universidades a nivel nacional, hemos constatado que solo en dos de ellas se explicitan cursos sobre educación emocional. La situación es preocupante si consideramos que son estos futuros profesores quienes se desempeñarán en la escuela y que, no necesariamente, poseerán las competencias, conocimientos y habilidades para el desarrollo de la educación emocional en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, al menos en la formación inicial docente, el desarrollo de la dimensión emocional ha estado ausente (García, 2012).

Debido a los antecedentes mencionados, creemos que esta carencia e invisibilización de la importancia de la dimensión emocional en la Formación Inicial Docente están mediados por la lógica de la cultura y sociedad hegemónica en el que se inserta la institución escolar. Siguiendo la misma lógica, se asume que el sujeto debe ser racional, para aportar al desarrollo social, cultural y productivo de la sociedad, desde un paradigma neoliberal (García, 2012). De este modo, el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido mediado por concepciones, teorías y epistemologías que habilitan cierto actuar, como lo es el individualismo, la productividad y la competencia, en tanto procesos de formación que han sido aceptados socialmente (Salovey y Mayer, 1990). Desde una mirada histórica, se evidencia que la educación escolar ha dejado en los procesos de enseñanza y aprendizaje por fuera a las emociones (Arias-Ortega, 2019a). Por ende, la dimensión emocional, al parecer, no ha sido considerada un factor relevante para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas, por el contrario, la cultura escolar desvaloriza 'lo emocional' por considerarlo opuesto a 'lo racional' (Cornejo-Chávez et al., 2021; Ibáñez, 2002).

En ese contexto es que nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación, ¿De qué manera se incorpora la educación emocional en los objetivos de aprendizaje del currículum escolar chileno de primero a sexto año en Educación Básica? La metodología es cualitativa de tipo descriptivo, mediante un análisis documental de las Bases Curriculares del sistema escolar chileno, desde primer a sexto año de educación básica, con el fin de develar los contenidos asociados a la educación emocional.

1.1 Experiencias sobre educación emocional en el currículum escolar

A nivel nacional e internacional, la literatura científica nos permite constatar que existen distintas experiencias de incorporación de la educación emocional y educación socioemocional en los currículums escolares (Luca y Tarricone, 2002; Midford et al., 2017). Esto, como una forma de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando desde una mirada integral el éxito escolar y educativo de los estudiantes. Por ejemplo, en Oceanía, principalmente en Nueva Zelanda, algunas experiencias educativas dan cuenta de la incorporación de la educación emocional en las prácticas pedagógicas, la que incide en la relación educativa profesor-estudiante, favoreciendo un clima propicio para el aprendizaje. Esto implica la participación de los padres, familia y comunidad en los procesos educativos, posibilitando el aumento en los logros académicos, convivencia escolar positiva y la formación de sujetos emocionalmente fuertes y con empatía (Education Review Office, 2016; Yan et al., 2011). Por otra parte, las experiencias educativas en Asia dan cuenta del desarrollo de la educación emocional que se enfoca en establecer alianzas entre profesores, padres y estudiantes, para construir una relación de respeto y confianza hacia la figura del profesor. Aquí se abordan las emociones desde un punto de vista regulatorio y reflexivo (García y Arechavaleta, 2011; Lee y Yin, 2011; Lê Huu, 2015). En África, algunas experiencias pedagógicas de incorporación de la educación socioemocional se materializan en el liderazgo directivo y es este actor educativo quien monitorea y acompaña a los docentes en la incorporación de la educación emocional en sus prácticas pedagógicas. Se asume que la educación socioemocional favorece el desarrollo de un clima propicio para el aprendizaje, generando emociones positivas en los profesores, asistentes, padres, madres y estudiantes, lo que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en contextos de vulnerabilidad (Jukes et al., 2018). De esta manera, el desarrollo de la educación emocional busca que los estudiantes se transformen en sujetos resilientes como uno de los pilares de la educación escolar (Grobler, 2014; Makhwathana et al., 2017; Smit, 2017).

