

Percepción de niños de educación primaria sobre la invalidación docente de sus emociones

Perception of primary school children about teacher invalidation of their emotions

Mónica Ali Lastra Santander ^a, Norma Angélica Ortega Andrade ^b, Rubén García Cruz ^c

Abstract:

The objective of this study was to explore primary school children's perceptions of teachers' invalidation of their emotions. This is a qualitative study with a phenomenological research design. The sample is composed of 12 primary school students, seven male and five females. Participants range in age from 9 to 12 years. The methodology includes a semi-structured interview validated by 12 expert judges, with a Fleiss Kappa index of concordance ($K=.95$, $p<.05$). This interview explored the children's emotional experiences in depth, focusing on the invalidation of their emotions. The results showed, according to the primary school children's perceptions, that teachers' responses to students' emotional expression are perceived as validating/invalidating. Responses indicating denial, minimization, or underestimation, as well as a lack of empathy, such as denying and nullifying their emotions, can be identified as invalidating responses. The data were analyzed using polar adjectives to gain a broader understanding of how this invalidation occurs in negative adjectives such as denial, exaggeration, underestimation, nullification, contempt, avoidance, and mistrust. Validating responses to the expression of emotions by girls and boys prevailed. This demonstrates the existence of both validating and invalidating responses on the part of teachers. Therefore, it is recommended that teachers promote emotional education and emotional intelligence management.

Keywords:

Invalidation of emotions, emotions, education, emotional health, psychological development

Resumen:

El objetivo de este estudio fue explorar la percepción de niñas y niños de educación primaria sobre la invalidación docente de sus emociones. Es un estudio de corte cualitativo, con un diseño de investigación fenomenológico. La muestra está compuesta de 12 estudiantes de educación básica, de los cuales siete son hombres y cinco mujeres. La edad de los participantes oscila entre los 9 y 12 años. La metodología incluye una entrevista semiestructurada validada por 12 jueces expertos, con un índice de concordancia Kappa de Fleiss $K=.95$, $p<.05$, que exploró en profundidad las experiencias emocionales de las niñas y los niños, centrándose en la invalidación de sus emociones. Los resultados mostraron, de acuerdo con lo expresado por los niños de primaria, que las respuestas de los docentes ante la expresión emocional de los alumnos, es percibida como validante/invalidante. Se pueden identificar respuestas que indican negación, minimización o subestimación, así como falta de empatía, al negar y anular sus emociones, como respuestas invalidantes. Los datos fueron analizados en adjetivos polares, para poder observar de forma más amplia cómo se da esta invalidación en adjetivos negativos de negación, exageración, subestimación, anulación, desprecio, evitación y desconfianza, prevaleciendo la presencia de respuestas validantes ante la manifestación de emociones por parte de las niñas y los niños. Lo que evidencia que existen respuestas validantes e invalidantes por parte de los docentes, por ello se recomienda promover la educación emocional y manejo de inteligencia emocional con los docentes.

Palabras Clave:

Invalidación de emociones, emociones, educación, salud emocional, desarrollo psicológico

^a Autor de Correspondencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Instituto de Ciencias de la Salud | Licenciatura en Psicología | Pachuca-Hidalgo | México, <https://orcid.org/0009-0008-8629-9483>, Email: monikmonik057@gmail.com

^b Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Instituto de Ciencias de la Salud | Licenciatura en Psicología | Pachuca-Hidalgo | México, <https://orcid.org/0000-0002-0117-2547>, Email: ortegan@uaeh.edu.mx

^c Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Instituto de Ciencias de la Salud | Licenciatura en Psicología | Pachuca-Hidalgo | México, <https://orcid.org/0000-0001-7348-8113>, Email: rubengarciacruz2014@gmail.com

Fecha de recepción: 13/12/2021, Fecha de aceptación: 05/05/2025, Fecha de publicación: 05/06/2025

Introducción

La invalidación emocional se refiere a la negación, minimización o desprecio de las emociones de una persona. Puede manifestarse de varias formas, como no tomar en serio las emociones de alguien, decirles que están exagerando o que “simplemente lo superen”. Esta invalidación puede tener un impacto significativo en la autoestima, la confianza en uno mismo y la salud mental en general (Centro integral y multidisciplinar de tratamiento dedicado a la salud mental -CITEMA-, 2023). Invalidar implica ignorar, no dar cabida a la expresión emocional y mostrar desinterés y poco respeto ante las vivencias de otro.

El ambiente invalidante es definido como aquel en el que la expresión de la experiencia privada es castigada y o trivializada por los otros significativos, este constructo ha sido propuesto por Marsha Linehan, en el marco del Modelo Biosocial. En este tipo de ambientes, la expresión emocional del niño es negada, juzgada, ridiculizada o ignorada. De esta manera, el sujeto a lo largo del tiempo termina cuestionando y dudando de su propia experiencia emocional sin haber logrado adquirir las habilidades para lidiar con sus emociones (Linehan, 1993).

La invalidación emocional se compone de aquellas experiencias vividas en las que se haya sufrido la negación de los propios sentimientos por parte de otras personas, o la evitación o el rechazo por parte de otros, siendo una experiencia que, lamentablemente, la mayor parte de las personas han sufrido alguna vez o incluso en numerosas ocasiones a lo largo de sus vidas, pudiendo haberse dado el caso de que las otras personas hayan actuado de una forma incorrecta sin tener la intención de hacerlo, ya fuera por un despiste o por desconocimiento de la forma correcta de actuar en una situación determinada (Arrimada, 2022).

La invalidación emocional es dolorosa y complicada. En ocasiones puede tratarse simplemente de un error, malentendido o un desconocimiento por parte de quien lo realiza, pero se convierte en una señal de abuso emocional cuando la invalidación se hace repetida e intencionalmente. Cuando los sentimientos son disminuidos, ignorados o rechazados se convierten en una experiencia dolorosa para todos los seres humanos en cualquier etapa de la vida (Catalan, 2022), siendo la infancia la más vulnerable, al considerarse una etapa en proceso de desarrollo y la sensibilidad ante estas conductas invalidantes, las cuales pueden tener repercusiones importantes en la salud mental (Jiménez, 2023).

