

ASERTIVIDAD Y REGULACIÓN EMOCIONAL DOCENTE: IMPACTO EN EL AULA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN BACHILLERATO

Carlos Alberto Santana-Mora¹

Jazmín Camacho-Barragán²

Cómo citar: Santana Mora, C., Camacho-Barragán, J. (2026). Asertividad y Regulación Emocional Docente: Impacto en el aula y el rendimiento académico en bachillerato. *Lumen Educationis*, 1(1), 19-33.

Resumen

En México, el Sistema Educativo Nacional enfrenta desafíos significativos con relación a la salud docente y la convivencia escolar armónica, de ahí la importancia del abordaje del asertividad y la regulación emocional docente. Esta investigación carácter cualitativo y marco fenomenológico tuvo por objetivo comprender la influencia del asertividad y la regulación emocional docente en el ambiente del aula y el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. El método empleado fue el fenomenológico hermenéutico, el instrumento fue entrevista semiestructurada y una encuesta cualitativa con preguntas abiertas y escenarios hipotéticos, los participantes fueron 133 estudiantes de bachillerato general de los grados. El procesamiento de los datos consideró el análisis temático a través del software ATLAS.ti.V.8. Los hallazgos revelaron que los estudiantes perciben una clara conexión entre el asertividad y la regulación emocional de los docentes y un ambiente de aula positivo. Los profesores que demostraron habilidades asertivas y de regulación emocional fueron percibidos como más comprensivos, justos y capaces de crear un clima de confianza y respeto. Esto, a su vez, se tradujo en una mayor participación de los estudiantes, una mejor gestión del aula y un aumento en el rendimiento académico. Se concluye que, el asertividad y la regulación emocional docente son componentes esenciales en el ecosistema áulico con influjo en la configuración de entornos escolares armónicos, bienestar socioemocional y rendimiento académico. La investigación sugiere la necesidad de implementar programas de formación docente que fortalezcan estas habilidades socioemocionales.

Palabras clave: Asertividad, regulación emocional, bienestar socioemocional, rendimiento académico, docentes

¹ Centro de Educación Superior para la Ciencia y la Cultura (UDEIC). Villa del Carbón, México. <https://orcid.org/0000-0002-1873-8084>, carlosalbertosantanamora@gmail.com

² Centro de Educación Superior para la Ciencia y la Cultura (UDEIC). Villa del Carbón, México. <https://orcid.org/0009-0004-9307-0805>, j.camachorb@gmail.com

Assertiveness and Emotional Regulation in Teachers: Impact on the Classroom and Academic Performance in High School

Abstract

In Mexico, the National Education System faces significant challenges related to teacher well-being and harmonious school coexistence, hence the importance of addressing teacher assertiveness and emotional regulation. This qualitative research, with a phenomenological framework, aimed to understand the influence of teacher assertiveness and emotional regulation on the classroom environment and the academic performance of high school students. The hermeneutic phenomenological method was used, and the instruments were semi-structured interviews and a qualitative survey with open-ended questions and hypothetical scenarios. Participants were 133 high school students from various grade levels. Data processing involved thematic analysis using ATLAS.ti V.8 software. The findings revealed that students perceive a clear connection between teachers' assertiveness and emotional regulation and a positive classroom environment. Teachers who demonstrated assertive and emotional regulation skills were perceived as more understanding, fair, and capable of creating a climate of trust and respect. This, in turn, resulted in greater student participation, improved classroom management, and increased academic performance. The study concludes that assertiveness and emotional regulation in teachers are essential components of the classroom ecosystem, influencing the creation of harmonious school environments, socio-emotional well-being, and academic achievement. The research suggests the need to implement teacher training programs that strengthen these socio-emotional skills.

Keywords: Assertiveness, emotional regulation, socio-emotional well-being, academic performance, teachers.

Introducción y referentes teóricos

El siglo XXI se caracteriza por crisis y profundas transformaciones a nivel geopolítico y socioeconómico en el marco del establecimiento de un nuevo orden mundial, procesos de desglobalización en orden a la autarquía y el fortalecimiento de las soberanías nacionales (Jalife-Rahme, 2020). En dicho proceso, prevalece la naturalización de la violencia (Galán-Jiménez, 2018) y su diversificación, por lo que puede presentarse como violencia psicológica, política, moral, estructural o directa, tanto en el ambiente familiar, como los medios de comunicación y en distintos contextos vitales, lo que posiciona en vulnerabilidad a las personas, ocasionando factores de riesgo para la estabilidad psicoemocional (Rodríguez, 2023; Laguna & Vargas, 2023).

Por otra parte, existe evidencia científica de la grave afectación en la salud mental en toda la población (Orellana y Orellana, 2020; Arellanes et al., 2020; Erades y Morales, 2020; Polanco, Nitola y Mahecha, 2020; Gómez et al., 2020), incluyendo a los docentes de todos los niveles educativos (Alvites-Huamaní, 2019).