En Europa, se ha incorporado la educación emocional en los itinerarios formativos de los futuros profesores y en el currículum escolar, cómo una práctica de intervención preventiva que asegura el desarrollo integral de todos los estudiantes (López-Goñi y Zabala, 2012; Poulou, 2017; Wang et al., 2015). Desde esta perspectiva y según lo que se señala en los contextos mencionados, la educación emocional se sustenta en el desarrollo de habilidades de identificación, expresión y regulación de las emociones, lo que tiene por finalidad establecer un ambiente propicio para el aprendizaje con base en la integración grupal de los estudiantes, aumentando el respeto entre pares, la empatía, la tolerancia, la confianza entre pares-docente y la auto regulación (Burrola-Herrera et al., 2016; Cassidy et al., 2017; Walton y Hibbard, 2019).

Acercándonos al contexto de nuestro estudio, hemos constatado que, en Chile, existen algunas experiencias de García (2013) y Orrego et al. (2013), que han buscado incorporar normas morales y éticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para fomentar la autoestima de los estudiantes. Dichos estudios sostienen que la regulación emocional influye significativamente en los estudiantes y profesores, mejorando un clima propicio para el aprendizaje. Asimismo estudios de Ibáñez (2002), Pacheco et al. (2015) y Riquelme et al. (2016), sostienen que el desarrollo de una educación emocional en la escuela, favorece el bienestar social, cultural y afectivo de los estudiantes. Principalmente, de aquellos que han sido históricamente violentados, como lo son las poblaciones indígenas y grupos subalternizados. En coherencia con lo anterior, los resultados de investigaciones de Berger et al. (2011), Berger et al. (2014) y Milicic et al. (2013), sostienen que la educación escolar debe avanzar progresivamente al desarrollo de una educación socioemocional. Esto, con la finalidad de favorecer el estableci-

miento de vínculos interpersonales de calidad entre los distintos actores del medio educativo y social (familia, escuela, comunidad), para el establecimiento de relaciones educativas sanas y positivas. De esta manera, se espera que los actores del medio educativo sean conscientes que las acciones de cada sujeto afectan el ambiente y al otro con quienes se está en interacción. Por esta razón, es necesario asumir un compromiso ético y valórico en la búsqueda constante del bienestar social.

1.2 Educación emocional: objetivos y competencias

El desarrollo de la educación emocional en el sistema educativo escolar busca que los estudiantes sean capaces de: 1) adquirir conocimiento de sus propias emociones; 2) identificar las emociones de los demás; 3) desarrollar habilidades para regular las propias emociones; 4) prevenir efectos nocivos de las emociones; y 5) desarrollar habilidades para generar emociones que favorezcan su inserción a la sociedad (Bisquerra, 2003). Esto implica que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante educar a los estudiantes para que sean capaces de regular sus emociones y no sucumban ante ellas, sino que aprendan a canalizarlas positivamente. La idea es que desarrollen competencias que fortalezcan la confianza en sí-mismo y la satisfacción del logro, en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en la escuela, pero que les servirán a lo largo de su vida cotidiana (Pérez, 1998). Dicho esto, para comprender la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario desarrollar competencias, habilidades y funciones que les permita a los estudiantes adquirir una mayor motivación intrínseca y extrínseca para el aprendizaje, mejorando las relaciones educativas entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021a; Pelaccia y Viau, 2017). Asimismo, es importante establecer un clima propicio para el aprendizaje, entregando un espacio seguro, de confianza y respeto para el desarrollo de los procesos educativos (García, 2012; MINEDUC, 2017; Yan et al., 2011), al igual que formar a los nuevos ciudadanos de manera responsable y ética, para que su actuar ante decisiones problemáticas le permita asumir una actitud de responsabilidad social (Bisquerra y García, 2018).