Un contexto invalidante en etapas infanto-juveniles son entornos promotores de dificultades en la regulación de las emociones en la vida futura de esas personas

(Okumura, Huertas y Pérez, 2023) debido a que provoca en los infantes, la creencia de que los pensamientos y sus emociones, como experiencias internas, son equivocadas y que, por tanto, es difícil poder confiar en ellas (Linehan, 1993). Linehan refiere que la exposición al maltrato genera invalidación emocional y, por tanto, una mayor probabilidad de presentar afectaciones a nivel emocional tanto en la identificación como en la expresión.

Un estudio realizado por Herr *et al.* (2015, como se cita en Okumura, Espinoza y Rojas, 2024), analizó el impacto de la validación e invalidación a través de manifestaciones agresivas en personas que tenían dificultades de regulación emocional, encontrando que la invalidación juega un papel muy importante en el manejo de las emociones, siendo los contextos invalidantes donde se podrían presentar conductas agresivas y de manera opuesta, la validación como estrategia, puede funcionar como una medida de prevención de conductas de violencia.

Así mismo, investigaciones empíricas han evidenciado el impacto que tienen los ambientes invalidantes basados en críticas, burlas y maltratos durante el desarrollo infanto-juvenil, y las repercusiones sobre la salud mental en la etapa adulta del individuo (Dinis, Carvalho, Pinto y Estanqueiro, 2015). Los ambientes invalidantes son definidos como un grupo de experiencias contextuales que ponen en duda el cómo alguien entiende sus propias emociones (Linehan, 1993). Siguiendo esta línea de investigación, Eisenberg, Cumberland, y Spinrad (1998) agregan que algunas de estas experiencias pueden ser también muestras de angustia de sus padres o cuidadores como respuesta a la expresión de sus emociones.

En particular, cuando la invalidación proviene de parte de la madre o del padre, los hijos pueden presentar desregulación a nivel conductual como impulsividad y/o intentos suicida, a nivel cognitivo, disociaciones, pensamientos dicotómicos e ideación paranoide, además de presentar aspectos conductuales como lo son las relaciones interpersonales inestables y problemas de identidad en la autoimagen (Boggiano y Gagliesi, 2020); siendo ésta, en interacción con el ambiente, una posible predictora de trastornos psicopatológicos comórbidos, como la depresión-ansiedad (Schreiber y Veilleux, 2022), el trastorno de estrés postraumático, las conductas adictivas (Bedoya, 2021), el trastorno de conducta alimentaria (Camino, 2021), así como, manifestaciones propias del trastorno límite de personalidad (Bermúdez, 2019).

Respecto a otros entornos, como puede ser el contexto escolar, no existe información sobre cómo afecta la invalidación docente en los sentimientos de los infantes, en la salud emocional y en el desarrollo psicológico de los

niños que se encuentran cursando educación básica. No obstante, un estudio llevado a cabo por Calderón, González, Salazar y Washburn (2014), en San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, que tuvo como objetivo analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan en el aula a las niñas y los niños de tercer grado en dos escuelas urbanas de la provincia de San José, muestran como resultado, la identificación de elementos facilitadores y obstaculizadores del quehacer docente sobre las emociones de sus estudiantes y logran constatar una deficiencia en el profesional en educación, en cuanto al conocimiento de la temática, la falta de estrategias aplicables a las emociones de sus estudiantes, la poca información y actualización que se tiene en cuanto a la educación emocional en las aulas.

Por otro lado, el estudio de Kostiv y Rodríguez-Hernández (2022), "Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas", destaca la importancia de capacitar a los docentes en educación emocional, ya que quienes reciben capacitación en estas habilidades se identifican más con lo que se conoce como Compromiso Emocional Docente (CED), a diferencia de quienes no disponen de ella. Este constructo, de reciente validación, como lo mencionan los autores, se define de manera empírica, como un vínculo emocional que establecen las y los docentes con su alumnado, lo cual se muestra a partir de una serie de manifestaciones conductuales y verbales que implican afecto y preocupación hacia ellos. Por lo que los autores identifican cuatro dimensiones: 1) Proactividad amorosa, 2) Compasión docente, 3) Compromiso instruccional y 4) Afectividad comunicativa (Kostiv y Rodríguez, 2022). Lo que implica el "saber hacer" emocional del profesorado al momento de llevar a cabo su función docente, la cual a su vez está relacionada con la competencia de la inteligencia emocional.

La Inteligencia Emocional (IE) en los docentes no solo está vinculada a mejorar la capacidad mental y predecir el éxito laboral, sino que debe ayudar al alumnado a que conozca y entienda sus emociones, capacitándolos para tener una vida plena (Farnsworth, 2016). La IE es un factor que influye positivamente en el bienestar mental y social de las personas y, dentro del ámbito educativo, posee un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Puertas, Ubago, Moreno, Padial, Martínez y González, 2018).

Por su parte, Jennings y Greenberg (2009) destacan la importancia del bienestar docente y sus competencias socioemocionales para promover relaciones profesor-alumno positivas, un manejo efectivo en el aula y la implementación efectiva de contenidos emocionales. Una variable clave que garantiza el éxito de la aplicación de los programas de educación emocional, es cuando los docentes creen en la utilidad práctica y la relevancia

social de lo que enseñan, tal como lo referencia Extremera, Durán y Rey (2007). Esto podría explicar el motivo por el cual los docentes con formación en educación emocional se identifican en mayor medida con las expresiones y acciones que configuran el CED, frente a los/as docentes que aún no se han formado en aspectos socioemocionales.

Cuando un docente es capaz de darse cuenta de las emociones que siente su alumnado, no sólo denota interés y preocupación por ellos, sino también su competencia emocional (Yu, Johnson, Deutsch y Varga, 2016). Esto brinda al profesorado la oportunidad de hacer una interpretación alternativa de la situación, en la que no sólo tiene en cuenta la expresión conductual del alumnado sino también la experiencia emocional que hay detrás de tal manifestación (Jennings y Greenberg, 2009). Sin embargo, muchos de ellos no han sido formados o han tenido una capacitación insuficiente o precaria en cuanto al desarrollo de competencias sociales y emocionales.

En el estudio sobre la importancia de las emociones para la neuro-didáctica, realizado por Benavidez y Flores (2019), se habla que los estados emocionales de los estudiantes son básicos para el aprendizaje, lo que significa que los docentes deben estar conscientes plenamente de que deben saber leer estas emociones, y además provocar aquellas que resultan positivas para la adquisición y fijación de los conocimientos. Por otro lado, los estudiantes deben aprender a gestionar sus emociones, lo que implica que se potencie el desarrollo de la inteligencia emocional de manera consciente.

