

La influencia del docente como regulador emocional en el clima de aula en estudiantes de 2° Básico

Polet Leiva-Moreno, Jesarela Honorato-Olivares & Alyson Gatica-Berríos
Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Viña del Mar, Chile

Resumen: el presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia del docente como regulador emocional en la construcción de un clima de aula positivo que favorezca el aprendizaje en estudiantes de 2° básico. Desde un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, se aplicarán entrevistas semiestructuradas a docentes, además de observaciones directas en el aula, con el fin de comprender cómo la regulación emocional del profesor impacta en el ambiente escolar y el aprendizaje. Los resultados podrían evidenciar que, cuando el docente regula adecuadamente sus emociones, establece vínculos empáticos con sus estudiantes, facilitando también la autorregulación emocional. Esto contribuye a reducir conductas disruptivas y a construir un entorno de mayor confianza y motivación. No obstante, también se podría identificar que no todos los docentes cuentan con las habilidades o herramientas para desempeñar este rol, lo que limita su impacto positivo en el aula. En conclusión, la regulación emocional docente influye como un elemento clave para mejorar el clima escolar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se destaca la importancia de incorporar la formación en competencias emocionales en el desarrollo profesional docente, para promover una educación más inclusiva.

Palabras clave: regulación emocional docente; clima de aula; aprendizaje; competencias emocionales; formación docente.

The influence of the educator as an emotional regulator in the classroom climate of 2nd grade students

Abstract: the present study aims to analyze the influence of the teacher as an emotional regulator in the construction of a positive classroom climate that favors learning in 2nd grade students. From a qualitative approach and interpretative paradigm, semi-structured interviews will be applied to teachers, in addition to direct observations in the classroom, in order to understand how the teacher's emotional regulation impacts on the school environment and learning. The results could show that when teachers adequately regulate their emotions, they establish empathic bonds with their students, also facilitating emotional self-regulation. This contributes to reduce disruptive behaviors and to build an environment of greater trust and motivation. However, it could also be identified that not all teachers have the skills or tools to play this role, which limits its positive impact in the classroom. In conclusion, teachers' emotional regulation influences as a key element to improve the school climate and optimize the teaching-learning process. Therefore, the importance of incorporating training in emotional competencies in teachers' professional development to promote a more inclusive education is highlighted.

Keywords: teacher emotional regulation; classroom climate; learning; emotional competencies; teacher training.

1.-Introducción

La competencia emocional es entendida como “(...)una capacidad de activar conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades indispensables para actuar activamente con eficacia y calidad” (Duncan-Villarreal, 2022, p.132). Esta competencia no solo implica el reconocimiento y gestión de las propias emociones, sino también la capacidad de comprender y responder adecuadamente a las emociones propias y la de los demás. En el ámbito educativo, por ejemplo, permite a los docentes generar un ambiente de aprendizaje positivo y empático, mientras que en el entorno laboral favorece la resolución de conflictos y la toma de decisiones asertivas. Según menciona Duncan, desarrollar esta competencia es clave para el bienestar personal y social, dado que influye

directamente en la adaptación a diversas situaciones y en la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Cabe considerar, que cuando se habla de competencia emocional, evidentemente también se habla sobre la regulación emocional. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) citado por García y Niño amplían el concepto y agregan que la regulación emocional se refiere a “(...)la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p.3), lo que implica tener conocimientos de las propias emociones para poder enfrentarlas en ciertas situaciones, ya que:

(...) las emociones forman parte de nuestra vida diaria, es mejor aprender a aceptarlas, reconocerlas y regularlas a dejar que estas regulen y dominen las decisiones del futuro, que posiblemente también estén afectando el futuro de terceros, en este caso el futuro de los alumnos que cuentan con docentes sin una regulación emocional. (Rodríguez Rico et al., 2023, p.19).

En el contexto educativo, la competencia emocional podría considerarse un aspecto clave, debido a que facilita a los docentes y estudiantes gestionar el estrés, la frustración como otros estados emocionales que influyen en el aprendizaje y la convivencia escolar.

En este sentido, la educación al igual que la docencia han experimentado cambios y desafíos significativos a lo largo de los últimos años. Uno de los más relevantes es la necesidad de una adecuada regulación emocional en el ejercicio docente, lo que se vincula directamente con el desarrollo de competencias emocionales. En base a esto:

El docente emocionalmente inteligente es, entonces, el encargado de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás (Buitrón & Talavera, 2008, p.5).

Santander Trigo (2020) menciona que el aumento de inteligencia emocional y de regulación emocional en el profesorado, “(...)constituyen un elemento que salvaguarda el equilibrio y bienestar psicológico, al tiempo que incide en el desempeño docente y en las relaciones positivas con los distintos agentes educativos” (p.239). Por consiguiente, se entiende que las habilidades emocionales que pueda poseer el docente son relevantes no sólo para su propia regulación, sino, también para la del estudiante, incidiendo en toda la comunidad educativa a través del desarrollo del bienestar emocional.

Por esta razón, cuando se habla sobre regulación emocional, se tiende también a hacer referencia a cómo influye en el clima de aula, Alvarado (2021) menciona que es “(...) un medio que consiste en las interacciones de variables educativas, motivacionales, psicológicas, sociales, cognitivas, organizacionales y físicas que influyen en cómo los estudiantes aprenden (...)” (p.173). Un ambiente positivo dentro del aula fomenta la participación, el compromiso y el bienestar emocional de los estudiantes, creando condiciones óptimas para el aprendizaje. Factores como la actitud del docente, el respeto entre compañeros y la organización del espacio físico juegan un papel crucial en la construcción de un entorno que motive a los estudiantes a desarrollar su potencial académico y personal.

En cuanto a la correlación entre el clima escolar y los docentes como reguladores emocionales, el estudio de Marfil (2016) citado por Alvarado, (2021):

(...) revela resultados positivos en virtud de ello, pero en el contexto de estudiantes de Primaria y Secundaria, en el que a través de un programa de intervención emocional basada en la técnica mindfulness se reporta una mejora en la atención y reducción del estrés. (p.177).

Se destacó el aumento de emociones positivas, atribuido al trato amable, la calidad de las interacciones y la organización de las clases. Además, un estudio de Santander Trigo (2020), analiza el impacto de la regulación emocional en la sala de clases a través de la perspectiva de profesores españoles de distintos niveles educativos, afirmando que:

(...) a mayor puntuación en regulación emocional del profesorado más importancia se concede a la educación en regulación emocional, mayor reconocimiento de las emociones de su alumnado, además de observar niveles de regulación emocional del alumnado como insuficientes y tomar dicho nivel como un reto motivador en su labor docente. (p.240).

En base a lo anterior, se propone analizar la influencia del docente como regulador emocional en el aula y su impacto en la creación de un clima favorable que promueva el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes de 2° Básico. Del mismo modo los objetivos específicos que se plantean son: identificar las posibles causas y consecuencias de la influencia del docente como regulador emocional en el aula para la creación de un clima de aula positivo; comprender el impacto de la regulación emocional como favorecedor del docente en la vinculación e interacción con los estudiantes para la disminución de conductas disruptivas y la promoción de un ambiente positivo; y argumentar acciones que ayuden al fortalecimiento de la regulación emocional de los docentes como favorecedor de un clima de aula positivo y para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

2.-Planteamiento del Problema de Investigación

En el contexto educativo, el clima de aula es un factor determinante en la experiencia de aprendizaje y desarrollo socioemocional de los estudiantes. En un curso de 2° Básico, las interacciones entre docentes y estudiantes no solo influyen en la dinámica dentro del aula, sino que también tienen un impacto fuera de ella, afectando el bienestar emocional y la disposición para el aprendizaje de los profesores y estudiantes.

Dentro de las competencias emocionales, se requiere de un agente que cumpla la función de regulador emocional y es ahí donde el educador de aula debe cumplir este rol en la gestión de emociones, tanto propias como de los estudiantes, contribuyendo a la generación de un ambiente de calidad. Sin embargo, no todos los docentes desempeñan efectivamente este rol o cuentan con las herramientas para hacerlo. Esto plantea inquietud de cómo esta influencia se manifiesta en la realidad cotidiana de la enseñanza y cómo las estrategias de regulación emocional aplicadas por el docente, afectan el clima de aula en niños de esta etapa escolar.

Desde un **paradigma interpretativo**, este estudio busca comprender la percepción y experiencias de los actores involucrados, explorando el impacto de la mediación emocional del docente en la construcción del clima de aula. Bajo un **enfoque cualitativo**, se busca analizar cómo las prácticas pedagógicas y emocionales del educador favorecen o limitan un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños de 2° Básico.

La presente investigación es relevante porque busca evidenciar la importancia del docente como regulador emocional en el clima de aula, especialmente en niños de 2° Básico. En esta etapa, el desarrollo socioemocional es clave para el aprendizaje, y el educador juega un rol fundamental en la gestión de emociones dentro del aula. Al estudiar este tema, se pretende destacar la necesidad de que los docentes posean habilidades emocionales para guiar a los estudiantes en la autorregulación, promoviendo así un ambiente positivo y propicio para el aprendizaje.

Desde la perspectiva en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en el último año de formación, la investigación permite profundizar en la importancia del docente como regulador emocional y su impacto en el aula. Según lo mencionado por Cañas (2019), “los profesores además de poseer competencias curriculares necesitan adquirir competencias emocionales, puesto que, estas influyen directamente en el bienestar personal, en la enseñanza y en el aprendizaje de los futuros estudiantes.” (p.14). Inclusive permite tomar conciencia sobre la necesidad de capacitarse en este ámbito para desarrollar estrategias que favorezcan un ambiente positivo y accesible para todos los estudiantes, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este aprendizaje podría ayudar a fortalecer a los profesionales y así permitir aportar de manera más efectiva a la inclusión y el bienestar.

Este trabajo también contribuye al debate sobre la escasez de políticas en Chile respecto a la regulación emocional en el sistema educativo. Asimismo, plantea una problemática adicional: la falta de formación docente en habilidades emocionales, lo que limita su capacidad para abordar tanto sus propias emociones como las de sus estudiantes. Al visibilizar estas brechas, la investigación abre la posibilidad de generar nuevas discusiones y propuestas para la incorporación de la educación emocional en la formación y práctica docente.

3.-Preguntas de Investigación

- ¿Cómo influye la figura de un docente regulador emocional en el clima de aula en estudiantes de 2° básico?
- ¿Cuáles son las acciones que pueden implementarse para la regulación emocional del profesorado en el aula para la creación de un clima de aula positivo?
- ¿En qué medida la regulación emocional del docente favorece e influye en la interacción y vinculación con los estudiantes para la disminución de conductas disruptivas y la promoción de un ambiente positivo?
- ¿Cuáles acciones pueden implementarse para el fortalecimiento de la regulación emocional de los docentes y favorecer un clima de aula positivo que mejore el aprendizaje de los estudiantes?

4.-Marco Teórico

Diversas investigaciones han evidenciado la importancia de las competencias emocionales del profesorado para la creación de un clima de aula propicio. En el estudio de Barrientos et al. (2019), que incluyó a docentes de distintos niveles educativos en España, concluyó que no existen diferencias significativas en la gestión del clima de aula entre quienes han recibido formación emocional y quienes no. A pesar de que un 59% del profesorado expresó no haber recibido formación en educación emocional (p.131), los resultados sugieren la necesidad de profundizar en esta área en diversos contextos educativos.

Sin embargo, otro estudio de Barrientos-Fernández et al. (2020), realizado con 68 docentes de España, reveló que una alta autopercepción de las competencias se relaciona con un clima de aula favorable, concluyendo que “el desarrollo de las competencias docentes se convierte en un elemento de gran relevancia para la mejora de la calidad educativa en estas edades.” (p.75).

Desde una mirada nacional, Peña Julca (2021), tras analizar 30 investigaciones sobre educación emocional en el nivel inicial. Concluye que:

Uno de los indicadores más evidentes en cuanto al manejo de las emociones lo constituye la convivencia en el aula; porque es en él donde debe promoverse paz y diálogo respetuoso, los estudiantes se sentirán valorados y tranquilos para aprender, porque esta seguridad deviene de la buena gestión de las emociones de parte del maestro y entre los mismos estudiantes (p.15).

Por su parte, Armstrong-Gallegos y Sandoval-Obando (2023), en una investigación realizada durante la pandemia con 78 profesores chilenos, destacan que “Los docentes que son capaces de reconocer y gestionar sus propias emociones, así como las de sus estudiantes, estarían mejor capacitados para crear un ambiente seguro y de apoyo, lo que tendrá un impacto positivo más allá del aula.” (p.29).

Estos hallazgos permiten valorar el rol fundamental que desempeñan las competencias emocionales del profesorado en la construcción de ambientes educativos positivos y seguros. No obstante, para comprender la relevancia de las emociones, es fundamental abordar su conceptualización. Por ejemplo, la palabra emoción proviene del latín *emotio*, cuyo núcleo semántico *motio* está claramente emparentado con *motus* (movimiento), y pertenece a la misma familia que la palabra *motivación*. Ambas han sido desarrolladas en el ámbito de la psicología para dar cuenta de la reactividad del organismo frente al ecosistema donde se desarrolla (Villegas, 2020, p.14).

Las emociones son una parte esencial en la vida de las personas. Desde el nacimiento, estas permiten la adaptación al entorno, establecer vínculos con otros, responder ante diversas situaciones. A medida que las personas crecen, las emociones continúan influyendo en su vida cotidiana, especialmente en espacios sociales como la escuela. En este contexto, las emociones juegan un papel relevante, puesto que se considera que inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta fundamental que tanto docentes como estudiantes aprendan a reconocerlas, gestionarlas y expresarlas de manera adecuada, evitando causar daño a sí mismos u a otros.

Las emociones pueden clasificarse como agradables o desagradables, todas cumplen una función esencial. Estas ayudan a preparar al individuo para actuar, comunicarse y tomar decisiones. Según Ekman (1972), existen reacciones emocionales básicas y universales que todas las personas pueden reconocer y expresar: alegría, tristeza, miedo, etc. Estas emociones se manifiestan de manera natural a través del cuerpo y el rostro, sin necesidad de utilizar palabras.

En el contexto escolar, los estados afectivos influyen directamente en el aprendizaje. Estudios como el de Pulido y Herrera (2012), demostraron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienen un mejor rendimiento académico. Esto se debe a que gestionan las emociones de acuerdo con una situación en particular. Por esta razón, puede ayudar a bajar los niveles de miedo ante la ansiedad, la frustración y tener mayor regulación.

Además, del trabajo que los docentes hacen con los estudiantes, es importante que ellos también desarrollen sus propias competencias emocionales. Como señalan Barrientos et al. (2019, p.124), “(...) los docentes que son capaces de reconocer, comprender y regular sus propias emociones se suelen sentir más competentes para enseñar a sus discentes a manejar su vida emocional de manera adecuada(...)”, lo que evidencia la importancia de fomentar el desarrollo emocional en la formación docente, considerando también la relevancia de la competencia emocional.

Bajo esta misma línea investigativa se empieza a hablar sobre las competencias emocionales, las que se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y

actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra Alzina y Mateo, 2019, p.36). Asimismo, estas se consideran una innovación educativa, no obstante, su implementación requeriría de la formación del profesorado. De todos modos, Fernández-Berrocal et al., (2017) mencionan que se ha comenzado a estudiar sus beneficios en el docente “desde múltiples puntos de vista como, por ejemplo, su relevancia en la identidad profesional del docente, su repercusión en el cansancio emocional, la salud y el bienestar del profesorado” (p.18).