La educación emocional promueve el desarrollo de competencias como: 1) consciencia emocional, referida a la capacidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2003; Bisquerra y García, 2018); 2) regulación emocional, que hace referencia a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomando consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, lo que permite tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerarse emociones positivas (Bisquerra, 2003; Riquelme-Mella y García-Celay, 2016); 3) autonomía personal, que se refiere a la capacidad de autogestión personal, como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2003; Arancibia et al., 2017); 4) inteligencia interpersonal, que refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, dominando habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y asertividad (Bisquerra y García, 2018; Maluenda et al., 2020); 5) las habilidades de vida y bienestar, que hacen referencia a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, potenciando el bienestar personal y social, como también la capacidad de generar experiencias óptimas (Bisquerra y García, 2018; Pérez, 2015). Dicho esto, sostenemos que la incorporación de un currículum de educación emocional desde la primera infancia permite el desarrollo de una educación integral para la vida, teniendo como objetivo aumentar su bienestar personal y social.

2. Metodología

La investigación es de tipo cualitativa y corresponde a una revisión documental de tipo normativa de las Bases Curriculares de diez asignaturas (Artes Visuales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Historia Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lenguaje Comunicación y Literatura, Matemáticas, Música, Tecnología y Orientación) del currículum escolar chileno. El nivel de alcance del estudio es exploratorio y busca describir cómo la educación emocional se ha explicitado en los objetivos de aprendizaje del currículum escolar chileno.

La técnica de análisis de la información es el análisis de contenido, con el cual se busca identificar unidades de significados de orden abstracto, dotados de sentido sobre la dimensión objetiva y subjetiva de la incorporación de la educación emocional (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Pievi y Bravin, 2009). Esto implica un recorrido metodológico que inicia con la identificación de la asignatura, revisión de los niveles educativos y sus respectivos objetivos de aprendizaje, además de la identificación de contenidos escolares asociados a la educación emocional. De esta manera, se establece un proceso de iteración de este proceso por las investigadoras para la triangulación de la información, lo que nos permita llegar a la saturación teórica (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Este recorrido metodológico permitió develar aquellos objetivos de aprendizaje asociados a la educación emocional presentes en el currículum escolar, como también permitió identificar aquellos objetivos de aprendizaje susceptibles de articular a una educación emocional. En relación a los criterios de rigor y validez científico empleados en la investigación, estos se sustentan en los postulados de Lincoln et al. (2011), sobre la credibilidad, la transferibilidad, la fiabilidad y la confiabilidad.

3. Resultados

El análisis de contenido aplicado a las Bases Curriculares de las asignaturas de Artes Visuales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Historia Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lenguaje Comunicación y Literatura, Matemáticas, Música, Tecnología y Orientación, nos permite constatar que solo en Orientación se incorporan objetivos de aprendizaje sobre la educación emocional. Estos objetivos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1*Objetivos de aprendizaje sobre la educación emocional.*

Asignatura	Objetivos de aprendizaje que promueven la educación emocional
Orientación	<p>Identificar emociones experimentadas por ellos y por los demás (pena, rabia, miedo, alegría), distinguiendo diversas formas de expresarlas.</p> <p>Identificar emociones experimentadas por otros y las consecuencias que estas pueden generar ante las conductas, expresiones corporales y expresiones verbales de otras personas.</p> <p>Identificar las expresiones faciales que manifiestan emociones, siendo capaces de representar formas de expresar emociones, por medio de la postura corporal, la comunicación verbal o la expresión facial (Primer y segundo año básico).</p> <p>Identificar y aceptar sus propias emociones y las de los demás, practicando estrategias personales de manejo emocional (esperar un tiempo, escuchar al otro y considerar su impacto en los demás). Los indicadores de evaluación buscan dar cuenta cómo los estudiantes identifican emociones que han experimentado en situaciones importantes para ellos, siendo capaces de describirlas y develando cómo estas les afectan positiva y negativamente a ellos como al otro.</p> <p>Identifican expresiones faciales, gestuales o verbales que demuestran emociones, proponiendo diversas formas de expresar una misma emoción.</p> <p>Describen las consecuencias que pueden tener en otros y en sí mismos las diversas formas de expresar una misma emoción.</p> <p>Distinguen entre formas apropiadas e inapropiadas de expresar emociones en una situación determinada (Tercer y Cuarto año básico).</p> <p>Distinguir y describir emociones, siendo capaces de reconocerlas y practicar formas apropiadas de expresarlas, considerando el posible impacto en sí mismo y en otros (Quinto y sexto año básico).</p>

