Pedagogical Constellations
Sincelejo-Colombia / Vol. 4, N. 1 / pp. 187-217 / e-93
enero-junio, 2025 / e-ISSN: 3028-5208 Artículo de Investigación / Research Article

El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional

The role of emotions in the learning process: a miracle of socio-economic education

María Margarita Delgado Palma*

Unidad Educativa Kerly Solange Quijije Mero, Montecristi, Ecuador.

https://orcid.org/0009-0001-4992-6328; maría.delgadop@educacion.gob.ec

Katty Maribel Piguave Delgado

Unidad Educativa Kerly Solange Quijije Mero, Montecristi, Ecuador

https://orcid.org/0009-0004-2250-5314; katty.piguave@educacion.gob.ec

Karen Julissa Posligua Burgos

Unidad Educativa Kerly Solange Quijije Mero, Montecristi, Ecuador

https://orcid.org/0009-0007-5005-2852; karen.posligua@educación.gob.ec

Sandra Teresa Palma Holguín

Unidad Educativa Fiscal "Luis A. Martinez", Montecristi, Ecuador

https://orcid.org/0009-0008-5246-4284; sandrat.palma@educacion.gob.ec

Recibido: 11 Ene. 2025 | **Aceptado:** 22 May 2025 | **Publicado:** 05 Jun. 2025

***Autor de correspondencia:** maría.delgadop@educacion.gob.ec

Cómo citar este artículo: Delgado Palma, M. M.., Piguave Delgado, K. M., Posligua Burgos, K. J., & Palma Holguín, S. T. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, *4*(1), 187-217. https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.93

Copyright: © 2025 María Margarita Delgado Palma, Katty Maribel Piguave Delgado, Karen Julissa Posligua Burgos, Sandra Teresa Palma Holguín; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

RESUMEN

Este artículo examina el papel esencial de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la educación socioemocional. A través de una revisión documental cualitativa, se argumenta que las emociones no son aspectos periféricos, sino elementos centrales que inciden en procesos cognitivos clave como la atención, la memoria y la motivación. Se identifican cinco ejes temáticos: la relación entre emoción y cognición; el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autoconciencia y la autorregulación; la influencia del clima emocional del aula; la relevancia de formar docentes emocionalmente competentes; y el papel de las políticas educativas en la integración de estos enfoques. Se destaca que un ambiente emocionalmente positivo mejora la convivencia y el rendimiento, mientras que su ausencia limita el aprendizaje significativo. El rol del docente se resignifica como mediador afectivo, más allá de la simple transmisión de contenidos. Al finalizar, se cuestiona el modelo educativo tradicional por desatender la dimensión emocional y se propone incorporar de forma transversal la educación emocional en el currículo, la formación docente y la gestión escolar. Esta integración es urgente para construir sistemas educativos más empáticos, humanos y eficaces.

Palabras clave: Educación emocional, Inteligencia emocional, Clima escolar, Autorregulación, Empatía docente.

ABSTRACT

This article examines the essential paper of emotions in the teaching-learning process from the perspective of socio-economic education. Through a qualitative documentary review, it is argued that emotions are not their peripheral aspects, but rather central elements that affect cognitive processes such as attention, memory and motivation. Identify five themes: the relationship between emotion and cognition; the loss of socio-economic skills such as empathy, self-consciousness and self-regulation; the influence of the environmental climate of the room; the availability of economically competent training courses; and the paper of educational policies in the integration of these institutions. If an emotionally positive environment improves comfort and performance, it will limit significant learning. The educational role is significant as an active mediator, more than just the transmission of content. To finalize, consider the traditional educational model to address the economic dimension and propose to incorporate transversal education into the curriculum, educational training and school management. This integration is urgent to build more empathetic, human and effective educational systems.

Keywords: Emotional education, Emotional intelligence, School climate, Self-regulation, Teacher empathy.

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones no son un accesorio del conocimiento, son el terreno donde germina, ya que, un niño que se siente seguro aprende más rápido y uno que se siente humillado, bloqueado o invisible, simplemente desconecta. La tarea educativa, entonces, no es solo transmitir saberes, sino crear vínculos. A lo largo de la historia de la educación, las emociones han sido un tema secundario, apenas en las últimas décadas, con los avances en neurociencia afectiva, se ha evidenciado su papel clave en los procesos cognitivos. García (2019) fue uno de los primeros en mostrar que sin emoción no hay decisión racional y que la emoción no interfiere con la razón, sino que, la orienta, esa afirmación marca un cambio profundo en cómo entendemos la enseñanza.

En este marco, el concepto de educación socioemocional cobra una relevancia particular, no basta con enseñar contenidos curriculares si no se desarrolla la capacidad de autorregularse, convivir y comprender lo que se siente. Según Bisquerra (2011) la educación emocional es un proceso continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias emocionales esenciales para la vida. No es una asignatura más, sino una dimensión que debe permear toda la experiencia escolar.

Los estudiantes que poseen habilidades socioemocionales desarrolladas muestran mejores niveles de resiliencia, también tienen más facilidad para trabajar en grupo, resolver conflictos y perseverar en el logro de objetivos. Goleman (2001) ya advertía que el coeficiente emocional puede predecir el éxito escolar y personal mejor que el coeficiente intelectual, es así que, aprender a sentir también es aprender a vivir. El entorno escolar, por lo tanto, debe ser un espacio donde lo emocional se reconozca, se trabaje y se valore, pero cuando se ignora, aparecen las consecuencias, aumento del acoso escolar, indiferencia ante el aprendizaje, relaciones conflictivas entre compañeros y baja motivación (Varas Violante, 2025). Todos estos factores afectan no solo la calidad educativa, sino la salud mental de los estudiantes (Tena, 2020).

La educación socioemocional se propone como una respuesta pedagógica integral, no busca eliminar el conflicto, sino dotar a los estudiantes de herramientas para afrontarlo, esto

implica enseñarles a reconocer sus emociones, darles nombre, y actuar en consecuencia. García (2019) afirman que la emoción es un componente indispensable en el aprendizaje profundo, ya que conecta al estudiante con lo que está aprendiendo, ya que, sin emoción, el conocimiento se vuelve abstracto y ajeno.

Desde la perspectiva del docente, esto supone un nuevo reto profesional, ya no se espera solamente un transmisor de contenidos, sino un mediador emocional y para lograrlo, es necesario que el propio docente haya desarrollado una conciencia emocional. Jennings y Greenberg (2009) sostienen que los profesores emocionalmente competentes son más eficaces en la gestión del aula y en el fomento del aprendizaje, esta competencia no es innata, se forma y se entrena. Las políticas educativas, sin embargo, avanzan a un ritmo más lento que la investigación, si bien hay iniciativas que promueven la inclusión de programas de educación socioemocional, muchas veces su implementación es superficial, se confunde con charlas ocasionales o talleres aislados, pero una verdadera transformación requiere compromiso institucional y continuidad en el tiempo (Kankaras y Suarez, 2019).

