

Análisis de la competencia socioemocional del docente universitario

Analysis of the development of socioemotional competencies of university professors

-  **Edith Bracamontes-Ceballos**, Universidad de Colima (México)
-  **Guillermo César Vázquez-González¹**, Universidad de Colima (México)
-  **Iván-Ulianov Jiménez-Macías**, Universidad de Colima (México)
-  **Isaías Bracamontes-Ceballos**, Universidad de Colima (México)

Resumen

La educación emocional favorece el desempeño cognitivo y afectivo de los integrantes de una institución educativa y fortalece la creación de espacios idóneos de enseñanza-aprendizaje. Este estudio tiene como objetivo analizar la competencia socioemocional en docentes universitarios centrándose en las dimensiones de Conciencia Social (CS), Relaciones Interpersonales (RI), Relación Profesor/a - Alumno/a (RAD) y Regulación Emocional (RE), debido a su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se llevó a cabo una investigación cuantitativa, exploratoria, descriptiva, no experimental y de tipo transversal. Para la recopilación de la información se utilizó la versión en español de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional (SECTRS), traducida, adaptada y validada en México en 2019. Se obtuvieron 485 respuestas de docentes de la Universidad de Colima, México. Los resultados evidencian el desarrollo de la competencia socioemocional relacionadas con la Conciencia Social y se identificaron áreas de oportunidad en las dimensiones de Relaciones Interpersonales, Relación Profesor/a - Alumno/a y Regulación Emocional. Los hallazgos visibilizan las fortalezas y desafíos de la competencia socioemocional del docente universitario, lo que representa un insumo para la toma de decisiones y la implementación de acciones formativas del profesorado, en instituciones de educación superior.

Abstract

Emotional education enhances the cognitive and affective performance of faculty members and strengthens the creation of appropriate teaching and learning spaces. This study aims to analyze the socioemotional competence of university professors, focusing on the dimensions of Social Awareness (SA), Interpersonal Relationships (IR), Teacher-Student Relationship (TSR), and Emotional Regulation (ER), given their relevance to the teaching-learning process. A quantitative, exploratory, descriptive, non-experimental, and cross-sectional study was conducted. The data were collected using the Spanish version of the Teacher Evaluation Scale for Socioemotional Competence (SECTRS), translated, adapted, and validated in Mexico in 2019. A total of 485 responses were obtained from professors at the University of Colima, Mexico. The results demonstrate the development of socioemotional competencies related to Social Awareness, and areas of opportunity were identified in the dimensions of Interpersonal Relationships, Teacher-Student Relationships, and Emotional Regulation. The findings highlight the strengths and challenges of university professors' socioemotional competencies, which provide input for decision-making and the implementation of faculty training initiatives in higher education institutions.

Palabras clave / Keywords

Aprendizaje, competencia social, desarrollo emocional, enseñanza superior, formación del personal docente. Learning, social competence, emotional development, higher education, teacher training.

¹ Autor de correspondencia: cvazquezglezrf@gmail.com

1. Introducción

En el contexto actual, la educación emocional debe ser vista como una respuesta a las necesidades educativas que no son atendidas adecuadamente en el ámbito académico (Bisquerra, 2012; Bisquerra y Chao, 2021) lo anterior, debido a que en el sistema educativo tradicional se ha puesto un énfasis predominante en la memorización de la información y en el control del comportamiento de las personas, dejando de lado el aspecto afectivo que está presente en todo proceso humano, incluido el educativo.

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), el siglo XXI ha traído una comprensión más amplia del comportamiento de las personas lo que permite reconocer cómo la educación emocional y social está siendo respaldada por organismos internacionales, de manera gradual y progresiva. Destacan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial quienes subrayan la necesidad de incorporar la educación emocional al currículo educativo y de capacitar a las y los docentes en este ámbito (Maldonado, 2000). Especialmente la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL-UNESCO (2020) promueve su incorporación en el ámbito educativo como una dimensión central y transversal, y, además, como un proceso sistemático que involucra a todas y todos los integrantes de la comunidad académica (Fragoso-Luzuriaga, 2018).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) responsable de emitir las directrices para el desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa en el país, también alienta a las Instituciones de Educación Superior (IES) a adoptar un enfoque abierto, flexible e innovador abogando por una educación que priorice el crecimiento integral del estudiantado y el desarrollo de competencias socioemocionales que les permitan culminar sus estudios universitarios y desenvolverse con éxito en el campo laboral (ANUIES, 2018).

