

Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula

MARÍA DE LOURDES PINTO-LORÍA,¹ GINA GIL-MÉNDEZ²



Resumen

El papel del maestro en las escuelas es clave para promover las habilidades cognitivas; sin embargo, se descuida la capacitación en el campo de las habilidades emocionales. Un buen clima en el aula permite a los estudiantes un aprendizaje más autónomo y permanente para ser útiles más allá del entorno escolar. El objetivo de este trabajo fue establecer el mejor predictor del clima en el aula. Se realizó un estudio ex post facto, exploratorio y correlacional con 169 estudiantes de secundaria en el que participaron 34 maestros. Se utilizaron el Cuestionario de Desarrollo Emocional del Adulto (QDE-A) y el Cuestionario del Clima Social en el Aula para medir las variables. Los resultados de la regresión lineal revelaron que el autocontrol y las dificultades para el manejo de las emociones de los docentes explican el clima social del aula.

Palabras clave: Socialización; Enseñanza; Educación básica; Docente de secundaria.

Effects of the Emotional Education of the Teacher in the Social Climate of the Classroom

Abstract

The role of the teacher in schools is key because it seeks to promote cognitive skills, however, training in the field of emotional skills is neglected. A good classroom climate allows students more autonomous and permanent learning to be useful beyond the school environment. The objective of this work was to establish the best predictor of classroom climate. An ex post facto, exploratory and correlational study was conducted with was carried with 169 high school students and 34 teachers participated. The Adult Emotional Development Questionnaire (QDE-A) and the Classroom Social Climate Questionnaire were used to measure the variables. The results of the linear regression revealed that the self-control and the difficulties for the management of the emotions of the teachers explains the social climate of the classroom.

Key Words: Socialization; Teaching; Basic Education; Secondary School Teachers.

Recibido: 29 de abril de 2021
Aceptado: 29 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán. Correspondencia: lourdes.pinto@correo.uady.mx

² Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán.

Financiamiento: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Fondos mixtos, convenio 66071.

Introducción

La educación emocional es una herramienta para los individuos que facilita la información respecto a qué son las emociones tanto propias como ajenas en el proceso de formación para el desarrollo de la inteligencia emocional, que tanto jóvenes como adultos necesitan aprender; asimismo, señala la importancia del aprendizaje en relación con las emociones para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (López y Salovey, 2003). Recientemente, se ha demostrado que la inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria tiene efectos sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes, particularmente en las mujeres (Jiménez Rosario, Esnaola Echandiz y Axpe Sáez, 2019).

La educación emocional en las escuelas es un proceso socio-constructivista que se produce particularmente entre pares y el docente. Por tanto, es claro que el papel del docente es clave, dado que se trata de promover habilidades cognitivas y capacidades emocionales que permitan un aprendizaje autónomo y permanente que pueda utilizarse en situaciones y problemas más generales y significativos y no sólo en el ámbito escolar (García Retana, 2012). Este papel es relevante no sólo en la educación formal, sino también en modalidades tutoriales y a distancia, en donde se puede trabajar sobre las competencias emocionales de los tutores y en cómo ellos pueden lograr objetivos basados en competencias emocionales con los alumnos en modalidad virtual. Este aspecto, incluso puede ser utilizado como criterio de selección para los tutores en dichas modalidades educativas (Youde, 2016).

Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales; favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo. Proporcionan bienestar emocional y, por tanto, bienestar de vida en el individuo, de ahí la importancia de su desarrollo (Souto Romero, 2013).

La toma de conciencia sobre la educación emocional sucede cuando el docente experimenta emociones al entrar al salón, cuando un alumno está teniendo conductas agresivas, al momento de enfrentar diferentes situaciones adversas o en otras circunstancias

similares. Dado que las emociones condicionan el comportamiento y pensamiento del docente, las emociones con las que se relaciona con los demás condicionan su actuar, por lo que el docente deberá desarrollar competencias emocionales para autorregular sus respuestas ante diferentes estímulos o circunstancias.

Clima social del aula

Es importante puntualizar que el profesor es un elemento clave en el contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. Se asume que el desempeño de los profesores en el aula ayuda a activar y sostener la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, a brindar mejores posibilidades para la adquisición de saberes disciplinares (Bono, 2010).

El desarrollo conceptual del clima escolar estaría limitado si no se tomara en consideración al estudiante. Así, el clima escolar incluye tanto la percepción de los profesores respecto del contexto laboral como el de los niños y jóvenes sobre el contexto escolar. Es decir, hace referencia a los procesos de interacción que se generan entre ellos, al intercambio que se produce al compartir diferencias y al consentir las mismas de acuerdo con el nivel social y estado psicológico (Herrera Mendoza y Rico Ballesteros, 2014).