En América Latina, los desafíos vinculados a la educación emocional son aún mayores, la desigualdad social, la violencia y la precarización de la educación crean contextos en los que el desarrollo emocional suele quedar relegado. Sin embargo, justamente en estos entornos se vuelve más urgente la educación socioemocional, que no es un lujo pedagógico sino una necesidad formativa. Según López y San Martin (2019) ignorar la dimensión emocional en contextos vulnerables solo profundiza las brechas de exclusión.

El currículo escolar tradicional sigue privilegiando lo cognitivo en detrimento de lo afectivo, se evalúa lo que se memoriza, no lo que se siente ni cómo se gestiona, esta omisión tiene efectos concretos, estudiantes que saben resolver ecuaciones, pero no saben cómo expresar su enojo sin violencia; docentes que enseñan literatura sin preguntarse cómo los textos movilizan emocionalmente a sus estudiantes, la educación emocional debe permear las disciplinas, no aislarse en rincones. Un enfoque integrador, como el que propone la pedagogía del cuidado, rescata el valor del vínculo afectivo entre docente y estudiante. Busquets (2019) lo señala con claridad, cuidar no es una actividad extra, es el núcleo de toda

acción educativa significativa, y ese cuidado incluye la validación emocional. No basta con preguntar "¿cómo estás?" si no se está dispuesto a escuchar la respuesta con empatía.

Los efectos positivos de incorporar lo socioemocional en el aula están respaldados por evidencias empíricas, programas como SEL (Social and Emotional Learning) han demostrado mejoras en la conducta, el rendimiento académico y la reducción de conductas de riesgo (CASEL, 2020). Además, contribuyen a desarrollar una ciudadanía más empática, colaborativa y responsable, ya que, se enseña a convivir, no solo a competir. El problema es que, en muchas escuelas, aún se opera bajo un modelo conductista. se premia el cumplimiento y se castiga la desviación, la emocionalidad se considera distracción. Este enfoque resulta insuficiente, especialmente con estudiantes que presentan dificultades emocionales o situaciones familiares complejas, cuando un estudiante actúa con agresividad o apatía, suele haber una emoción no reconocida detrás, la solución no es sancionar, sino comprender.

Es aquí donde la figura del docente cobra un papel central, no se trata de convertir al maestro en psicólogo, pero sí de reconocer su rol como referente emocional, la forma en que el docente maneja sus propias emociones, cómo responde al conflicto y cómo genera confianza influye directamente en el clima del aula. Según Roffey (2012) las aulas emocionalmente positivas son más propicias para el aprendizaje significativo y duradero. Además, no se puede enseñar lo que no se ha trabajado internamente y la formación inicial del profesorado debería incluir módulos de inteligencia emocional, regulación del estrés y manejo de conflictos. Esto no solo mejora la práctica docente, sino que también protege la salud mental del profesional, ya que un docente emocionalmente equilibrado tiene mayor capacidad para acompañar procesos complejos de aprendizaje y, sobre todo, se convierte en un modelo a seguir.

Los estudiantes, especialmente en etapas de desarrollo como la niñez y la adolescencia, aprenden por imitación, observan cómo los adultos reaccionan ante la frustración, la alegría, el enojo, por eso, la coherencia emocional del docente importa. No basta con decir que la

empatía es importante, hay que demostrarla, en ese gesto, a menudo silencioso, se produce una forma profunda de aprendizaje.

Uno de los grandes aportes de la neurociencia educativa ha sido demostrar que la emoción y la razón no son procesos separados, sino profundamente interdependientes, y esto ya no es una conjetura, sino una afirmación respaldada por estudios con resonancia magnética y neuroimagen. García (2019) explican que los sentimientos no solo influyen en la toma de decisiones, sino también en la codificación de la memoria y la comprensión conceptual. Si el contenido no genera ninguna resonancia emocional, es probable que se olvide y la emoción, entonces, actúa como un anclaje de la experiencia cognitiva.

Esta idea tiene implicaciones directas para la planificación curricular al diseñar actividades que involucren a los estudiantes emocionalmente puede marcar la diferencia entre un aprendizaje superficial y uno significativo, no se trata de dramatizar los contenidos, sino de hacerlos relevantes, humanos, conectados con la experiencia personal. Aprender sobre historia, por ejemplo, puede transformarse si se incluyen testimonios, arte o relatos emotivos, lo mismo ocurre en ciencias, donde los dilemas éticos y los descubrimientos pueden generar fascinación y curiosidad.

A pesar de estos avances, muchos docentes no han sido capacitados para reconocer ni trabajar con las emociones en el aula, la formación inicial en la mayoría de las facultades de educación aún prioriza lo disciplinar sobre lo humano, esto genera un desfase entre lo que se espera del maestro en términos de acompañamiento emocional y las herramientas que efectivamente posee. Como señalan Jennings y Greenberg (2009) el bienestar emocional del docente es un factor clave en la calidad de la enseñanza y el clima del aula. La falta de herramientas emocionales en el docente puede traducirse en respuestas impulsivas, poco empáticas o punitivas ante el comportamiento estudiantil, estas reacciones no solo afectan al estudiante en el corto plazo, sino que generan climas escolares hostiles y reducen la motivación para aprender. En cambio, un maestro que sabe regular sus emociones transmite calma, respeto y seguridad, ese tipo de presencia genera confianza y la confianza, en el aula, es el suelo fértil donde germina el aprendizaje.

En muchas escuelas, la presión por cumplir con estándares de rendimiento ha generado una cultura de la urgencia, se enseña para la prueba, se evalúa para el informe, se corre contra el tiempo, en ese escenario, las emociones son vistas como un obstáculo operativo, pero lo emocional no se puede pausar ni ocultar, está siempre presente, incluso cuando no se nombra, ignorarlo es una forma de fracaso pedagógico.

La incorporación efectiva de la educación socioemocional requiere un enfoque institucional, no basta con que un docente lo intente aisladamente, es necesario un marco común, una visión compartida, y, sobre todo, el respaldo de las autoridades escolares. Según el informe de la Kankaras y Suarez (2019) los programas que integran lo socioemocional en todo el ecosistema educativo, desde el currículo hasta la gestión institucional obtienen mejores resultados en bienestar, convivencia y rendimiento académico. Otro aspecto fundamental es el reconocimiento del aula como un espacio emocionalmente cargado, no es un lugar neutro, cada interacción, cada mirada o tono de voz, construye o erosiona vínculos y los estudiantes llegan con historias, preocupaciones, alegrías y miedos, todo eso entra con ellos al salón de clases.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede ser entendido como una simple transmisión de contenidos, es una experiencia integral, profundamente influida por las condiciones emocionales del entorno. Según Gabuardi (2022) un ambiente escolar positivo, que fomente la seguridad emocional, favorece significativamente la participación activa y el compromiso con el aprendizaje, no se trata únicamente de sentirse bien, sino de crear las condiciones para pensar mejor, porque cuando se apaciguan las amenazas emocionales, florece la curiosidad. En ese sentido, la cultura escolar también juega un papel importante, una institución centrada únicamente en la disciplina y el rendimiento tiende a invisibilizar los procesos emocionales, por el contrario, una escuela que promueve el respeto, la escucha activa y la expresión emocional consciente construye comunidad, las emociones se regulan mejor cuando hay espacios seguros donde expresarlas y esa es una función pedagógica crítica.