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), propusieron una clasificación que agrupa las competencias emocionales en cinco bloques fundamentales: En primer lugar, se encuentra la conciencia emocional, la que permite reconocer y comprender las emociones propias y ajenas. En segundo lugar, se habla de regulación emocional, que implica una respuesta adecuada a las emociones vivenciadas. En tercer lugar, está la autonomía emocional, que implica tomar decisiones sobre estas. En cuarto lugar, la competencia social fortalece las relaciones interpersonales al estar entrelazadas con las emociones. En quinto lugar, se habla sobre las competencias para la vida y el bienestar, tienen el propósito de mejorar el bienestar personal a través de la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, se han evidenciado implicancias en la formación inicial docente y carencias de acuerdo con las competencias emocionales. Según datos recopilados por García-Tudela y Marín-Sánchez (2021) sobre docentes encuestados, el 95% manifestó interés en formarse en educación emocional, esto permite reconocer cierta necesidad en los programas de formación. De la misma forma, desde el contexto educativo chileno, esto también se presenta en el currículo, dado que, en un estudio de Fernández Calisto et al., (2021), se encontró que “el currículo 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.” (p.280). La ausencia de esta dimensión, en la formación de los docentes, puede limitar la gestión de sus emociones y en el desarrollo de las competencias emocionales de los propios estudiantes.

De la misma forma, el rol del docente trasciende en la transmisión de contenidos para convertirse también en un modelo de estabilidad emocional. La capacidad de regular las emociones se ha transformado en una competencia clave para enfrentar los retos diarios del aula.

En esta línea, la regulación emocional docente se refiere a la toma de conciencia de las emociones, diferenciar las propias y de los estudiantes, además de entender el origen de las emociones que ellos expresan. Este nivel de conciencia emocional permite al docente implementar estrategias orientadas a mejorar el desempeño académico de sus estudiantes (Hewitt-Ramírez et al., 2023, p.46). Cuando los docentes gestionan eficazmente sus emociones, pueden crear un clima de aula positivo, manejar conflictos constructivamente y apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes.

Estudios previos de los últimos 10 años, han demostrado que los profesores capacitados en inteligencia emocional tienden a ser más eficaces al gestionar el clima emocional del aula. Esto no solo favorece el desarrollo académico y cognitivo del alumnado, sino que también mejora las relaciones interpersonales en el espacio educativo, generando ambientes propicios para el aprendizaje integral (Barrientos et al., 2019, p.133).

Asimismo, investigaciones recientes como de Zazueta et al. (2024) citado por Pacha Chipantiza et al. (2024), evidencian que cuando el docente aplica técnicas de regulación emocional en su práctica diaria, el impacto en los estudiantes es significativo, en particular, se observa un mayor compromiso académico y una reducción de los niveles de ansiedad frente a evaluaciones, lo que sugiere que la estabilidad emocional del educador actúa como un soporte silencioso pero fundamental para el bienestar emocional y cognitivo del estudiante (p.4).

De la misma forma, estas evidencias refuerzan la necesidad de formar docentes con competencias emocionales sólidas, capaces de gestionar sus propias emociones y de crear contextos de aprendizaje emocionalmente seguros. De este modo, el docente regulador emocional no sólo enseña contenidos, sino que también acompaña, modela y sostiene los procesos socioemocionales de sus estudiantes, favoreciendo un aprendizaje profundo y humano.

El clima escolar se define como un espacio dinámico de construcción de relaciones interpersonales entre la comunidad educativa, en el que se promueven valores fundamentales como el respeto mutuo, la inclusión y la resolución de conflictos de forma no violenta (Mardones Soto, 2023, p.122). Esta perspectiva reconoce que el entorno escolar cumple una función formativa, además, de instruccional, a causa de ser un espacio donde se desarrollan habilidades sociales fundamentales para la vida en comunidad. Según Rodríguez-Buitrago (2018) señala que el ambiente del aula puede fomentar la participación estudiantil en la organización de la clase mediante acuerdos, promoviendo el respeto a la diversidad, la tolerancia, habilidades sociales como empatía, escucha activa, autorregulación emocional y un lenguaje respetuoso, fortaleciendo las relaciones interpersonales (p.15). Así, el aula se convierte en un espacio formativo integral, donde la interacción cotidiana se transforma en una oportunidad constante para el aprendizaje emocional y social.

Dentro de este contexto, la construcción de normas es fundamental para promover la convivencia y un clima favorable al aprendizaje, más que ser imposiciones, deben entenderse como herramientas formativas que guían la conducta colectiva y fortalecen la responsabilidad compartida. Sánchez (2009) menciona que “las normas son un recurso educativo para facilitar la convivencia y lograr metas, no previenen de manera absoluta los conflictos, pero sí pueden ayudar a aliviarlos” (p.14). La comunicación y aplicación de normas por parte del docente impactan en la percepción de justicia y el respeto. Un profesor que regula sus emociones promueve una convivencia armónica, fortalece el aprendizaje socioemocional y crea un ambiente escolar seguro y respetuoso.

De otro modo, existe una estrecha relación entre las conductas disruptivas y el manejo emocional de los estudiantes. Según Abellán (2019) “estudios recientes destacan que una baja inteligencia emocional se asocia a un alto nivel de conductas disruptivas en el aula” (p.32). Esto refuerza la importancia de implementar estrategias educativas que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales, con el propósito de prevenir conductas disruptivas y fomentar una convivencia respetuosa. Abordar sus causas, como la falta de autorregulación emocional, resulta clave para construir un entorno escolar que favorezca tanto el aprendizaje como el bienestar de la comunidad educativa.

Diversos estudios coinciden en que el clima de aula constituye un factor decisivo en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad del proceso educativo. En este sentido, Casassus (2017) citado por Chire (2022), sostiene que el clima de aula es una de las variables más relevantes en el proceso de aprendizaje, dado que ayuda a explicar las diferencias en los logros académicos de los estudiantes, especialmente en función del ambiente emocional que se experimenta dentro del aula (p.11). El rendimiento académico depende no sólo de factores curriculares o metodológicos, sino también del ambiente emocional en que se desarrollan los estudiantes. De hecho, el ambiente escolar ha sido reconocido como un factor determinante en la calidad del proceso educativo, por ende, un clima positivo no solo favorece el rendimiento académico, sino que también promueve la estabilidad emocional y el bienestar de los estudiantes (Ramírez, 2024, p.8).

Esta perspectiva es respaldada por el Marco para la Buena Enseñanza del MINEDUC (2021), el que reconoce que diseñar un entorno favorable para el aprendizaje es fundamental, por esta razón la calidad de este depende en gran parte de factores sociales, emocionales y materiales presentes en el proceso educativo, entre los cuales destacan las interacciones que se dan dentro del aula (p.124). Sí, se establece una relación directa entre las relaciones interpersonales, el ambiente emocional y el rendimiento educativo, destacando al docente como gestor del clima de aula, fundamental para lograr aprendizajes duraderos y significativos.

El clima de aula positivo es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de comunidades educativas saludables. Según Mena y Valdez (2008) citado por Chire (2022) mencionan que un clima de aula positivo se caracteriza por brindar una experiencia agradable que favorece el desarrollo personal, el bienestar general y la confianza en las propias capacidades (p.3). Esta visión destaca la importancia de generar condiciones que permitan a cada estudiante sentirse valorado, escuchado y seguro en su entorno educativo.

Desde una perspectiva institucional y global, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) resalta que un clima de aula positivo está asociado directamente con un mejor rendimiento académico y favorece un mayor compromiso familiar y participación activa de la comunidad en la vida escolar (p.167). Esta afirmación enfatiza que un clima de aula saludable no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la relación entre escuela, familias y comunidad, fomentando una cultura escolar colaborativa y participativa.

A nivel normativo, la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar (2011) establece que “los miembros de la comunidad deben coexistir mediante relaciones positivas que permitan el cumplimiento de los objetivos educativos y el desarrollo integral de los estudiantes” (Mardones, 2023, p.125). En conjunto, estos enfoques subrayan que un clima de aula positivo no es solo deseable, sino esencial para promover aprendizajes significativos y bienestar emocional en los estudiantes.

Las emociones juegan un rol fundamental en la construcción del clima de aula y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Por lo que, el docente cumple un papel central como un facilitador clave en la creación de vínculos y emociones positivas en el aula, por esta razón el clima que promueve influye directamente en las relaciones entre los estudiantes (Esquivel Fajardo et al, 2016, p.62). Esta función implica no sólo enseñar contenidos, sino también guiar y modelar habilidades emocionales.

En esta línea, estudios indican que los docentes que desarrollan habilidades emocionales se sienten más preparados para enseñar estas competencias, gestionar conflictos, crear un clima de aula favorable y afrontar el estrés escolar (Barrientos-Fernández, et al. 2020, p.61). Cabe mencionar, que las habilidades emocionales del docente influyen directamente en la calidad del ambiente escolar.

Complementando esta visión, un estudio cuantitativo muestra que “un 62,26% de los estudiantes considera que el clima de aula siempre influye en su desarrollo emocional, mientras que un 20,75% manifiesta que influye ocasionalmente” (Zaldumbide-Verdesoto, 2025 p.631), lo que confirma la percepción estudiantil sobre la relevancia de este factor en su bienestar emocional y desarrollo personal.

En definitiva, las competencias emocionales del docente se revelan como pilares fundamentales para la construcción de un clima de aula positivo, que favorezca tanto el aprendizaje como el bienestar integral del estudiantado. La información revisada demuestra que la capacidad del profesor para reconocer y gestionar las emociones de sus estudiantes influye en su eficacia pedagógica y prevención de conductas disruptivas.

5.-Marco Metodológico

5.1.-Tipo de Paradigma de Investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo (Pérez Serrano, 1994), pues su propósito no es medir ni generalizar resultados, sino comprender experiencias, percepciones y significados de los docentes en relación con su gestión emocional y su impacto en la convivencia escolar. Como señala Pérez Serrano (1994), “la investigación cualitativa se orienta a comprender la realidad social desde la perspectiva de los participantes” (p.3). Esta afirmación se relaciona directamente con la propuesta investigativa, que busca acceder a las vivencias de los profesores en torno a la regulación emocional en el aula en el nivel de segundo básico en la Escuela teniente Hernán Merino de la ciudad de Limache.

Asimismo, Pérez Serrano (1994), destaca que, “este enfoque no pretende la comprobación de hipótesis mediante datos estadísticos, sino la descripción detallada y profunda de fenómenos sociales” (p.4). En coherencia, este estudio sigue una perspectiva más cualitativa, con una

indagación que recurre a entrevistas y observaciones para describir cómo los docentes experimentan y gestionan sus emociones, y cómo estas influyen en la construcción de un clima escolar positivo. Como mencionan Armstrong y Sandoval (2023), “Los docentes que son capaces de reconocer y gestionar sus propias emociones, así como las de sus estudiantes, estarían mejor capacitados para crear un ambiente seguro y de apoyo, lo que tendrá un impacto positivo más allá del aula” (p.29).

Otra característica fundamental de la investigación cualitativa es la centralidad de la subjetividad y los significados construidos por los sujetos presentes en nuestra investigación. De acuerdo con Pérez Serrano (1994), afirma que “en la investigación cualitativa se reconoce que la realidad es múltiple y se construye socialmente, por lo que resulta imprescindible recuperar las voces de los actores sociales” (p.6). Este planteamiento refuerza la pertinencia de la investigación, dado que el interés está en rescatar la voz de los docentes respecto a su papel como reguladores emocionales, en lugar de reducir el fenómeno a una única variable o medición.

Del mismo modo, se enfatiza que este enfoque privilegia un análisis contextualizado, de este modo “los estudios cualitativos buscan comprender los fenómenos en su ambiente natural, atendiendo a la interacción entre los actores y su contexto” (Pérez Serrano, 1994, p.7). En el caso del presente trabajo, ello se traduce en comprender la regulación emocional dentro de la dinámica del aula de segundo básico, considerando tanto las interacciones docentes como las condiciones del entorno escolar.

Las características del contexto refuerzan el enfoque cualitativo: la investigación se centra en un solo establecimiento, dos de las investigadoras están insertas directamente en los cursos de segundo básico y el campo de estudio no es tan amplio como para permitir la interpretación de datos cuantitativos generalizables, lo que garantiza un análisis profundo y situado de las experiencias docentes.

Además, se destaca que “la investigación cualitativa busca la riqueza y la diversidad de los relatos individuales” (Pérez Serrano, 1994, p.9). Esta característica se refleja en la intención de este estudio de recuperar experiencias diversas de los docentes, reconociendo que cada relato aporta matices distintos sobre la manera en que se gestiona la dimensión emocional en la práctica pedagógica. Así, se privilegia la interpretación de significados en lugar de la búsqueda de patrones estadísticos rígidos.

La investigación cualitativa también se caracteriza por la interpretación de significados más que por la generalización. En palabras de la autora, “el interés de este enfoque no es llegar a resultados generalizables, sino generar comprensiones profundas y significativas sobre realidades particulares” (Pérez Serrano, 1994, p.10). Esto se ajusta al propósito de nuestro estudio, que no busca establecer leyes universales sobre la regulación emocional, sino comprender cómo los docentes, en su contexto específico, configuran prácticas emocionales que repercuten en el clima de aula.

Finalmente, la presente investigación que exploró sobre el rol del docente como regulador emocional se fundamenta en el paradigma cualitativo porque pretende comprender experiencias subjetivas, recuperar las voces de los participantes, analizar fenómenos en su contexto natural y construir significados desde las narrativas de los actores. Todo ello coincide con los planteamientos teóricos del enfoque cualitativo, que, como se cita en el texto, “privilegia la comprensión profunda de la realidad social desde los propios sujetos que la viven” (Pérez Serrano, 1994, p. 11).

5.2.-Alcance de la Investigación

El alcance o tipo de estudio de la presente investigación es de carácter exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema poco estudiado o novedoso, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.89). Esto tiene concordancia con el tema de investigación ya que el rol del docente como regulador emocional se ubica en este tipo de estudio, dado que se trata de un fenómeno poco abordado en el contexto educativo nacional, y en particular en el nivel de educación básica.

Si bien, existen investigaciones internacionales (Barrientos, Sánchez y Arigita, 2019; Barrientos, Sánchez y Pericacho, 2020), sobre competencias emocionales, un estudio realizado en España con 68 profesores demostró que “el desarrollo de las competencias docentes se convierte en un elemento de gran relevancia para la mejora de la calidad educativa en estas edades.” (Barrientos, Sánchez y Pericacho, 2020, p.75). En Chile, si bien existen investigaciones que han abordado la relación entre la regulación emocional docente y el clima de aula (Armstrong y Sandoval, 2023; Bulás, Ramírez y Galindo, 2020), la evidencia empírica sigue siendo escasa, especialmente en lo referido a los cursos de segundo básico (Cañas y Ross, 2019), en contraste con lo observado en otros países (Duncan, 2022). Esta limitación justifica el carácter exploratorio de la presente investigación.

Los estudios exploratorios (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) permiten abrir camino a nuevas preguntas e hipótesis que podrán ser desarrolladas en investigaciones posteriores. Como lo plantean los autores, “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información para realizar investigaciones más precisas en el futuro” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.90). En este sentido, la investigación pretende comprender cómo las prácticas de autorregulación emocional del profesorado inciden en la convivencia escolar, aportando un marco inicial de conocimiento.