No se debe olvidar que la incorporación del niño a la escuela es una etapa donde se producen interacciones entre iguales de forma constante, por lo que, preparar y entrenar en habilidades sociales a estos niños les dará mecanismos para poder afrontar sus emociones (Monjas, 1997 citado en Alargada, 2015).

Investigaciones recientes, en torno a métodos de enseñanza basados en el castigo o violencia de cualquier tipo (Arboccó, 2015), reportan que no solo afectan emocionalmente a los estudiantes, sino que retrasan su desarrollo normal, provocando en los niños dificultades para el autocontrol, el aprendizaje y el equilibrio emocional; lo que podría significar, que si bien el aprendizaje es mejor cuando están involucradas las emociones, será peor si éstas son negativas o desadaptativas. Por lo que eliminar la amenaza y el estrés causados por la humillación o vergüenza por parte de profesores o compañeros es muy importante. Una forma de hacerlo es crear un ambiente de aula favorable, que evite la intimidación y permita establecer un ambiente democrático donde los estudiantes puedan manifestarse libremente (Salas, 2003).

En el ámbito educativo, ha quedado consolidada la importancia y el impacto de lo afectivo en la relación docente-estudiantado, encontrándose que la adquisición de competencias emocionales aporta múltiples beneficios, tanto para el profesorado como para el alumnado. La IE se ha relacionado con mejor salud física y mental, disminución de conductas agresivas, mayor rendimiento académico, mayor bienestar psicológico, aumento en conductas prosociales entre los estudiantes, y permite dotar a los miembros de la comunidad educativa de las competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presenten a lo largo del ciclo vital, entre las que se encuentra la toma de decisiones adecuadas, bajo momentos de tensión y estrés, y la regulación emocional, evitando situaciones de ansiedad (Kostiv y Rodríguez, 2022).

En México no se han encontrado estudios relacionados a la invalidación de las emociones en niños de primaria por parte de sus docentes, por lo que la investigación que se presenta en este artículo tuvo como objetivo identificar la percepción de las niñas y los niños de educación primaria sobre la invalidación docente de sus emociones, a fin de ser consideradas en la implementación de acciones en el contexto educativo, bajo una visión de Compromiso Emocional Docente.

Metodología

En el estudio participaron 12 alumnos (5 niñas y 7 niños) de educación básica, con edades entre 9 y 12 años, que fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se incluyó a las niñas y los niños, que aceptaron participar en el estudio y cuyos padres firmaron el consentimiento informado. Se descartaron del estudio a las niñas y los niños que no contestaron de manera completa las preguntas o que no entendieron las instrucciones.

El estudio es de corte cualitativo, con diseño de investigación fenomenológica, con la finalidad de capturar y comprender la experiencia vivida por los participantes, permitiendo una interpretación de sus experiencias emocionales (Creswell, 2013).

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue una entrevista semiestructurada de 33 preguntas abiertas, que exploraron las experiencias emocionales de las niñas y los niños que cursan la educación básica, específicamente centrándose en la invalidación de sus emociones. La entrevista está conformada por 9 indicadores, los cuales son: emoción, confianza, negación, minimización, exageración, autoestima, salud mental, empatía y sentimiento aceptable.

El procedimiento seguido para llevar a cabo el estudio fue el siguiente: en un primer momento, se sometieron a validación, por 12 jueces expertos, las preguntas que

conformarían la entrevista. En la segunda parte de la investigación, se procedió a establecer contacto con las autoridades del Colegio, y se exploró la posibilidad de participación. Una vez que fue aprobado el proyecto por las autoridades escolares, se entregó el consentimiento informado a los padres de las alumnas y los alumnos, mediante sus docentes. Una vez que se tuvo el consentimiento, por parte de los padres, se llevaron a cabo las entrevistas con las niñas y los niños, las cuales se desarrollaron en aula, bajo la presencia de la psicóloga escolar. La información obtenida durante la investigación se ordenó y procesó en una computadora personal, para ser analizada mediante el enfoque fenomenológico.

Respecto a las consideraciones éticas, este estudio se adhiere a los principios éticos fundamentales, en conformidad con el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), referente a la protección de los participantes, el resguardo de la información y el uso del consentimiento informado apropiado por parte de los padres.

Resultados

En los resultados de la validación por jueces de las preguntas para la entrevista, se encontró un Alfa de Cronbach de 0.85, lo que indica una alta confiabilidad y un coeficiente de concordancia entre jueces de Kappa de Fleiss $K=0.95$, $p<0.05$, que indica una concordancia entre jueces casi perfecta, respecto a las preguntas a considerar en la entrevista; también se atendieron las recomendaciones realizadas por estos. La observación realizada por varios jueces, fue que consideraban que algunas preguntas podrían ser complejas para la comprensión de los infantes, por lo que se ajustó la redacción, quedando como se presentan en la Tabla 1, y que fueron aprobadas por ellos en una segunda revisión.

Resultados de la entrevista con las niñas y los niños

Después de haber realizado las entrevistas a las niñas y niños de primaria participantes en el estudio, se pudo identificar que, en la dimensión de emoción, se refieren emociones adaptativas, pero de igual forma se hace referencia a emociones desadaptativas o poco placenteras. En esta dimensión más de la mitad de las/los participantes mencionó sentir con frecuencia una emoción poco placentera dentro de la escuela.

En cuanto a la dimensión confianza, fue principalmente obtenida por la pregunta: "¿Hay veces en las que no quieres hablar sobre cómo te sientes con tus docentes?", a la que, tres cuartas partes de las niñas y los niños, respondió que sí, mientras que en la dimensión empatía, pudimos percatarnos que la mitad de las/los participantes refiere que los docentes deberían ser más empáticos en las situaciones que se les presentan, puesto que ellos ya

han pasado por cosas similares y deberían recordar que ellos también tuvieron esa edad.

En la dimensión minimización, una cuarta parte de las niñas y los niños mencionó alguna situación en la que no se sintieron comprendidos por sus docentes, y que no le dieron la importancia necesaria a lo que la niña o el niño les expresó, esto se relaciona con la dimensión de autoestima, en la cual un poco más de la mitad comentaron que se sienten mal o tristes cuando sus docentes no los apoyan.

A pesar de tener algunas respuestas favorables en cuanto a cómo se sienten al compartir sus emociones con los docentes, también se identifica la presencia de

sentimientos poco placenteros, lo cual indica que aun cuando existe un interés por parte de los docentes sobre las emociones de sus alumnos, los alumnos no siempre se sienten comprendidos y apoyados (Ver Tabla 2).