El clima en el aula se define, según Martínez Muñoz (1996), como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprendida y descrita en términos de los agentes educativos del aula, que incluye las características físicas del aula, el proceso de relación socioafectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo de instrucción, las reglas y las normas dentro del aula. El clima en el aula está en continuo intercambio, lo que exige un esfuerzo de análisis y reflexión constante para delimitar las actuaciones más adecuadas, tales como la formación del profesorado, aspecto que permite comprender y tomar decisiones, así como las interacciones que dependen del discurso, emplean las actitudes de los participantes y, especialmente, los componentes cognitivos y socio-emotivos desde los cuales se intercambian experiencias educativas. Las cosas que aprende y cómo las aprende el alumnado, forman parte de una relación

dialéctica en la que influyen decisivamente las emociones (Romero Izarra y Caballero González, 2008).

El docente es agente principal del clima social en el aula, en el que influyen determinadamente las emociones pues el salón de clase es un constante devenir de las emociones tanto de los docentes como de los alumnos. Por ello, un docente que tenga como parte de su formación la educación emocional propia, será capaz de transmitirla a los demás de manera que repercuta en el ambiente de clase. Por el contrario, un docente sin educación emocional tendrá dificultades en el establecimiento de un adecuado clima social en el aula.

Dentro de los factores que intervienen en el aula está el rol del docente, pues resulta imprescindible su participación dentro del salón de clase, así como las decisiones que éste tome sobre la metodología a llevar dentro del aula. El docente debe preocuparse por la formación integral de los estudiantes, así como visualizarse en una búsqueda permanente de estrategias que permitan aprendizajes más enriquecedores y procesos de evaluación más justos; de igual forma, la promoción de una buena relación docente-alumno integrará la generación de un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010).

Para el establecimiento de un buen clima social es necesario que el docente desarrolle ciertas competencias, como el dominio del contenido, el desarrollo de una metodología variada y motivadora y una interacción respetuosa con los estudiantes. Una adecuada metodología de clase debe proveer al docente del rol de facilitador (Argudín, 2015). Un clima social favorable en el aula incrementa en el estudiante la motivación por aprender y la autoconfianza, permite obtener una mejor actitud del estudiante en el aula y en el entorno escolar, mejorar los logros escolares, potenciar el aprendizaje efectivo de valores, conocimientos y actitudes, disminuir los conflictos entre pares, y bajar sustancialmente la deserción (Pérez, Ramos y López, 2009).

Sin duda, el clima social contribuye en los aprendices al afianzamiento de la autoestima y seguridad en sí mismos, en la medida en que motiva sobre tareas complejas, valora sus logros y se les ayuda a entender sus fracasos como nuevas oportunidades de aprendizaje. Los alumnos dan especial importancia a los aspectos afectivos del profesor y a las posibilidades de relación interpersonal con él dentro del aula (González Rodríguez, Díez López, López Gaviño y Román Rodríguez, 2010).

En este contexto, el objetivo de este trabajo fue establecer el mejor predictor del clima de aula a partir de los resultados de un programa formativo de educación emocional dirigido a profesores de educación secundaria.

Método

Tipo de estudio

El diseño de la investigación fue un estudio *ex post facto*, exploratorio y correlacional.

Participantes

Participaron 169 estudiantes de los cuales el 44% (76) fueron mujeres y el 54% (93) fueron varones; la edad más frecuente fue de 12 años que representó al 74% (127) de los alumnos, 13 años el 20% (35), 11 años el 1% (2) y 14 años el 3% (5). En cuanto a los docentes participaron un total de 34, de los cuales el 41% (14) fueron varones y el 56% (19) mujeres; la edad promedio de este grupo de profesores fue de 37.94 años con una desviación estándar de 9. El grupo de docentes contaba con una experiencia docente promedio de 12 años en escuelas secundarias.

Instrumento

Los instrumentos de estudio fueron el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A), elaborado por Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla (2010), el cual está conformado por 48 ítems con 11 opciones de respuesta en donde cero por ciento significa totalmente en desacuerdo y 100 por ciento significa totalmente de acuerdo, aunque existe una versión corta (Pérez Escoda y Ribera Cos, 2013).