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la tabla N°1, constatamos que los objetivos de aprendizaje asociados a la educación emocional se expresan solo en la asignatura de Orientación con base en los ejes de: 1) relaciones interpersonales, que se refiere al establecimiento de una adecuada convivencia escolar, tanto entre estudiantes como con los docentes y asistentes de la educación; 2) participación y pertenencia, que busca establecer un compromiso de los actores del medio educativo, es decir, padres, madres y estudiantes con la institución escolar, facilitando la inserción a la escuela y aceptando su misión y visión, con respecto al ideal de estudiante a formar; 3) trabajo escolar, que tiene como finalidad promover el desarrollo de hábitos para el aprendizaje para la vida, lo que le permita a los estudiantes participar de manera autónoma en la sociedad; y 4) crecimiento personal, que se encuentra orientado al conocimiento y valoración personal, al desarrollo emocional, afectividad y sexualidad, por último, vida saludable y autocuidado apuntando al desarrollo integral de los estudiantes. En esa misma línea, el análisis de las nueve asignaturas restantes nos ha permitido identificar objetivos de aprendizaje susceptibles de articular con la educación emocional de manera transversal en el currículum escolar chileno. Tal como se observa en la siguiente tabla 2.

Tabla 2*Objetivos de aprendizaje susceptibles de articular a la educación emocional.*

Asignatura Orientación	Objetivos de aprendizaje
Ciencias naturales	Desarrollar actitudes y hábitos de vida saludable como prácticas de prevención y autocuidado. Este objetivo permite fomentar comportamientos que conduzcan a una buena salud mental y física, asociados a la competencia de autonomía personal (autogestión), promoviendo la responsabilidad para el desarrollo y formación personal.
Tecnología	Desarrollar la observación de los objetos y la tecnología que los rodea, como un proceso que involucra la creatividad humana, la perseverancia, el rigor, el pensamiento científico y las habilidades prácticas. Este objetivo permite el desarrollo de un pensamiento creativo y divergente, siendo capaces de resolver problemas y trabajar con otros, como estrategias cognitivas para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Adquirir un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Este objetivo permite promover en los estudiantes el autoconocimiento, conocer su comunidad y consolidar lazos con ella, para el desarrollo integral, contribuyendo en la formación de un ciudadano capaz de vivir en armonía consigo y con los demás, alcanzando niveles elevados de bienestar para la construcción de un mundo mejor.
Matemáticas	Resolver problemas de la vida cotidiana. Este objetivo permite promover la creatividad, durante el proceso de resolución de problemas, esto puesto que los estudiantes atraviesan diferentes estados emocionales, existiendo 3 factores afectivos que inciden en el proceso enseñanza- aprendizaje: emociones, actitudes y creencias.
Inglés	Aprender el inglés como segunda lengua. A través de este objetivo es posible el desarrollo de una actitud positiva frente a lo desconocido, por lo que es necesario que logre una autorregulación de sus emociones y actitudes en los procesos de aprendizaje como la autogestión y autonomía personal.
Educación Física y Salud	Desarrollar cualidades expresivas a través del movimiento corporal. Este objetivo permite desarrollar habilidades asociadas a su regulación emocional, en el que la expresión corporal se constituye en una herramienta universal, utilizando el cuerpo como medio para reflejar los estados emocionales, a través de movimientos, gestos y posturas.
Artes visuales	Desarrollar la creatividad. Este objetivo permite el desarrollo de lo emocional, a través de la expresión de emociones o sentimientos con base en estímulos concretos.
Lenguaje y Comunicación	Desarrollar habilidades comunicativas para desenvolverse en el mundo e integrarse en una sociedad democrática. Este objetivo permite el desarrollo de lo emocional, a través del lenguaje en el que se manifiestan nuestras emociones y sentimientos, influyendo en nuestras relaciones interpersonales.
Música	Desarrollar la curiosidad hacia la música. Este objetivo permite desarrollar lo emocional, mediante la potencialización de la confianza en sí mismo, al presentarse ante otros, potenciar la comunicación al compartir ideas, percepción y sentimientos mediante diversas formas de expresión musical.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación nos permiten sostener que, en general, el currículum escolar chileno carece de manera explícita de objetivos de aprendizaje que relevan la importancia de la educación emocional para la formación de las nuevas generaciones. En efecto, es solo en la asignatura de Orientación en donde se exponen de manera concreta algunos contenidos asociados al desarrollo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta asignatura es una de las que tiene menor cantidad de horas lectivas para desarrollar en las prácticas educativas, ofreciendo 19 horas anuales de primero a cuarto año básico y 38 horas anuales de quinto a sexto año básico. Asimismo, es una de las asignaturas que, en muchos casos y de acuerdo a nuestra experiencia empírica, los estudiantes no le prestan la atención necesaria; y a su vez, los profesores suelen reasignar este tiempo para retroalimentar contenidos en Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas, en tanto son contenidos medidos en las pruebas estandarizadas. No obstante, creemos que aunque los contenidos asociados al desarrollo emocional de los estudiantes son escasos, se constituyen de igual manera en una posibilidad y oportunidad para articularlos con el desarrollo de una educación socioemocional. De esta manera, se esperaría que los profesores promuevan la personalidad de los niños y niñas, buscando que aprendan a ser empáticos, respetuosos y conscientes de que sus acciones inciden en el otro afectando los ambientes en los cuales se desenvuelven (Berger et al., 2011; Beger et al., 2014).