En ese tenor, en México, el Sistema Educativo Nacional enfrenta desafíos significativos con relación a los altos niveles de estrés docente y el desarrollo de pautas funcionales de convivencia escolar armónica (SEP, 2022). La Nueva Escuela Mexicana, con su enfoque en el desarrollo socioemocional, reconoce la importancia de la regulación emocional y el asertividad en el aula. Sin embargo, la implementación efectiva de estas habilidades en los docentes aún presenta retos.

De igual forma, en el Estado de México estos desafíos se intensifican debido a la alta densidad poblacional y la diversidad socioeconómica (IGECEM, 2023), lo cual enfatiza la necesidad de fortalecer la salud socioemocional a través del desarrollo de la asertividad y la regulación emocional de los docentes para mejorar el ambiente escolar, y, es especialmente significativo en la formación académica de adolescentes en el nivel medio superior.

Las habilidades socioemocionales docentes: Asertividad y regulación emocional

El ser humano como una entidad compleja biopsicosocial tiene como fundamento de su conducta y los procesos cognitivos la emoción. Las emociones, son respuestas psico-neurobiológicas multidimensionales y de corta duración ante un suceso vital significativo, con estímulos internos o externos, presentes o ausentes, reales o imaginarios (Reeve, 2010; Bisquerra, 2009). Estas respuestas, que incluyen componentes cognitivos, neurobiológicos, conductuales y experienciales, influyen en la forma en que se percibe el mundo y nos relacionamos con él. En el ámbito educativo, las emociones de los docentes tienen un impacto significativo en el ambiente de aula y el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, influyen en la forma y calidad de las interacciones sociales.

Las habilidades socioemocionales (HSE) se refieren a la capacidad de reconocer, comprender, regular y expresar las emociones de manera efectiva, así como de establecer y mantener relaciones interpersonales saludables. Estas habilidades incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). Estas habilidades permiten identificar, comprender, regular y expresar asertivamente la experiencia emocional.

Una habilidad socioemocional clave es el asertividad, definida como la habilidad para expresar los propios derechos, sentimientos, opiniones y necesidades de manera clara, honesta y respetuosa, sin vulnerar los derechos de los demás (Villena-Martínez, et al., 2016). Implica un equilibrio entre la pasividad (no expresar las propias necesidades) y la agresividad (expresar las necesidades a expensas de los demás). La persona asertiva es capaz de comunicarse de manera efectiva, establecer límites saludables y resolver conflictos de manera constructiva.

En el contexto educativo, el asertividad es una habilidad fundamental para los docentes. Les permite establecer un clima de aula positivo, manejar conflictos de manera efectiva, establecer límites claros, comunicarse eficazmente con los estudiantes, padres y colegas, reducir el estrés y el agotamiento (Villena-Martínez, et al., 2016). El asertividad está estrechamente relacionado con un trabajo docente de calidad. Los docentes asertivos son capaces de crear un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor, promover la participación y el aprendizaje activo de los estudiantes, brindar retroalimentación constructiva y apoyo emocional, colaborar eficazmente con otros profesionales de la educación y mantener un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal (Alberti & Emmons, 2017).

Otra habilidad socioemocional fundamental para la construcción de entornos áulicos pacíficos y que potencian el desempeño académico es la regulación emocional conceptuada como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas expresan, monitorean y modifican sus emociones en función del contexto (Del Valle et al., 2020; Gross, 1999). Reyes y Tena (2016) enfatizan que, la regulación emocional es el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones (placenteras y displacenteras) que ellos mismos y otras personas experimentan, cuando las experimentan, cómo las experimentan, y cómo las expresan.

Bienestar socioemocional y el rendimiento académico

El bienestar socioemocional se refiere al estado de equilibrio y armonía que una persona experimenta en sus dimensiones emocionales, sociales y cognitivas (CASEL, 2020). Incluye la capacidad de manejar las emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y alcanzar metas personales entre las cuales se encuentra el rendimiento académico. El rendimiento académico, por otro lado, se refiere al nivel de logro que un estudiante alcanza en sus estudios, medido a través de calificaciones, pruebas y otros indicadores.

Entre ambos constructos existe una gran interconexión. El bienestar socioemocional y el rendimiento académico están intrínsecamente conectados. Un estudiante con un alto nivel de bienestar socioemocional es más propenso a tener un buen rendimiento académico, y viceversa. Las emociones positivas, como la alegría, la confianza y la motivación, pueden mejorar la atención, la memoria y el aprendizaje. Las emociones negativas, como el estrés, la ansiedad y la tristeza, pueden interferir con el aprendizaje y disminuir el rendimiento académico.