Un segundo instrumento fue el Cuestionario Clima Social Aula de Pérez Carbonell, Ramos Santana y López González (2007). Se integra por varios factores, el primero agrupa las dimensiones de Relación, Interés y Comunicación; el segundo las de Cohesión y Satisfacción del grupo. El cuestionario se responde con escala Likert de cuatro opciones de nunca, a veces, bastantes veces y siempre. El primer instrumento se aplicó al grupo de profesores y el segundo a los alumnos.

Procedimiento

Para cumplir con los estándares éticos de la investigación se procedió a solicitar la autorización a las autoridades educativas, una vez logrado este objetivo; se solicitó el consentimiento informado de los participantes; específicamente, a los alumnos del plantel

Cuadro 1. Propiedades psicométricas calculadas para el Cuestionario de Educación emocional (QDE-A)

Factor	No. de reactivos	M	DE	Alpha de Cronbach
F1. Autocontrol	6	4.40	2.47	.89
F2. Dificultad para la resolución de situaciones	5	4.41	2.61	.85
F3. Empatía	5	9.17	2.02	.70
F4. Regulación emocional	5	6.98	2.20	.82
F5 Dificultad en el manejo de emociones	3	4.41	2.84	.80

Media teórica = 5.5.

Fuente: Elaboración propia.

educativo les correspondió evaluar a sus profesores, bajo el consentimiento de informado de ellos; además, para autorizar la aplicación del instrumento de Clima social de aula se solicitó a sus padres el consentimiento informado

Los datos recabados se integraron en una base para el tratamiento estadístico a través de medidas de tendencia central, de dispersión, correlaciones y regresión lineal.

Resultados

Para el análisis de los resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) se procedió a un análisis factorial con rotación Varimax, el cual arrojó 7 factores que explicaron el 79% de la varianza acumulada; los últimos factores se eliminaron porque los reactivos puntuaban en los primeros cinco factores. Se calcularon análisis de confiabilidad con la prueba alpha de Cronbach y se obtuvieron coeficientes de confiabilidad por arriba de .70 (Cuadro 1).

Al Cuestionario de Clima Social Aula (CSA) primero se le aplicó un análisis de discriminación de reactivos el cual arrojó que de los 44 ítems que propone la prueba sólo discriminaron 40, con un valor de alfa de Cronbach de .90. Después, se procedió al análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para cinco factores con un 41.97% de la varianza explicada después de la rotación (Cuadro 2). La confiabilidad de cada uno de los factores fue superior a .70, lo cual es aceptable.

Los resultados de la fase diagnóstica del QDE-A

revelaron que una tendencia por debajo de la media teórica en los siguientes factores:

- Autocontrol (M = 4.40), lo cual significa que pocas veces necesitan que los demás vean con buenos ojos lo que hacen, en pocas ocasiones se sienten heridos fácilmente, piensan lo que dirán o se preocupan por mucho tiempo si algo les sale mal
- Dificultad para la resolución de situaciones (M = 4.41), lo cual sugiere que frecuentemente utilizan sus emociones de forma adecuada, teniendo buenas estrategias de afrontamiento y ocasionalmente relacionan la emoción, la cognición y el comportamiento; aunque pocas veces les asustan los cambios o se bloquean cuando deben resolver conflictos, dada su profesión no se ponen nerviosos con facilidad, por lo que les es fácil hablar con personas desconocidas.
- Dificultad en el manejo de emociones (M = 4.12), lo que quiere decir, que generalmente pueden moderar sus emociones así como reconocerlas y aceptar los elogios de los demás, de la misma manera casi nunca se sienten descontentos con ellos mismos, pocas veces les es difícil expresar sus sentimientos.
- Empatía (M = 9.17), es decir, que frecuentemente pueden ponerse en los zapatos de los demás. En cuanto a sus respuestas generalmente les resulta fácil saber cómo se sienten los demás y notan el clima emocional que los rodea;
- Regulación emocional (M = 6.9), lo que significa que los profesores frecuentemente pueden cal-

Cuadro 2. Propiedades psicométricas calculadas para el Cuestionario de Clima Social de Aula (CSA)

Factor	No. de reactivos	M	DE	Alpha de Cronbach
F1. Eficacia de la clase	9	2.58	.59	.82
F2. Relación profesor-alumno	14	2.81	.51	.83
F3. Relaciones interpersonales efectivas	5	2.88	.65	.74
F4. Convivencia	7	2.97	.56	.72
F5. Tensión académica	5	2.54	.50	.35

Media teórica = 2.5.

Fuente: Elaboración propia.

marse con sus propios recursos, moderan sus reacciones, y piensan en las consecuencias de sus decisiones (Cuadro 1).