El carácter exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) resulta pertinente porque el propósito principal es comprender y acercarse al fenómeno, sin pretender establecer generalizaciones absolutas ni comprobar relaciones causales a partir del objeto de esta investigación. En palabras del texto, “los estudios exploratorios son útiles para indagar fenómenos desde nuevas perspectivas y generar un panorama general” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.91). De esta manera, la investigación contribuye a visibilizar y problematizar la importancia de las competencias emocionales docentes en la educación básica de Limache.

El estudio también se clasifica como descriptivo, ya que busca especificar cómo se manifiesta el fenómeno de la regulación emocional docente en la práctica pedagógica cotidiana. Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p.92). En este caso, la investigación describe cómo los docentes gestionan sus emociones y cómo estas influyen en la construcción del clima de aula, proporcionando un retrato detallado del fenómeno en su contexto natural.

Además, la investigación descriptiva se centra en identificar tendencias y patrones dentro del fenómeno, sin manipular variables ni modificar las condiciones en que este se presenta. Como destacan los autores, “los estudios descriptivos son útiles cuando se busca detallar cómo se manifiestan los fenómenos y con qué frecuencia lo hacen” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.94). En coherencia, la propuesta investigativa se orienta a detallar las manifestaciones concretas de la regulación emocional de los docentes en la dinámica escolar, a través de entrevistas y observaciones directas.

Esta investigación adopta un carácter descriptivo porque no solo pretende explorar un fenómeno poco investigado, sino también caracterizarlo en profundidad. Así lo respaldan Hernández, Fernández y Baptista (2014), al afirmar que “los estudios descriptivos permiten mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, ofreciendo información necesaria para investigaciones posteriores” (p.95). De esta forma, el estudio aporta una descripción clara de las prácticas y percepciones docentes en torno a la regulación emocional, constituyendo un insumo valioso para futuras investigaciones y posibles intervenciones educativas.

El respectivo estudio se llevó a cabo en una escuela básica llamada Escuela Teniente Hernán Merino Correa, de la ciudad de Limache, Chile, respectivamente en dos cursos de segundo básico. Entre los participantes está el segundo básico A, que se compone por 23 estudiantes en total, en este curso se encuentran insertos dos participantes del estudio, la docente jefe y la asistente de aula. Mientras que, en el segundo básico B, se integran 21 alumnos, 11 niñas y 10 niños, en este curso se encuentran el resto de participantes de la entrevista, los cuales consisten en la docente jefe, la asistente de aula y dos educadoras diferenciales. Este nivel educativo resultó pertinente debido a los cambios emocionales que experimentan los estudiantes en esta etapa y la relevancia que adquiere el rol docente en la creación de un ambiente seguro y de confianza.

5.3.-Tipo de Diseño de Investigación

El diseño de la presente investigación es no-experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este diseño no se manipulan deliberadamente variables, sino que se observan los fenómenos en su contexto natural. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los diseños no experimentales se utilizan cuando el investigador carece de control directo sobre las variables independientes y solo se limita a observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural” (p.152). Esta investigación no pretende modificar la regulación emocional de los docentes ni intervenir en el clima de aula, sino comprender cómo se manifiesta este proceso en la práctica pedagógica cotidiana.

Este diseño resulta pertinente porque el interés está en analizar las experiencias y percepciones de los docentes respecto a su rol como reguladores emocionales (Buitrón y Talavera, 2008; Santander, 2020; Hewitt, 2023; Barrientos, 2019), lo cual requiere aproximarse a la realidad educativa sin introducir cambios que alteren la dinámica propia de la interacción escolar en segundo básico de la Escuela Teniente Hernán Merino, de la ciudad Limache. Como señala Pérez Serrano (1994), “en los estudios cualitativos no experimentales el investigador se limita a describir y comprender fenómenos en su ambiente natural, sin manipulación de variables” (p.47). Esta característica se ajusta plenamente a la investigación propuesta, que busca rescatar las vivencias de los docentes en el aula en segundo básico de la Escuela Teniente Hernán Merino de la ciudad de Limache como espacio genuino de interacción emocional.

Optar por un diseño no experimental permite garantizar la validez ecológica de la investigación, ya que las experiencias relatadas y observadas se interpretan tal y como suceden en el entorno escolar. De este modo, se obtiene una comprensión más auténtica y profunda del fenómeno estudiado. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “este tipo de diseño resulta apropiado cuando se busca observar fenómenos educativos en su dinámica natural, sin introducir condiciones artificiales que modifiquen la realidad” (p.154). En consecuencia, la elección del diseño no-experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 y Pérez Serrano, 1994), asegura que, las conclusiones se construyan desde la realidad vivida por docentes y estudiantes, reforzando la coherencia entre el problema de investigación y la metodología seleccionada.

5.4.-Tipo de Método de investigación

La investigación se enmarca en un estudio de caso simple o único (Yin, 2003; Stake, 1998) este tipo de método no tiene el propósito de generalizar, sino comprender en profundidad un fenómeno específico en su contexto real. Dentro de esta perspectiva, se orienta a un estudio de caso simple (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Yin, 2003), dado que su propósito es comprender en profundidad el fenómeno de la regulación emocional docente dentro de un contexto específico, el aula de segundo básico de la Escuela Teniente Hernán Merino de la ciudad de Limache.

El estudio de caso simple o único, según Yin (2003), “puede frecuentemente ser usado para perseguir una explicación, y no meramente un propósito exploratorio (o descriptivo)” (p.4). Esto implica que no solo se describe la realidad del caso, sino que también busca explicarla, planteando relaciones causales o interpretaciones más profundas. Hernández, Fernández y Baptista (2014), explican que, el estudio de caso simple permite “analizar un caso particular con profundidad, utilizando diversas técnicas de recolección de datos, para comprender los procesos internos y las relaciones entre variables en su contexto natural” (p.64). Esto refuerza la pertinencia del método para la investigación, ya que no busca generalizar resultados a todas las escuelas o docentes, sino describir y comprender detalladamente cómo se manifiesta la regulación emocional en un escenario específico.

El método de caso simple o único también favorece la interpretación de significados y la recuperación de la subjetividad de los actores involucrados. Esta perspectiva coincide con el paradigma del estudio, que pretende conocer cómo cada docente experimenta, interpreta y gestiona sus emociones dentro del aula, considerando sus interacciones con los estudiantes y las condiciones del entorno escolar.

El caso simple o único permite aplicar estrategias de recolección de datos flexibles y complementarias, como entrevistas semiestructuradas y observaciones directas, garantizando una visión rica y diversa del fenómeno investigado. De este modo, se logra una comprensión integral de la regulación emocional docente, respetando la complejidad del contexto y las experiencias individuales de los participantes, sin reducirlas a variables cuantificables o patrones estadísticos.

A continuación, se exponen algunas de las consideraciones más relevantes en la contextualización del estudio de caso simple o único adoptado en la investigación.

| Principales pasos implicados en el Estudio de Caso simple empleado en la investigación | Sub-componentes implicados en cada paso | Descripción del proceso de investigación |
|--|---|---|
| Paso 1: Diseño del Caso | 1.1.-Antecedentes | <p>La investigación se sitúa en un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio descriptivo, sustentada en un diseño no experimental y con una temporalidad de corte transversal, complementada mediante un estudio de caso simple, conformado por seis profesionales de la educación pertenecientes a una única escuela. Los participantes fueron seleccionados considerando criterios de inclusión y exclusión establecidos en función de las características del estudio y los objetivos de la investigación.</p> <p>Cada profesional fue determinado según su impacto en el aula, considerando tanto el número máximo de horas pertenecientes en el aula o de interacción con los estudiantes de segundo básico. La titulación</p> |

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| | | <p>universitaria o técnica relacionada con su labor educativa, incluyendo docentes de educación básica, asistentes y educadoras diferenciales. Lo que permite tener una visión amplia sobre la figura del docente, en su rol de regulador emocional.</p> <p>La investigación se llevó a cabo entre los meses de septiembre y noviembre de 2025, siguiendo un diseño no experimental, lo que facilitó el análisis y la observación de la práctica docente.</p> |
| | <p>1.2.-Propósitos</p> | <p>El objetivo central de desarrollar un estudio de caso simple con las características mencionadas anteriormente, fue conocer cómo cada docente interpreta y gestiona sus emociones dentro del aula, considerando las interacciones con los estudiantes y la influencia de estas en el entorno escolar. Para ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas y observación directa, que permitieron recaudar ideas, saberes y significados, aportados por cada uno de los entrevistados. Se identificaron las causas y consecuencias de la regulación emocional docente, su incidencia en la disminución de conductas disruptivas y en la promoción de un ambiente de confianza. Se desarrolló la argumentación de acciones y estrategias que favorezcan las competencias emocionales del profesorado como por ejemplo: Prácticas de autoconciencia y autorregulación emocional, uso de estrategias de comunicación asertiva con los estudiantes, implementación de pausas activas y técnicas de mindfulness en el aula, desarrollo de estrategias de resolución pacífica de conflictos, con el fin de generar insumos que permitan a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas, fortalecer su rol como agentes emocionales y contribuir a la mejora del clima del aula se ve favorecido por características como: relaciones de respeto, confianza y colaboración entre docentes y estudiantes, ambiente inclusivo además de seguro, donde se validan las diferencias individuales, reglas claras y coherentes, aplicadas con justicia, consistencia, motivación y participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y apoyo socioemocional constante, promoviendo la convivencia pacífica y el bienestar.</p> <p>En este sentido, la información aportada por los entrevistados fue significativa en ciertos aspectos, desde el saber experto hasta la formulación de acciones, significados y la confirmación de la hipótesis de la investigación.</p> <p>En el uso de la información, se distinguieron dos dimensiones. La primera consistió en la previsualización de la información recopilada, basada en la organización de las respuestas según su relevancia y significatividad para avanzar hacia la construcción y relevación de saberes constituidos y relacionados con la investigación. Sobre esto, cabe destacar que, los principales hallazgos se emplearon para la construcción de significados y para la justificación epistemológica del conocimiento sobre el docente como regulador emocional. La segunda dimensión permitió dar respuesta a los propósitos específicos de la investigación, demostrando ciertos saberes y conocimientos que apoyan la hipótesis y otros que no, evidenciando así una escasez de estudios que respalden la influencia del docente como regulador emocional en la creación del clima de aula. De la correlación de ambas dimensiones se construyó la propuesta sobre la importancia, las causas y la influencia del docente como regulador emocional en el clima de aula.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>1.3.-Preguntas de reflexión</p> | <p>Las preguntas que situaron la reflexión del diseño metodológico de la investigación, articularon los principales campos de constitución y producción del conocimiento sobre el docente como regulador emocional, abordados con profundidad en la entrevista dirigida a profesionales de la educación. Entre las interrogantes más significativas destacan:</p> <p>-OE1 ¿Cuáles son las acciones que pueden implementarse para la regulación emocional del profesorado en el aula para la creación de un clima de aula positivo?</p> <p>-OE2 ¿En qué medida la regulación emocional del docente favorece e influye en la interacción y vinculación con los estudiantes para la disminución de conductas disruptivas y la promoción de un ambiente positivo?</p> <p>-OE3 ¿Cuáles acciones pueden implementarse para el fortalecimiento de la regulación emocional de los docentes y favorecer un clima de aula positivo que mejore el aprendizaje de los estudiantes?</p> |
| | <p>1.4.-Unidad de análisis</p> | <p>La muestra estuvo conformada por docentes y asistentes de la educación de segundo básico de una escuela, ubicada en la ciudad de Limache, cuyos saberes más relevantes, influyen y ejercen funciones de regulación emocional y la percepción de los estudiantes de sus aulas. El propósito fue explorar y revelar ideas claves que permitieran identificar de manera específica la relación entre la regulación emocional del docente y la experiencia de los estudiantes en el aula. Para esto, contarán con las preguntas de una entrevista y una observación semiestructurada, aplicada en profundidad y articulada de manera interconectada.</p> |
| | <p>1.5.-Métodos de recolección de la información</p> | <p>Entre las principales estrategias de recolección de la información en la fase de trabajo de campo y acumulación de datos, destacan las siguientes:</p> <p>-A nivel de evidencias documentales: compuestas por palabras claves elaboradas por los investigadores, con el propósito de utilizar esas palabras en la recolección y fortalecer el análisis de los resultados. Otra fuente documental, correspondió a las respuestas entregadas por los entrevistados, registradas en audios y posteriormente transcritas en el procesador de textos Word, versión 2508-2019, para ser analizadas manualmente. Las fuentes de obtención de la información se vincularon a diversas regiones del conocimiento, tales como educación, formación docente, psicología, análisis del discurso, currículo, competencias emocionales, regulación emocional, clima de aula, entre otros. Se consideraron como fuentes de documentación, los textos consultados y citados como antecedentes relevantes en el planteamiento del problema y la construcción del marco teórico, los que permitieron acceder a distintas perspectivas sobre las tres variables investigadas.</p> <p>-A nivel de beneficiarios: Se consideran beneficiarios de la investigación todos los sujetos participantes de la investigación, dado que sus aportes</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | enriquecen la práctica educativa, fortalecen la formación docente en competencias emocionales, optimizan el funcionamiento de la escuela, amplían la perspectiva docente, entre otros. |
| Paso 2: Recopilación de la información | No presenta sub-dimensiones de análisis | <p>La recopilación de la información se efectuó mediante tres modalidades diferentes de recogida de información. La primera consistió en consultar a los entrevistados el día y la hora que les resultaba más conveniente, para la realización de la entrevista presencial. Los entrevistados eligieron llevarla a cabo en la escuela, preferentemente en horas no lectivas o en los espacios de articulación. La segunda estrategia correspondió a la realización de entrevistas presenciales solicitadas expresamente por los expertos residentes en la ciudad de Limache, en Chile, residencia cercana en el que los investigadores desarrollan su práctica profesional. La tercera estrategia consistió en efectuar observaciones directas durante las horas pedagógicas en las que los entrevistados se encontraban con los cursos de segundo básico, realizando anotaciones y grabaciones de audio para la recolección de información.</p> <p>Siguiendo estas tres estrategias, se procedió a la realización de la entrevista y las observaciones semiestructuradas dirigidas a los profesionales de la educación.</p> <p>El carácter focalizado de la entrevista se definió a partir del campo de estudio, analizando la función del docente como regulador emocional. El proceso de recolección de información se extendió desde el mes de octubre hasta la primera semana de noviembre de 2025.</p> |
| Paso 3: Análisis de la Información | No presenta sub-dimensiones de análisis | <p>El análisis de la información recolectada a partir de la obtención de resultados permitió la recolección de saberes y conocimientos significativos para la investigación.</p> <p>Las unidades de sentido recogidas fueron analizadas durante el mes de noviembre de 2025, determinando sistemas de categorización a partir de palabras claves y mecanismos de análisis del discurso de los participantes. Empleando ejes de análisis en relación con las preguntas de investigación y al método de comparación constante, se establecieron cortes entre las ideas, perspectivas y opiniones aportadas, permitiendo establecer categorías de mayor relevancia en la producción de los análisis.</p> <p>La obtención de las conclusiones se logró mediante la conjugación de los objetivos y preguntas de la investigación, la experiencia del profesor tutor y la identificación de patrones que surgieron durante el proceso investigativo.</p> |
| Paso 4: Redacción del informe | No presenta sub-dimensiones de análisis | La redacción del informe se efectuó en la fecha 15 de octubre al 10 de noviembre, utilizando un lenguaje claro, preciso y debidamente estructurado, que cumpliera con las exigencias de un artículo científico, con apoyo de los aportes de la literatura mediante citas textuales y contextuales para la fundamentación teórica y epistemológica de los argumentos del trabajo. |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| Paso 5: Diseminación | No presenta sub-dimensiones de análisis | La diseminación del caso corresponde a la difusión mediante artículos científicos, tesis y otros documentos fundamentales. Algunos datos se publicaron en capítulos de libros y actas científicas disponibles en diversas plataformas. |
|-----------------------------|--|--|

Figura n°1: Características metodológicas del caso simple.