Las habilidades socioemocionales, como la autorregulación, la empatía y la resolución de problemas, son fundamentales para el bienestar socioemocional y el rendimiento académico. Los estudiantes que desarrollan estas habilidades son más capaces de manejar el estrés, establecer relaciones positivas y enfrentar los desafíos académicos. El ambiente de aprendizaje juega un papel crucial en el bienestar socioemocional y el rendimiento académico. Un ambiente de aprendizaje seguro, inclusivo y de apoyo promueve el bienestar socioemocional y facilita el aprendizaje (CASEL, 2020).

En el contexto docente, las HSE son esenciales para crear un clima de aula positivo, manejar el estrés y promover el bienestar emocional de los estudiantes. La importancia de las HSE en los docentes radica en su impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Las neurociencias educativas aportan la noción que, el aprendizaje se potencia por la presencia de emociones placenteras (Araya-Pizarro & Espinoza Pastén, 2020) y el papel trascendental del docente como modelo por efecto de las neuronas espejo (Bueno & Forés, 2021).

Aunado a lo anteriormente expuesto, ha de considerarse que se trabaja con adolescentes en la EMS. La adolescencia constituye la etapa del ciclo vital humano intermedia entre la niñez media y la adultez, caracterizándose por cambios increíbles a nivel físico incluida la maduración sexual, el proceso de sofisticación cognitiva por el pensamiento formal abstracto y a nivel psicosocial el desarrollo de la identidad, incremento de vínculos socioafectivos y otros (Papalia & Martorell, 2017). Destaca la condición de inmadurez a nivel cerebral, en especial del córtex frontal y prefrontal, por efecto de la falta de desarrollo de la mielinización neural que deriva en la escasez de materia gris, lo que tiene importantes implicaciones en las funciones ejecutivas indispensables para los procesos psicológicos superiores.

Empero, la importancia de las habilidades socioemocionales como el asertividad, la regulación emocional para el logro del bienestar socioemocional y la construcción del ecosistema áulico potenciador de aprendizajes y el rendimiento académico, se evidencia un vacío de conocimiento de estos fenómenos en la Educación Media Superior con adolescentes.

En consecuencia, la presente investigación tuvo por propósito comprender la influencia del asertividad y la regulación emocional docente en el ambiente del aula y el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. El supuesto de investigación es el siguiente: El asertividad y la regulación emocional en docentes contribuye al desarrollo de entornos áulicos pacíficos y potencia el rendimiento académico.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un estudio descriptivo comprensivo de carácter cualitativo. Se asumió el paradigma dialéctico de tradición aristotélica, método inductivo, enfoque histórico interpretativo, lógica dialéctica y marco fenomenológico (Álvarez-Gayou, 2003). Se seleccionó este diseño dado que permitió averiguar los significados y sentidos que los participantes otorgan a las habilidades socioemocionales docentes y su relación con el ecosistema áulico y el rendimiento académico.

El método cualitativo empleado fue el fenomenológico hermenéutico (Fuster-Guillén, 2019), que potencia la investigación en procesos educativos y se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida por reconocimiento del significado del valor pedagógico de dicha experiencia. Sus fases son: 1) Establecimiento del supuesto de investigación. 2) Recogida de datos de la experiencia vital de los participantes. 3) Análisis de la experiencia vital. 4) Reflexiones finales. Proceso cualitativo que tributa a la construcción de la realidad (Sandín, 2003).

Participantes

La muestra participante fue de 133 estudiantes de bachillerato, adolescentes cuyo rango de edades fue de 15 a 18 años. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo cualitativo de intencional y no probabilístico (Sandín, 2003), en orden al logro de profundidad y calidad en la información. Se seleccionaron, además, a 30 estudiantes, 10 estudiantes de cada grado, 5 con dificultades académicas y 5 con alto desempeño académico. En total 15 estudiantes con bajo desempeño de los tres grados y 15 de alto desempeño académico. En la tabla 1, se presentan las características de la muestra:

Tabla 1.

Caracterización de la muestra

Indicadores de la muestra	Caracterización
1° grado	34 (25.4%)
2° grado	50 (38.1%)
3° grado	49 (36.6%)
Mujeres	84 (63%)
Hombres	49 (37%)
15 años	23 (17.2%)
16 años	40 (29.9%)
17 años	57 (42.5%)
18 años o más	14 (10.4%)

Instrumentos

Las estrategias para recopilación de información fueron la entrevista semiestructurada y una encuesta cualitativa. Se seleccionó la técnica de entrevista semiestructurada dado que permite con base en un guion con preguntas abiertas orientar la conversación con los participantes para el estudio fenomenológico de sus experiencias vitales con la cualidad de ser flexible para efectuar preguntas adicionales o profundizar ciertos tópicos, además de que permitió la comparación de respuestas de los participantes (Sandín, 2003).