Autores como León et al. (2021), Pacheco-Salazar (2017); Bernal y Cárdenas (2009), aseguran que el proceso de enseñanza – aprendizaje, especialmente en el contexto universitario, implica una interacción pedagógica que se desarrolla a través de diálogos y debe entenderse como un vínculo que incorpora dimensiones cognitivas, emocionales y afectivas entre docentes y estudiantes que contribuyen tanto al éxito académico como al bienestar de las personas. En ese sentido, integrar la educación emocional en el proceso educativo mejora la calidad de la enseñanza y del aprendizaje potenciando el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, las relaciones interpersonales y la vida laboral del profesorado (Cedeño-Tuarez et al., 2022) al ser este último, el actor principal en la creación de un entorno positivo para el desarrollo de los aprendizajes (Bisquerra y Pérez, 2007; Santander et al., 2020).

La educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida” (Bisquerra, 2005, p. 96). La educación emocional denominada también educación socioemocional, busca fomentar el fortalecimiento de habilidades emocionales y socioemocionales con el propósito de optimizar el bienestar individual y colectivo (Bisquerra y Chao, 2021). Especialmente en el ámbito educativo, un docente con habilidades socioemocionales puede reconocer sus emociones, expresarlas y manejarlas, aspecto que propicia un ambiente favorable en el aula, incrementa la motivación, el compromiso del estudiantado, reduce el estrés y promueve resultados académicos positivos (Extremera et al., 2016; López-López y Lagos, 2021). En palabras de Martín y Boeck (1997, p. 181), los estudiantes “que tienen docentes inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor/a trasciende a ellos”.

En consecuencia, es necesario que las universidades diseñen estrategias que garanticen una formación docente en educación emocional que promueva en el profesorado un nivel elevado de bienestar social y emocional (Borrachero et al., 2017), “condición necesaria para una buena actividad educativa” (Marchesi, 2007, p. 141). Lo anterior, permitirá además atender la escasa formación del profesorado en esta temática (Barrientos et al., 2019; Bisquerra, 2020) y moldear un nuevo estilo de enseñanza en el que las y los docentes sean expertos en el área pedagógica y en la gestión de emociones y conductas que beneficien las relaciones sociales, la resolución de conflictos y los logros educativos (Sánchez et al., 2006).

Una universidad que prioriza la formación en habilidades socioemocionales crea un ambiente propicio para fomentar la empatía, la colaboración efectiva y relaciones saludables facilitando la gestión emocional, la comunicación y la negociación, elementos que influyen en el aprendizaje, las relaciones interpersonales, el desempeño académico y el sentido de vida de docentes y estudiantes, por el contrario, ignorar estas necesidades emocionales genera un entorno negativo marcado por el aislamiento, la inseguridad, la

frustración y las conductas problemáticas (Fragoso-Luzuriaga, 2018; Secretaría de Gobernación, 2017; Mena et al., 2009; Elias, 2003; Mayer y Salovey, 1997).

El constructo educación emocional o socioemocional ha ganado relevancia en la literatura científica en los últimos años (Merino-Soto et al., 2019), sin embargo, son escasos los estudios publicados sobre el tema, especialmente en el profesorado universitario (Boyatzis, 2008), por ejemplo, un estudio de revisión sistemática realizado por Lagos et al. (2025), donde analizan 26 artículos entre los años 2013-217, concluyeron que existe interés científico por promover el tema en educación superior, pero son pocos los estudios a nivel Latinoamérica, y particularmente, en Chile. Asimismo, otro estudio de revisión documental en revistas científicas entre los años 2017 a 2022 se encontró que de 67 artículos de investigación identificados, solo 22 abordan la temática de educación emocional en el nivel superior, de estos últimos, la mayor parte se centran en recopilaciones o revisiones documentales que abordan el origen, la evolución y relevancia de la educación emocional en el proceso educativo y son limitadas las investigaciones empíricas realizadas en este nivel (Bracamontes et al., 2024). Derivado de lo anterior, resulta relevante analizar la competencia socioemocional de las y los docentes universitarios considerando las dimensiones de Conciencia Social (CS), Relaciones Interpersonales (RI), Relación Profesor/a - alumno/a (RAD) y Regulación Emocional (RE), debido a su importancia y la relación que tiene con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Metodología

2.1. Diseño y participantes

Este estudio presenta un diseño cuantitativo, exploratorio, descriptivo, no experimental y de tipo transversal.

Mediante el tipo de muestra no probabilístico por conveniencia y con carácter de participación voluntaria, se obtuvieron 485 respuestas, lo que representa el 37.74% de docentes de nivel superior de la Universidad de Colima, en México durante el ciclo escolar 2022 - 2023 que cumplieran con los criterios de inclusión: a) estar adscritos a un plantel con funciones de docencia en el nivel superior, b) tener nombramiento vigente de profesor/a por horas o de tiempo completo y c) haber otorgado el consentimiento para el uso de datos. El tamaño de la muestra se calculó con un nivel de confianza del 95% y un 3.5 de margen de error.