Fuente 1: Elaboración propia (2025).

5.5.-Población y Muestra

5.5.1.-Tipo de muestra

La muestra de la presente investigación es de sujetos tipo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), dentro de las muestras no probabilísticas, se caracteriza porque el investigador selecciona de manera intencionada a las personas que considera más representativas del fenómeno que quiere estudiar. A diferencia de las muestras probabilísticas, donde todos tienen la misma posibilidad de ser elegidos, aquí la decisión depende de criterios definidos por el investigador, lo que significa que los resultados no pueden generalizarse a toda la población, sino que se limitan al grupo escogido. Sin embargo, este tipo de muestra resulta muy útil cuando lo que se busca no es la representatividad estadística, sino profundizar en casos específicos que permitan comprender mejor experiencias, percepciones y significados relacionados con el objeto de estudio.

De este modo, “requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.262). Dado que la muestra de sujetos tipo adquiere relevancia sin perseguir la generalización estadística, se convierte en una vía para acceder a información clave que refleja la esencia del fenómeno investigado. Al enfocarse en casos cuidadosamente seleccionados, el investigador logra identificar patrones, significados y relaciones que enriquecen la comprensión del problema, aportando profundidad y pertinencia a los resultados, más allá de los datos numéricos o la representatividad poblacional.

5.5.2.-Unidad de análisis de la investigación correcta

¿Cómo influye la figura del docente regulador emocional en el clima de aula en estudiantes de 2° básico?, se aborda correctamente considerando a los docentes de segundo básico de la Escuela Teniente Hernán Merino de la ciudad de Limache, que ejercen funciones de regulación emocional y la percepción de los estudiantes de sus aulas, contrastando cómo la presencia y las acciones del docente impactan en el clima escolar. Este análisis permite identificar de manera específica la relación entre la regulación emocional del docente y la experiencia de los estudiantes en el aula, reconociendo al docente como un actor clave en la generación de un ambiente positivo y favorable para el aprendizaje.

5.5.3.-Sujetos participantes de la investigación

| Total de sujetos participantes de la investigación. | Sexo Masculino | Sexo femenino | Docentes de aula regular | Docentes PIE | Técnicos de Nivel Superior en Educación |
|--|-----------------------|----------------------|---------------------------------|---------------------|--|
| 100% | 0% | 100% | 40 % | 40% | 40% |
| 6 | 0 | 6 | 2 | 2 | 2 |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Figura n°2: Sujetos participantes de la investigación.

Fuente 2: Elaboración propia (2025).

La presente investigación presenta un N=Total de 6 (100%) sujetos participantes de la investigación pertenecientes a la Escuela Teniente Hernán Merino Correa de la Comuna de Limache, Región de Valparaíso, Chile. A continuación, se expone la tabla con los sujetos de investigación seleccionados:

| Profesionales | Cantidad | Porcentaje |
|--|-----------------|-------------------|
| Total de sujetos que integra la comunidad educativa | 65 | 100% |
| Profesores de Educación Parvularia | 3 | 4,62% |
| Profesores de Educación Básica | 16 | 24,62% |
| Profesores de Educación Física | 3 | 4,62% |
| Profesores de Inglés | 3 | 4,62% |
| Profesores de Música | 2 | 3,08% |
| Técnicos Asistente de la Educación | 25 | 38,46% |
| Psicólogas | 2 | 3,08% |
| Fonoaudiólogas | 2 | 3,08% |
| Profesoras Diferenciales | 8 | 12,31% |
| Psicopedagoga | 1 | 1,54% |

Figura n°3: Profesionales insertos en el campo de estudio.

Fuente 3: Elaboración propia (2025).

5.5.4.-Criterios de selección de los sujetos participantes de la investigación

4.5.4.1.-Criterios de inclusión de los sujetos participantes de la investigación- docentes de educación general básica

Docentes:

- Docentes que poseen el título profesional de Pedagogía en Educación básica otorgado por alguna universidad o instituto profesional reconocida por el estado de Chile, aportando experiencias y vivencias relacionadas con el propósito de la investigación.
- Docentes que han impartido clases como profesor/a jefe en segundo básico, asegurando una experiencia directa y un vínculo significativo con los estudiantes del nivel de interés para el estudio.

- Docentes que poseen más horas pedagógicas en la escuela, estableciendo un tiempo determinado de trabajo con los estudiantes de segundo básico.
- Docentes que llevan un tiempo mínimo entre 1 a 2 años desempeñándose en el ámbito escolar, lo que les permite haber adquirido experiencias laborales relevantes y conocimiento profundo sobre la dinámica de aula y el aprendizaje de los estudiantes.
- Docentes que poseen contrato laboral permanente en todo el año escolar, condición que garantiza la continuidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de segundo básico y consolidación progresiva de un clima de aula positivo.

Educadoras Diferenciales:

- Educadoras diferenciales que han trabajado con estudiantes de segundo básico, proporcionando una perspectiva especializada sobre el aprendizaje y necesidades individuales.
- Educadoras diferenciales que poseen el título de profesional de Pedagogía en Educación Diferencial otorgado por alguna universidad o instituto profesional reconocida por el estado de Chile.
- Educadoras diferenciales que llevan un tiempo mínimo entre 1 a 2 años desempeñándose en el Programa de Integración Escolar (PIE), lo que les permite haber adquirido experiencias laborales en el aula y fuera de ella.

Asistentes de la Educación:

- Técnicos en educación básica con trayectoria laboral en cursos de segundo básico, aportando conocimiento práctico sobre la dinámica y necesidades de estos niveles.
- Técnicos en Educación que poseen el título profesional otorgado por alguna universidad o instituto profesional reconocida por el estado de Chile.
- Asistentes que llevan un tiempo mínimo entre 1 a 2 años desempeñándose en el ámbito escolar, lo que les permite haber adquirido experiencias laborales relevantes y conocimiento profundo sobre la dinámica de aula y el aprendizaje de los estudiantes.

5.5.4.2.-Criterios de exclusión de los sujetos participantes de la investigación docentes de educación general básica

- Docentes que pertenecen a cursos de niveles superiores, cuya experiencia no se centra en segundo básico.
- Docentes que únicamente imparten asignaturas específicas como Música, Educación Física, Inglés o Vida Saludable, ya que su relación con el grupo de segundo básico es limitada.
- Docentes que no realizan clases en segundo básico, al no cumplir con el criterio central de la investigación.
- Profesores en reemplazos breves o temporales, debido a la falta de continuidad impide contar con una perspectiva sólida sobre el clima de aula.
- Docentes que no disponen del tiempo suficiente para participar de manera comprometida y constante en todas las instancias del estudio, lo que podría afectar la calidad y profundidad de la información recopilada.

Educadoras Diferenciales:

- Educadoras Diferenciales que no hayan ejercido su profesión durante los últimos dos años, ya que la falta de práctica reciente podría limitar una visión actualizada y pertinente sobre los procesos pedagógicos en desarrollo.
- Educadoras Diferenciales que no tengan a su cargo estudiantes de segundo año básico, puesto que no podrían aportar experiencias directas relacionadas con el nivel que constituye el foco central de la investigación.
- Educadoras Diferenciales que se hayan incorporado recientemente al establecimiento educativo, ya sea en calidad de reemplazo o en un cargo definitivo, debido a que su escaso tiempo de inserción laboral restringe la posibilidad de entregar información sólida sobre la dinámica del curso y las prácticas implementadas.

Asistentes de la Educación:

- Técnicos en Educación que se desempeñen únicamente en el nivel parvulario y no en educación básica, dado que sus experiencias no se vinculan con el contexto específico de segundo básico que se busca analizar.
- Técnicos en Educación Básica que no hayan participado en cursos de segundo año básico, sino únicamente en niveles superiores, porque sus aportes no reflejaran la realidad de la enseñanza ni las necesidades particulares del curso estudiado.
- Técnicos en Educación Básica que se encuentren con licencia médica indefinida o sin fecha confirmada de reincorporación laboral, ya que la imposibilidad de estar presentes en el contexto escolar limita su aporte a la investigación.

5.6.-Tipo de Instrumento de Recolección de la Información

La presente investigación, se ha determinado que los instrumentos de recolección de datos serán una entrevista semiestructurada (Acevedo y López, 1996) como instrumento principal de recolección de información y complementaremos con observación directa (Mendoza,1994), dado que ambos posibilitan explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los docentes sobre la regulación emocional en el aula de segundo básico. Según Pérez Serrano (1994), “las entrevistas en profundidad y las observaciones directas son técnicas que facilitan la comprensión de los significados que los participantes otorgan a sus acciones y experiencias en contextos específicos” (p.8), lo que permite captar la riqueza de la subjetividad docente de segundo básico en la Escuela Teniente Hernán Merino de la ciudad de Limache en su entorno natural. Mendoza (1994) define la observación directa como “que el antropólogo está ahí, en el lugar donde se desarrolla la acción y está preparado para registrar lo que está ocurriendo” (p.241). Se refuerza la pertinencia de la observación directa en esta investigación, ya que permite registrar en el aula cómo los docentes regulan sus emociones en situaciones reales y cómo estas inciden en el clima escolar. Este instrumento es relevante porque posibilita acceder a conductas y estrategias emocionales que no siempre emergen en entrevistas, ofreciendo así una comprensión más completa y contextualizada del rol del docente como regulador emocional.

Hernández, Fernández y Baptista (2014), destacan que, “los instrumentos cualitativos flexibles, como las entrevistas y las observaciones, posibilitan registrar información detallada sobre conductas, actitudes y percepciones, favoreciendo la interpretación de los fenómenos en su contexto real” (p.320). Esta perspectiva respalda la elección de estos instrumentos, ya que buscan describir y analizar cómo los docentes gestionan sus emociones, cómo estas impactan en el clima de aula y cómo se relacionan con los estudiantes y el entorno escolar.

La entrevista semiestructurada permite explorar las experiencias personales de los docentes, otorgándoles la libertad de expresar sus percepciones y reflexiones, mientras que mantiene un

marco de preguntas que asegura la pertinencia de la información recopilada (Pérez Serrano, 1994, p.9). Por su parte, la observación directa posibilita registrar comportamientos, interacciones y situaciones en tiempo real, lo que aporta evidencia complementaria y aumenta la validez de los datos obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.322).

Estos instrumentos permiten un enfoque contextualizado, coherente con la investigación cualitativa, ya que se privilegia la comprensión de los fenómenos en su ambiente natural y se rescatan las voces de los participantes (Pérez Serrano, 1994, p.6). De este modo, se obtiene una visión integral del fenómeno investigado, combinando la interpretación de significados subjetivos con la observación de comportamientos concretos en el aula.

La entrevista aplicada corresponde al Instrumento – I, con código GI-REM-01, titulado “Entrevista a docentes sobre regulación emocional y clima de aula”, cuyo tópico es la Regulación emocional y clima de aula. El objetivo de esta entrevista fue conocer las experiencias, percepciones y estrategias de los docentes de segundo básico de la Escuela Teniente Hernán Merino de la ciudad de Limache, en relación con la regulación emocional y su influencia en el clima escolar. De manera más específica, se busca medir el nivel de comprensión que poseen los docentes sobre la regulación emocional, identificar las estrategias que implementan para gestionarla en el aula, y reconocer cómo dichas prácticas inciden tanto en el aprendizaje como en la convivencia escolar, además de conocer las percepciones sobre el apoyo institucional disponible para fortalecer estas competencias emocionales.

El instrumento estuvo conformado por un total de 12 preguntas abiertas, organizadas en torno a tres dimensiones, tales como: 1) la **comprensión de la regulación emocional en la práctica docente**, que busca indagar cómo los profesores entienden este concepto y sus implicancias en el aula (preguntas 1, 2 y 3), conformada por 3 preguntas que representan un **25% del total**; 2) las **estrategias utilizadas para regular emociones además de su influencia en el aprendizaje y la convivencia escolar**, que permite conocer las acciones que desarrollan los docentes para manejar sus emociones, cómo estas influyen en la prevención de conductas disruptivas, en la interacción con los estudiantes y en el clima de aula (preguntas 4, 5, 6, 7, 8 y 9), integrada por 6 preguntas que equivalen a un **50%**; y 3) las **políticas educativas en torno a las competencias emocionales**, que se orienta a identificar las percepciones sobre acciones institucionales, apoyos y capacitaciones necesarias para fortalecer la regulación emocional (preguntas 10, 11 y 12), conformada por 3 preguntas que representan un **25%** del instrumento. La aplicación se realizó de manera individual y presencial, registrando las entrevistas con previo consentimiento informado, asegurando la confidencialidad de los participantes. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 40 minutos, lo que permitió recoger relatos personales y significativos que facilitan comprender el rol del docente como regulador emocional en el aula y su incidencia en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

Según Pérez Serrano (1994) y Hernández, Fernández y Baptista (2014), la elección de entrevistas semiestructuradas y observación directa como instrumentos se fundamenta en su capacidad para capturar experiencias, percepciones y conductas de los docentes en su contexto real, permitiendo una comprensión profunda de la regulación emocional en el aula en estudios cualitativos con enfoque de caso. Esto posibilita acceder a las percepciones, experiencias y significados personales que los docentes atribuyen a la regulación emocional y al clima de aula. Debido a este enfoque, el investigador no solo recoge datos descriptivos, sino también relatos cargados de subjetividad, emociones y reflexiones, lo que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado.

Este tipo de entrevista favorece la empatía y comprensión con los entrevistados, generando un ambiente de confianza que facilita la apertura y sinceridad en las respuestas. En consecuencia, se logra acceder a información más profunda y auténtica, permitiendo entender desde la voz de los propios docentes cómo viven, interpretan y gestionan la regulación emocional en su práctica pedagógica.

En cuanto a la observación directa, esta corresponde al Instrumento – II, con código OD-REM-01, titulado “Observación directa: regulación emocional docente y clima de aula”, cuyo objetivo es registrar, en el contexto natural del aula, las conductas de los docentes y las respuestas de los estudiantes relacionadas con la regulación emocional y el clima escolar. A diferencia de la entrevista, que recoge percepciones y relatos subjetivos, este instrumento permite obtener información de primera mano sobre comportamientos, interacciones y estrategias que emergen de manera espontánea en la práctica pedagógica.

El instrumento contempla dimensiones específicas —regulación emocional docente, estrategias de regulación al alumnado, interacción docente-estudiante, clima de aula y organización/recursos— que se desglosan en ítems observables y codificables, lo que posibilita un registro sistemático de la conducta. Asimismo, incorpora una escala de codificación (0 a 4, además de ítems cualitativos con respuesta Sí/No) y un espacio de evidencias para consignar frases, gestos, actitudes o situaciones relevantes.