De igual forma se seleccionó la encuesta cualitativa con base en preguntas abiertas y escenarios hipotéticos (Braun & Clark, 2013). Este es el tipo más común de encuesta cualitativa. Las preguntas abiertas permiten a los participantes expresar sus pensamientos, sentimientos y experiencias con sus propias palabras. En ese sentido, la encuesta diseñada presentó a los participantes situaciones hipotéticas y se les solicitó describieran cómo reaccionarían o qué pensarían, por lo que se pudo acceder fenomenológicamente a la exploración de sus experiencias vitales, significados y sentidos.

Procedimiento

El diseño de investigación cualitativo asumido consideró tres fases interpenetradas y flexibles: fase inicial de construcción del proceso investigativo, fase intermedia de inserción en campo y obtención de datos cualitativo, fase final para procesamiento de datos. Dichas fases se acoplan con el método fenomenológico hermenéutico asumido, por lo que en la fase de construcción se estableció el supuesto de investigación y se diseñaron los guiones de entrevista. Posteriormente, se seleccionó a los participantes a través del muestreo de casos-tipo, con base en su perfil.

De esta forma, se procedió a la recolección de la data cualitativa a través de la entrevista semiestructurada y la encuesta cualitativa. La entrevista se efectuó con base en un guion flexible diseñado exprofeso en orden a la exploración fenomenológica de la experiencia vital. En ese tenor, se conversó y se encuestó a los participantes con relación a los siguientes tópicos: a) Caracterización de un docente poco asertivo y desregulado emocionalmente, b) caracterización de un docente asertivo y regulado emocionalmente, c) experiencia vital y significación con cada uno de dichos docentes, d) relación de esos tipos de docentes con el ambiente áulico, e) relación de esos tipos de docentes con el rendimiento académico. Las entrevistas se efectuaron en las oficinas de la institución educativa con una duración promedio de 35 minutos y la encuesta se realizó a través de la plataforma Google Forms. Dicho proceso se realizó entre los meses de noviembre de 2024 y febrero de 2025.

Análisis de la información

El procesamiento de la data cualitativa se realizó a través del software ATLAS.ti.V.8. Una vez que se obtuvo la información a través de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se procedió a su transcripción, proceso que, se efectuó a través de la aplicación *Read Assitant AI*. Pese a emplearse una herramienta digital, cuidó el pensamiento de los informantes, ya que lo fundamental no es tanto la pronunciación de las palabras como el sentido que se da a los acontecimientos. La validez y confiabilidad de la investigación residieron en el reflejo del objeto de conocimiento y en el rigor de procesamiento de la data cualitativa, la estructuración del proceso investigativo, la contrastación y triangulación de datos obtenidos, la teorización y el jueceo de instrumentos (Martínez Miguélez, 2006).

La presente investigación asumió las consideraciones éticas de confidencialidad y anonimato, por lo que se garantizó la confidencialidad de los participantes y el anonimato en la presentación de los resultados. Así mismo, se gestionó el consentimiento informado de todos los participantes, por el cual se explicaron los objetivos del estudio, el uso de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas (Sandín, 2003).

Así, las categorías de investigación se presentan en la tabla 2:

Tabla 2.

Categorías para el análisis de los datos cualitativos

Categorías	Unidades de análisis.	Definición
<i>Lebenswelt</i>		
	Docencia e inhabilidades socioemocionales	Experiencia vital de los estudiantes con docentes de rasgos de habilidades socioemocionales poco desarrolladas y su relación con el ambiente áulico y el desempeño académico
	Docencia y habilidades socioemocionales	Experiencia vital de los estudiantes con docentes con habilidades socioemocionales desarrolladas y su relación con el ambiente áulico y el desempeño académico