2.2 Instrumento

Para la recopilación de los datos se utilizó la versión en español de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional (SECTR), traducida, adaptada y validada en México, con un Alfa de Cronbach de .90 (Monzalvo et al., 2019). El cuestionario identifica el nivel de competencia socioemocional en docentes a partir de 24 ítems valorados en escala Likert de cinco puntos y distribuidos en 4 dimensiones que intervienen en la actividad docente: Conciencia Social (CS), Relaciones Interpersonales (RI), Relaciones Profesor/a-Alumno/a (RAD) y Regulación Emocional (RE). Su aplicación se realizó en marzo, y el instrumento incluyó el consentimiento informado y la protección de datos personales para respetar la libertad de elección, así como proteger su autonomía.

2.3 Procedimiento y análisis de datos

El instrumento seleccionado fue revisado y aprobado por la Coordinación General de Docencia de la Universidad de Colima para su aplicación en el periodo del 1 al 17 de marzo de 2023. La recopilación de la información se realizó mediante un formulario de Google enviado vía correo electrónico de manera institucional al profesorado que cumplía los criterios de inclusión. Para el procesamiento de los datos se empleó el estadístico IBM SPSS® que permitió obtener los descriptivos básicos de las cuatro dimensiones e ítems a partir de la media y desviación estándar. Los resultados se presentan por dimensión: Conciencia Social (CS), Relaciones Interpersonales (RI), Relación Profesor/a-Alumno/a (RAD) y Regulación Emocional (RE) de acuerdo a 22 ítems analizados. Se omiten los ítems 10 (me siento cómodo hablando con los padres de mis estudiantes) de la dimensión Relaciones Interpersonales y el 16 (construyo relaciones positivas con las familias de mis estudiantes) de la dimensión Relación Profesor/a – Alumno/a, a solicitud de la institución debido a que en este nivel educativo no se exige el acercamiento del docente con los padres de familia.

3. Resultados

Para la descripción de los resultados se utilizaron 485 respuestas de docentes de nivel superior de la Universidad de Colima, de las cuales, destacan los mayores porcentajes: 57.3% hombres, 26.4% docentes

mayores a 50 años, 67.4% profesores/as de asignatura y 22.1% de docentes con antigüedad de 16 a 20 años (Tabla 1).

Tabla 1
Datos sociodemográficos y profesiográficos de docentes participantes.

Aspecto	Datos	Porcentaje
Género	205 Mujer 278 Hombre 2 Sin responder	42.3% 57.3% .4
Rango de edad	13 (26-30) 50 (31-35) 87 (36-40) 112 (41-45) 95 (46-50) 128 (Más de 50)	2.7% 10.3% 17.9% 23.1% 19.6% 26.4%
Tipo de nombramiento	158 Profesores/as de Tiempo Completo 322 Profesores/as de asignatura	32.6% 67.4%
Antigüedad laboral	46 (1-5) 99 (6-10) 95 (11-15) 107 (16-20) 76 (21-25) 62 (26 o más)	9.5% 20.4% 19.5% 22.1% 15.7% 12.8%

Fuente: elaboración propia.

Por dimensión

3.1 Conciencia Social

En la dimensión de Conciencia Social (ítems 1, 2, 3, 4 ,5 y 6), el ítem mayor valorado es: La seguridad de mis estudiantes es un factor importante (5.75) (ítem 6); seguido de los ítems: Valoro las diferencias individuales y grupales, por ejemplo, culturales, lingüísticas, socioeconómicas, etc.) (5.61) (ítem 1); y Considero el bienestar de mis estudiantes al tomar decisiones (5.61) (ítem 5) que se ubican por encima de la media (5.55). Los ítems menos valorados son: Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones (5.52) (ítem 4); Me esfuerzo por asegurar que mi instrucción se aadecue a la diversidad cultural (5.41) (ítem 3) y Sé cómo mis expresiones emocionales afectan mis interacciones con mis estudiantes (5.41) (ítem 2), siendo estos dos últimos los más bajos, ambos con la misma puntuación (Figura 1).