En suma, es urgente que en la actualidad, se ponga en tensión y discusión la necesidad de transformar las bases históricas de la escuela en el contexto chileno, ya que esta, en las últimas décadas, ha sido cuestionada en su calidad por ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje que son descontextualizados a las distintas realidades de sus estudiantes y de baja calidad para las poblaciones más vulnerables. Esto se expresa en prácticas pedagógicas monoculturales y descontextualizadas a la realidad local, que no desarrollan el aspecto socioemocional y afectivo en los estudiantes (Arias-Ortega et al., 2018; Villalobos y Quaresma, 2015). Este contexto se pudiese explicar, puesto que el sistema escolar chileno históricamente, se ha orientado al mercado y a la competencia, invisibilizando la formación de los estudiantes desde una perspectiva integral. Debido a esta información es que sostenemos que el desarrollo socioemocional, cognitivo y cultural de los alumnos y la educación chilena debieran ser los pilares de base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los estudiantes adquirir las competencias para desenvolverse en todos los ámbitos de la vida, tanto a nivel emocional, social, cultural como cognitivo (Arias-Ortega, 2019a). Siguiendo esta lógica, cada actor educativo sería capaz de tomar decisiones de manera responsable e informada, las que contribuirían en el establecimiento de relaciones educativas positivas.

Esta realidad miope del sistema escolar chileno sobre la importancia del desarrollo socioemocional, ha traído consigo problemáticas como: 1) desigualdad educativa en contextos indígenas y aquellos territorios que han sido vulnerabilizados, como la región de La Araucanía, lo que se expresa en los bajos resultados de evaluaciones estandarizadas, en relación al resto del país (Arias-Ortega et al., 2020); 2) problemáticas de convivencia escolar en el aula, lo que afecta el clima propicio para el aprendizaje y al mismo tiempo impacta el desarrollo socioafectivo de los alumnos (Mena et al., 2019; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016); 3) los estudiantes presentan elevados cuadros de estrés, situándose en el quinto lugar según el ranking de problemas de salud mental en jardines infantiles (Lecannelier, 2016); 4) los estudiantes chilenos aparecen como la nación con la mayor tasa de problemas externalizantes (problemas que el niño expresa, como por ejemplo la agresividad) e internalizantes (problemas que el niño no expresa, como la ansiedad y la timidez) (Lecannelier, 2016); 5) la dimensión emocional se ve afectada por una relación de victimización entre pares, la manifestación