Para que este cambio sea posible, es necesario repensar la evaluación tradicional centrada en lo numérico y no capta ni valora aspectos emocionales del proceso de aprendizaje. Evaluar no es solo medir conocimientos, también es comprender cómo el estudiante se enfrenta a los desafíos, cómo gestiona la frustración y cómo evoluciona en su confianza. Las formas alternativas de evaluación, como rúbricas cualitativas, portafolios reflexivos o autoevaluaciones guiadas, permiten acceder a estas dimensiones con mayor profundidad (Tobón, 2011).

El vínculo entre emoción y motivación es otro elemento clave principalmente cuando un estudiante motivado no lo está solamente por interés en el contenido, sino por las emociones que ese contenido le genera. Si la clase despierta entusiasmo, sorpresa o sentido de pertenencia, el involucramiento es mayor. Stover et al. (2017) desde la teoría de la autodeterminación, afirman que la motivación intrínseca florece cuando las necesidades de competencia, autonomía y relación están satisfechas, y todas ellas tienen un componente emocional evidente. Además, no todas las emociones son positivas ni deben serlo, a veces se aprende desde la incomodidad, la duda o la frustración (de la Cruz Hernández et al., 2025). Lo importante es aprender a reconocer esas emociones, nombrarlas, y construir estrategias para transitarlas, como señala Bisquerra (2011), la educación emocional no consiste en eliminar lo negativo, sino en integrar y comprender todo el espectro emocional humano.

Finalmente, es imprescindible contextualizar todo este enfoque en función de la realidad de los sistemas educativos actuales, muchos docentes trabajan con sobrecarga laboral, falta de recursos y escaso acompañamiento institucional, pedirles que incorporen lo socioemocional sin condiciones estructurales adecuadas sería injusto. Por ello, la apuesta por una educación emocional requiere políticas públicas coherentes, inversión en formación docente continua y compromiso ético con la dignidad humana.

2. METODOLOGÍA

Este artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter documental, orientado a comprender el papel de las emociones en el aprendizaje desde la perspectiva de la educación socioemocional, se optó por una revisión teórica porque permite integrar hallazgos de diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología, la neurociencia y la educación emocional. Esta decisión metodológica responde a la naturaleza reflexiva del tema, el cual requiere de un análisis amplio, contextualizado y argumentado. La metodología empleada no busca generalizar resultados, sino interpretar e interrelacionar enfoques y experiencias relevantes, la intención es generar una base conceptual sólida que oriente futuras prácticas pedagógicas.

La selección de fuentes se realizó considerando criterios de actualidad, pertinencia temática y rigor científico, se revisaron artículos académicos indexados en bases de datos como Scopus, Redalyc, Scielo y Google Scholar, además de informes institucionales y libros especializados en el área. El periodo de publicación de los textos abarcó desde 2020 hasta 2025, con énfasis en las dos últimas décadas por el auge de investigaciones en neuroeducación y aprendizaje emocional. Se utilizaron términos clave como "educación emocional", "aprendizaje y emoción", "educación socioemocional", "neuroeducación", "inteligencia emocional en el aula", entre otros, a través de esta estrategia, se identificaron las obras más influyentes y se priorizaron aquellas con respaldo empírico o validación internacional.

Para organizar y analizar la información recopilada, se aplicó una técnica de categorización temática, esta consistió en agrupar los hallazgos bajo cinco núcleos principales: 1) relación entre emoción y cognición; 2) fundamentos de la educación socioemocional; 3) impacto emocional en el entorno de aula; 4) formación docente en habilidades emocionales; y 5) políticas educativas relacionadas. Estas categorías emergieron de manera inductiva, a partir de patrones recurrentes en los textos revisados, no se utilizó software de análisis cualitativo, dado que el volumen de fuentes fue gestionable de forma manual.

El análisis fue de tipo interpretativo, apoyado en el método hermenéutico propuesto por Gadamer (1997), el cual favorece una lectura crítica del discurso académico y permite la reconstrucción del sentido en contexto, esta perspectiva se justifica por la naturaleza compleja del objeto de estudio, que involucra dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. No se aplicaron instrumentos empíricos como encuestas o entrevistas, ya que el objetivo no fue recolectar datos primarios, sino profundizar en marcos teóricos existentes. De esta manera, el trabajo se posiciona como una contribución conceptual y pedagógica a la comprensión del aprendizaje emocional.

Finalmente, se cuidó el rigor ético y académico a través de una revisión bibliográfica responsable, citando adecuadamente todas las fuentes empleadas y evitando cualquier forma de apropiación indebida de contenidos. El uso de citas APA 7 garantiza la trazabilidad de la información, aunque se trata de un estudio no experimental, su aporte radica en la sistematización de saberes que, en muchos casos, están dispersos entre distintas disciplinas. Así, la metodología adoptada favorece una visión integradora y crítica del rol de las emociones en la práctica educativa contemporánea.

3. RESULTADOS

La revisión documental permitió identificar cuatro categorías principales que resumen los aportes más relevantes en torno al rol de las emociones en el aprendizaje desde la perspectiva de la educación socioemocional.

Estas categorías fueron construidas a partir de la sistematización de autores clave cuyas investigaciones, enfoques teóricos y propuestas educativas han influido significativamente en el campo. A continuación, se presentan en la tabla 1 que sintetiza los aportes organizados por categorías:

Tabla 1

Categorías relevantes a partir de la revisión de la literatura.

Categoría	Autores principales	Contribuciones clave
1. Relación entre emoción y cognición	Güler y Günseli (2025), Ding et al. (2023), Gao et al. (2024), García (2019), Benavidez y Flores (2019), Fiori y Ortony (2021), Nonweiler et al. (2024)	Demuestran cómo las emociones influyen en procesos cognitivos como atención, memoria y comprensión; destacan la importancia de la inteligencia emocional (IE) para el procesamiento eficiente de información emocional.
2. Competencias socioemocionales	Sabaliauskas et al. (2025), Wentzel et al. (2021), Chew et al. (2025), Lee & Shin (2021), Rytioja et al. (2024), Akhmedjanova (2024), Kim et al. (2021), Williams et al. (2022), Clemens et al. (2023), Vahedi et al. (2025), Yengkopiong (2025), Delgado Rivas et al. (2025), Bakhtiarizadeh y Seyedtabaei (2025), CASEL (2020)	Relacionan las competencias socioemocionales con la autorregulación, la empatía y el rendimiento académico; evidencian su impacto en la salud emocional, los hábitos de vida y la resiliencia frente a dificultades personales y escolares.
3. Clima emocional del aula	Ma et al. (2024), Zou et al. (2023), Erniyati & Putra (2022), Lalrinpuii et al. (2024), Saputra et al. (2023), Liu (2023), Ju et al. (2025), Rogon y Manguilimotan (2025), Yengkopiong (2025), Gabuardi (2022), Shahab et al. (2025), Singh et al. (2025)	Vinculan el clima emocional positivo con mayor motivación, mejor convivencia y rendimiento académico; resaltan el papel del docente y la calidad de las relaciones interpersonales como factores determinantes para un entorno de aprendizaje saludable y eficaz.
4. Formación docente en inteligencia emocional	Shahab et al. (2025), Lyanda y Owidi (2025), Yang y Sato (2025), Ferreira et al. (2025), Jennings y Greenberg (2009), Brackett (2019)	Muestran que la formación en IE mejora el manejo del aula, el bienestar docente y el rendimiento estudiantil; proponen incorporar la educación emocional en la formación inicial y continua del profesorado como componente estructural del desarrollo profesional docente.