En cuanto al instrumento para el clima en el aula CSA, arroja los puntajes que los alumnos asignaron al aula; el primer factor, Eficacia de la clase ($M = 2.61$) indica la manera en que los docentes y alumnos convergen en la clase, y es más o menos útil lo que aprenden, el aula es un lugar en cierto modo agradable, perciben que los profesores se sienten orgullosos del grupo y consideran que las decisiones se adoptan por la mayoría de los alumnos. En la categoría Relación profesor-alumno ($M = 2.98$) las respuestas indican que bastantes veces las relaciones con el profesor son agradables, observan que el profesor generalmente disfruta su trabajo, se dirige a los alumnos con respeto, se interesa en los alumnos y consideran que bastantes veces utilizan estrategias como debates y diversidad de contenidos que les interesan.

En Relaciones interpersonales afectivas ($M = 2.91$), bastantes veces los alumnos refieren que se llevan bien y están contentos con el grupo, colaboran entre ellos y mayormente se sienten orgullosos de su salón de clase. En el factor de Convivencia dentro del aula ($M = 2.93$), los estudiantes puntuaron alto pues tienen claras las normas y las consecuencias de romper una de ellas, les agrada el espacio físico del aula, y en general, tienen buena comunicación con los profesores. Finalmente, en el último factor, Tensión académica ($M = 2.71$), se obtuvieron puntajes muy cerca de la media; esto significa que a veces los alumnos sienten que los profesores favorecen más a algunos compañeros que a otros, se fomenta la competencia dado que algunos quieren ser mejores que otros, consideran que hay demasiadas reglas y que en general, se llevan mal con los profesores (Cuadro 2).

Para conocer la relación existente entre la educación emocional del docente (QDE-A) y el clima social del aula (CSA), se realizó un análisis de correlación de Pearson; los resultados arrojaron cuatro correlaciones negativas que se presentan en el Cuadro 3. A mayor Autocontrol del docente, disminuye el puntaje de Relación profesor-alumno, es decir, que cuando la relación entre profesor-alumno incrementa disminuye la tensión del profesor por el qué dirán, por sentirse heridos y por preocuparse por lo que sale mal; es el mismo sentido con las Relaciones Interpersonales y la Convivencia en el aula. Por otro lado, se observa una correlación positiva entre la Dificultad en el manejo de emociones y la Tensión Académica; es decir, al aumento de la dificultad de expresar los sentimientos se incrementa la tensión académica del aula.

Para establecer cuáles son las variables predictoras del clima social en el aula, a partir de los factores del QDE-A, se procedió a calcular un análisis de regresión lineal. Las variables predictoras que ingresaron al análisis de regresión lineal fueron los factores de QDE-A: Autocontrol, Dificultad para la resolución de situaciones, Empatía, Regulación emocional y Dificultad en el manejo de emociones, que arrojaron un modelo significativo; el coeficiente de determinación del predictor es significativamente distinto de cero ($R^2 = .386$). Asimismo, con las cinco variables de QDE-A, se estimó un modelo de regresión por el método Stepwise. El modelo resultante sólo quedó compuesto por dos variables predictoras (ver Cuadro 4): el Autocontrol muestra un coeficiente de determinación ($\beta = -.584$) significativamente distinto de cero ($t = -3.773$, $p = .001$) y la variable Dificultad para el manejo de emociones muestra un coeficiente de determinación ($\beta = .568$) significativamente distinto de cero ($t = 3.666$, $p = .001$). Así tenemos que por cada unidad de incremento en el factor de Autocontrol y de Dificultad en el manejo de emociones, se corresponde un incremento

Cuadro 3. Correlaciones entre los factores del QDE-A y CSA

Factores de educación emocional	Factores de la escala clima social del aula				
	F1. Eficacia de clase	F2. Relación profesor-alumno	F3. Relaciones interpersonales efectivas	F4. Convivencia	F5. Tensión académica
F1. Autocontrol	-.303	-.355*	-.453**	-.343*	-.225
F2. Dificultad para la resolución de situaciones	.043	-.046	-.133	-.107	.095
F3. Empatía	-.196	-.166	-.165		-.232
F4. Regulación emocional	.067	.189	-.003	.325	-.036
F5. Dificultad en el manejo de emociones	.333	.202	.226	.222	.363*

* $p < .05$, ** $p < .001$, *** $p < .000$.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Regresión lineal para variables que predicen el clima en el aula

Variables	B	β	t	p
(Constante)	2.79	-	108.822	.000
Autocontrol	-.022	-.584	-3.773	.001
Dificultad para el manejo de emociones	.019	.568	3.666	.001

Fuente: Elaboración propia.

con base en la correlación lineal al cuadrado del puntaje del clima social del aula (Cuadro 4).