de comportamientos y actitudes de intimidación entre grupos de estudiantes (Morales y Villalobos, 2017). Este conjunto de problemáticas afecta de manera negativa la socialización de la emoción en las relaciones con el otro, limitando la convivencia escolar en la escuela (Schokman et al., 2014); y 6) en el proceso de enseñanza-aprendizaje prima una educación con base en el individualismo, la productividad y competencia, sustentándose en la transferencia de conocimientos que deja de lado la enseñanza de regulación emocional (García, 2012; Riquelme et al., 2016). Asimismo, la literatura especializada nos ha permitido constatar que en general, los profesores no son formados en conocimientos sobre el desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes (Bahía et al., 2013). Esta realidad, no es solo una característica de Chile, sino también se ha visto reflejada en contextos europeos, como mencionan López-Goñi y Zabala, 2012; Bahía et al., 2013; Wang et al., 2015; Poulou, 2017; Walton y Hibbard, 2019, entre otros; quienes sostienen que los docentes no poseen las competencias necesarias para implementar e impartir la educación emocional a los estudiantes, ya que presentan un bajo dominio disciplinar en este contexto.

En consecuencia con la información aquí presentada, sostenemos que es de vital importancia el desarrollo de la educación socioemocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que permitiría mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes-estudiantes y profesores-estudiantes, generando aprendizajes más significativos (Berger et al., 2011, 2014; Cassidy et al., 2017). Lo anterior, implica incorporar en la Formación Inicial Docente un eje sobre educación emocional que los prepare tanto en lo teórico como práctico para poder favorecer la concretización en sus prácticas pedagógicas.

En esta perspectiva, sostenemos que para el desarrollo de una educación socioemocional en la escuela es urgente que, tanto a nivel de formación inicial docente como desarrollo profesional continuo, los actores del medio educativo accedan a los conocimientos, habilidades y competencias para implementar lo socioemocional en el aula (Bulás et al., 2020). Es por esto que es imperante potenciar las capacidades del profesorado para que promuevan su autoestima y la de sus estudiantes, lo que permita el reconocimiento de sus capacidades y habilidades, emociones y juicios, mejorando así la comunicación. Esto permitiría el establecimiento de una relación positiva con los niños, niñas y los actores educativos, propiciando el desarrollo de una identidad personal y profesional (Muñoz, 2020). Sostenemos, que esto es posible mediante cursos de formación, capacitación y sensibilización sobre la importancia de considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje el desarrollo emocional de los niños y niñas. Lo mencionado, permitiría asegurar la formación de ciudadanos sensibles, empáticos y respetuosos del otro con base en la búsqueda constante del bienestar social, para aprender a vivir en conjunto (Cornejo-Chávez et al., 2021; Milicic et al., 2013). En palabras de Muñoz (2020), el profesorado y los estudiantes lograrían un aprendizaje para la vida y para su desarrollo profesional, pero también para incorporarse como profesionales de la educación con la ética del cuidado en las relaciones con los otros.

Es por esto que, en consecuencia con los resultados de la investigación, sostenemos que el desarrollo de una educación socioemocional es de vital importancia en el sistema educativo escolar, puesto que permitiría a los profesores y estudiantes adquirir una consciencia de sí mismos y promover una consciencia social (Bulás et al., 2020). En coherencia con lo anterior, Elías (2019), sostiene que un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado sobre la enseñanza de competencias socioemocionales, cognitivas y comportamentales es beneficioso para todos los estudiantes y actores de la comunidad educativa. Esto, puesto que cada uno de los sujetos que allí interactúa es susceptible de vivir situaciones de stress, traumatismos o problemáticas de salud mental que pudiesen enfrentar a lo largo de su vida (Elías, 2019; Muñoz, 2020). Así, el tener dominio de competencias socioemocionales es un aporte para enfrentar dichas problemáticas. En ese sentido, la escuela más que enseñar los contenidos escolares,

debiera contribuir al desarrollo de un pensamiento y actitud más comprensiva de competencias personales y sociales que le permitan a los estudiantes, adaptarse de mejor manera a las complejidades del mundo actual (Barría-Herrera et al., 2021). Es así como a través del desarrollo de una educación socioemocional el estudiante debiera aprender de sí, del otro y de su mundo, puesto que las emociones inciden en nuestra manera de reflexionar, de generar relaciones interpersonales y en la toma de decisiones (Elías, 2019; Muñoz, 2020). Así pues, se reconoce que la educación socioemocional contribuye en el desarrollo de los estudiantes, con base en sus competencias prosociales y su salud mental en general, la que en contexto de pandemia se ha visto profundamente afectada.