Fuente: Elaboración propia

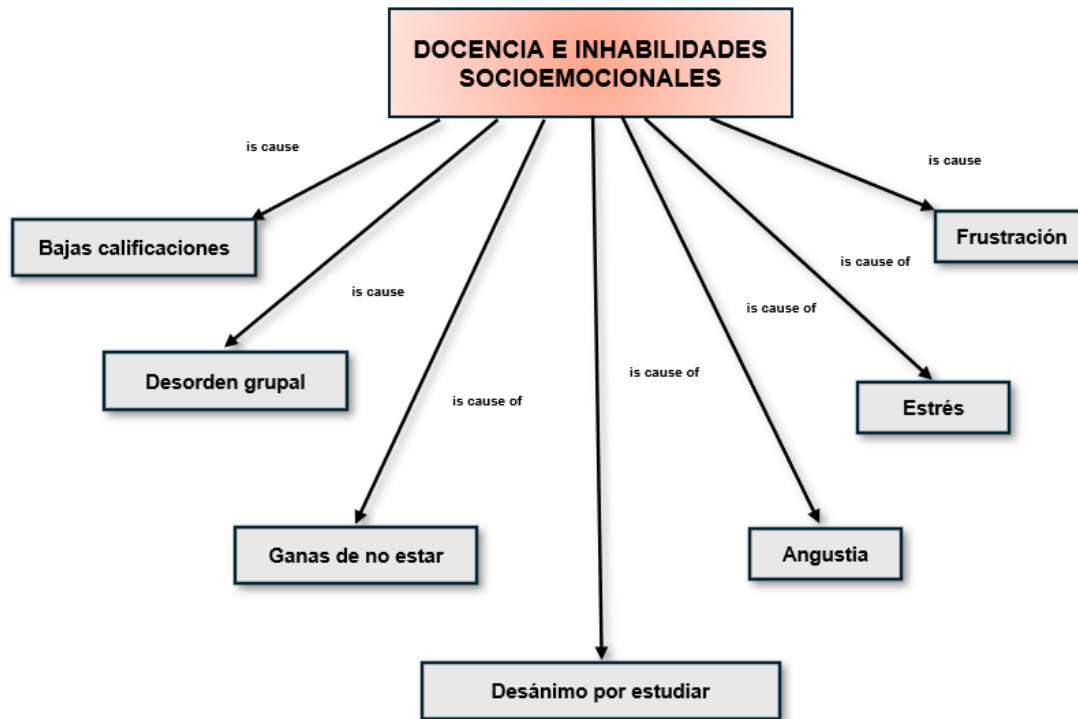
3. Resultados

El principal hallazgo de la presente investigación es que, los docentes con HSE potencian la configuración de entornos áulicos agradables, seguros y potenciadores de aprendizajes. Los resultados obtenidos se presentan para cada una de las categorías con sus códigos emergentes.

Categoría 1. Docencia e inhabilidades socioemocionales

En esta se considera la experiencia vital de los estudiantes con docentes de rasgos de habilidades socioemocionales poco desarrolladas y su relación con el ambiente áulico y el desempeño académico. Sus códigos emergentes se presentan en la figura 1:

Figura 1. Códigos emergentes como núcleos de sentido correspondientes a la categoría 1.



La interacción con docentes con inhabilidades socioemocionales, especialmente en términos del asertividad y la regulación emocional se vivencia con frustración, derivado de la intolerancia de dichos docentes, que con frecuencia son groseros, agresivos, frustrados y que hacen uso de humillaciones y sarcasmos:

“... Impacientes, no comprensivos, su comunicación es deficiente, son poco amables y se desesperan. Llegan a ser groseros e intransigentes, poco atentos... se les nota cansados y poco pacientes...”

“... la mayoría del tiempo están frustrados y angustiados. Se estresan con mucho ruido. Yo he notado que el estrés laboral, en algunas ocasiones eso los hace ser un poco más agresivos... Demasiado estrictos y siempre de mal humor...”

Así, el proceso de enseñanza aprendizaje es vivenciado como estresante, con angustia, con desánimo por asistir a las clases, sin deseos de estudiar y con ganas de no estar ahí en esas clases, pues la percepción y los significados que se otorgan son de profesores que no ayudan, poco empáticos, nada asertivos y que les interesa muy poco el estudiante y se genera indisciplina y falta de control de clase y de los grupos:

“... el ambiente de clase es tenso, de mucha presión y de menos aprendizaje... Solo tratan de que estemos todos callados y en orden trabajando. Suelen estresarse y gritar, parece que está feliz, pero se enoja rápido...”

“... Pues un maestro en especial tiene un carácter muy fuerte y nos hablaba con groserías o si no le dábamos el cuaderno bien nos lo rompía... La maestra a veces

está un poco de malas o se pone de malas en el salón, pero no solo poquito... No mantienen el control y dicen palabras pasivo-agresivas a alumnos... En veces regañan sin razón y generan confusión y mal humor..."

"...Nos transmiten ese mal animo o simplemente ya no dan ganas de estar en esa clase..."

Los estudiantes asocian las interacciones con dichos docentes a un proceso formativo en el que no se aprende, con desorden, desmotivador, en el que se trabaja solo para evitar reprobar, pero sin construir aprendizajes. Intolerancia en la recepción de tareas y actividades, deficiencias en la enseñanza, clases aburridas atentando contra la integridad socioemocional de los estudiantes invisibilizando las condiciones psicopedagógicas y clínicas de muchos de ellos por su falta de empatía, desregulación emotivo conductual y el asertividad:

"... No vuelven a explicar... no saben enseñar, te rechazan las actividades por el más mínimo detalle y dan muy poco tiempo al hacer actividades, no dan minutos de tolerancia de clases en las primeras clases de la mañana, dejan tarea sin explicar bien el cómo hacerla... no dan oportunidad de ponerse al corriente..."