Así mismo, observando estos datos, y ubicando las voces de las niñas y los niños ante sus percepciones, emergieron adjetivos polares, donde se puede observar de forma más amplia cómo se da esta invalidación en adjetivos negativos de negación, exageración, subestimación, anulación, desprecio, evitación y desconfianza, prevaleciendo la presencia de respuestas validantes ante la manifestación de emociones por parte de las niñas y los niños (Ver Tabla 3).

Tabla 1. Ajustes a las preguntas de para la entrevista con base en las observaciones de los jueces.

Indicador	Pregunta	Pregunta final
Emoción.	¿Qué emociones sientes con frecuencia, la felicidad, la tristeza o el enojo? ¿Qué emociones le cuentas a tu docente?	¿Qué emociones sientes con frecuencia? ¿Qué situaciones te hacen sentir feliz? ¿Qué situaciones te hacen sentir triste? ¿Qué situaciones te hacen sentir enojado? ¿Qué situaciones te hacen sentir preocupado? ¿Qué situaciones te hacen sentir miedo? ¿Cuáles de tus emociones le cuentas a tu docente?
Confianza.	¿Te gusta hablar sobre tus sentimientos con tus docentes? ¿Te sientes cómodo/a compartiendo tus emociones con tus docentes? ¿Hay veces en las que no quieres hablar sobre cómo te sientes con tus docentes? ¿Por qué?	¿Cómo te sientes al hablar de tus sentimientos con tus docentes? ¿Te sientes cómodo/a compartiendo tus emociones con tus docentes? ¿Hay veces en las que no quieres hablar sobre cómo te sientes con tus docentes? ¿Por qué?
Negación.	¿Alguna vez tu docente te ha dicho que eso que sientes no es verdad? ¿Alguna vez has llorado en clase y tu docente te ha dicho que no hagas eso?	¿Alguna vez tu docente te ha dicho que lo que estás sintiendo no es verdad? ¿Crees que a tu docente no le importa cómo te sientes?
Minimización.	¿Alguna vez tus docentes te han dicho que no deberías sentir algo o que tus emociones no son importantes? ¿Puedes contarme una vez en la que expresaste cómo te sentías y tus docentes no te entendieron? ¿Cómo te hizo sentir eso? ¿Por qué crees que a veces tus docentes no entienden lo que sientes?	¿Alguna vez tus docentes te han dicho que tus emociones no son importantes? ¿Puedes contarme una vez en la que expresaste cómo te sentías y tus docentes no te entendieron? ¿Cómo te hizo sentir eso? ¿Por qué crees que a veces tus docentes no entienden lo que sientes?
Exageración.	¿En alguna ocasión en la que contaste a tus docentes cómo te sentías, te han dicho que estas exagerando? ¿En alguna ocasión has dicho cómo te sientes y tu docente te ha dicho que no exageres?	¿En alguna ocasión has dicho cómo te sientes y tu docente te ha dicho que no exageres?
Autoestima.	¿Cómo te hace sentir cuando recibes apoyo y comprensión por parte de tus docentes? ¿Cómo te hace sentir cuando no recibes el apoyo y comprensión por parte de tus docentes cuando expresas como te sientes?	¿Cómo te sientes cuando tus docentes te apoyan y comprenden? ¿Cómo te sientes cuando expresas tus sentimientos y tus docentes no te apoyan y no te comprenden?

Salud mental.	<p>¿Hay cosas específicas que te ayudan a sentirte mejor cuando estás molesto/a?</p> <p>¿Hay cosas específicas que te ayudan a sentirte mejor cuando sientes miedo?</p>	<p>¿Qué te hace sentir mejor cuando estás molesto/a?</p> <p>¿Qué te hace sentir mejor cuando te sientes triste?</p> <p>¿Qué te hace sentir mejor cuando sientes miedo?</p> <p>¿Qué te hace sentir mejor cuando te sientes preocupado?</p> <p>¿Qué te hace sentir más feliz cuando estás contento?</p>
Empatía.	<p>¿Piensas que hay cosas que podrían ayudar a los docentes a entender mejor tus emociones?</p> <p>¿Qué crees que los docentes podrían hacer para ayudar a los niños cuando se sienten tristes, enojados o preocupados?</p> <p>¿Qué les dirías a los docentes para que entiendan mejor los sentimientos de los niños?</p> <p>¿Tu docente se preocupa por cómo te sientes?</p> <p>¿Tu docente te pregunta cómo te sientes?</p>	<p>¿Habrá algo que ayude a tus docentes a entender mejor tus emociones?</p> <p>¿Qué crees que los docentes podrían hacer para ayudar a los niños cuando se sienten tristes?</p> <p>¿Qué crees que los docentes podrían hacer para ayudar a los niños cuando se sienten enojados?</p> <p>¿Qué crees que los docentes podrían hacer para ayudar a los niños cuando se sienten preocupados?</p> <p>¿Qué crees que los docentes podrían hacer para ayudar a los niños cuando sienten miedo?</p> <p>¿Qué les dirías a los docentes para que entiendan mejor los sentimientos de los niños?</p> <p>¿Tu docente se preocupa por cómo te sientes?</p>
Sentimiento aceptable.	<p>¿Te han dado mensajes positivos sobre tus emociones, como "está bien sentirse triste" o "entiendo que estás molesto/a"?</p> <p>¿Tus docentes hablan de la importancia de expresar los sentimientos?</p>	<p>¿Te han dado mensajes positivos sobre tus emociones, como "está bien sentirse triste" o "entiendo que estás molesto/a"?</p> <p>¿Tus docentes hablan de la importancia de expresar los sentimientos?</p> <p>¿Tus docentes te dicen que está bien que hables de tus sentimientos?</p>
<i>Fuente: Elaboración propia.</i>		

Tabla 2. Resultados cualitativos de las entrevistas por dimensión

Dimensión	Cita de ejemplo
Emoción	"Feliz, a veces triste y a veces enojada".
Confianza	¿Hay veces en las que no quieres hablar sobre cómo te sientes con tus maestros? "Sí"
Empatía	"Pues que sean un poquito más empáticos y que piensen que ellos ya pasaron por eso".
Minimización	"Cuando me dio miedo del que se apagaban y se prendian las luces, les dije me esta dando miedo de que se apagan y se prenden, y ellos me dicen donde, en el baño, y ellos me dicen pero ahí nunca se apagan y se prenden las luces, siempre están prendidas".
Autoestima	¿Cómo te sientes cuando tus maestros no te apoyan o no te comprenden? "Mal, triste".