En este sentido, se desarrollan de forma detallada cada una de estas categorías antes señaladas.

3.1 Relación entre emoción y cognición

En los últimos años se ha vuelto casi inevitable hablar de la emoción como parte central del funcionamiento cognitivo. Ya no se considera un mero acompañamiento, algo externo, sino un factor que estructura directamente cómo pensamos, recordamos, o prestamos atención. Güler y Günseli (2025), por ejemplo, mostraron que la forma en que segmentamos los eventos de nuestra experiencia —esa especie de organización espontánea en pequeñas unidades de memoria— está vinculada de forma estrecha con la memoria de trabajo y con el control de la atención. Y estos procesos, en sí mismos, no son neutros: están atravesados por el contexto emocional en que ocurren. Lo emocional no solo está, sino que da forma.

Y cuando ese entorno emocional se vuelve intenso o desregulado, también lo hace el impacto sobre las funciones cognitivas. Al-leimon et al. (2025) observaron en jóvenes universitarios que la adicción a videos cortos, algo muy cargado emocionalmente, termina afectando la memoria. ¿Cómo? Principalmente a través de una sobrecarga atencional: el flujo constante de estímulos reduce la capacidad de codificar la información de manera eficaz. Así, la emoción no solo filtra qué atendemos, también define qué logra ser recordado.

En otra dirección, pero apuntando a lo mismo, Carballo-Márquez et al. (2025) demostraron que cuando se trabaja la regulación emocional, mejoran no solo las emociones, sino también las funciones ejecutivas. Usaron realidad virtual con adolescentes en riesgo, y los resultados fueron contundentes: menos síntomas internalizantes y mayor desempeño cognitivo. La conexión es clara, aunque a veces se pase por alto: aprender a regular lo que sentimos también mejora cómo pensamos.

Otros estudios se han enfocado más en las emociones específicas y cómo estas modifican la actividad cerebral. Ding et al. (2023), por ejemplo, encontraron que emociones como la ira o la felicidad generan una activación intensa en la corteza prefrontal durante tareas de

atención conjunta. En términos simples, procesarlas consume más recursos que enfrentarse a emociones neutras. Por otro lado, Gao et al. (2024) señalaron que los rostros emocionales se detectan incluso antes de que se despliegue la atención voluntaria. Y además requieren menos esfuerzo para ser captados. Esto los hace especialmente poderosos como estímulos sociales: nos atrapan, aunque no queramos.

Desde las neurociencias, las evidencias no hacen más que reforzar esta integración. García (2019) plantea que sin emoción no hay decisiones bien tomadas, ni comprensión profunda, ni aprendizaje que permanezca en el tiempo. En entornos educativos esto es clave: si el contenido no genera conexión emocional, difícilmente deje huella. Benavidez y Flores (2019) van en esa misma dirección y sostienen que la emoción es, en realidad, lo que activa la atención. Aprender no es solo razonar. Es, también, sentir.

Hay que considerar, además, que no todas las personas procesan lo emocional del mismo modo. Fiori y Ortony (2021) destacaron que quienes tienen alta inteligencia emocional son más eficaces reconociendo y atendiendo estímulos afectivos: lo hacen más rápido y con más precisión. Y esto termina potenciando tanto la memoria como la atención. Finalmente, Nonweiler et al. (2024) aportaron un matiz fundamental: la autoconciencia emocional —prestar atención a lo que sentimos y entenderlo con claridad— es un elemento central para comprender cómo funciona nuestra cognición. Saber lo que sentimos cambia, de fondo, cómo pensamos.

3.2 Competencias socioemocionales

Hoy en día, no se puede hablar de desarrollo integral sin tomar en cuenta las competencias socioemocionales. Son esenciales, tanto para enfrentar situaciones cotidianas como para navegar desafíos más complejos, personales o sociales. Una de las más estudiadas es la autorregulación emocional. Sabaliauskas et al. (2025) exploraron este tema con entrenadores deportivos expertos y encontraron algo interesante: cuando se aplican estrategias metacognitivas, mejora notablemente la autorregulación. Es decir, al reflexionar sobre su

actuar, estos profesionales mostraron mayor apertura al cambio, una comprensión más profunda de lo que hacen y una empatía profesional más afinada.

También hay evidencia de que estas competencias están ligadas al rendimiento académico. No se trata solo de estudiar más. Un metaanálisis señaló que ser aceptado por los compañeros influye directamente en cómo le va a un estudiante en la escuela (Wentzel et al., 2021). Parece simple, pero no lo es. Además, Hiroshi (2024) encontró que hacer al menos una hora diaria de actividad física mejora las notas en primaria. Claro, esto depende de muchos factores, como el contexto escolar o el nivel socioeconómico, pero deja clara la conexión entre bienestar físico, social y cognitivo.

Por otro lado, Chew et al. (2025) diseñaron una app basada en la Teoría de la Autorregulación Temporal, y los resultados fueron prometedores. Los jóvenes con sobrepeso que usaron esta herramienta no solo redujeron medidas corporales, también mejoraron su control alimentario. Más que una cuestión de dieta, es un tema de regulación emocional y de aprender a manejar los impulsos. Al final, eso también es vida: saber esperar, saber decir que no.

La familia y el entorno educativo también juegan un papel importante. Lee y Shin (2021) mostraron que cuando madres y docentes promueven la autonomía, los niños tienden a procrastinar menos. Y eso se relaciona con su autoeficacia para aprender de forma autónoma. En esa misma línea, Rytioja et al. (2024) encontraron que los niños valoran más "ser buenos amigos" que sacar buenas calificaciones. Puede parecer anecdótico, pero no lo es. Habla de lo que realmente priorizan cuando se sienten seguros emocionalmente.

La autoeficacia también se ha estudiado en contextos más específicos. Por ejemplo, en matemáticas, se ha demostrado que una buena percepción de las propias capacidades predice un mejor desempeño (Akhmedjanova, 2024). Kim et al. (2021) agregan que variables como la autoestima y la perseverancia —o lo que se conoce como grit— median entre la salud mental y el rendimiento académico en secundaria. No es solo cuestión de estudiar más: también importa cómo te sientes contigo mismo.