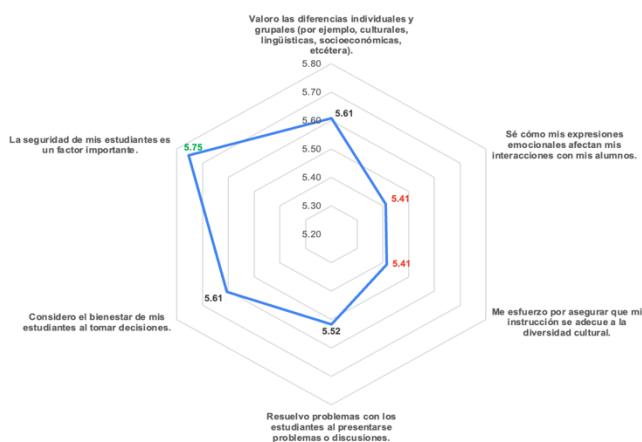


Figura 1. Valoración de ítems de la dimensión de Conciencia Social

3.2 Relaciones Interpersonales

Las Relaciones Interpersonales del docente universitario se midieron con los ítems 7, 8, 9, 11 y 12 de la escala aplicada. En esta dimensión el ítem mayor valorado es: Los miembros del personal de la escuela me respetan (5.36) (ítem 11); le continúan los ítems: En situaciones de conflicto puedo negociar soluciones efectivas con los miembros del personal donde laboro (5.14) (ítem 8) y Presto atención a las emociones de los miembros del personal de mi escuela (5.02) (ítem 9), los tres ponderados arriba de la media (4.86). Por el contrario, los ítems menos valorados son: Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento (4.43) (ítem 7) y Los miembros del personal buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal (4.37) (ítem 12) (Figura 2).

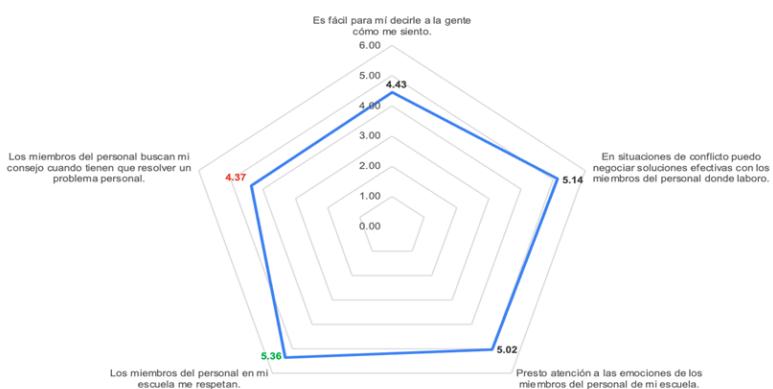


Figura 2. Valoración de ítems de la dimensión de Relaciones Interpersonales

3.3 Relación Docente-alumno/a

En la dimensión Relación Docente - Alumno/a (ítems 13, 14, 15, 17 y 18), el ítem mayor valorado es: Construyo un sentido de comunidad en el aula (5.32) (ítem 14), seguido del ítem: Tengo una relación cercana con mis estudiantes (4.92) (ítem 15), ubicados por encima de la media (4.89). Los ítems menos valorados son Considero que los estudiantes se me acercan cuando tienen problemas (4.88) (ítem 18); Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes (4.71) (ítem 17) y Estoy Consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes (4.62) (ítem 13), este último el menos valorado por los docentes (Figura 3).

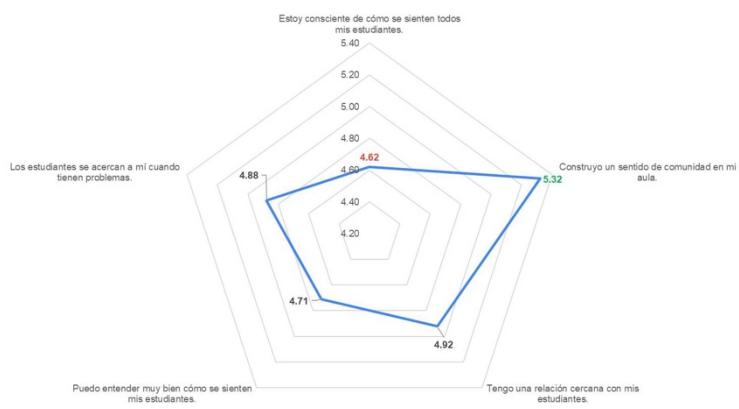


Figura 3. Valoración de ítems de la dimensión Relación Docente-Alumno

3.4 Regulación Emocional

Por su parte, en la dimensión de Regulación Emocional (ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24), el ítem mayor valorado es: Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué (5.58) (ítem 23), seguido de los ítems Con frecuencia me molesto con los estudiantes cuando me provocan (5.50) (ítem 24); Pienso antes de actuar (5.45) (ítem 22) y Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante (5.44) (ítem

19) que se encuentran por encima de la media de la dimensión (5.42). Por otro lado, los ítems menos valorados son: Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes (5.34) (ítem 21) y Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una forma saludable (5.23) (ítem 20) (Figura 4).