Su aplicación consiste en que el observador registre de manera no intrusiva los acontecimientos en el aula, anotando conductas concretas, ejemplos verbales o no verbales, y elaborando un resumen interpretativo posterior. Esta modalidad permite captar la dinámica del aula en tiempo real, enriqueciendo los datos obtenidos en la entrevista y favoreciendo la triangulación metodológica.

5.7.-Validación del Instrumento por Técnica de Juicio de Experto

La validación de instrumentos de recolección de datos es un paso crucial en toda investigación, ya que garantiza que el instrumento mida de forma adecuada y coherente las variables de estudio. En el contexto de esta investigación, centrada en la regulación emocional docente y su impacto en el clima de aula en segundo básico, este proceso asegura que las preguntas e ítems reflejan correctamente las experiencias, percepciones y estrategias de los docentes. Una de las técnicas más empleadas es la validación por juicio de expertos, la cual consiste en someter el instrumento a la evaluación de personas con experiencia y conocimientos en el área temática y metodológica de la investigación, con el fin de garantizar su pertinencia, claridad y relevancia (Sánchez, Navarro, Garay y Mata, 2022).

Según Hernández & Mendoza, (2014) la validez de contenido de un instrumento se determina a partir del grado en que sus ítems representan de manera adecuada el universo de la variable que se pretende medir. En este sentido, el juicio de expertos permite asegurar que los ítems sean comprensibles, pertinentes y coherentes con los objetivos del estudio.

Los expertos, generalmente seleccionados por su formación académica y experiencia en el área, revisan el instrumento y emiten observaciones respecto a dimensiones como claridad, relevancia, congruencia y suficiencia de los ítems. Este proceso permite identificar y corregir posibles sesgos o errores en la redacción de las preguntas, así como mejorar la validez de contenido del instrumento (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Para sistematizar este proceso, se suelen utilizar formatos de evaluación en los que los jueces califican cada ítem en una escala (por ejemplo, de 1 a 4 o de 1 a 5) y emiten recomendaciones cualitativas. Posteriormente, se puede calcular el índice de validez de contenido (IVC), que permite cuantificar el grado de acuerdo entre los expertos (Tristán-López, 2008). Se utilizará el método de V de Aiken (1980, 1985) es un índice estadístico diseñado para evaluar la validez de contenido de los instrumentos de investigación a partir del juicio de expertos (Aiken, 1985; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este procedimiento permite cuantificar el grado en que los ítems de un cuestionario, entrevista o escala son considerados claros, pertinentes y relevantes en relación con los objetivos del estudio. En términos teóricos, la V de Aiken parte de la premisa de que la validez de un instrumento no depende únicamente del investigador, sino que debe apoyarse en la opinión especializada de jueces con experiencia en el campo del conocimiento. De esta forma, la validación por juicio de expertos no solo contribuye a la mejora del instrumento, sino que fortalece su rigor científico y la confiabilidad de los resultados que se obtendrán en la investigación.

La elección de la V de Aiken como técnica de validación de contenido se fundamenta en que este procedimiento resulta particularmente adecuado para investigaciones de carácter cualitativo que requieren validar instrumentos de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas. A diferencia de otros métodos, la V de Aiken permite cuantificar de manera sencilla y clara el grado de pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem según el juicio de expertos, lo que contribuye a garantizar la coherencia del instrumento con los objetivos de la investigación.

Si bien existen otros procedimientos, como el coeficiente de concordancia W de Kendall o la razón de validez de Lawshe (CVR), estos no se ajustan de la misma manera al propósito de este estudio. Por ejemplo, el coeficiente W de Kendall mide el nivel de acuerdo entre jueces, pero no permite identificar con precisión la validez de cada ítem de forma individual; es decir, puede indicar si los expertos coinciden en sus valoraciones, pero no señala si una pregunta es o no adecuada para el instrumento. Por su parte, la razón de validez de Lawshe, aunque útil en contextos cuantitativos, se centra en determinar si un ítem es esencial o no, sin ofrecer un análisis gradual de su relevancia, como sí lo hace la V de Aiken.

Por estas razones, el uso de la V de Aiken en esta investigación asegura un proceso de validación riguroso, coherente y ajustado a la naturaleza cualitativa del estudio. Su aplicación fortalece la credibilidad de los resultados y respalda la pertinencia metodológica del instrumento empleado para indagar el rol del docente como regulador emocional y su influencia en el clima de aula.

5.7.1.-Criterios de Validez del instrumento

- a) A nivel de contenido: la validez de contenido se refiere al grado en que los ítems de un instrumento representan de manera adecuada el constructo que se desea medir. Para garantizar que el instrumento sea pertinente y coherente con los objetivos de esta investigación, se utilizó la validación por juicio de expertos, asegurando que las preguntas e ítems miden correctamente la regulación emocional docente y su relación con el clima de aula. Este proceso permite que los resultados obtenidos sean interpretables, aplicables y confiables en el contexto educativo estudiado.

5.7.2.-Técnica de Juicio del Experto

b) A nivel de conducto: para llevar a cabo la validación se siguió un procedimiento metodológico detallado:

1. Selección de los Expertos:

Se eligieron expertos que cumplieran con los siguientes criterios:

- Poseer formación de magíster en áreas relacionadas con escritura, gestión emocional o investigación.
- Contar con experiencia práctica y conocimiento en el área evaluada.
- Disponer de tiempo y actitud para participar activamente en la validación del instrumento.

2. Proceso de Contacto y Comunicación:

La comunicación con los expertos se realizó mediante:

- **Contacto personal:** se les consultó directamente si podían participar en la validación del instrumento.
- **Correo electrónico:** se solicitó el currículum vitae para corroborar su idoneidad y experiencia profesional.
- Las fechas de contacto inicial fueron el **11 de septiembre**, realizándose seguimientos según la disponibilidad de cada experto.

3. Documentación Enviada:

Para formalizar la validación, se remitió a cada experto la siguiente documentación:

- **Carta de solicitud de validación**, explicando los objetivos de la investigación y la finalidad de su participación.
- **Certificado de validación**, que formaliza su participación en el proceso.
- **Entrevista**, documento a validar.

4. Recepción y Análisis de Retroalimentación:

Se recopilaron las observaciones y sugerencias de cada experto, evaluando aspectos como claridad de los ítems, pertinencia, coherencia y cobertura del contenido.

5. Ajustes al Instrumento:

Con base en la retroalimentación recibida, se realizaron los ajustes necesarios para mejorar la precisión y efectividad del instrumento antes de su aplicación en el estudio.

Este procedimiento permitió garantizar que el instrumento fuera válido, relevante y adecuado para los objetivos de la investigación, fortaleciendo la rigurosidad metodológica y la confiabilidad de los resultados obtenidos sobre la regulación emocional docente y el clima de aula en segundo básico.

5.8.-Presentación de los Expertos Validadores de la Investigación

El proceso de validación de los instrumentos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se recurrió a la técnica de juicio de experto, se determinó la participación de cinco expertos o validadores, seleccionados de manera intencional según su experiencia en tres criterios, las emociones, la investigación y la escritura, esto aporta condiciones rigurosas y relacionadas con el estudio.

| | Nombre del juez cualificado o experto validador | Grado académico más alto (reseña de la trayectoria profesional) | País de procedencia/residencia | Línea de investigación a la que pertenece |
|---|---|---|--|---|
| 1 | Marta Paredes Sánchez. | Educadora Diferencial con mención en TEL e Inclusión Educativa. Magíster en Gestión Pedagógica-Curricular y Proyectos Educativos (en curso). | Chile (Quilpué, Región de Valparaíso). | Inclusión educativa, gestión pedagógica-curricular, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), evaluación educativa y proyectos de intervención en NEE/TEL. |

| | | | | |
|---|----------------------------------|--|--|--|
| | | <p>Experiencia como profesora diferencial en aulas regulares y de recursos en distintos niveles educativos.</p> <p>Encargada de programas de apoyo pedagógico (SEP).</p> <p>Docente ayudante en la Universidad de Las Américas en asignaturas de grado.</p> <p>Participación constante en capacitaciones vinculadas a inclusión, DUA, evaluación y gestión educativa.</p> | | |
| 2 | Yesleine Olvido Espinoza Zúñiga. | <p>Profesora de Educación General Básica en la Escuela Teniente Hernán Merino Correa de Limache (26 años de experiencia).</p> <p>Docente a cargo del Proyecto Institucional de Gestión de Emociones (2018 a la fecha).</p> <p>Participación en programas de perfeccionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Educación motora postural. ● Método Matte. ● Diplomado en resolución de conflictos en el aula. ● Diplomado en trastornos conductuales dentro del aula. ● Curso de “enfermera emocional”. ● Capacitación Docente en lenguaje y matemáticas. | Chile (Limache, Región de Valparaíso). | Gestión de emociones en el aula, resolución de conflictos, inclusión y estrategias de apoyo socioemocional en contextos escolares. |

| | | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|--|
| 3 | Pía Alejandra Celedón Bórquez. | <p>Educadora Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual, Dificultades Específicas de Aprendizaje y TEL.</p> <p>Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional.</p> <p>Coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE) con más de 15 años de experiencia en educación especial y regular.</p> <p>Docente universitaria en la UDLA, UVM y AIEP en áreas de inclusión, trastornos del lenguaje y neurociencias aplicadas a la educación.</p> <p>Relatora y diseñadora de cursos de capacitación en DUA, neurociencias, educación emocional y liderazgo educativo.</p> <p>Miembro activo de la Red de Maestros.</p> | Chile (Curauma, Región de Valparaíso). | Inclusión educativa, DUA, trastornos del lenguaje, neurociencias aplicadas a la educación. |
|---|-----------------------------------|--|--|--|

| | | | | |
|---|-----------------------------|--|---------------------------------------|--|
| 4 | Catalina Saldivar Guenante. | <p>Psicóloga titulada por la Universidad de Playa Ancha.</p> <p>Diplomados en Terapia Infanto-Juvenil, Espectro Autista y Terapia Narrativa.</p> <p>Psicóloga de convivencia escolar en establecimientos educativos, con experiencia en intervención en crisis y resolución de conflictos.</p> <p>Experiencia en programas de protección infantil (PRM Paicabí), desarrollando intervenciones individuales, grupales y trabajo en redes.</p> <p>Participación en capacitaciones sobre trauma complejo, autolesiones en adolescentes y violencia intrafamiliar.</p> <p>Formación complementaria en diagnóstico diferencial en trastornos del neurodesarrollo y regulación emocional en el contexto escolar.</p> | Chile (Quilpué, Región de Valparaíso) | Salud mental infanto-juvenil, regulación emocional, trauma complejo y convivencia escolar. |
|---|-----------------------------|--|---------------------------------------|--|

| | | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|---|
| 5 | Alejandra Patricia Sánchez Brito. | <p>Psicóloga Clínica, Licenciada en Psicología por la Universidad de las Américas.</p> <p>Diplomados en Gerontología, Terapia Adolescente, Convivencia Escolar y Peritaje Psicosocial en materia penal y familiar.</p> <p>Psicóloga clínica en centros médicos privados, con atención a adolescentes, adultos y adultos mayores.</p> <p>Experiencia en salud pública y comunitaria (SEREMI de Salud, programas COVID, casa de acogida para adultos mayores).</p> <p>Formación en Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), Psicoterapia Breve y Psicología Positiva.</p> <p>Práctica y experiencia en el ámbito escolar con programas de prevención de riesgos psicosociales (abuso, sexting, grooming, educación emocional).</p> | Chile (Villa Alemana, Región de Valparaíso) | Psicoterapia clínica, gerontología, convivencia escolar y peritaje psicosocial. |
|---|-----------------------------------|---|---|---|

Figura n°4: Expertos validadores de la investigación.

Fuente 4: Ocampo (2017).

5.9.-Criterios de Validez de la Investigación

| Criterios de validez presentes en la investigación | Táctica del estudio de caso |
|--|---|
| Validez de la construcción | La validez de construcción se refiere a que los instrumentos realmente midan lo que se pretende medir. A nivel teórico, implica garantizar la coherencia entre los objetivos de la investigación, las preguntas y las técnicas aplicadas. En esta investigación se asegura mediante el diseño de una entrevista semiestructurada ajustada al objetivo de analizar la regulación emocional y el clima de aula, además de la triangulación con la observación en aula, lo que fortalece la pertinencia y coherencia de los datos obtenidos. |
| Validez interna | La validez interna se centra en que las interpretaciones de los resultados reflejen con fidelidad la realidad estudiada. A nivel teórico, se refiere a la credibilidad y coherencia de los hallazgos. En esta investigación predomina la validez interna, ya que se aplicarán entrevistas y observaciones directas en aula de 2° básico de la Escuela Teniente Hernán Merino de la Ciudad de Limache y se utilizarán técnicas de análisis del discurso y la triangulación de datos. Esto asegura que los hallazgos representen de manera auténtica la experiencia docente en la regulación emocional. |
| Validez externa | La validez externa hace referencia a la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. A nivel teórico, en estudios cualitativos es limitada, ya que los resultados responden a un contexto específico. En esta investigación, al ser un estudio de caso simple y transversal, la validez externa es reducida. Sin embargo, los hallazgos pueden ser transferibles a contextos educativos similares, sirviendo como referencia para comprender fenómenos semejantes en otras escuelas o |

| | |
|---------------|--|
| | niveles. |
| Confiabilidad | La confiabilidad implica la consistencia y estabilidad de los resultados en el proceso de recolección y análisis de datos. A nivel teórico, se refiere a que los procedimientos puedan ser replicados y produzcan resultados semejantes. En esta investigación, se asegura mediante la aplicación de entrevistas con guías estandarizadas, la grabación y transcripción de datos, y el uso de protocolos claros de análisis. Esto garantiza que, aunque las respuestas sean subjetivas, el proceso metodológico sea consistente y sistemático. |

Figura n°5: Consideraciones en la contextualización del caso simple.

Fuente 5: Elaboración propia (2025).

5.10.-Plan de Análisis de la Información

El plan de análisis de datos de la investigación, es el análisis del discurso (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Pêcheux, 1969; Buenfil, 1991) se centra en el análisis y la interpretación del lenguaje y en cómo este construye significados en un contexto social, cultural, entre otros. Se distingue por tener un enfoque más cualitativo, asociado más a la fenomenología, ya que, busca comprender las relaciones entre poder, ideología, identidad y estructura lingüística en la interacción. Interpreta no solo lo que se dice, sino cómo se dice, con qué intención, y cómo influyen factores como el tono y el orden del discurso, ya sea, si el discurso es pesimista, optimista, conservador, si muestra bondad y el carácter del “personaje”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.356) En relación con el estudio, este enfoque posibilita analizar cómo los educadores expresan sus emociones, qué significados se levantan y cómo estas influyen en el clima de aula de un curso de 2° básico.

Pêcheux, 1969, señala que:

[...] a un estado dado de las condiciones de producción, corresponde una estructura definida del proceso de producción del discurso a partir de la lengua, lo que significa que [...] es imposible analizar un discurso como un texto, es decir, como una secuencia lingüística cerrada sobre sí misma, y que es necesario referirlo al conjunto de los discursos posibles a partir de un estado definido de las condiciones de producción (p.43-44).