Otros factores clave son la regulación de la atención, las habilidades sociales, las relaciones entre pares y el involucramiento de los padres en la escuela. Todo eso, en conjunto, fortalece la resiliencia académica desde los primeros años (Williams et al., 2022). Además, el desarrollo del vocabulario y la autorregulación no solo van de la mano, sino que se alimentan mutuamente. Esto impacta directamente en cómo los niños aprenden a leer (Clemens et al., 2023).

En contextos clínicos, también hay hallazgos relevantes. Vahedi et al. (2025) aplicaron terapia de aceptación y compromiso en mujeres con enfermedades cardiovasculares, y los resultados fueron claros: mayor autocompasión y tolerancia al malestar emocional. Lo interesante es cómo estas variables fortalecen la resiliencia psicológica. Al final, hablamos de lo mismo: autoconciencia emocional y una regulación adaptativa que permite enfrentar mejor lo que toca vivir.

Desde lo educativo, Yengkopiong (2025) resalta que la motivación intrínseca y la teoría de la autodeterminación son claves para promover la autonomía del estudiante. Cuando el ambiente escolar fomenta la empatía y el respeto, no solo mejora la participación: se potencia también la autorregulación emocional y el autoconocimiento. Y con eso, se fortalecen competencias vitales tanto para el aula como para la vida en sociedad.

Otra propuesta innovadora es la de Delgado Rivas et al. (2025), quienes utilizaron inteligencia artificial y lógica difusa para evaluar el aprendizaje autorregulado. Su enfoque incluye dimensiones emocionales como la autoconciencia o el manejo del estrés, lo que amplía el concepto tradicional de evaluación académica. Ya no basta con medir conocimientos: también importa cómo se gestiona emocionalmente el proceso de aprender.

Por su parte, Bakhtiarizadeh y Seyedtabaei (2025) descubrieron que las mujeres que no inician el trámite de divorcio presentan más fortalezas personales y menor supresión emocional que quienes sí lo hacen. Esto sugiere que cualidades como la esperanza, la creatividad o la vitalidad —muy ligadas a una alta autoconciencia y empatía— pueden actuar como factores protectores ante conflictos intensos.

Todas estas líneas convergen en modelos como el propuesto por CASEL (2020), que ha logrado articular estos elementos en estrategias concretas para instituciones educativas. Lo que muestran los resultados es claro: estas competencias no solo benefician a quien las desarrolla, también fortalecen a toda la comunidad educativa. Pensar en lo emocional no es accesorio. Es, en muchos casos, el punto de partida.

3.3 Clima emocional del aula

El aula no es solo un espacio donde se transmite conocimiento, también es un entorno emocional. Lo que ocurre ahí, en términos afectivos, condiciona profundamente la manera en que los estudiantes aprenden, se relacionan y se motivan. En los últimos años, se ha reconocido que el clima emocional del aula —entendido como la calidad afectiva de las interacciones entre docentes y estudiantes— cumple un rol determinante en la experiencia educativa. Cuando esas interacciones son cálidas, respetuosas y empáticas, se favorecen no solo el aprendizaje sino también la convivencia y el bienestar.

Algunos trabajos recientes han puesto énfasis en cómo un clima positivo, que promueve la autonomía y la orientación al dominio de tareas, puede estimular fuertemente la motivación intrínseca. Ma et al. (2024) y Zou et al. (2023) encontraron que este tipo de ambientes de aula despiertan mayor interés genuino en los estudiantes. En contraste, cuando predominan los conflictos o la relación docente-estudiante se vuelve tensa, esa motivación tiende a debilitarse. No es solo lo que se enseña, sino cómo se vive el proceso de enseñanza lo que importa.

A nivel internacional, también se han hecho comparaciones relevantes. Shahab et al. (2025) estudiaron la inteligencia emocional docente en Pakistán frente a países desarrollados, y hallaron que los docentes con mayor competencia emocional lograban manejar mejor el aula, reducir conflictos y crear climas escolares más estables. Esto, a su vez, se reflejaba en estudiantes que rendían más y mostraban menos conductas disruptivas.

Y si hablamos de motivación, no se puede obviar su vínculo directo con el rendimiento. Erniyati & Putra (2022) y Lalrinpuii et al. (2024) subrayan que estudiantes más motivados suelen rendir mejor, algo que también se relaciona con su capacidad de esfuerzo y persistencia ante las tareas, como señalan Saputra et al. (2023). Esto implica que el clima emocional no solo mejora cómo se sienten los estudiantes, sino que también tiene un efecto tangible sobre sus resultados académicos.

Pero no se trata solo de notas. El tipo de ambiente que se construye en el aula influye en cómo se relacionan los estudiantes entre sí. Liu (2023) halló que cuando el aula es un espacio emocionalmente seguro, disminuyen los casos de acoso y los problemas de conducta. Sentirse valorado por el grupo y por los docentes parece facilitar interacciones más saludables y una mayor participación en las actividades escolares.

En ese sentido, el bienestar emocional no es exclusivo de los estudiantes. Ju et al. (2025) demostraron que cuando los docentes están motivados por razones personales —es decir, por interés genuino y satisfacción— esto repercute en el bienestar del alumnado. Hay algo que se contagia: una forma de enseñar que transmite calma, interés y cercanía. Esa percepción de apoyo fortalece la regulación emocional del grupo y genera más compromiso con la escuela.

Rogon y Manguilimotan (2025) aportan una mirada más centrada en la secundaria. En su estudio, observaron que las emociones académicas y la calidad de la relación con el docente son predictores claros de la actitud hacia el aprendizaje, especialmente en áreas como ciencias. Parece que cuando el entorno emocional es favorable, no solo hay más ganas de aprender, sino también más disposición a participar activamente, lo cual termina beneficiando el rendimiento.

Desde un enfoque teórico, Yengkopiong (2025), basado en la Teoría de la Autodeterminación, sostiene que un aula emocionalmente enriquecida potencia la autonomía, la competencia y el sentido de pertenencia. Estos tres elementos combinados elevan la implicación en el aprendizaje y reducen la desregulación emocional. Y eso, en la práctica, se traduce en una mejor convivencia escolar.

Gabuardi (2022) va incluso un paso más allá: plantea que el aula es, antes que nada, un espacio emocional. Cuando los estudiantes se sienten seguros afectivamente, participan más, se autorregulan mejor y están más dispuestos a aprender. Por el contrario, un ambiente negativo puede generar desmotivación y comportamientos problemáticos. En este punto, lo emocional y lo académico se entrelazan de manera inevitable.

Por último, Singh et al. (2025) mostraron que la inteligencia emocional no solo impacta en el clima del aula, sino que también predice la resiliencia académica. Aquellos estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional —influenciada tanto por el entorno escolar como por las dinámicas familiares— tienden a enfrentar con más fortaleza las dificultades escolares, manteniendo su motivación y desempeño incluso ante retos importantes.