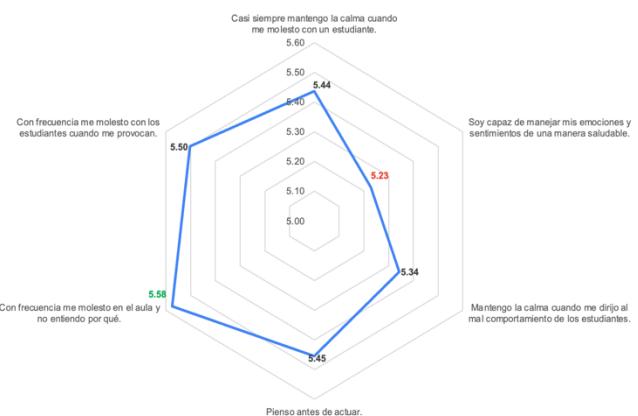


Figura 4. Valoración de ítems de la dimensión de Regulación Emocional

Por competencia

En la Tabla 2 se observa la distribución general por ítems para este contexto de estudio. En el extremo de los ítems mayor valorados prevalecen ítems de las dimensiones Conciencia Social (CS) y Regulación Emocional (RE), y en el extremo de los ítems menos valorados, ítems de las dimensiones Relaciones Profesor/a-Alumno/a (RAD) y Relaciones Interpersonales (RI). Respecto a las primeras destacan aspectos como: la importancia de la seguridad del estudiantado, la valoración de sus diferencias individuales y grupales, anteponer su bienestar en la toma de decisiones, y resolver problemas que surjan con ellos, sin embargo, el profesorado reconoce también que con frecuencia se molesta en el aula sin saber la razón, y con los estudiantes porque se siente provocado. En las segundas, resaltan aspectos como; la relación con los estudiantes, su acercamiento cuando tienen problemas, entenderles y ser conscientes de cómo se sienten, asimismo, que los docentes expresen sus sentimientos a la gente y que compañeros de trabajo los consulten para resolver problemas personales.

Tabla 2

Puntuación de mayor a menor en nivel de competencias socioemocionales obtenida según la media por ítem (Conciencia Social (CS), Relaciones Interpersonales (RI), Relaciones Profesor/a-Alumno/a (RAD) y Regulación Emocional (RE)).

Dimensión	Variable	Media	Desv. Desviación
CS	La seguridad de mis estudiantes es un factor importante	5.75	.747
CS	Valoró las diferencias individuales y grupales	5.61	1.008
CS	Considero el bienestar de mis estudiantes al tomar decisiones	5.61	.833
RE	Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué	5.58	.783
CS	Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones	5.52	.783
RE	Con frecuencia me molesto con los estudiantes cuando me provocan	5.50	.810
RE	Pienso antes de actuar	5.45	.702
RE	Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante	5.44	.749
CS	Me esfuerzo por asegurar que mi instrucción se adecue a la diversidad cultural	5.41	.918
CS	Sé cómo mis expresiones emocionales afectan mis interacciones con mis alumnos	5.41	.981
RI	Los miembros del personal en mi escuela me respetan	5.36	.843

RE	Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes	5.34	.685
RAD	Construyo un sentido de comunidad en mi aula	5.32	.774
RE	Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable	5.23	.838
RI	En situaciones de conflicto puedo negociar soluciones efectivas con los miembros del personal donde laboro	5.14	.972
RI	Presto atención a las emociones de los miembros del personal de mi escuela	5.02	.980
RAD	Tengo una relación cercana con mis estudiantes	4.92	.910
RAD	Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas	4.88	.939
RAD	Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes	4.71	.996
RAD	Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes	4.62	1.037
RI	Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento	4.43	1.306
RI	Los miembros del personal buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal.	4.37	1.262

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

La educación emocional desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando beneficios significativos en la formación y en el rendimiento académico del estudiantado, en la comprensión de sus estados emocionales y el establecimiento de relaciones saludables, además de facilitar la resolución pacífica de conflictos en el aula (Corrales y González, 2024; Palencia, 2024). De acuerdo con Jiménez-Macías et al. (2021) la educación emocional en el profesorado es esencial para establecer una buena relación con las y los estudiantes y gestionar eficazmente los conflictos, ya que un docente capacitado en este ámbito estará mejor preparado para afrontar situaciones imprevistas, brindar apoyo emocional y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. Ávila (2019) concluye, a partir de un estudio con 230 docentes, que la competencia emocional está directamente relacionada con el bienestar personal y es clave para promover un estilo educativo asertivo. En este sentido, un docente emocionalmente competente dispone de herramientas para interactuar adecuadamente con la comunidad académica, lo que mejora la eficiencia de los procesos formativos (Bisquerra, 2009).

A este respecto, se realizó este estudio con la finalidad de analizar el desarrollo de la competencia socioemocional del docente universitario a partir de cuatro dimensiones: Conciencia Social (CS), Relaciones Interpersonales (RA), Relación Docente - alumno/a (RAD) y Regulación Emocional (RE).