Esto implica que el discurso se sitúa como una práctica con condiciones sociales e institucionales específicas, y no como un texto aislado. De igual manera, al destacar que el análisis de discurso permite distinguir las reglas que producen los enunciados y recomponerse para escapar de las “trampas” mediante los procesos secundarios (Pêcheux, 1969, p.267-268), permite identificar tanto lo explícito como lo implícito del discurso que se está investigando.

Buenfil (1991), aclara que este análisis, no se limita a lo hablado o escrito, sino a cualquier acto u objeto que involucre significación (p.3-4). Además, sostiene que:

“En la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (p.7-8)

En síntesis, el análisis del discurso explora una interpretación más profunda, en base a las relaciones sociales y carácter dependiendo de las categorías predeterminadas que tienen las unidades de análisis. Indaga en el “cómo y por qué se dice”, lo que lo convierte en una herramienta

fundamental para las investigaciones sociales, educativas y políticas. El procedimiento final contempla las siguientes etapas:

1. **Levantamiento de categorías:** Se realizará una codificación abierta sobre las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes y asistentes de la educación. Este proceso permitirá identificar unidades significativas relacionadas con la regulación emocional, las estrategias utilizadas y su impacto en el clima de aula. Los códigos similares se agruparán y darán origen a categorías emergentes como, por ejemplo, estrategias de autorregulación emocional, percepción del clima de aula o dificultades en la gestión emocional. Cada categoría contará con una definición operativa clara y ejemplos textuales que den cuenta de su pertinencia.
2. **Extracto del discurso de los docentes:** Para fundamentar cada categoría se seleccionarán fragmentos textuales representativos de los discursos de los participantes. Estos extractos, presentados de manera anónima, constituirán la evidencia directa que respalde los hallazgos y permitirán rescatar la voz de los docentes en torno a su experiencia. Por ejemplo, en la categoría estrategias de autorregulación, podría incluirse un testimonio donde un docente explique cómo maneja la frustración en situaciones de conflicto con sus estudiantes.
3. **Análisis de la información:** Una vez construidas las categorías y definidos los extractos, se procederá a la interpretación de la información, identificando relaciones entre categorías, posibles tensiones o contradicciones y la presencia de patrones discursivos. Este análisis se contrastará con el marco teórico, sobre competencias emocionales y clima de aula y, cuando corresponda, se triangulará con la información obtenida en las observaciones de aula. Este procedimiento otorga mayor validez a los resultados, pues integra distintas fuentes de evidencia y asegura coherencia entre teoría y práctica.
4. **Listado de principales ideas:** Finalmente, se elaborará una síntesis priorizada de las ideas centrales surgidas del análisis. Este listado incluirá hallazgos clave como las estrategias emocionales más utilizadas por los docentes, la relación entre la gestión emocional y el ambiente de aprendizaje y las principales dificultades identificadas en la práctica docente. Cada idea se respaldará tanto en la frecuencia de aparición en los discursos como en ejemplos textuales ilustrativos, lo que permitirá otorgar mayor peso interpretativo a los resultados y ofrecer implicaciones prácticas para el ámbito educativo.

6.-Resultados de la Investigación

El presente apartado tiene como propósito exponer los principales hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en la Escuela Teniente Hernán Merino, comuna de Limache, cuyo foco de análisis se centra en el rol del docente como regulador emocional y su influencia en la construcción del clima de aula en estudiantes de segundo básico. A través de entrevistas semiestructuradas y observaciones, se recopilieron experiencias y percepciones de los participantes, lo que permitió organizar la información en categorías emergentes que reflejan tanto las estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los docentes como los efectos de estas en la convivencia escolar y en la generación de ambientes de aprendizaje positivos.

6.1.-Análisis de resultados de la investigación

6.1.1.-Sexo de los sujetos informantes de investigación

Del total de sujetos informantes de la investigación, el 100% corresponde a personas del sexo femenino.

6.1.2.-Nacionalidad de los sujetos informantes de investigación

Del total de sujetos informantes de la investigación, el 100% proviene de Chile.

6.1.3.-Edad de los sujetos informantes de investigación

Del 100% de los entrevistados, el 50% de los entrevistados poseen entre 20 a 30 años y el 50% restante se encuentran entre los 40 a 50 años.

6.1.4.-Grados y formación académica de los sujetos informantes de investigación

Del total de sujetos informantes de la investigación, un 33,3% posee una mención en Trastorno del Lenguaje y en Educación Inclusiva. Del mismo modo, otro 33,3% de los entrevistados ha cursado un magíster en Didáctica de la Lectoescritura y en Gestión Curricular Pedagógica. Finalmente, el 50% ha realizado un diplomado en Evaluación e Innovación Curricular Educativa, Gestión de Proyectos en Educación, Necesidades Educativas Especiales y Estrategias de Evaluación.

6.1.5.-Campo de desarrollo profesional actual de los sujetos informantes de la investigación

Del total de participantes de la investigación, un 33,3% corresponde a profesores de Educación Básica, mientras que otro 33,3% se desempeña como profesoras de Educación Diferencial. Asimismo, un 16,6% ejerce como Técnicos en Asistencia de Aula y el 16,6% restante declara desempeñarse en otro campo, específicamente como Técnico en Educación Diferencial.

6.1.6.-Años de experiencia profesional y/o académica de los sujetos informantes de la investigación

Del total de sujetos participantes en la investigación, el 50% presenta entre 5 y 10 años de experiencia laboral. Por su parte, el 33,3% cuenta con una trayectoria profesional de entre 10 y 20 años, mientras que el 16,6% posee entre 20 y 30 años de experiencia.

6.2.-Unidad Hermenéutica 1

| UNIDAD HERMENÉUTICA |
|--|
| UH: Comprensión de la regulación emocional en la práctica docente. File: (S1), (S4). Edited by: P.L/J.H/A.G. Date/Time: 2025-10-22 – 18:25:00 Creado: 25-10-22 – 18:50:00 Códigos (3): ¿Cómo entiende usted la regulación emocional en el contexto de su práctica docente?, ¿Qué consecuencias puede tener una inadecuada regulación emocional del profesorado en los estudiantes y en el clima de aula?, ¿Cómo se relaciona la regulación emocional docente con el aprendizaje y la motivación de los estudiantes? |

En relación con la entrevista semiestructurada, con el código GI-REM-01, aborda tres dimensiones esenciales de análisis. La primera, hace referencia a la comprensión de la regulación emocional en la práctica docente, mientras que, la segunda consiste en las estrategias utilizadas para regular las emociones, además de su influencia en el aprendizaje y la convivencia escolar y, una

tercera, enfatizada en las políticas educativas en torno a las competencias emocionales de los docentes. En relación a la primera dimensión, los expertos en educación participantes del estudio, comentaron:

“...la regulación emocional en mi labor docente la defino como la capacidad de tratar mis propias emociones para poder llevar a cabo de una manera efectiva la enseñanza y aprendizajes de los niños dentro del aula. Es importante poder gestionar la regulación emocional personal e incluso de los niños para que exista un ambiente positivo y cómodo que permita potenciar realmente las habilidades de los estudiantes.” [Entrevista 1.docx. (R1)] [Definición de regulación emocional y su importancia] (Sujeto informante 1)

“...está totalmente relacionada. Si la docente está calmada, transmite seguridad y los niños se sienten más motivados. Cuando uno se desregula o reacciona impulsivamente, el grupo también se altera, y eso afecta su concentración. Una buena regulación emocional mantiene el clima positivo y fomenta el deseo de participar y aprender.” [Entrevista 4.docx. (R3)] [Relación entre regulación emocional docente con el aprendizaje y motivación] (Sujeto informante 4)

Los sujetos informantes claves en la entrevista semiestructurada, con código GI-REM-01, en relación con la interpretación de discursos aportados, se introdujeron dos apartados, a) Definición de la regulación emocional y su importancia en la en el proceso de enseñanza aprendizaje, b) La correlación entre la regulación emocional docente, el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. En este apartado, se analizan desde una mirada interpretativa, los hallazgos más relevantes contenidos en las dimensiones mencionadas, en los discursos analizados el concepto de regulación emocional es entendido como una habilidad profesional, relacionada profundamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como menciona, Cuevas (2019), la labor docente involucra diversas emociones, que implican la calidad de relación entre los estudiantes, el rendimiento profesional y el bienestar propio del docente, esto puede aludir a experiencias difíciles de controlar, si son influenciadas por la preocupación, la alegría, el miedo o la tristeza. Afirmando, que las emociones son una parte fundamental y beneficiosa para la labor docente, ya que, si se gestiona de manera adecuada, favorece el bienestar emocional y la relación personal que genera con los alumnos.

Los expertos en educación tienen conciencia sobre la regulación emocional, dado que, poseen conocimiento de que este elemento consiste en manejar las propias emociones, haciendo énfasis en su relevancia en la labor que realizan. También, acentúan la relación entre la regulación emocional y el aprendizaje de los estudiantes, al destacar una adecuada regulación emocional para llevar a cabo la enseñanza y para la creación de un ambiente positivo adecuado para el aprendizaje.

La regulación emocional se entiende como una herramienta que puede impactar directamente en la motivación del estudiantado y en el clima de aula. Para que el docente genere un entorno adecuado, se necesita un manejo emocional adecuado. En esta línea, Rimari (2025) manifiesta que para crear un clima de aula positivo “los docentes deben desarrollar habilidades adecuadas de autorregulación emocional(...) Un docente que maneja bien sus emociones crea un entorno académico, dónde los estudiantes logran sentir la motivación a involucrarse enérgicamente en el trayecto de su educación.” De igual manera, los expertos en educación afirman que la regulación emocional del docente está relacionada e influye de manera significativa, si el manejo emocional del profesorado es adecuado, se creará una influencia positiva en la motivación y en las emociones del alumnado mientras que, al contrario, si no existe un manejo emocional adecuado, los estudiantes pueden presentar menos concentración en la clase. Asimismo, los expertos en educación afirman que una adecuada regulación emocional propia puede generar un clima de aula adecuado

que fomente el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Siendo así, los docentes toman conciencia y tienen conocimientos de lo que es la regulación emocional y su influencia en el clima de aula, lo que conlleva, nuevamente, a una confirmación de parte de los expertos, de cómo todos los factores se correlacionan hacia un mismo elemento: la regulación emocional propiamente tal.

6.3.-Unidad Hermenéutica 2

| UNIDAD HERMENÉUTICA |
|--|
| UH: Estrategias utilizadas para regular emociones además de su influencia en el aprendizaje y la convivencia escolar. File: (S1), (S4), (S6). Edited by: P.L/J.H/A. G Date /Time:2025-10-22 – 19:05:00 Creado:2025-10-22 – 19:30:00 Códigos (4): Desde su experiencia, ¿qué situaciones generan mayor desafío para la regulación emocional en el contexto escolar?, ¿Qué acciones concretas pueden implementar los docentes para regular sus emociones y favorecer un ambiente de aula positivo?, ¿Qué rol cumple la regulación emocional en la prevención y manejo de conductas disruptivas en la sala de clases?, ¿De qué manera la regulación emocional del docente influye en la calidad de la interacción y vínculo con sus estudiantes? |

Mientras que, en la dimensión de estrategias pedagógicas utilizadas para regular emociones junto a su influencia en el aprendizaje y la convivencia escolar, los entrevistados destacaron lo siguiente:

“...mi regulación emocional influye en la conducta de mis estudiantes, considerando que somos modelos a seguir. Si no se gestionan las emociones, el manejo de conductas disruptivas no es adecuado, presentando mayor complejidad en el momento de intentar solucionarlas e incluso puede detonar otras desregulaciones en los demás niños, que pueden afectar el aspecto social y personal. En caso contrario, al mantener un buen manejo de regulación emocional, los niños se pueden sentir apoyados, motivados, interesados en gestionar también sus emociones, etc.” [Entrevista 1.docx. (R6)] [influencia y rol de la regulación emocional como prevención de conductas disruptivas] (Sujeto informante 1)

“...creo que ayuda mucho hacer pausas activas, mantener rutinas claras y usar un tono de voz calmado. Personalmente, me resulta útil la rutina de las emociones al comenzar el día y los ejercicios de respiración que aplicamos junto a la diferencial. También ayuda planificar con tiempo, porque cuando una está organizada, se siente más tranquila.” [Entrevista 4.docx. (R5)] [acciones o estrategias que implementan los docentes para regulación sus emociones] (Sujeto informante 4)

“...si hay una discusión en el aula y uno toma parte por uno o por otro, ahí tú estás entrando en un juego que no debes entrar; tú tienes que ser el mediador en todo sentido... tratando y volviendo a que él vuelva a la calma.” [Entrevista 6.docx. (R6)] [influencia y rol de la regulación emocional como prevención de conductas disruptivas] (Sujeto informante 6)

“...hay un problema generalizado a nivel de docentes del estrés que estamos viviendo... también nos sentimos un poco abandonados cuando no podemos hacer nada y tampoco nos sentimos apoyados. Estamos hablando desde arriba, desde el Ministerio de Educación.” [Entrevista 5. docx. (R9)] [consecuencias en el clima escolar cuando los docentes no logran regular sus emociones] (Sujeto informante 5)

Los sujetos informantes de la entrevista reflejan una conciencia clara sobre la relación directa entre la regulación emocional del docente y cómo influye directamente en el comportamiento y bienestar de los estudiantes. La regulación emocional es vista como una herramienta preventiva ante conductas disruptivas, ya que como el docente enfrenta conflictos puede facilitar o dificultar la resolución de los problemas. Cuando el profesor logra mantener la calma, se genera un ambiente más seguro y propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sienten acompañados y en un lugar seguro.

También mencionan que utilizan diversas estrategias pedagógicas para mantener su equilibrio emocional y a la vez promover un clima de aula positivo, tales como realizar pausas activas, mantener rutinas claras, usar un tono de voz calmado y planificar con anticipación. Estas acciones no solo ayudan a los docentes a gestionar sus propias emociones, sino que también sirven de modelo para los estudiantes fomentando así una autorregulación. Además, se resalta la importancia de la organización y preparación, ya que cuando el docente se encuentra tranquilo y en control, logra transmitir serenidad y manejar con mayor eficiencia situaciones desafiantes.

Este planteamiento se respalda con la evidencia empírica de un estudio realizado por Zazueta et al. (2024) evidencio que en las aulas donde los docentes aplican técnicas de regulación emocional, los estudiantes adquieren mayores niveles de compromiso académico (p.4). Este hallazgo demuestra que la estabilidad emocional del educador funciona como un andamiaje que sostiene la gestión conductual con la disposición cognitiva del estudiante hacia el aprendizaje.

Finalmente, los relatos evidencian que el rol del docente como mediador emocional resulta fundamental para la resolución de conflictos. Los entrevistados destacan la necesidad de mantener una postura neutral ante situaciones de conflicto, priorizando el diálogo como medio para restablecer la calma. Esta posición refleja una comprensión integral del docente, donde la gestión emocional no solo tiene un valor personal, sino también una función pedagógica y relacional. En conjunto, las respuestas muestran que la regulación emocional del docente actúa como un factor determinante en la creación de ambientes de aprendizajes propicios y en el fortalecimiento del bienestar socioemocional de la comunidad.