"... Pues se entiende menos porque cuando no entiendes te pasa al pizarrón sin siquiera haberlo explicado... dan clases aburridas y no tiene paciencia No mantienen el control y dicen palabra pasivo agresivas a alumnos... eso afecta mis calificaciones... Afortunadamente he sabido llevar buenas calificaciones, pero no aprendo..."

"... Desinterés y confusión en los alumnos... No entienden nuestra situación... Es intransigente con mi situación médica y me hace sentir humillada durante su clase, intranquila y con dificultad de respirar en su presencia por el miedo que ella me provoca..."

"Ven el lado malo de las cosas y las hacen injustas. Explican demasiado rápido tal vez porque mi condición es la dislexia, pero aun así yo soy capaz de aprender..."

"... Dicen que lo personal hay que apartarlo de lo académico, cuando realizar esa actividad será demasiado complicada... Dan clase por darla sin paciencia, toman las cosas de manera exagerada. Te insulta de manera que te hacen sentir menos..."

"Lo mismo que le dije, no me afecta y sigo con mi vida... si me dieran una moneda por cada vez que veo una buena clase en mi vida, tendría \$2 lo cual es raro..."

Los significados generados en esa experiencia vital presentan una considerable carga emocional que interfiere con el desempeño académico y el autoconcepto de los estudiantes:

"... pues me hace sentir ESTRES, ANSIEDAD, MOLESTIA Y POCA PACIENCIA..."

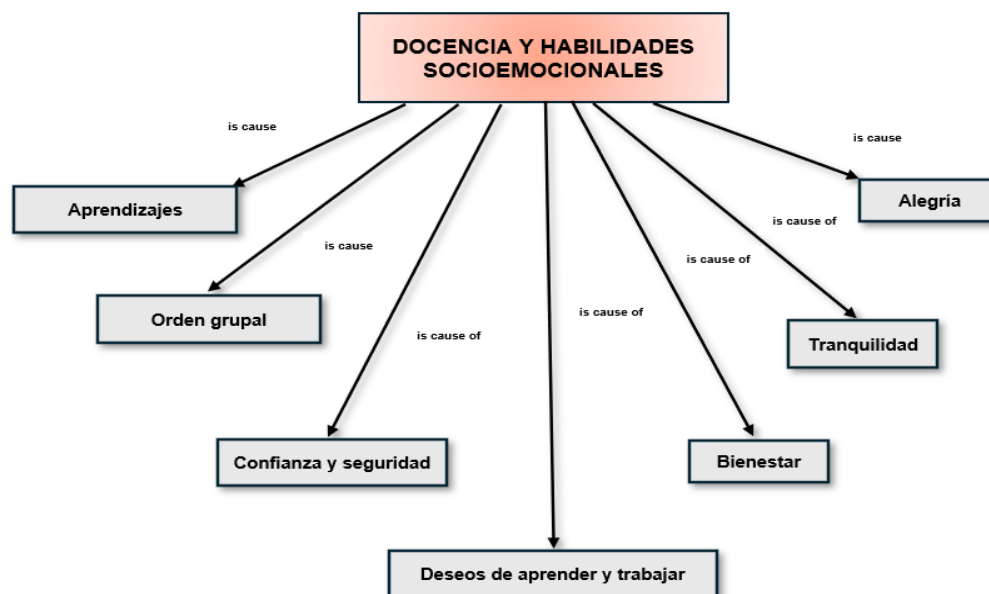
Es importante saber gestionar esa parte ya que nosotros no somos culpables de eso y una cosa es lo laboral y lo personal... ESTRES: De no saber que hacer, ANSIEDAD: De salirme de la clase... PREOCUPACION: De no saber ni que me falta y que si les pregunto que me falta me tratan mal y no responde mi pregunta la maestra. TRISTEZA: Por no poder hacer lo que digan sin que te traten mal, pero sobre todo MIEDO: De preguntar algo y que me traten como idiota y que me humille la maestra (perdón por la palabra, pero así te hacen sentir) ..."

Categoría 2. Docencia y habilidades socioemocionales

En esta categoría se analiza la experiencia vital de los estudiantes con docentes con empatía, asertividad y regulación emocional desarrolladas en cierto grado, lo que se reflejan

en el bienestar socioemocional de los estudiantes y el proceso de enseñanza aprendizaje. Sus códigos emergentes se presentan en la figura 2:

Figura 2. *Códigos emergentes como núcleos de sentido correspondientes a la categoría 2.*



docentes con habilidades socioemocionales son percibidos como:

“... son buena onda. Son divertidos, comprensivos y pacientes. Se aprende con ellos, aunque sean estrictos... Algunos son muy calmados y tranquilos pero abiertos y alegres. Explican con claridad, con actitud positiva, paciencia y sentido del humor...”