3.4 Formación docente en inteligencia emocional

Formar docentes emocionalmente competentes no es solo deseable, es necesario. La IE permite que el profesorado no solo regule sus propias emociones, sino que también pueda interpretar las de su alumnado, establecer vínculos más empáticos y manejar el aula desde una perspectiva más humana. Todo esto cobra aún más relevancia en los entornos escolares actuales, donde las exigencias emocionales son tantas como las pedagógicas. En el estudio comparativo realizado por Shahab et al. (2025), se evidenció que en contextos con escasa formación profesional en IE, los climas escolares tienden a ser más conflictivos, con estudiantes menos motivados y mayores dificultades para gestionar la dinámica del aula. Por el contrario, allí donde los docentes han recibido preparación en este ámbito, se observan entornos más inclusivos, mayor bienestar emocional entre el alumnado y un mejor rendimiento académico.

Contar con habilidades emocionales no transforma solamente la relación entre docente y estudiante, también modifica la forma de enseñar. Docentes con alta IE tienden a desarrollar una pedagogía afectiva que mejora la conexión interpersonal en el aula, facilita la participación y reduce conflictos conductuales. Lyanda y Owidi (2025) mostraron que, en

entornos virtuales de aprendizaje, la IE del profesorado explica más de la mitad de la variabilidad en la eficacia docente. Esto revela algo importante: la empatía, el autocontrol y el apoyo emocional no son extras, son elementos centrales para el éxito pedagógico, incluso (y quizás más aún) en escenarios digitales.

Pero también hay otra dimensión, a menudo menos considerada: el bienestar del propio docente. Enseñar es emocionalmente demandante, y quienes no cuentan con estrategias para manejar esa carga terminan agotándose. Yang y Sato (2025) destacaron que el bienestar del profesorado está condicionado por el equilibrio entre las exigencias del currículo y los recursos emocionales disponibles. Aquellos docentes con mayor conciencia de sus estados emocionales y una buena capacidad de autorregulación tienden a adaptarse mejor a los cambios del sistema, manteniendo un clima de aula más estable incluso en contextos de presión o incertidumbre.

Sin embargo, a pesar del creciente consenso sobre su importancia, la formación en IE dentro de los programas docentes sigue siendo limitada. Ferreira et al. (2025) encontraron que, aunque muchos docentes en España y Portugal reconocen la relevancia del aprendizaje socioemocional (SEL), no cuentan con herramientas ni formación sistemática para aplicarlo. De ahí que propongan integrar el SEL tanto en la formación inicial como en la formación continua, de modo que los docentes puedan convertirse en modelos de competencia emocional y promover un bienestar colectivo que sea parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, no algo añadido.

Desde el Centro de Inteligencia Emocional de Yale, Brackett (2019) ha insistido en que enseñar desde el equilibrio emocional no solo mejora la experiencia educativa, sino que también ofrece un modelo saludable para el alumnado. A pesar de ello, la formación docente continua en inteligencia emocional sigue siendo una deuda estructural en muchos sistemas educativos.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio confirman que las emociones constituyen un componente estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel cognitivo como socioeducativo. Las evidencias indican que la emoción no solo coexiste con la cognición, sino que la organiza y modula, afectando directamente funciones clave como la atención, la memoria y la comprensión conceptual (Güler y Günseli, 2025; Gao et al., 2024). Este enfoque integrador contradice visiones tradicionales que fragmentaban lo emocional de lo intelectual, y da sustento a la necesidad de una pedagogía que contemple explícitamente las dimensiones afectivas del aprendizaje. La inteligencia emocional (IE), en este marco, emerge como un puente entre procesos internos y sociales, que no solo mejora el procesamiento emocional (Fiori y Ortony, 2021), sino que también influye en la autorregulación y la toma de decisiones académicas (Nonweiler et al., 2024).

Desde la perspectiva del desarrollo integral, las competencias socioemocionales se posicionan como facilitadoras del bienestar, la convivencia y el rendimiento. No se trata únicamente de formar en habilidades sociales, sino de cultivar capacidades como la empatía, la perseverancia o la autoconciencia, que se revelan claves para la resiliencia escolar (Williams et al., 2022; Vahedi et al., 2025). La evidencia sugiere que estas competencias actúan como amortiguadores frente a entornos adversos, mientras que su ausencia puede potenciar conductas desadaptativas, dificultades académicas y exclusión social. El enfoque de CASEL (2020) ofrece una síntesis operativa que integra estos componentes, mostrando su aplicabilidad en contextos educativos diversos y reafirmando que el trabajo socioemocional no debe ser opcional ni accesorio, sino parte estructural del currículo y la cultura escolar.

En cuanto al clima emocional del aula, los resultados reafirman su influencia transversal: afecta la motivación, la calidad de las relaciones, el comportamiento y el rendimiento (Ma et al., 2024; Singh et al., 2025). Un entorno emocionalmente seguro no solo facilita la participación y el compromiso, sino que reduce la conflictividad y promueve relaciones más cooperativas. En este sentido, el papel del docente es determinante: su propia IE incide en

la creación de climas saludables, y su motivación intrínseca modela la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje (Ju et al., 2025). Sin embargo, la discusión también revela una deuda estructural: la mayoría de los sistemas educativos aún no integran de forma sistemática la formación en IE en la formación inicial ni en la actualización profesional docente (Ferreira et al., 2025). Esta brecha limita el potencial transformador de la educación emocional, pese a la abundante evidencia de sus beneficios tanto individuales como institucionales.

En conjunto, los resultados sugieren que avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y significativa requiere incorporar de manera transversal la dimensión emocional. Esta integración no puede depender solo de iniciativas individuales, sino que debe ser sostenida por políticas educativas, diseño curricular y modelos de formación docente centrados en el desarrollo socioemocional. La emoción, como muestran los datos, no es un elemento periférico del aprendizaje: es su sustento.

5. CONCLUSIONES

Bajo el objetivo de analizar el papel crucial de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la educación socioemocional, se puede concluir lo siguiente:

Las emociones, lejos de ser elementos secundarios o disruptivos, constituyen una dimensión estructural del aprendizaje. La evidencia reciente demuestra que la emoción modula procesos clave como la atención, la memoria, la comprensión conceptual y la toma de decisiones. En contextos educativos, esto implica que la activación emocional adecuada favorece la codificación significativa de la información, mientras que la desregulación emocional puede obstaculizar el aprendizaje. En este sentido, pensar y sentir no son procesos paralelos sino interdependientes, lo que exige un enfoque pedagógico que reconozca esta integración como fundamento de la enseñanza efectiva.