En conclusión, los resultados de la investigación nos permiten sostener que es imperante que en el sistema educativo escolar chileno se transversalice el desarrollo de una educación socioemocional, que sea capaz de promover el desarrollo de la confianza, la autoestima e identidad en ellos mismos en las prácticas pedagógicas con los niños y niñas. Lo anterior, a través de espacios seguros y propicios para el aprendizaje, sustentados en un clima de relaciones positivas y con una adecuada convivencia escolar que contribuya en el desarrollo socioemocional de todos. En esta línea, reiteramos que el desarrollo de la educación socioemocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite que los estudiantes desarrollen la capacidad de autorregularse, generando autoconciencia, mejorando las relaciones interpersonales, y fortaleciendo su autoestima y motivación. De esta forma, la educación emocional influye directamente en la convivencia en aula y en el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes. Asimismo, contribuye en el establecimiento de un clima propicio para el aprendizaje tanto en las interacciones sociales como en las distintas estrategias, métodos y didácticas que debiera utilizar el docente, para el logro de los resultados de aprendizaje (García, 2013).

Nuestra investigación y sus resultados nos plantea el desafío de desarrollar y mejorar la formación inicial docente, favoreciendo que los profesores sean formados fuertemente en competencias emocionales debido a su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que podría asegurar el éxito escolar y educativo de los estudiantes. Por este motivo, es que propiciar el desarrollo emocional debe ser responsabilidad de las instituciones formadoras, en las que se incorpore transversalmente al currículo con base en metodologías que permitan trabajar con la subjetividad, para así favorecer la expresión y la autorreflexión (Muñoz, 2020). Por último, recalamos la importancia de incluir la educación emocional en las políticas públicas chilenas, redireccionando la mirada de la educación a una que incluya la educación emocional, con el objetivo de lograr una mejor sociedad que busque el bienestar común y la justicia social.

Agradecimientos

El artículo es parte de los resultados preliminares de investigación del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Agradecimientos a los proyectos PROFONDECYT 2019 PF-KA-05.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2017). *Manual de Psicología Educacional*. 7ª edición. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural* (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Arias-Ortega, K. (2019a). *Dimensión emocional en la relación educativa entre profesores, educadores tradicionales y estudiantes en la educación intercultural*. Proyecto Interno PROFONDECYT 2019-PF-KA-05 (no publicado). Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 46, e229579. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>.
- Arias-Ortega, K., Peña-Cortés, Quintriqueo, S., y Andrade, E. (2020). Escuelas en Territorio Mapuche: desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250003. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250003>.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44 (e164545). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Arias-Ortega, K., y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e05, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>.
- Arias-Ortega, K., y Quintriqueo, S. (2021a). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 29(2). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., y Estrela, M. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching*, 19(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754160>.
- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M., y Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (6), 59-75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684>.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>.
- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28.
- Bisquerra, R., y Perez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16).
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43.
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio: Revista de Epistemología de las ciencias sociales*, (57), 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>.