La dimensión de **Conciencia Social** implica la capacidad docente para percibir y respetar la diversidad de las y los estudiantes, reconocer y gestionar sus emociones, mostrar empatía hacia las emociones de los demás y comprender cómo sus decisiones impactan en el desarrollo del estudiantado y en el entorno de aprendizaje (Bisquerra, 2005; Alviárez y Pérez, 2009; Monzalvo, et al., 2019; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Lear, 2023). Los resultados indican que las y los docentes encuestados presentan fortalezas significativas en la valoración de la seguridad y el bienestar del alumnado, así como el respeto por las diferencias individuales y grupales, coincidiendo con Rodríguez et al. (2014), quienes señalan que más del 70% de las y los docentes tienen una actitud positiva hacia la diversidad manteniendo una buena relación con el estudiante. Por su parte, Fernández (2012) destaca que el propósito del docente debe ser que todos los estudiantes, sin importar su origen o nivel inicial, alcancen los objetivos, proponiendo soluciones personalizadas según sus necesidades. No obstante, las y los docentes encuestados enfrentan dificultades en la adaptación de los contenidos a la diversidad cultural.

La dimensión de **Relaciones Interpersonales** en el ámbito laboral, específicamente escolar, implican la comunicación entre el profesorado y los miembros de la comunidad educativa (Martínez, 2010; Tom, 2012), estas interacciones pueden variar según características personales, como la edad, el carácter, la forma de pensar o el estilo docente, y se fundamentan en la confianza, como elemento primordial que garantiza la participación activa en las acciones institucionales, priorizando, en muchos casos, los intereses de la institución educativa por encima de los propios (Tafur et al., 2021). En ese sentido, las y los docentes encuestados reportaron sentirse respetados por la comunidad educativa y negociar soluciones ante conflictos con las y los compañeros, aunque presentan dificultades para expresar sus propios sentimientos y perciben que sus colegas no buscan su consejo para resolver problemas personales, esto coincide con Tafur et al. (2021), quienes observaron en Perú que existen relaciones de respeto y colaboración entre las y los docentes,

pero también una falta de tolerancia y la existencia de grupos herméticos o cerrados que impide la socialización entre el gremio docente. En este mismo aspecto, Castro et al. (2021) señalan que el 78% de las y los docentes evalúan las relaciones interpersonales como deficientes, lo que afecta su desempeño debido a la falta de comunicación, la escasa interacción, la envidia y el desinterés.

Por su parte, la **Relación Profesor/a-Alumno/a** implica las interacciones en el proceso educativo para crear un ambiente positivo que facilite el aprendizaje (Monzalvo et al., 2019). En este rubro las y los docentes reconocen que generan un sentido de comunidad en el aula y mantienen una relación cercana con el estudiantado, sin embargo, perciben que enfrentan dificultades para comprender las emociones de las y los alumnos, destacando que las y los estudiantes no se acercan a ellos para resolver problemas. Esto implica un aspecto importante a mejorar, debido a que, como explica Vallejo (2020), el docente es el vínculo más importante del estudiante desde el ingreso hasta la culminación de su formación, es decir, la efectividad del proceso académico depende en gran medida de la relación entre docente y estudiante. Asimismo, Pereira (2010) identificó en Costa Rica que los buenos docentes fomentan ambientes positivos y relaciones basadas en confianza y empatía; sin embargo, Santander et al. (2020) encontraron que el 93% de los docentes en España tiene facilidad para reconocer las emociones de sus estudiantes, considerando esto clave para el aprendizaje integral. Por su parte, Ibáñez (2002) enfatiza que, en cualquier nivel educativo, incluyendo el nivel superior, la percepción del estudiantado sobre su relación con las y los docentes tiene un impacto significativo en su experiencia educativa, cuando las y los estudiantes mantienen relaciones positivas con el profesorado, se sienten reconocidos y valorados, lo que mejora su participación y aprendizaje (Gallardo y Reyes, 2010). Según Corrales y González (2024) y Rodríguez-Saltos et al. (2020), esta relación debe basarse en empatía, confianza y respeto puesto que la actitud docente influye en el ambiente de aprendizaje. Aunque la relación profesor/a-alumno/a ha sido más estudiada en niveles básicos (Pereira, 2010), derivado de su importancia, ha sido reconocida en los últimos años como uno de los cinco retos fundamentales en el desarrollo de la educación superior universitaria (Ponce y Salazar, 2021).