La interacción con esta clase de docentes es vivenciada y significada como relaciones de ayuda y contención que brinda soporte académico y emocional lo que propicia la construcción de aprendizajes en entornos escolares pacíficos y armónicos con base en el respeto, la tolerancia y la empatía:

“... Tratan de ayudarnos, nos tratan de entender y estar ayudándonos en nuestras actividades. Suelen ser pacíficos amables y respetuosos, su comunicación es clara y respetuosa. Te saben escuchar y poner atención y ayudarte con tu problema...”

“... Buen aprendizaje, comunicación, empatía, muestra interés en las clases y hace que los alumnos les gusten sus clases... Hablan contigo de manera cordial y comprensiva... Que se mantiene relajados y te hablan con respeto. Saben sobrellevar las cosas con calma. Que saben poner orden sin la necesidad de gritar...”

“... Siempre hace lo posible para que todos los alumnos participen, nos explica de buena manera y divertida, siempre que acertamos en algo con da una sonrisa que da motivación...”

“... Hacen chistes en las clases y se dan un tiempo para platicar con nosotros. La clase se vuelve

más tranquila, siento comodidad y me concentro mejor ya que se enfoca en solo dar su clase. El ambiente es demasiado bueno y todos tratan con respeto al docente. Todos están a gusto, se siente la buena comunicación, a veces hay risas y se siente un ambiente relajado... “

De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, el proceso de enseñanza aprendizaje es altamente efectivo con docentes asertivos, empáticos y con capacidad de regulación emocional, además de tributar al desarrollo personal y académico de los estudiantes al sentirse comprendidos y apoyados:

“... Me dan tiempo de acabar mis actividades a un cierto tiempo, me explican un tema que no haya entendido, demuestran que les gusta su carrera poniendo actividades creativas. Nos dan pláticas de cómo mejorar Pues saben explicar y comprender las dudas...”

“... se puede entregar el trabajo que no se hizo con justificación... Son comprensivos, amables, dan sus clases divertidas y explican muy bien Pues se entiende mucho mejor el tema ya que explican hasta que se entienda. Con un ambiente tranquilo y acogedor, de FELICIDAD con ganas de trabajar, que te invita a aprender y no te obliga a concentrarte, pero te dan ganas de poner atención... Me siento más libre en opinar y entregar sus trabajos...”

La experiencia vital de los estudiantes es significada así:

“... Tratan de ayudarnos para no reprobar. Son muy amables, tienen paciencia y te escuchan. Comprensivos y escuchan sin juzgar... Que son buenos en su trabajo y en lo que enseñan... Me han enseñado, a ser más trabajador que niño cochino...”

“... Son muy comprensivos en situaciones y apoyan a los alumnos a no retrasarse Profesionales, alegres y que disfrutan su trabajo...”

“... Todo se siente bien a al saber que puedes tener una conexión con un profesor... siento calma, paz y tranquilidad, alegría, seguridad con deseos de aprender y trabajar. Confianza, respeto, comodidad y motivación. Me siento bien me da alegría estar en su clase.

“... Me siento muy cómoda y con más ganas de ir a la escuela... Feliz... Me siento muy bien y pienso que con ese maestro me podré dirigir a él en cuanto lo necesite... Me gusta, me dan ganas de participar y me pone de buenas aquello. Pienso que así- debería seguir para seguir teniendo una buena relación de maestro y alumno. Siento su apoyo y me dan muchas ganas de estudiar o echarle ganas...”

Discusión

En definitiva, el desarrollo de HSE en los docentes es clave para la configuración del ecosistema áulico, lo que a su vez propicia emociones placenteras potenciadoras de aprendizajes. En ese tenor, la presente investigación logró describir la experiencia vital y los significados que otorgan los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje con docentes con y HSE y en contra parte, con profesores que tienen dichas habilidades poco desarrolladas.

En función de ello, un docente con altas HSE es capaz de manejar mejor el estrés, establecer relaciones positivas con los estudiantes y crear un ambiente de aula seguro y acogedor (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). Además, las HSE permiten a los docentes modelar comportamientos socioemocionales saludables, lo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

La funcionalidad de las HSE en la labor docente se manifiesta en diversas áreas. Por ejemplo, la autoconciencia permite a los docentes reconocer sus propias emociones y cómo estas influyen en su comportamiento, permite manejar situaciones de estrés y conflicto de manera constructiva, comprender las necesidades emocionales de los estudiantes y brindarles apoyo además de permitir establecer relaciones positivas con los estudiantes, los padres y otros colegas.

El bienestar socioemocional es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, no solo para su éxito académico, sino también para su bienestar personal y social a largo plazo. En consecuencia, mejora el rendimiento académico al promover la atención, la motivación y el aprendizaje, puede prevenir problemas como el acoso escolar, la violencia y el consumo de sustancias, prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida y tener éxito en sus relaciones personales y profesionales. En definitiva, el bienestar socioemocional y el rendimiento académico son dos caras de la misma moneda. Al promover el bienestar socioemocional de los estudiantes, se potencia su éxito académico y en su futuro (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019).