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Voces narrativas en adjetivos bipolares: percepciones de los niños sobre invalidación emocional por parte del docente en el aula

Validación del infante al docente Validación del docente infante al		Invalidación del infante al docente Invalidación del docente al infante	
"El maestro válida mis percepciones de mis emociones".		"El maestro invalida mis percepciones de mis emociones"	
Adjetivos Positivos	Emociones y sentimientos.	Adjetivos Negativos	Emociones y sentimientos.
Confirmación	<p>"Cuando estoy triste y me pasa algo se lo cuento a mi maestro" (Participante 2 - 9 años de edad)</p> <p>"Cuando estoy feliz se lo cuento a mi maestro" (Participante 7 - 9 años de edad)</p> <p>"Mis maestros dicen que es importante expresar los sentimientos para que no haya malos entendidos o intentar solucionar el problema" (Participante 11 - 11 años de edad)</p>	Negación	<p>"Cuando estoy enojado mis maestros me dicen, oye, ya no estes enojado, ya pasó" (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>"No me gusta hablar de mis sentimientos con mis maestros" (Participante 12 - 11 años de edad)</p>
Comprensión	<p>"Cuando estamos preocupados los maestros me dicen tranquilo todo va a estar bien, no tienes que preocuparte" (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>" Cuando siento miedo mis maestro debían decirme ¡ mira no hay nada !, si quieres te puedo acompañar" (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>" Mi maestro comenta que está bien sentirnos tristes o entender cdo estoy o están molestos" (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>"Me siento feliz cuando mis maestros me apoyan y comprenden" (Participante 3 - 10 años de edad)</p> <p>"Cuando me siento preocupada, mis maestros deberían decir que no va a pasar nada malo, que esté bien" (Participante 3 - 10 años de edad)</p> <p>"Cuando los niños tienen miedo, los maestros deberían explicarles que hay cosas que existen y cosas que no existen" (Participante 5 -10 años de edad)</p> <p>"Los maestros deberían ser un poquito más empáticos y pensar que ellos ya pasaron por eso" (Participante 10 - 11 años de edad)</p>	Exageración	<p>" En algunas ocasiones cuando le cuento mis maestros como me siento, me han dicho que no exagere" (Participante 4 - 10 años de edad)</p>

Estimar	<p>“ Mi maestro se preocupa por mis sentimientos” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“Mis maestros se preocupan por cómo me siento” (Participante 7 - 9 años de edad)</p> <p>“Hasta ahora mis maestros no me han dicho que mis emociones no son importantes” (Participante 9 - 11 años de edad)</p>	Subestimar	<p>“Cuando tengo miedo me dicen no pasa nada malo” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“ Cuando tengo miedo, mi maestro me dice, eso que dices o imaginas no sucede” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“Mis maestros en algunas ocasiones me han dicho que lo que estoy sintiendo no es verdad” (Participante 4 - 10 años de edad)</p>
Aceptar	<p>“ Mi maestro me dice que está bien hablar de lo que siento” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“Mis maestros dicen que no hay que dejar encerrar esos sentimientos porque si no te vas a sentir más mal que antes” (Participante 3 - 10 años de edad)</p> <p>“Mis maestros dicen que los sentimientos son raros pero están bien” (Participante 4 - 10 años de edad)</p> <p>“Mis maestros hablan de la importancia de expresar los sentimientos pero no pasa tan constante pero si hablamos de eso” (Participante 6 - 12 años de edad)</p>	Anular	<p>“Mis maestros no entienden mis sentimientos y emociones” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“Mi maestro no entiende lo que sentimos porque depende de la cantidad de niños, nosotros somos varios y a veces es difícil que la maestra nos escuche cuando estamos platicando algo o está ocupada” (Participante 9 - 11 años de edad)</p>
Apreciar	<p>“ Cuando expreso mis sentimientos el maestro me dice (...) que todo son buenos, no hay malos y si los sientes es porque algo pasó, pero es bueno sentirlos y así te puedes desahogar” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“ Me siento bien cuando hablo de lo que siento con mi maestro, me siento cómodo cuando comparto mis emociones con mis maestros” (Participante 2 - 9 años de edad)</p> <p>“Mis maestros deberían recordar algo similar que les haya pasado en su niñez” (Participante 3 - 10 años de edad)</p>	Despreciar	<p>“A mi maestro no le importa lo que siento” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“No les importa cómo nos sentimos” (Participante 1 - 9 años de edad)</p>
Enfrentar	<p>“Cuando estoy triste mis maestros me apoyan diciendo que todo va a estar bien” (Participante 1 - 9 años de edad)</p>	Evitar	<p>“A veces no quiero hablar de cómo me siento con mis maestros, me da pena” (Participante 5 -10 años de edad)</p> <p>“Hay veces en las que no quiero hablar sobre cómo me siento con mis maestros porque a veces no sé, prefiero hablarlo con alguien que conozco más, como papá, mamá y todo eso” (Participante 7 - 9 años de edad)</p> <p>“A veces no quiero hablar sobre cómo me</p>

			<p>siento con mis maestros porque a veces soy penoso” (Participante 8 - 12 años de edad)</p> <p>“Mis maestros casi no hablan de la importancia de expresar los sentimientos” (Participante 8 - 12 años de edad)</p> <p>“A veces me siento un poco incómodo al hablar de mis sentimientos con mi maestros, y a veces no” (Participante 10 - 11 años de edad)</p>
Confiar	<p>“Le confié a mi maestro estado de felicidad y miedo” (Participante 1, 9 años de edad)</p> <p>“Me siento tranquilo cuando cuento mis emociones” (Participante 1 - 9 años de edad)</p> <p>“ Mi maestro cree en lo que siento cuando me dice que es verdad lo que siento” (Participante 2 - 9 años de edad)</p> <p>“Cuando hablo de mis sentimientos con mis maestros, siento que puedo desahogarme” (Participante 3 - 10 años de edad)</p> <p>“Solo hablo con miss “G” porque es como que a la que más confianza le tengo” (Participante 3 - 10 años de edad)</p>	Desconfiar	<p>“A veces no quiero hablar de mis emociones con mis maestro, pues siento pena” (Participante 2 - 9 años de edad)</p> <p>“No me siento tan cómodo compartiendo mis emociones con mis maestros porque me da pena” (Participante 5 -10 años de edad)</p> <p>“Hay veces en las que no quiero hablar sobre cómo me siento con mis maestros, porque no tengo tanta confianza con ellos” (Participante 6 - 12 años de edad)</p> <p>“Casi nunca le cuento nada a mis maestros” (Participante 9 - 11 años de edad)</p>
Fuente: Elaboración propia			