Por otra parte, las competencias socioemocionales se consolidan como pilares del desarrollo integral, al fortalecer habilidades para la vida como la empatía, la autorregulación y la autoconciencia. Estas competencias no solo mejoran el clima de aula y la convivencia escolar, sino que inciden directamente en la motivación, el rendimiento académico y la resiliencia frente a las dificultades. La formación docente en inteligencia emocional resulta clave para consolidar estas habilidades en el alumnado, ya que los docentes emocionalmente competentes generan ambientes educativos más humanos, seguros y propicios para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Finalmente, la educación socioemocional no debe entenderse como un complemento del currículo, sino como una base transversal que estructura el quehacer educativo. Incorporar la dimensión emocional de manera explícita en la planificación pedagógica, la formación docente y las políticas escolares es esencial para construir comunidades educativas más equitativas y resilientes. Solo a través de un enfoque integrador, donde la dimensión emocional se valore tanto como la cognitiva, es posible responder a los desafíos actuales de la educación y promover procesos de aprendizaje verdaderamente significativos.

5. REFERENCIAS

Akhmedjanova, D. (2024). Domain-specific self-efficacy scales for elementary and middle school students. Psychology in Russia State of Art, 17(1), 45-66. https://doi.org/10.11621/pir.2024.0103

Al-leimon, O., Pan, W., Jaber, A.-R., Al-leimon, A., Jaber, A. R., Aljahalin, M., & Dardas, L. (2025). Reels to Remembrance: Attention Partially Mediates the Relationship Between Short-Form Video Addiction and Memory Function Among Youth. *Healthcare*, *13*(3), 252. https://doi.org/10.3390/healthcare13030252

Bakhtiarizadeh, M., & Seyedtabaei, S. (2025). Comparison of personality abilities and self-suppression in women applying for divorce and non-applicant women. *Shenakht*

Journal of Psychology and Psychiatry. *11*(5) 147-157. https://doi.org/10.32598/shenakht.11.5.147

Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb lu*, *14*(1), 25-53. https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower*, 100-105. https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf

Brink, F., Vollmann, M., & Tick, N. (2024). Disruptive student behavior and emotional exhaustion in dutch primary special education teachers: the mediating role of teachers' competence beliefs. *Psychology in the Schools*, *62*(3), 920-930. https://doi.org/10.1002/pits.23365

Busquets, M. (2019). Descubriendo la importancia ética del cuidado. Folia humanística, (12), 20-39. https://revista.proeditio.com/foliahumanistica/article/download/1290/2227

Calandri, E., Mastrokoukou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: a systematic review. Behavioral Sciences, 15(3), 359. https://doi.org/10.3390/bs15030359

Carballo-Marquez, A., Ampatzoglou, A., Rojas-Rincón, J., Garcia-Casanovas, A., Garolera, M., Fernández-Capo, M., & Porras-García, B. (2025). Improving Emotion Regulation, Internalizing Symptoms and Cognitive Functions in Adolescents at Risk of Executive Dysfunction—A Controlled Pilot VR Study. *Applied Sciences*, *15*(3), 1223. https://doi.org/10.3390/app15031223

CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/what-is-sel/

Catalano, M., Vecchio, G., & Perucchini, P. (2022). The role of teachers' intelligence conceptions, teaching beliefs and self-efficacy on classroom management practices. Ricerche Di Psicologia, (1), 1-19. https://doi.org/10.3280/rip2022oa13394

Chew, J. H. S., Ngooi, J. W., Du, R., Chan, P. Z., Jansson, M., Zhu, B., Cao, Y., Ngo, C., Foo, R., Shabbir, A., Ho, D., Sevdalis, N., & Ngiam, K. Y. (2025). *Empowering weight loss through a self-regulation app-based program on weight loss among young adults with excess body weight: A pragmatic randomized controlled trial (Preprint)*. https://doi.org/10.2196/preprints.71801

Clemens, N., Mason, S., & O'Donnell, K. (2023). Language and self-regulation: interrelated sources of disparities in reading achievement and opportunities for reducing inequity. *School Psychology*, *38*(1), 15-29. https://doi.org/10.1037/spq0000522

de la Cruz Hernández, R., Morales Cruz, A. del C., González Argote, J., & Roman-Acosta, D. (2025). Evolution of the concept of mental health in the 21st century. In (Ed.), & V. E. Varas Violante, *Philosophical and social perspectives on mental health* (pp. 22-59). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.6.c21

Ding, K., Li, C., Li, Y., & Li, H. (2023). Partner's emotions are associated with preschoolers' prefrontal activation under joint attention: an fnirs evidence. *Psychophysiology*, *60*(12). https://doi.org/10.1111/psyp.14398

Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *24*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.450111

Erniyati, Y., & Putra, P. H. (2022). EFL students' motivation on learning English: What can we learn from them?. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, *7*(1), 215-231. doi:10.33369/joall.v7i1.19867

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Olcina-Sempere, G. (2025). Social and emotional learning - Portuguese and Spanish teachers' representations and classroom practices. *Frontiers in Education*, *9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1461964

Fiori, M. and Ortony, A. (2021). Initial evidence for the hypersensitivity hypothesis: emotional intelligence as a magnifier of emotional experience. *Journal of Intelligence, 9*(2), 24. https://doi.org/10.3390/jintelligence9020024

Gabuardi, V. (2022). La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa, 2*(1), 281-302. https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/download/112/104

Gao, J., Jia, L., Wen, S., Jia, Y., Li, G., & Liu, H. (2024). The influence of emotional feedback material type on attentional capture at different presentation times. *Plos One, 19*(9), e0310022. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310022

García, S. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias imágenes, 18*(2), 285-294. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7136690.pdf

Güler, B., & Günseli, E. (2025). *The Mosaic of Experience: How Individual Differences in Attention and Working Memory Shape Event Segmentation*. https://doi.org/10.31234/osf.io/tsnmx

Hiroshi, E. (2024). The relationship between physical activity and academic achievement among elementary school children in japan. IJPERS, 2(1), 13-24. https://doi.org/10.47604/ijpers.2278

Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). El aula prosocial: Competencia socioemocional docente en relación con los resultados del alumnado y del aula. Revisión de la investigación educativa, 79 (1), 491-525. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17472/jennings2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jiang, Y., & Zhang, L. (2021). University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective. *Frontiers in Psychology, 12*, 704269. doi:10.3389/fpsyg.2021.704269

Ju, E., Qi, H., Qu, G., Luo, Y., Li, Y., & You, X. (2025). What Is the Association Between Teachers' Autonomous Motivation, Controlled Motivation and Students' Emotional Well-Being? A Multilevel Mediation Analysis. *European Journal of Education*, *60*(1). https://doi.org/10.1111/ejed.70012

Kankaras, M., y Suarez, J. (2019). Marco de evaluación del Estudio de la OCDE sobre Habilidades Sociales y Emocionales. Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE, (207), 001-109. https://search.proquest.com/openview/89155f9ea967555870aeae4a163ebf4d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54479

Kim, J., Kim, E., & Lee, I. (2021). Influence of self-esteem of middle school students for mental care on academic achievement: based on the mediation effect of grit and academic enthusiasm. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(13), 7025. https://doi.org/10.3390/ijerph18137025

Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marín, J., … & Williams, J. (2022). Effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision on teacher mental health and school climate: results of the myriad cluster randomised controlled trial. *Evidence-Based Mental Health*, *25*(3), 125-134. https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300424