En contra parte, los docentes con pocas HSE tributan a enrarecer el ecosistema áulico lo que obstaculiza el aprendizaje y conlleva a conflictos grupales. Lo que impacta en el bienestar emocional de los estudiantes, compromete el aprendizaje y obstaculiza el desempeño académico potenciando rezago, abandono escolar y desinterés por el aprendizaje.

Conclusiones

En definitiva, el ecosistema áulico se configura en gran medida por las habilidades socioemocionales del docente. Ello es significativo en cuanto que, entornos académicos pacíficos permiten neuro-educativamente el despliegue de interacciones armónicas especialmente con adolescentes quienes perciben una clara conexión entre el asertividad y la regulación emocional de los docentes y un ambiente de aula positivo. La razón de ello es por la base neurobiológica de emociones placenteras que potencian el aprendizaje.

En ese tenor, los profesores se consolidan como líderes y modelos en el proceso educativo. En el trabajo con adolescentes el fundamental el desarrollo de habilidades asertivas y de regulación emocional lo que potencia aprendizajes y tributa al desarrollo integral de los estudiantes, al ser percibidos como más comprensivos, justos y capaces de crear un clima de confianza y respeto. Dicha percepción se evidencia a través de pautas emotivo-comportamentales como la sonrisa, el buen humor, interacciones respetuosas y cordiales con los estudiantes y especialmente el amor por el ejercicio de la carrera profesional docente.

Esto, a su vez, puede impactar en una mayor participación de los estudiantes, una mejor gestión del aula y un aumento en el rendimiento académico con base en el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Se concluye que, el asertividad y la regulación emocional docente son componentes esenciales en el ecosistema áulico con influjo en la configuración de entornos escolares armónicos, bienestar socioemocional y rendimiento académico, lo cual además puede contribuir en la permanencia escolar, la mejora de los indicadores académicos y la salud mental de los adolescentes de bachillerato.

La investigación sugiere la necesidad de implementar programas de formación docente que fortalezcan estas habilidades socioemocionales.

Referencias

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. Impact Publishers.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Araya-Pizarro, S. & Espinoza-Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arellanes, J., Beltrán, L., Romero, E., Cortés, E., & Ruiz, M. (2020). Datos de la encuesta estilos de vida saludables en el contexto de la contingencia por COVID-19 en adultos-jóvenes veracruzanos. *Revista Electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, 11(2). ISSN: 2448-7430. DOI: <https://doi.org/10.25009/uvs.v0i11.2784>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bueno, D. & Forés, A. (2021). Neurociència aplicada a l'educació. Com aprèn el cervell i quines conseqüències. *Llengua, Societat i Comunicació*, 19 (1), <http://doi.org/10.1344/LSC-2021.19.5>
- Del valle, M.; Zamora, E.; Khalil, Y. y Altamirano, M. (2020). Rasgos de personalidad y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psicodebate*, 20 (1), 56-67. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v20i1.1877>
- Erades, N. & Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7 (3), 27-34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>
- Fuster-Guillén, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galán-Jiménez, J. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v14n1/1794-9998-dpp-14-01-00055.pdf>
- Gómez, I., Miguel, J., Andrés, M., Sánchez, P. & Fernández, M. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7 (3), 9-16. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2029>
- Gross, J. (1999). *Emotion and emotion regulation*. Guilford Press.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

- Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México [IGECEM]. (2023). *Estadística Básica Municipal del Sector Educación*. GEM.
- Jalife-Rahme, A. (2020). *Hacia la desglobalización*. Orfila-Valentini.
- Lagua, A., & Vargas, A. (2023). Funcionamiento familiar y su relación con los rasgos de personalidad en estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1385-1395. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.346>
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es.
- Orellana, C, & Orellana, L. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en Salvador. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 103-120. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw Hill.
- Polanco, A., Nitola, L. & Mahecha, M. (2020). Estudio piloto sobre la percepción de la calidad de vida de adolescentes colombianos durante el aislamiento preventivo por SARS-CoV-2. En Neri, J., Medina, R., Medina, M. & González, P. (Eds.) *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en empresas, actividades económicas, gobierno y grupos vulnerables* (pp. 263-280). Plaza y Valdés.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (pp. 221-244). Mc Graw Hill.
- Reyes, M. y Tena, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica*. Una guía para terapeutas. Manual Moderno.
- Rodríguez Ugalde, E. (2023). Estrategias de resiliencia en ambientes familiares y educativas durante la pandemia. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 8(Especial), 23-35. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-2>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Villena-Martínez, M., Justicia Justicia, F., & Fernández de Haro, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 310-332. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293146873005.pdf>