DISCUSIÓN

Como se puede apreciar en este estudio, las respuestas de los docentes ante la expresión emocional de los alumnos, es percibida como validante/invalidante, por las niñas y los niños de primaria. En la entrevista se pueden identificar respuestas que indican negación, minimización o subestimación y falta de empatía al negar y anular sus emociones, lo cual da muestra de respuestas invalidantes, como lo refiere Centro integral y multidisciplinar de tratamiento dedicado a la salud mental [CITEMA] (2023), donde la invalidación emocional puede manifestarse de varias formas, como no tomar en serio las emociones de alguien, decirles que están exagerando o que “simplemente lo superen”. Esta invalidación puede tener un impacto significativo en la autoestima, la confianza en uno mismo y la salud mental en general, lo cual se puede observar en expresiones de los niños que participaron en este estudio, como “Me siento mal, me pongo triste”.

El ambiente invalidante se refiere a una atmósfera de invalidación emocional nociva para el niño, en la que se tiende a responder de una forma exagerada, se invalida la experiencia privada del niño y se promueve el control de la expresividad emocional (Jaén y Cebolla, 2016), como se puede apreciar en la voz del participante 4:

Mis maestros en algunas ocasiones me han dicho que lo que estoy sintiendo no es verdad [...] En algunas ocasiones, cuando le cuento a mis maestros como me siento, me han dicho que no exagere. (Participante 4, 10 años de edad)

La situación anterior, como lo señala Weger (2017) en su estudio sobre la escucha activa empática, refiere a la importancia de la escucha sensible como una habilidad docente fundamental para poder interpretar el significado del mensaje de un estudiante desde la perspectiva del estudiante, condición que es expresada por el participante 9:

Mi maestro no entiende lo que sentimos, porque depende de la cantidad de niños, nosotros somos

varios y a veces es difícil que la maestra nos escuche cuando estamos platicando algo o está ocupada. (Participante 9, 11 años de edad).

Cuando la interacción entre profesores y estudiantes se caracteriza por la humillación pública, degradación o invalidación de los estudiantes se corre el riesgo de crear ciclos de invisibilidad en el aula (Morrisette, 2001). Los docentes que interpretan con precisión los mensajes de los estudiantes y responden con interés a sus contribuciones o comentarios, ayudan a establecer relaciones más positivas entre estudiantes y docentes, aminorando la presencia de los tipos más activos de incivildad estudiantil.

En este sentido, Chávez, Benítez y Ontiveros (2014) hacen mención de que dependiendo de la circunstancia de la persona pueden aparecer pensamientos automáticos de amenaza y peligro, dando lugar al miedo (emoción adaptativa) o la ansiedad (emoción anormal). Si la circunstancia evaluada a través de los esquemas da lugar a pensamientos de humillación y dominio, según estos autores, dará lugar al enojo (emoción normal) o a la rabia (emoción anormal); los pensamientos de pérdida y abandono darán lugar a tristeza (emoción normal) o a depresión (emoción anormal), y los de capacidad, logro y oportunidad a alegría (emoción normal) o a euforia (emoción anormal).

En la dimensión de la minimización, la cual es un indicador para saber si se ha tenido una invalidación emocional, y es observado en el adjetivo polares como subestimación, los niños contaron algunas situaciones en las que sus sentimientos no fueron validados por sus maestros, como la experiencia de miedo que expuso el participante 1, cuando se le apagan las luces al estar en el sanitario, "Cuando tengo miedo, mi maestro me dice, eso que dices o imaginas no sucede" (9 años de edad).

La minimización es parte del ambiente invalidante, el cual es definido como aquel en el que la expresión de la experiencia privada es castigada y/o trivializada por los otros significativos. Este constructo ha sido propuesto por Marsha Linehan (1993), en el marco del Modelo Biosocial.

Como menciona Llano (2022, citado en Villages, 2022), frente a la salud mental de niños y niñas, es de suma importancia impulsar la capacidad que tienen ellas y ellos de experimentar, gestionar y expresar sus emociones, esto a través del establecimiento de relaciones cercanas y seguras con aquellas personas referentes de confianza y cuidado, lo que se observa en el diálogo del participante 8: "Mis maestros casi no hablan de la importancia de expresar los sentimientos". (12 años de edad).

La creación de confianza es un proceso largo y complejo en el que sin duda los padres desempeñan un papel fundamental, desde muy temprano y en cada momento

del desarrollo de la vida de los niños, niñas y jóvenes. La escuela es otro agente de confianza, con mayor base científica e información. La construcción de confianza debe acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se debe considerar como un aditivo, como una agregación que se podría implementar o asegurar mediante reglamentos o seminarios especiales, sino que su construcción debe formar parte integral del concepto pedagógico y paradigmático de la educación. Lo que se incuba en el hogar y en la escuela es la base de la futura sociedad (Conejeros, Rojas y Segure, 2010).

Es por ello, que la dimensión de confianza es muy importante dentro de este estudio, y se obtuvo que un gran porcentaje de los niños mencionan que hay veces en las que no quieren hablar de cómo se sienten con sus maestros, como lo menciona el participante 6: "Hay veces en las que no quiero hablar sobre cómo me siento con mis maestros, porque no tengo tanta confianza con ellos" (12 años de edad), siendo éste un indicador de que los docentes no están impulsando la capacidad de los niños para experimentar, gestionar y expresar sus emociones.

Lo anterior coincide con el estudio de Calderón, González, Salazar y Washburn (2014), en San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, donde se identificó que el docente puede ser un facilitador o un obstaculizador sobre las emociones de los estudiantes, estando asociado a los conocimientos sobre la temática, la falta de estrategias aplicables a las emociones en el aula y la poca información con la que cuentan sobre educación emocional, por lo que, al igual que su estudio, en nuestra investigación se evidencia la falta de conocimiento, estrategias y recursos para realizar la validación emocional por parte del docente.