6.4.-Unidad Hermenéutica 3

| UNIDAD HERMENÉUTICA |
|---|
| UH: Políticas educativas en torno a las competencias emocionales. File: (S1), (S4), (S5). Edited by: P.L/J.H/A. G Date/Time: 2025-10-22 – 19:40:00 Creado: 2025-10-22 – 20:05:00 Códigos (3): ¿Qué acciones podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer la regulación emocional de los docentes?, ¿Cómo cree que la regulación emocional del profesorado contribuye a la mejora del aprendizaje y la convivencia escolar?, ¿Qué tipo de apoyos, recursos o capacitaciones considera necesarios para fortalecer la regulación emocional docente en el contexto escolar? |

En concordancia con las políticas educativas en torno a las competencias emocionales, los entrevistados añadieron:

“...para fortalecer las competencias emocionales hemos compartido experiencias entre colegas, se conversa en reuniones de ciclo estrategias enfocadas a la emocionalidad de los niños, como conversar en la mañana con los niños sobre la emoción que sienten e identificarla a través de los

monstruos de colores, anticipar lo que se realizará durante el día o en una clase para bajar el estrés, se planifican en orientación actividades enfocadas a las emociones (fortalezas del carácter), enfatizar el refuerzo positivo en clases y mantener en ellos altas expectativas, conversar con los estudiantes para generar confianza y expresen sus emociones, escuchar mantras y entregar tiempos o espacios que generen confianza, entre otras.” [Entrevista 1.docx. (R11)] [acciones, recursos o estrategias implementadas en la escuela para fortalecer las competencias emocionales] (Sujeto informante 1)

“...sería muy valioso que existieran espacios de autocuidado docente dentro de la jornada laboral, y capacitaciones prácticas sobre manejo emocional en aula. También políticas que promuevan el acompañamiento emocional y no solo el rendimiento académico, tanto para los estudiantes como para los profesores.” (Entrevista 4.docx. (R10) [acciones o medidas que se pueden implementar a nivel institucional o político sobre regulación emocional] (Sujeto informante 4)

“...me gustaría tener más acompañamiento en aula, talleres sobre manejo de estrés docente y estrategias concretas para la contención emocional infantil. También recursos visuales y materiales que ayuden a trabajar la educación emocional de manera lúdica con los estudiantes.” [Entrevista 4.docx. (R12)] [apoyos, recursos o capacitaciones necesarios para fortalecer la regulación emocional en contexto escolar] (Sujeto informante 4)

Los sujetos informantes de la entrevista reflejan una comprensión profunda sobre la relevancia de fortalecer las competencias emocionales en el contexto educativo, tanto desde la práctica pedagógica como la gestión institucional. En las respuestas se evidencia que la escuela ha comenzado a incorporar acciones concretas orientadas hacia el desarrollo emocional, como actividades de identificación de emociones, refuerzo positivo, generación de espacios de diálogo y planificación de instancias orientadas en las fortalezas del carácter. Estas iniciativas muestran la intención de promover la educación emocional como parte del proceso formativo integral, así permitiendo que los estudiantes reconozcan, expresen y gestionen sus emociones de manera asertiva.

Asimismo, los docentes resaltan la necesidad de políticas institucionales y ministeriales que consideren el bienestar emocional del profesorado. Plantean que sería importante contar con espacios de autocuidado, acompañamiento en el aula y capacitaciones en torno al manejo emocional, tanto para mejorar la convivencia escolar como reducir los niveles de estrés y desgaste de los docentes. La demanda de políticas que equilibren el rendimiento académico y la salud emocional revela una mirada crítica hacia la estructura educativa actual, donde el área emocional no suele tomar relevancia frente a las exigencias curriculares. Según Pacha, Bautista y Zulay (2024) resaltan la urgencia de políticas que integren la regulación emocional en los planes de formación inicial de los docentes, así como desarrollar herramientas de evaluación cualitativa que permitan capturar cambios en el clima de aula (p.8). Este enfoque implica avanzar hacia una educación que reconozca las emociones como parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo entornos escolares más empáticos y saludables tanto para estudiantes como docentes.

Por otro lado, las respuestas también dejan en evidencia las consecuencias negativas que surgen cuando no existe apoyo institucional en torno a la regulación emocional. Los entrevistados mencionan sentimientos de agotamiento, estrés y abandono, lo que impacta directamente en el clima escolar y las relaciones dentro de la comunidad. Por lo tanto, sugiere la necesidad urgente de fortalecer las políticas de acompañamiento docente, garantizando espacios de contención y apoyo continuo.

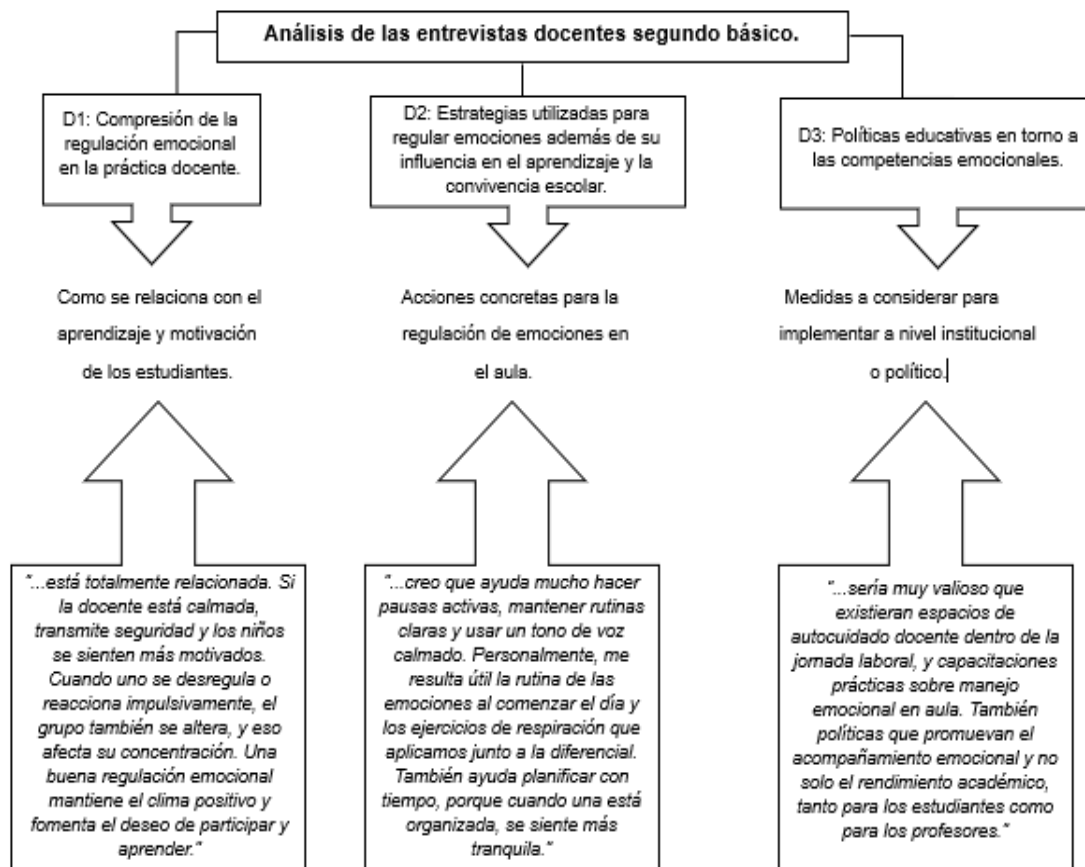


Figura n°6: Análisis de las entrevistas semiestructuradas

Fuente 6: Elaboración propia (2025).

6.5.-Análisis de resultados de la observación directa

La observación directa evidenció que el sujeto A mantiene un alto nivel de regulación emocional, manifestado en su tono de voz calmado, coherencia entre el mensaje verbal y no verbal, y manejo controlado de situaciones estresantes, lo que contribuye a un ambiente emocionalmente seguro y estable. En cuanto a las estrategias de regulación emocional, se observó una aplicación intermitente y dependiente del apoyo de la educadora diferencial, destacando la utilización de rutinas como “la rutina de las emociones” y refuerzos positivos, aunque con escaso uso de recursos visuales o señales sistemáticas de calma. La interacción docente–estudiante se caracterizó por un vínculo afectivo y estructurado, con límites claros y respeto mutuo, aunque se registraron episodios puntuales de invalidez emocional. El clima de aula se mostró positivo, con alta atención, respeto entre pares y mínima presencia de conductas disruptivas, reflejando una gestión emocional efectiva del grupo. Finalmente, la organización del aula y los recursos disponibles revelaron una clara intencionalidad pedagógica hacia la educación emocional, mediante el uso de materiales visuales como los “monstruos de las emociones” y el “botiquín de la calma”, junto con la incorporación diaria de espacios para el reconocimiento emocional. En conjunto, los hallazgos reflejan una docente emocionalmente competente, cuyo desempeño favorece el bienestar socioemocional y el aprendizaje, aunque requiere fortalecer la autonomía y sistematicidad en la aplicación de estrategias reguladoras propias y del alumnado.

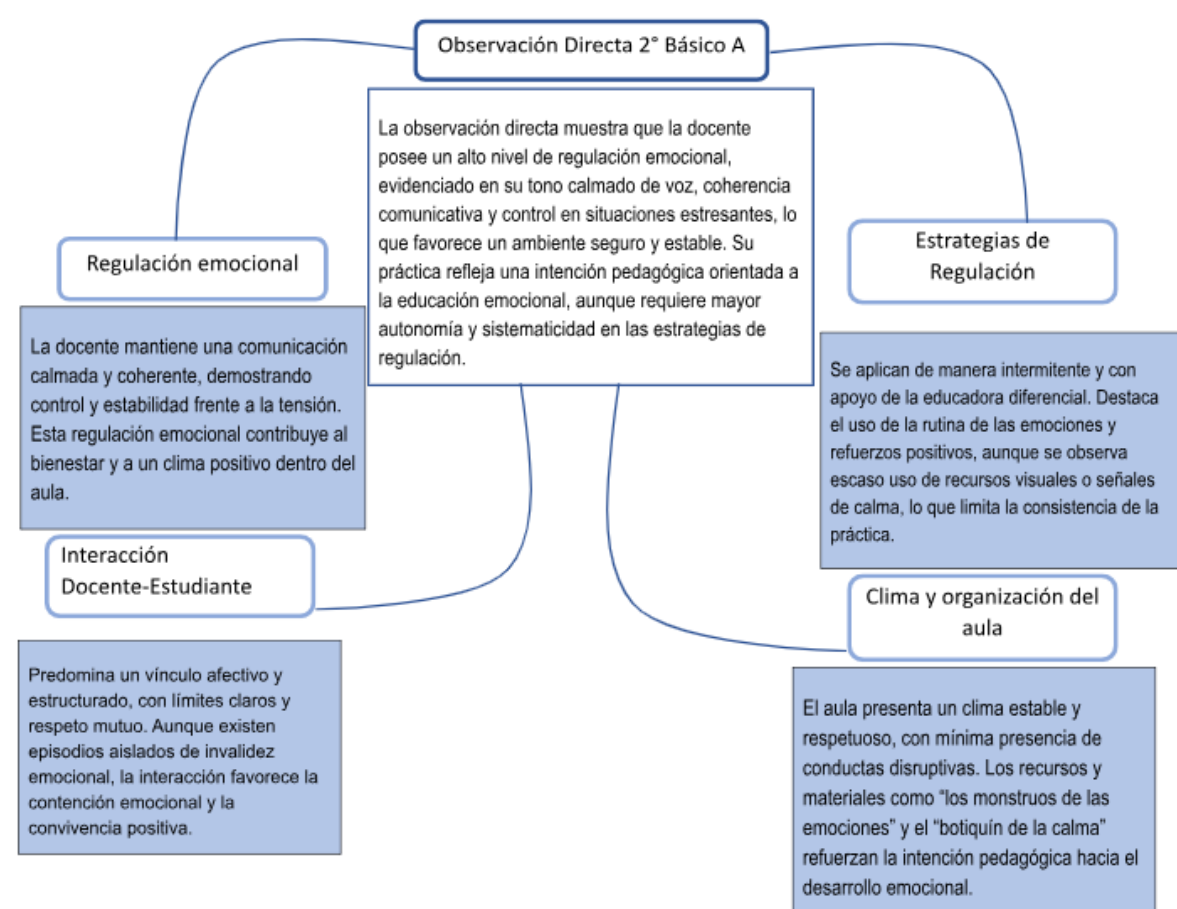


Figura n°7: Análisis de observación directa Segundo Básico A.

Fuente 7: Elaboración propia (2025).

En relación con el sujeto B, se muestra altos niveles de regulación emocional, vinculados a un tono de voz calmado, en coherencia constante con el lenguaje verbal y no verbal, relacionado con respuestas controladas y reguladas frente a situaciones que generan estrés o conflicto, lo que puede llegar a contribuir a un ambiente estable para los alumnos. Su conciencia y manejo de sus propias emociones concede el mantenimiento de la calma ante conductas disruptivas y en modelaje de estrategias de autocontrol, como pausas antes de hablar y técnicas de respiración, no obstante, se muestran dificultades de forma ocasional, en la realización de autocorrecciones verbales y gestuales cuando experimenta molestia o frustración. En las estrategias de regulación emocional dirigidas al estudiante, se implementaron intencionadamente prácticas socioemocionales, como una rutina diaria en la que, se ocupan de manera concreta los “monstruos de las emociones”, para que el estudiantado identifique la emoción y comente sobre el porqué está en esa emoción, también se hace uso de refuerzos positivos y la comunicación con los estudiantes posterior a los conflictos. Aunque, cuando se presenta desregulación emocional del alumnado, la docente no siempre dialoga, ya que, en ocasiones pospone la conversación para concluir la explicación de la clase o espera a que el estudiante se calme, lo que limita la intervención adecuada y la educación emocional del estudiantado.

Si bien el aula cuenta con una “caja de las emociones”, que contiene materiales y juguetes diseñados para la autorregulación de los estudiantes, no se ha utilizado o integrado en la práctica pedagógica, lo que evidencia un uso limitado de rutinas de regulación y el uso de recursos visuales

que favorezcan la regulación emocional del alumno. La interacción docente-estudiante se caracteriza por un vínculo afectivo significativo, al prevalecer la empatía, la comunicación afectiva y el respeto, contribuyendo a un ambiente más seguro. El clima de aula se presentó de forma colaborativa y positiva, con respecto a elementos esenciales para su creación, como la disminución de conductas disruptivas, el respeto entre pares y la disposición para el aprendizaje.

El sujeto B mantiene una comunicación efectiva y constante con los alumnos, lo que favorece el clima de aula y la cohesión grupal. Los recursos disponibles y la organización del aula presentan una intencionalidad pedagógica a la educación emocional, a través del uso de los “monstruos de las emociones”. No obstante, la ausencia de espacios y tiempos específicos para el desarrollo de la regulación emocional, evidencia una limitación estructural, más que factores como la disposición docente. Estos hallazgos reflejan a una docente emocionalmente competente, en el que su desempeño favorece la convivencia escolar y el bienestar socioemocional. Sin embargo, su desempeño se ve limitado en la sistematicidad y en la autonomía, en la aplicabilidad de estrategias reguladoras, tanto para su emocionalidad propia y la de los estudiantes, promoviendo procesos y materiales que sean sostenibles para la regulación emocional.