Lalrinpuii, V., Ngente, L., Rohlupuia, M., & Zothansangi, A. (2024). Academic achievement motivation of secondary school students in Aizawl City in relation to type of management of school. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *6*(6). https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.31198

Liu, X. (2023). Examining student burnout causes among English as a foreign language students: focus on school climate and student growth mindset. *Frontiers in psychology*, *14*, 1166408. doi:10.3389/fpsyg.2023.1166408

López, V., y San Martín, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, *45*(1), 1-9.

https://opac5.scielo.sa.cr/j/edu/a/YbHQkkhVXSXp7pwY5vZwR6t/?lang=es&format=pdf

Lyanda, J. N., & Owidi, S. (2025). Affective Pedagogy and Emotional Intelligence in Online Learning: Enhancing Teacher-Student Relationships. *Research Journal of Education, Teaching and Curriculum Studies*, *3*(1), 15–25. https://doi.org/10.58721/rjetcs.v3i1.891

Ma, W., Yang, W., & Bu, Q. (2024). Interconnected factors in EFL engagement: classroom climate, growth mindset, and achievement goals. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1353360. doi:10.3389/fpsyg.2024.135336

Nonweiler, J., Vives, J., Barrantes-Vidal, N., & Ballespí, S. (2024). Emotional self-knowledge profiles and relationships with mental health indicators support value in 'knowing thyself'. *Scientific Reports*, *14*(1). https://doi.org/10.1038/s41598-024-57282-w

Nwoko, J., Emeto, T., Malau-Aduli, A., & Malau-Aduli, B. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(12), 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

Ponce, R., Luján, E., Sarmiento, Á., & Beut, J. (2023). Emotional competences of primary education teachers: a need in school post covid-19. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education, 13*(10), 1961-1985. https://doi.org/10.3390/ejihpe13100141

Rivas, E. O., Chiappe, A., & Sagredo, A. V. (2025). Cybernetics of self-regulation, homeostasis, and fuzzy logic: foundational triad for assessing learning using artificial intelligence. *Ensaio*, *33*(126). https://doi.org/10.1590/s0104-40362025003304918

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and child psychology*, *29*(4), 8. https://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/import/32-Roffey%20ECP29-4.pdf

Rogon, M. A. J., & Manguilimotan, Y. B. (2025). Teacher-student relationship and academic emotions as predictors of learning attitude of students in science. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 1120–1127. https://doi.org/10.36713/epra19952

Rytioja, M., Lappalainen, K., & Savolainen, H. (2024). Peer groups, academic achievement and the behaviour of elementary school-aged children: a strength-based perspective. Infant and Child Development, 33(4). https://doi.org/10.1002/icd.2489

Sabaliauskas, S., Gražulis, D., Žilinskienė, N., & Kaukėnas, T. (2025). Metacognitive strategies improve self-regulation skills in expert sports coaches. *Dental Science Reports*, *15*(1). https://doi.org/10.1038/s41598-025-86606-7

Saputra et al. (2023) Saputra, et al. (2023). The correlation of students' motivation and english learning achievement. *Teaching English and Language Learning English Journal (Telle)*. doi:10.36085/telle.v3i1.5566

Shahab, S., Habib, A., Abdul Aziz, Z., & Mohd Ayub, A. F. (2025). The Influence of Emotional Intelligence on Effective Teaching and Classroom Management: A Comparative Study of Pakistan and Developed Nations. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, *3*(1), 1035–1051. https://doi.org/10.59075/j74rma84

Shan, X. and DAPAT, D. (2024). Emotional intelligence of chinese teachers and its impact on classroom dynamics and student engagement. *Journal of Education and Educational Research, 11*(2), 32-57. https://doi.org/10.54097/q4d7xk92

Singh, S. S., Kumar, S., & Singh, V. (2025). Parenting style and emotional intelligence as the predictors of academic buoyancy among the senior secondary students. *Journal of Education and Learning*, *19*(1), 103–111. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21283

Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/73304/CONICET_Digital_Nro.81775459-d650-4f41-b739-fbcfcf2ee37f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Suescun, A., Mendoza, C., & Quintero, N. (2024). Potenciando la educación básica secundaria y media. Revista Digital De Investigación Y Postgrado, 5(9), 93-106. https://doi.org/10.59654/2m728d64

Tena, F. (2020). Psicoeducación y salud mental. *Revista científico sanitaria, 4*(3), 36-45. https://revistacientificasanum.com/wp-content/uploads/Vol4n3/Vol4n3-Articulos-PDF/sanum_v4_n3_a5.pdf

Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. AJ Dipp y A. Barraza (Coords.), Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación, 14-24. http://redie.org.mx/posts/competencias_y_educacion.pdf#page=15

UNESCO. (2020). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO.

Vahedi R, Mahdinya S, khanmmohammadi otaghsara A (2024). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Self-Compassion and Distress Tolerance in Women with Cardiovascular Diseases. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*; 11 (5)62-75. https://doi.org/10.32598/shenakht.11.5.62

Varas Violante, V. E. (2025). *Philosophical and social perspectives on mental health*. Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.6

Wentzel, K., Jablansky, S., & Scalise, N. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: a meta-analytic study.. *Journal of Educational Psychology, 113*(1), 157-180. https://doi.org/10.1037/edu0000468

Williams, K., Berthelsen, D., & Laurens, K. (2022). Academic resilience from school entry to third grade: child, parenting, and school factors associated with closing competency gaps. *Plos One, 17*(11), e0277551. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277551

Yanagi, Y. (2023). Examining the moderating effects of school factors on sense of acceptance and mental health: a multilevel analysis. *Child Abuse Review, 33*(1). https://doi.org/10.1002/car.2844

Yang, S., & Sato, M. (2025). Unlocking language teacher wellbeing amid curriculum reform: A focus on emotion. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688241312961

Yengkopiong, J. P. (2025). The Way Forward for Secondary School Students: The Role of Self-Determination Theory and Intrinsic Motivation. *East African Journal of Education Studies*, *8*(1), 288–299. https://doi.org/10.37284/eajes.8.1.2643

Zou, L., Luo, Y., & Xie, J. (2023). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools, 60*(3), 456-472. doi:10.1002/pits.23050

CONFLICTO DE INTERÉS

No hay conflicto de interés.

FINANCIAMIENTO

El trabajo no ha recibido subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

María Margarita Delgado Palma

Redacción - Borrador Original: Elaboración del primer manuscrito.

Redacción - Revisión y Edición: Corrección de estilo y ajuste del contenido.

Katty Maribel Piguave Delgado

Análisis Formal: Aplicación de técnicas estadísticas y validación de resultados.

Curación de Datos: Recolección, organización y gestión de información.

Karen Julissa Posligua Burgos

Conceptualización: Definición de la idea principal del estudio.

Metodología: Desarrollo del marco metodológico.

Sandra Teresa Palma Holguín

Administración del Proyecto: Coordinación y gestión de la publicación.

Supervisión: Dirección del trabajo y revisión académica.