El modelo de regresión lineal establece que el Autocontrol o la sensación de preocupación generada o el propio rendimiento y la Dificultad para el manejo de emociones del profesor explica el clima social del aula de parte del alumnado.

Discusión y conclusiones

El resultado de esta investigación contribuye para el esclarecimiento sobre la dirección y posible efectividad de los programas de educación emocional en la formación docente. La regulación de las emociones del docente puede implicarse de tal manera, que al final se ve desbordado por los requerimientos emocionales que imponen los alumnos, directivos y la sociedad. La respuesta a tal situación puede convertirse en agotamiento emocional, de manera que el docente se siente “exprimido” y “vaciado” y le falta energía para afrontar un nuevo día, como si sus recursos emocionales se hubieran agotado y no se sintiera capaz de dar nada de sí a los demás, es decir, a compañeros profesores y alumnos (Paula, 2007). Este estudio demostró que el poco autocontrol del docente impacta negativamente en el clima social del aula, específicamente en las relaciones profesor-alumno, las relaciones interpersonales efectivas y la convivencia, es decir, en el plano relacional del docente.

Las características revelan que la mayor parte de los maestros eficaces constituyen dimensiones afectivas de la enseñanza del profesor (García Cabrero, 2009). Así, los profesores que controlan sus emociones al grado de reprimirlas difícilmente propiciarán relaciones interpersonales entre los alumnos, lo cual impactará directamente en el clima que se vive diariamente en clase. Actualmente, se están desarrollando programas de alfabetización emocional que tiene este mismo objetivo como el de Eraldemir-Tuyan, (2019), en donde además el objetivo es que los mismos docentes impartan dichos programas a los alumnos.

En México, Pando-Moreno *et al.* (2006) realizaron un estudio sobre los riesgos psicosociales negativos en los docentes, correspondientes a exigencias laborales. Reportan reportar que el 22.3% de los docentes denotaron altos niveles de exigencias; en cuanto a la presencia del síndrome de burnout se manifestó principalmente en las dimensiones de agotamiento emocional y falta de realización personal y en el trabajo con 32.2% y 20%, respectivamente. El presente estudio reveló que al aumentar las dificultades en el manejo de las emociones incrementa la tensión académica. Lo anterior denota que las emociones del profesor acerca de sus cargas de trabajo manejadas de manera incorrecta repercuten en el ambiente del aula de manera que se genera tensión provocando competencia negativa entre los estudiantes y por tanto tener malas relaciones con el profesor.

Por último, continuar con más investigaciones en este sentido, aunado a estudios sobre intervención en este campo, permitirá esclarecer aún más la interacción del clima social del aula con el patrón de autorregulación emocional del docente.

Referencias

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2). Doi: <https://doi.org/10.35362/rie5421676>
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An Emotional Literacy Improvement (ELI) Program for EFL Teachers: Insiders' Views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125. Doi: 10.12973 / eu-jer.8.4.1113
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 10 (11), 1-14. Recuperado de: https://www.ru.tic.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1552/art71_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36 (1). pp. 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- González Rodríguez, M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35. Pp. 16-27. Recuperado de: https://institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_2.pdf
- Herrera Mendoza K., Rico Ballesteros, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental para la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12 (2), 7-18. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5034102>

- Jiménez Rosario, Esnaola Echandiz y Axpe Sáez (2019). Inteligencia emocional, variable predictiva del bienestar subjetivo en la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (2), 127-144. Recuperado de: <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72723>
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pando Moreno, M.; Castañeda Torres, J.; Gregoris Gómez, M.; Águila Marín, A.; Ocampo De Águila, L. Y Navarrete, R. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12 (3), pp. 523-531. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/487/48712304.pdf>
- Paula, I. (2007). *¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pérez-Carbonell, A; Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*, 350, 221-252. Recuperado de: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Revista-de-Educacion-2009.pdf#page=221>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana Estudios Educativos*. 40 (3 y 4), pp. 105-126. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Romero Barea, G. (2008). La convivencia en las aulas: el papel del profesor y profesora. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. 45. Pp. 1-8. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/Gustavo-Adolfo_Romero_Barea02.pdf
- Souto Romero, Ma. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior* (Tesis doctoral). Universidad Rovira I Virgili. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1>
- Youde, A. (2016). Tutor Emotional Competences Valued by Learners in a Blended Learning Context. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(2), 81-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138168.pdf>