- Bulás, M., Ramírez, A. L., y Corona, M. G. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/2.1.2018.505-516>.
- Burrola-Herrera, J. I., Burrola-Márquez, L. M., y Viramontes-Anaya, E. (2016). Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165-176. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.09.jb>.
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., y Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early child development and care*, 187(11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>.
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01-24.
- Education Review Office. (2016). *School Evaluation Indicators: Effective Practice for Improvement and Learner Success*. Crown copyright. <https://www.ero.govt.nz/assets/Uploads/ERO-15968-School-Evaluation-Indicators-2016-v10lowres.pdf>.
- Elías, M. (2019). What If the Doors of Every Schoolhouse Opened to Social-Emotional Learning Tomorrow: Reflections on How to Feasibly Scale Up High-Quality SEL. *Educational Psychologist*, 54, 3, 233-245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>.
- García, M., y Arechavaleta, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?. *Revista española de educación comparada*, 18, 203-225. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7591>.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, 36(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>.
- García, V. G. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases: una mirada desde el contrato didáctico. *Diálogos educativos*, (26), 60-95.
- Grobler, B. (2014). Teachers' perceptions of the utilization of emotional competence by their school leaders in Gauteng South Africa. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(6), 868-888. <https://doi.org/10.1177/1741143213513184>.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, (28), 31-45. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052002000100002>.
- Jukes, M., Gabrieli, P., Mgonda, N. L., Nsolezi, F., Jeremiah, G., Tibenda, J., y Bub, K. L. (2018). "Respect is an investment": Community perceptions of social and emotional competencies in early childhood from Mtwara, Tanzania. *Global education review*, 5(2), 160-188.
- Lê Huu, K. (2015). Le maître fait naître le sens. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (68), 49-60. <https://doi.org/10.4000/ries.4329>.
- Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R, Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B, Santiago, Chile.
- Lee, J. C. K., y Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128.

- López-Goñi, I., y Zabala, J. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (357), 205-206. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20058>.
- Luca, J., y Tarricone, P. (2002). Successful teamwork: A case study. *The Higher Education Research and Development Society of Australia Journal*, 640-646.
- Maluenda, J., Flores-Oyarzo, G., Varas, M., y Díaz, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 145-161. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21514>.
- Makhwathana, R., Mudzielwana, N., Mulovhedzi, S., y Mudau, T. (2017). Efectos de las emociones de los docentes en la enseñanza y el aprendizaje en la fase de base. *Journal of Psychology*, 8 (1), 28-35. <https://doi.org/10.1080/09764224.2017.1335677>.
- Mena, I., Becerra, S., y Castro, P. (2019). *Gestión de la Convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos*. Edición: 1ª reimpresión. Editorial Universidad de la Serena.
- Midford, R., Cahill, H., Geng, G., Leckning, B., Robinson, G., y Te Ava, A. (2017). Social and emotional education with Australian Year 7 and 8 middle school students: A pilot study. *Health Education Journal*, 76(3), 362-372. <https://doi.org/10.1177/0017896916678024>.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, 645-666.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Chile.
- Morales, M., y Villalobos, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 25-44. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.2>.
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, 39, 45-55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939muñoz3>.
- Orrego, T. M., Milicic, N., y Valenzuela, P. Á. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>.
- Pacheco, P., Villagrán, S., y Guzman, C. (2015). Estudio del campo en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza- aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 199-217. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100012>.
- Pelaccia, T., y Viau, R. (2017). Motivation in medical education. *Medical teacher*, 39(2), 136-140. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1248924>.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 401-420. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1284>.
- Pérez, P. M. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación*. In Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71784/Analisis_conceptual_de_lorprocesos_educa.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Pérez, N. (2015). Emociones, Competencias Emocionales y Satisfacción con la Vida. In Romão da Veiga, m. A. (Coord.) *Livro de atas do II Seminário Internacional em Inteligência Emocional* (pp. 23-33) , Editors: Edição - Instituto Politécnico de Bragança.

- Pievi, N., y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientado para la investigación educativa*. Instituto nacional de formación docente. <https://es.slideshare.net/alejac83/documento-metodologico-investigacion>.
- Poulou, M. S. (2017). The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions. *Early education and development*, 28(8), 996-101. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320890>.
- Riquelme-Mella, E., y García-Celay, I. M. (2016). Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 28(3), 451-467. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196900>.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schokman, C., Downey, L., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., y Simmons, N. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.013>.
- Smit, B. (2017). A narrative inquiry into rural school leadership in South Africa. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 1-21.
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3634>.
- Walton, G., y Hibbard, D. (2019). Exploring Adults' Emotional Intelligence and Knowledge of Young Children's Social-Emotional Competence: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 199-206. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0887-1>.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., y Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>.
- Yan, E. M., Evans, I. M., y Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>.