La dimensión de **Regulación Emocional** del docente se refiere a la capacidad para percibir, comprender y manejar las emociones, lo que mejora su interacción con las y los estudiantes y permite enfrentar conflictos con mayor sensibilidad (Valente y Lourenço, 2020). Los resultados revelan que las y los docentes encuestados tienen dificultades para gestionar sus emociones y sentimientos de manera saludable, como irritación e ira. Estos datos son semejantes a los de García y Niño (2023), quienes encontraron que el 88% de los docentes en formación en Bogotá se desaniman fácilmente, y el 40% actúa bruscamente bajo emociones como la ira, lo que indica un bajo nivel de regulación emocional que les dificulta expresar sus emociones adecuadamente y afrontar situaciones inesperadas; esto también coincide con lo reportado por Castro-Paniagua et al. (2023) quienes señalaron que el 59% del profesorado peruano maneja sus emociones de manera regular, lo que impacta negativamente en su salud mental y su desempeño. Asimismo, las y los profesores encuestados, muestran fortalezas en la autoconciencia emocional y en la reflexión antes de actuar, lo que sugiere un avance hacia una mejor regulación emocional. El manejo emocional del docente está estrechamente relacionado con su capacidad para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, por lo que una adecuada regulación emocional incrementa su bienestar profesional, optimiza su desempeño académico, reduce el estrés, mejora la salud física y mental y favorece las relaciones interpersonales, lo que les permite enfrentar conflictos de manera más efectiva (Cabello et al., 2010; Costa et al., 2021; Castellanos-Alvarenga et al., 2024).

En resumen, el trabajo docente conlleva diariamente una compleja interacción de emociones que pueden afectar el bienestar, el rendimiento y las relaciones con el estudiantado, incluyendo sentimientos de ilusión, frustración, ira, alegría, preocupación, miedo y tristeza (Martínez, 2019). Por lo anterior, es indispensable que las instituciones educativas incorporen en el marco de sus programas de formación docente propuestas innovadoras y actualizadas que respondan a las realidades y exigencias de la educación en el Siglo XXI y que promuevan el bienestar integral del profesorado, abarcando su desarrollo humano y sus derechos a la salud física, psicológica y social (De Agüero-Servín et al., 2021).

5. Conclusiones

El presente estudio muestra que, aunque los docentes universitarios presentan un adecuado desarrollo en conciencia social, existen áreas de mejora en las otras dimensiones: Regulación Emocional, Relaciones Interpersonales y Relación Profesor/a-alumno/a, aspectos clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos sugieren que, si bien las y los docentes valoran la diversidad y la seguridad de los estudiantes, tienen dificultades para gestionar de manera adecuada sus emociones, establecer relaciones interpersonales efectivas y comprender profundamente las emociones de sus alumnos/as. Estos desafíos impactan de forma

negativa en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y la resolución de conflictos dentro del aula. A pesar de que la conciencia social se encuentra bien desarrollada, los resultados apuntan a la necesidad de fortalecer la regulación emocional y, fomentar una mayor conexión emocional entre docentes y estudiantes, así como entre el docente con su comunidad educativa.

Por ello, se recomienda que las instituciones de educación superior implementen programas de formación continua en temas relacionados con la competencia socioemocional, que permitan a las y los docentes mejorar su bienestar emocional, optimizar su desempeño académico y contribuir de manera más efectiva al desarrollo integral de las y los estudiantes. A partir de estos resultados, se implementaron acciones formativas a través del Programa Institucional de Formación Docente de la universidad.

Asimismo, se reconocen las limitaciones del estudio al tratarse de una investigación de tipo cuantitativa, lo que limita observar otros aspectos contextuales relacionados con la evolución de la competencia socioemocional de las y los docentes, además de ampliar el alcance de la investigación en otras instituciones educativas de contextos diversos, a nivel nacional.

Otras investigaciones pueden adoptar enfoques longitudinales que permitan analizar el desarrollo y los cambios en la competencia socioemocional de las y los docentes a lo largo de su carrera profesional, así como estudiarla desde la perspectiva cualitativa mediante grupos focales, estudios de caso y/o entrevistas a profundidad. Finalmente, se sugiere explorar de manera más profunda la relación entre la educación emocional del docente y las estrategias específicas de manejo de conflictos, una dimensión clave, pero aun insuficientemente estudiada en el ámbito académico universitario.

Taxonomía CREDIT:

Edith Bracamontes Ceballos y Guillermo César Vázquez González. Conceptualización, Recopilación y gestión de datos, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Escritura del borrador original, Análisis formal, Validación, Escritura. **Isaías Bracamontes Ceballos.** Recopilación y gestión de datos, Metodología, Análisis formal, Validación y Escritura. **Iván Ulianov Jiménez Macías.** Conceptualización, Investigación y Escritura.

Declaración de uso de la IA:

No se usó.