7.-Conclusiones

El estudio concibió la comprensión en profundidad sobre la regulación emocional docente como una competencia esencial para el clima de aula, desde una comprensión teórica e interpretativa. Los resultados evidenciaron que los expertos en educación tienen conciencia de sus propias emociones y reconocen la influencia relacionada en el aprendizaje de los alumnos y en la creación de un clima de aula adecuado. En este sentido, Bisquerra y Mateo (2019) señalan que las competencias emocionales representan un conjunto de conocimientos, capacidad, habilidades y actitudes necesarias para comprender expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales (p.61). Del mismo modo, Goleman (1995) citado por Hormazábal (2020), sostiene que la inteligencia emocional determina el modo en que controlamos nuestros impulsos, manejamos las emociones y mantenemos la empatía con los demás (p.54), lo que refuerza el papel del profesor como agente emocional dentro del proceso educativo.

En relación con el objetivo general de la investigación, se concluye que la regulación emocional docente desempeña un rol importante para la construcción de un clima de aula positivo. Las estrategias de autorregulación, como las pausas activas, el uso de recursos visuales, la comunicación empática y la gestión del conflicto desde la calma del profesor, favorecen la convivencia escolar, reduciendo conductas disruptivas para la disposición al aprendizaje. De acuerdo con Barrientos-Fernández et al. (2020), el desarrollo de competencias emocionales se convierte en un elemento de gran relevancia para la mejora de la calidad educativa en estas edades (p.75). Tal como lo señala una de las docentes entrevistadas: “...si la docente está calmada, transmite seguridad y los niños se sienten más motivados (...) una buena regulación emocional mantiene el clima positivo y fomenta el deseo de participar y aprender.” (extracto de entrevista sujeto informante 4). En relación a esto, se demuestra que el docente emocionalmente competente no solo gestiona sus propias emociones, sino que actúa como modelo regulador para sus estudiantes.

El objetivo específico 1 está orientado a identificar las acciones que pueden implementarse para la regulación emocional del profesor. Los resultados observados permiten concluir que las prácticas más efectivas son aquellas que integran momentos de identificar las emociones y estrategias de la relajación durante la jornada escolar. Entre las estrategias más valoradas se destacan: la rutina de las emociones, que ayuda a la identificación de las emociones, las pausas activas y ejercicios de respiración, que sirven como reguladores para la reducción del estrés, y el

uso de materiales como el “botiquín de la calma” y los “monstruos de las emociones”, que facilitan el reconocimiento de las emociones de los estudiantes y las del docente. Puesto que, uno de los entrevistados menciona: “...creo que ayuda mucho hacer pausas activas, mantener rutinas claras y usar un tono de voz calmado (...) También ayuda planificar con tiempo, porque cuando una está organizada, se siente más tranquila.” (Extracto entrevista sujeto informante 4). Se consolidan ideas como la planificación y la prevención como mecanismos para la promoción de la calma y el bienestar en el aula.

En relación con los hallazgos de la observación directa, se muestran a docentes implementando otras técnicas como el tono de voz calmado, pausas antes de hablar y técnicas de respiración, lo que evidencia su rol como regulados emocionales ante los estudiantes. No obstante, se evidenció una escasa sistematicidad en la aplicación de estas estrategias, al no tener sostenibilidad en el tiempo.

Respecto al objetivo específico 2, sobre la influencia de la regulación emocional en la interacción y vinculación con los estudiantes, se concluye que la regulación emocional de los docentes influye en la calidad de las interacciones y vínculos con los estudiantes. Los docentes emocionalmente regulados logran establecer relaciones empáticas y respetuosas con sus estudiantes, fortaleciendo el sentido de pertenencia y motivación del grupo. Tal como señala una docente entrevistada: “mi regulación emocional influye en la conducta de mis estudiantes, considerando que somos modelos a seguir (...) si no se gestionan las emociones, el manejo de conductas disruptivas no es adecuado” (Extracto entrevista sujeto informante 1). Los resultados reflejan que cuando los docentes mantienen una postura serena y mediadora ante los conflictos, logra reducir la desregulación emocional de los estudiantes, evitando así un ambiente emocional negativo.

En las observaciones, se identificaron aulas donde el clima fue colaborativo y afectivo, predominado por el respeto y baja incidencia de conductas disruptivas, es resultado de un manejo emocional efectivo por parte de las docentes. Por el contrario, cuando se observaron momentos de una tardía o ausencia de diálogo inmediato ante una situación de desregulación del alumnado, evidenciaron una limitación en la contención emocional oportuna. Estos aspectos sugieren la necesidad de fortalecer el acompañamiento emocional, promoviendo espacios de mediación y conversación emocional más frecuentes.

El objetivo específico 3, orientado al fortalecimiento de la regulación emocional docente, se concluye que la formación continua en competencias emocionales propias y de los estudiantes resulta indispensable. Los hallazgos indican que los docentes reconocen la importancia de la formación continua en adquirir competencias emocionales, tanto el manejo de las propias como las de sus estudiantes. En las entrevistas, los participantes enfatizan en la necesidad de mayor apoyo por parte de la institución, para tener espacios de autocuidado y acompañamiento profesional. Como señala una docente entrevistada: “... sería muy valioso que existieran espacios de autocuidado docente dentro de la jornada laboral, y capacitaciones prácticas sobre el manejo emocional en el aula” (Extracto entrevista sujeto informante 4). Asimismo, se destaca la carencia de políticas educativas que aborden la salud mental y el bienestar docente, los entrevistados señalan sentirse “(...) un poco abandonados cuando no podemos hacer nada y tampoco nos sentimos apoyados desde el Ministerio de Educación” (Extracto entrevista sujeto informante 5). Lo cual revela la necesidad urgente de acciones concretas que fortalezcan el desarrollo emocional del profesorado.

Las observaciones también evidencian limitaciones estructurales del uso de recursos para la regulación emocional, como la falta de espacios físicos o materiales específicos para trabajar el área emocional, a pesar de existir intención pedagógica y herramientas, como “La caja de las emociones”, no es suficiente para abordar de manera profunda y sostenida las necesidades

emocionales de todo el alumnado. Por tanto, se concluye que el fortalecimiento de la regulación emocional docente requiere formación permanente, apoyo institucional, espacios de autocuidado y recursos pedagógicos, que permitan mantener de manera sostenible la práctica de la educación emocional.

El estudio realizado confirma que el docente regulador emocional incide directamente en el clima de aula para el desarrollo de aprendizajes significativos, considerando la necesidad de considerar la educación emocional como un eje transversal en labores pedagógicas y en las políticas institucionales.

7.1.-Limitaciones de la Investigación

En cuanto al objeto de investigación, es importante señalar la complejidad en el abordaje del tema central del estudio, específicamente, por tratarse de un ámbito con estudios limitados en el contexto chileno y en el rango etario específico considerado en esta investigación. Por lo tanto, el objeto de estudio se abordó tanto desde una perspectiva empírica como teórica, acudiendo principalmente estudios referentes internacionales con rangos etarios parecidos, mientras que, las referencias nacionales se utilizaron en menor medida, debido a la limitación en la disponibilidad de estudios chilenos en él se integre el tema investigado.

En relación con la muestra de estudio, esta se presenta reducida, al estar compuesta por únicamente seis participantes expertos en educación pertenecientes a un solo establecimiento educativo. Esta característica reduce la posibilidad de generalizar los resultados en otros establecimientos y de aplicar los instrumentos en futuras investigaciones. De igual forma, al tratarse de un diseño cualitativo de tipo transversal, los hallazgos encontrados reflejan solo un momento específico del año escolar, dejando de lado una observación que permita recopilar la evolución de la práctica docente durante todo el año escolar. No obstante, estas limitaciones responden al tiempo acotado disponible para el desarrollo de la investigación y la dificultad para el acceso de una muestra más amplia en el trabajo de campo.

Otra de las limitaciones corresponde a la posible subjetividad en la implementación de la observación directa, inherente al discurso de los participantes y la interpretación de los investigadores, lo que exige una alta rigurosidad en el análisis e interpretación de las observaciones directas. Además, en la observación propiamente tal, la presencia del observador puede haber influido levemente en el actuar del docente, aunque se ejecutaron medidas para reducir este posible sesgo.

7.2.-Proyecciones de la Investigación

Debido a los hallazgos obtenidos, se plantea la importancia de fortalecer la formación emocional del profesorado mediante instancias de capacitación institucional que incluyan herramientas prácticas para la autorregulación, el manejo del estrés y la comunicación efectiva. Se propone incorporar como parte del currículo escolar asignaturas u objetivos transversales sobre la educación emocional, al igual que al Proyecto Educativo Institucional, promoviendo espacios de reflexión y bienestar entre los docentes del establecimiento.

Se deja abierta esta investigación para que futuras investigaciones analicen como la regulación emocional docente influye en diferentes niveles educativos y contextos escolares, considerando variables como el género, la experiencia profesional y el tipo de establecimiento.

Referencias Bibliográficas

- Abellán, L. (2019). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa Redie*, 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Acevedo Ibáñez, A., & López Martín, A. F. A. (1996). *El proceso de la entrevista: conceptos y modelos*. Limusa.
- Armstrong, S., & Sandoval, E. (2023). Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8(2). <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5751>
- Barraza, A. (2023, enero). Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa Arturo Barraza Macías. Universidad Pedagógica de Durango. Retrieved September 14, 2025, from <https://upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119–141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación (J. Mateo Andrés, Ed.) [Book]. Horsori.
- Barrientos, A., Sánchez-, R., & Pericacho, F. J. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59–78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. 61-82.
- Buenfil, R. (1991). Análisis de discurso y educación. 1–25.
- Buitrón, S. B., & Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4, 1–8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Bulás, M., Ramírez, A. L., & Galindo, 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/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Chire Yucra, N. M. (2022). El clima del aula y el aprendizaje. *its Innova Teaching School*, 1-19.
- Cano, L. G., & Murcia, S. N. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- Cañas B., P., & Ross I., C. (2019). Dificultades en el manejo de la desregulación emocional y descontrol conductual en las aulas de kínder y primero básico. *Posgrado Psicología, Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología*. repositorio.udd.cl/items/b5f4ded3-da45-424b-a162-82e76ef60036.
- Duncan, V. (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>

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). (PDF) *Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización*. ResearchGate. Retrieved September 23, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Escurra M, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1–2), 103–111.
- Esquivel, M. L., Gutiérrez, M. L., Angélica, H., Mercado Roa, A. M., Pachón, Y., & Ortega, G. P. (2016). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. 59-69.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fernández, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272–286. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1235>
- Fernández, P., Cabello, R., & Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(1), 15–25.
- Fierro, S., Velázquez, N., & Fernández, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 434. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986351>
- Flick, U. (2014). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. SAGE Publications.
- García, P. A., & Marín, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 25(64), 27–41. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194169815006/html/>
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006, 2014). *Metodología de la Investigación* (M. Rocha Martínez, Ed.). McGraw Hill Interamericana Editores, S. A.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2014, September 4). *Metodología de la investigación - Sexta Edición*. Páginas Personales UNAM. Retrieved September 23, 2025, from https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf
- Hormazábal Muñoz, V. (2020). Formación de profesores y profesoras en inteligencia emocional ¿Tiene Chile una deuda en este ámbito?: Un estudio de caso en una universidad pública, desde la percepción de profesores titulados y estudiantes de este programa. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado.
- Hewitt, N., Rueda, C. M., Vega, Á. M., Alarcón, M. A., Velandia, S. P., & Villamil, R. D. P. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de Educación Básica Primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 45–63. <https://www.redalyc.org/journal/1053/105374442005/html/>

- Mancilla Velandia, Y., & Royero Pérez, L. A. (2016). Estrategias para la transformación de conflictos desde la inteligencia emocional de los docentes en instituciones educativas. *Gestión, Competitividad e innovación*, 52–69. www.pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Gaeta González, M. L., & Santander Trigo, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53–77. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Ocampo, G. A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: Un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento* (R. Arroyo González, Ed.). Universidad de Granada.
- Pacha Chipantiza, N. E., Bautista Cabeza, K. M., & Erazo Merchán, E. Z. (2024). Estrategias para la regulación emocional del docente y su influencia en la gestión del aula y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Neosapiencia*, 2(2), 19–35. <https://orcid.org/0009-0000-4425-4588>
- Peña, M. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 1(12), 1–21.
- Peñafiel Villavicencio, P. V. (2024). El clima en el aula de clase como factor que interviene en el proceso enseñanza-aprendizaje (Vol. 9, Número 1). <https://orcid.org/0009-0003-3241-6895>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla, S. A.
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 29–39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Ramírez, G. (2024). Influencia del clima escolar positivo en el aprendizaje de los estudiantes. *ANEP*, 1–14.
- Retana Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. Á., & Jiménez Pérez, R. (2020). ¿Puede influir una práctica docente emocional en el cambio de emociones del alumnado? Un estudio en la formación inicial de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 102, 16–31. <https://doi.org/10.12795/ie.2020.i102.02>
- Retana Alvarado, D., Vázquez-Bernal, B., Ángeles De Las Heras Pérez, M., & Jiménez-Pérez, R. (2021). Las causas del cambio emocional en el clima de aula desde la hipótesis de la complejidad. *Revista Interdisciplinar Sular*, 9, 170–190.
- Rimari, M. (2025). Autorregulación emocional docente como factor favorable para el desarrollo de un clima de aula positivo. *Innova Teaching School*, 1–51. <https://orcid.org/0009-0009-6299-4024>
- Rodríguez-Buitrago, A. G. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. *Revista Eleuthera*, 18, 13–30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>

- Rodríguez Rico, R., Arnaiz Arredondo, J. A., Venegas Meraz, G. P., & Enríquez García, F. (2023). Implementación de taller de autorregulación emocional en docentes como búsqueda del fortalecimiento emocional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 16–29. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1299>
- Santander Trigo, S., Leticia Gaeta González, M., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 95(2), 225–246.
- Sánchez, B., Navarro, C., Garay, Z., & Mata, S. (2022). *La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento*. Dialnet. Retrieved September 23, 2025, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9593530>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (Morata, S. L). Ediciones Morata, S. L.
- Teoría de las emociones de Paul Ekman. Conceptos. (s.f.). Obtenido de [Psicologística.com](http://www.psicologistica.com): <https://www.psicologistica.com/teoria-de-las-emociones-de-paul-ekman-conceptos/>
- Tristán-López, A. (2008). *Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo* (Vol. 6). *Avances en Medición*. [file:///C:/Users/jesar/Downloads/\[1library.co\]%20modificaci%C3%B3n%20al%20modelo%20de%20lawshe%20para%20el%20dictamen%20cuantitativo%20de%20la%20validez%20de%20contenido%20de%20un%20inst.pdf](file:///C:/Users/jesar/Downloads/[1library.co]%20modificaci%C3%B3n%20al%20modelo%20de%20lawshe%20para%20el%20dictamen%20cuantitativo%20de%20la%20validez%20de%20contenido%20de%20un%20inst.pdf)
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis: In Search of Meaning*. SAGE Publications.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento: Una aproximación sociocognitiva*. Gedisa Editorial.
- Villegas, M. (2020). *La mente emocional*. Herder Editorial. <https://recursos-electronicos.udla.cl:2066/es/lc/udlacl/titulos/163181>
- Yin, K. R. (n.d.). *Investigación sobre Estudio de Casos*. International Educational and Professional Publisher, 5, 1–35. www.pdfactory.com
- Zaldumbide-Verdesoto, R. E. (2025). El clima de aula y la inteligencia emocional en niños de tercer año de Educación General Básica. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 611–639. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9336>