Debemos tomar en cuenta que, en la vida de las niñas y los niños, el bienestar emocional está íntimamente relacionado, con la calidad de los contextos en que se desenvuelve la vida y el desarrollo infantil, la familia, la escuela y las relaciones con los otros niños/as, contextos y relaciones cuya calidad viene definida por el grado en que las diferentes necesidades infantiles son atendidas (necesidades físico-biológicas, cognitivas y culturales, afectivas y de participación social).

El bienestar emocional en la infancia involucra un amplio espectro de áreas y actividades. La vivencia de recibir un buen trato, ser tenido en cuenta, ser atendido adecuadamente y vivir en un ambiente organizado, con rutinas cotidianas y diversidad de experiencias genera el marco necesario en el que se despliega en condiciones satisfactorias el desarrollo evolutivo infantil (cognitivo, psicomotriz, afectivo), la autonomía personal, la identidad, el juego y la comunicación interpersonal, la empatía y las habilidades representacionales (Garrido, 2019).

De la misma manera, Euroinnova (2023), menciona que psicoanalistas, psicólogos, familias y docentes concuerdan que uno de los principales factores que intervienen en el desarrollo psicológico es el proceso de orientación y educación recibido durante la infancia y la adolescencia. Si los docentes no realizan una orientación, educación y validación a los niños en temas de emociones, se podrán observar afecciones en el desarrollo psicológico, ya que en estas etapas se necesita de un gran apoyo de todas las personas que rodean a un niño, principalmente, los padres y profesores, puesto que ellos son la imagen más importante y referencia que pueden tener para transformarse emocional e intelectualmente.

Las afecciones en la salud emocional de los niños, que pudiesen existir a causa de la invalidación de las emociones que realizan los profesores hacia ellos, son varias y pueden verse reflejadas en graves daños en la persona que la sufre, tal como lo refiere Palau (2023), provocando una confusión sobre los sentimientos que experimenta. La incapacidad de dar sentido a lo que uno siente puede dar lugar a tristeza, e incluso llegar a la depresión o una ira muy intensa. Las personas que experimentaron repetidamente la invalidación emocional en la infancia pueden sufrir un trastorno límite de la personalidad y tener grandes problemas para gestionar las emociones (Palau, 2023). De ahí la importancia de seguir investigando sobre este tema.

Con base en lo anterior, podemos decir que en este estudio se muestra la presencia de emociones adaptativas y desadaptativas en el entorno escolar. De acuerdo con Pérez (2019), la presencia de emociones buenas o malas es común, ya que todas tienen una función, independientemente de la sensación que estas generan, ya sea de placer o displacer. Es por ello, que a pesar de que se menciona la felicidad, como parte de las emociones que sienten con frecuencia en la escuela, también se hace referencia a emociones desadaptativas o menos placenteras, como tristeza, enojo, ansiedad, frustración, aburrimiento y estrés. La presencia de estas expresiones emocionales puede ser trabajadas en clase para que los niños y las niñas puedan adquirir habilidades emocionales y tener una mejor inteligencia emocional para la resolución de los problemas cotidianos.

CONCLUSIONES

Los alumnos perciben que sus maestros están interesados en sus sentimientos y que les importan, lo cual es positivo y refleja que existe preocupación por parte de los docentes hacia el bienestar emocional de los alumnos. Sin embargo, se puede notar que hay una falta de comprensión, la cual puede estar surgiendo por diversas razones (edad, cultura, falta de conocimiento, falta de empatía, etcétera) y rutinas pedagógicas que

sobredimensionan el rol de los docentes, impidiendo establecer vínculos más asertivos en la comunicación con cierta apatía a la falta de compromiso en la salud mental de los escolares. Es por eso que los docentes no sólo necesitan mostrar interés en los sentimientos de los niños y las niñas, sino que también, pueden trabajar en comprenderlos no sólo en el plano del aprendizaje sino en su desarrollo emocional, por lo que capacitarse sería una excelente opción para enfrentar los retos de la ansiedad social y la tendencia a la retribución inmediata que han generado las redes sobre población infantil y adolescente en esos temas y buscar crear ambientes seguros y de confianza para los escolares.

Finalmente señalamos que, a pesar de tener respuestas favorables sobre la importancia de las emociones de los niños y las niñas, existe una invalidación emocional por parte de los docentes hacia sus alumnos, y aunque no es tan evidente, tiene un impacto en las experiencias de los mismos. Es importante reconocer que esta invalidación emocional no necesariamente se hace con la intención de dañar al menor por parte de los docentes, sino que puede ser el resultado de falta de conciencia en los nuevos roles que deben asumir los docentes o de capacitación en la forma de cómo hacer una correcta validación emocional.

Referencias

- Alargada Mocholi, Andrés (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, Núm. 36, pp. 1-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7857438>
- Arbocó de los Heros, Manuel (2015). Apuntes psicoeducativos a la luz de las neurociencias. *Revista UNIFE*, Vol. 11, Núm. 1, pp. 7-15. Disponible en: <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/812>
- Arrimada, Mario (2022). Invalidación emocional: qué es, tipos, cómo nos afecta, y ejemplos. *Psicología y mente*. Disponible en: <https://psicologiaymente.com/social/invalidacion-emocional>
- Bedoya Denegri, Carolina (2021). *Adición a las redes sociales y autoestima en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13803>
- Beltrán Catalán, María (2022). *Invalidación emocional: una forma de abuso emocional. Oriéntate con María*. Disponible en: <https://orientateconmaria.com/invalidacion-emocional-una-forma-de-abuso-emocional/>
- Benavidez V, Verónica & Flores P., Ramón (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Revista Estudios de Psicología UCR*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 25-53. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935>
- Bermúdez, Sandra (2019). *Experiencia de trabajo en el Departamento de Psicología de un proyecto social* [Trabajo de suficiencia profesional para optar el título profesional de licenciado en Psicología, Universidad de Lima]. Disponible en: <http://doi.org/10.26439/ulima.tesis/8689>
- Boggiano, Juan Pablo & Gagliesi, Pablo (2020). *Terapia dialéctica conductual. Introducción al tratamiento de consultantes con desregulación emocional*. Tres Olas Ediciones. Disponible en: <https://www.intercontext.org/wp-content/uploads/2022/04/DBT-BOGGIANO-Y-GAGLIESI.pdf>
- Calderón, Mónica, González, Gabriela, Salazar, Patricia & Washburn, Stephanie (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en*

- Educación, Vol. 14, Núm. 1, pp. 1-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Camino de Menchaca, María del Carmen (2021). *Funcionamiento familiar y desarrollo de la bulimia y anorexia nerviosa en mujeres jóvenes y adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13147>
- Centro integral y multidisciplinar de tratamiento dedicado a la salud mental (CITEMA). (2023). *Invaldación emocional*. Disponible en: <https://www.citema.es/invalidacion-emocional/>
- Chávez, Enrique, Benítez, Erika & Ontiveros, Martha Patricia (2014). La terapia cognitivo conductual en el tratamiento de la depresión del trastorno bipolar tipo I. *Revista Salud mental*, Vol.37, Núm.2, pp. 111 - 117. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252014000200004
- Conejeros S., María Leonor, Rojas H., Jorge & Segure M., Teresa (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, Vol. 32, Núm. 129, pp. 30-46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13214995003.pdf>
- Creswell, John W. (2013). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications. Disponible en: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Dinis, Alexandra, Carvalho, Sérgio, Pinto Gouveia, José & Estanqueiro, Cátia (2015). Shame Memories and Depression Symptoms: The Role of Cognitive Fusion and Experiential Avoidance. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol.15, Núm. 1, pp. 63-86. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56038720004>
- Eisenberg, Nancy, Cumberland, Amanda & Spinrad, Tracy L. (2009). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, Vol. 9, Núm. 4, pp.241-273. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Euroinnova Business School. (2023). *Desarrollo psicológico*. Euroinnova. Disponible en: <https://www.euroinnova.mx/factores-que-intervienen-en-el-desarrollo-psicologico>
- Extremera, Natalio, Durán, María Auxiliadora & Rey, Lourdes (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, Núm. 342, pp. 239-256. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-12.html>
- Farnsworth, Megan (2016). Self-Study in emotion work: organizing chaos by negotiating private -public grief. *Studying teacher education*, Vol. 12, Núm. 2, pp. 222-239. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1192032>
- Garrido, Antonio (2019). *El bienestar emocional en la infancia: guía para madres, padres y profesionales*. Junta de Andalucía. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5902
- Jaén, Irene & Cebolla, Ausiás (2016). Emoción expresada y carga del cuidador en los trastornos de personalidad del grupo B. *Revista Ágora de salud*, Vol. III, pp. 185-194. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/299641160_Emocion_expresada_y_carga_del_cuidador_en_los_trastornos_de_personalidad_del_grupo_B
- Jennings, Patricia & Greenberg, Mark (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 79, Núm. 1, pp. 491-525. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, A. (2023). *Relación de los estilos parentales en las áreas de la inteligencia emocional de niños y niñas de grado sexto de una Institución educativa Pública de Roldanillo Valle* (Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Nariño, Colombia). Disponible en: <https://cienciaabierta.uan.edu.co/Record/repositorio.uan.edu.co-123456789-8568?sid=17288&lng=en>
- Kostiv, Olena & Rodríguez, Antonio (2022). Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología*, Vol. 15, Núm. 2, pp. 171-181. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092022000200008&script=sci_arttext&tlng=en
- Kostiv, Olena (2022). *El Compromiso Emocional Docente: validación del constructo y estudio de sus relaciones con otras variables psicoeducativas* [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=310865>
- Linehan, Marsha (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. The Guilford Press.
- Llano, Maritza (2022). *¿Cuál es la importancia de la salud mental de niños, niñas y adolescentes? Aldeas Infantiles SOS Colombia*. Disponible en: <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2022/importancia-de-la-salud-mental>
- Morrisette, P. (2001). Reducing incivility in the university/college classroom. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Vol. 5, Núm. 4. Disponible en: <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/497>
- Okumura-Clark, Alvaro, Espinoza, María del Carmen, Rosario-Quiroz, Fernando & Rojas-Vistorte, Angel Oliver (2024). Escala de invalidación emocional. Escala de Invaldación Emocional Percibida (PIES): Análisis psicométrico de la primera versión en español en adultos peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Vol. 16, Núm. 3, pp. 107-128. Disponible en: <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n3.38699>
- Okumura-Clark, Alvaro, Huertas-Mantilla, Leonardo Percy & Pérez-Moscoco, Claudia (2023, enero-junio). Un estudio preliminar de propiedades psicométricas y diferencias de género de la escala de ambiente invalidante infantil (ICES) en adultos peruanos. *Ciencia y Pique*, Vol.2, Núm. 2, pp. 39-66. Disponible en: <https://doi.org/10.59885/cienciaypsique.2023.v2n2.02>
- Palau, María (2023). *Qué es la invalidación emocional y cómo afecta*. Psicología María Palau. Disponible en: <https://www.psicologiamariapalau.com/que-es-la-invalidacion-emocional-y-como-afecta/#:~:text=Las%20personas%20que%20experimentaron%20repetidamente.un%20mayor%20riesgo%20de%20autolesi%C3%B3n>
- Pérez, Silvia (2019, 2 de noviembre). *Emociones: ¿buenas o malas?* Psicología en Barcelona. Disponible en: <https://www.psicologiaenbarcelona.org/post/emociones-1>
- Puertas, Pilar, Ubago, José Luis, Moreno, Rubén, Padial, Rosario, Martínez, Asunción, & González, Gabriel (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 29, Núm. 2, pp. 128-142. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Salas Silva, Raúl (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Revista Estudios Pedagógicos*, Núm. 29, pp. 155-171. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130011>
- Schreiber, Regina & Veilleux, Jennifer (2022). Perceived invalidation of emotion uniquely predicts affective distress: Implications for the role of interpersonal factors in emotional experience. *Personality and Individual Differences Journal*. Vol. 184, 111191. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111191>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo/ Normas de conducta resultados de trabajo, Relaciones Establecidas*. Disponible en: https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/CODIGO_ETICO_SMP.pdf
- Weger, Harry (2017). Instructor Active Empathic Listening and Classroom Incivility. *International Journal of Listening*, Vol. 32, pp. 1-16. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/317418071_Instructor_Active_Empathic_Listening_and_Classroom_Incivility
- Yu, Mark Vincent, Johnson, Haley, Deutsch, Nancy & Varga, Shannon (2016). "She Calls Me by My Last Name": Exploring Adolescent Perceptions of Positive Teacher-Student Relationships. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 33, Núm. 3, pp. 332-362. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>