Referencias

- Alviárez, L. y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651005>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). Visión y acción 2030: Propuesta para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. México: ANUIES. <https://acortar.link/NXV3V2>
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/741>
- Barrientos, A., Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bernal, A., y Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203–222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94371>
- Bisquerra R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2 de junio de 2020). *El alumnado necesitará competencias emocionales para afrontar su futuro con mayores probabilidades de éxito*. Educaweb. <https://acortar.link/r6JLyl>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra, R. (2012). Educación emocional. *Padres y Maestros* (337), 5–8. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Educación XXI*, 21(10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Borrachero, A., Dávila, M., Costillo, E. y Mellado, V. (2017). Las emociones del futuro profesorado de secundaria de ciencias y matemáticas, tras un programa de intervención. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 17-39. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19972>
- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the twenty-first century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12. <https://acortar.link/W4gFks>
- Bracamontes, E., Jiménez, I., y Vázquez, G. (2024). Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 15, e1924. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Castellanos-Alvarenga, L., Miranda-Rosas, L., Quiroz-Moya, M. y Sanhueza-Burgos, C. (2024). Regulación emocional y tecnoestrés en docentes de educación superior. Una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 16(1), 193-212. <https://doi.org/10.22335/rct.v16i1.1878>
- Castro, M., Alvarado, M., Romero, M., Mondragón, M. (2021). Las relaciones interpersonales en el desempeño laboral docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6184-6196. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.766
- Castro-Paniagua, W., Chávez-Epiquén, A. y Arévalo-Quijano, J. (2023). Inteligencia emocional: Asociación con las emociones negativas y desempeño laboral en personal docente universitario. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 187-203. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14391>
- Cedeño-Tuarez, J. G., Miranda-Moreira, K. Y., & Saltos-Intriago, C. (2022). Educación Emocional Para Aprendizajes Significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun - ISSN: 2697-3456*, 6(10), 33–39. <https://doi.org/10.46296/ycc.v6i10.0150>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago de Chile: CEPAL / UNESCO Oficina de Santiago. <https://acortar.link/dS65t>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *What is the CASEL SEL framework?*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Corrales, G. y González, J. (2024). La pertinencia de la educación emocional en el proceso de aprendizaje. *Revista Holón II*(5). Pp. 30-46. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4937/3925>
- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- De Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez- Hernández, A. y Pompa-Mansilla, M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 62-79. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050805>
- Elias, M. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. International academy of education y Oficina Internacional de educación, IAE-IBE. <https://acortar.link/5moYfb>
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros* (368), 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. <https://acortar.link/y5fxNW>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2). <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas universitarias. *Revista Praxis Educativa*, 3(22), 47-55. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en la Educación*, 32. <https://acortar.link/QqpXt3>
- García, L., y Niño, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento educativo*, 60(3). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.1>

- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>
- Jiménez-Macías, I. U., Vázquez-González, G. C., Juárez-Hernández, L. G. y Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental en Profesores de Educación Superior: validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2), 204-220. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>
- Lagos, N., Anabalón, Y., Concha, M., López-López, C. (2025). Competencias emocionales en educación superior: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.1828>
- León, X., Mendoza, M., y Gilar, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Número Especial 5), 140-156. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>
- López-López, V., y Lagos, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 1-9. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- Maldonado, A., (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, (87), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208704>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, D., y Boeck, K. (1997). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf.
- Martínez, G. (2019). Para no salir(se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 20(6). DOI:<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a1>
- Martínez, J. (2010). *Teoría y práctica en recursos humanos*. Múnich: Grin.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for educators* (pp. 2-34). <https://acortar.link/PojSKi>
- Mena, M., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica*, 9(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>
- Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., y López-Fernández, V. (2019). Escala de inteligencia emocional Wong-Law (WLEIS) en estudiantes de Enfermería peruanos. *Educación Médica Superior*, 33(1). <https://acortar.link/anPimr>
- Monzalvo, A., Fernández, K., Camacho, M., y Corral-Frías, N. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18–35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110. <https://acortar.link/SSqzwQ>
- Palencia, J. (2024). El Papel Transformador de la Educación Emocional en el Discurso Pedagógico Contemporáneo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5460-5471. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10956
- Pereira, Z. (2010) National university's students perspective of teachers and college education: their characteristic and classroom environment. *Revista Electrónica Educare*, 14, 21-39. <https://doi.org/10.15359/ree.14-Ext.2>
- Ponce, J., y Salazar, G. (2021). La relación docente – estudiante como desafío pendiente en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 877-902. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229760>
- Rodríguez, A., Álvarez, E., y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232571004.pdf>
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M., y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía-docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio De Las Ciencias*, 6(2), 23–50. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1205>
- Sánchez, M., Melero, M. y García, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiiedad y Estrés*, 12(2/3), 379–39. <https://acortar.link/l6eVDB>
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez-Otero, V., (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 225-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7537504>

- Secretaría de Gobernación. (2017). ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral en Diario Oficial de la Federación. <https://acortar.link/2CLvrw>
- Tafur, R., Soriano, R. y Huamán, S. (2021). Percepciones de los docentes de dos instituciones educativas de Lima metropolitana sobre sus relaciones interpersonales. *Horizonte De La Ciencia*, 11(21), 151-164. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.902>
- Tom, K. (2012). Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale. Universidad de Oregon. Repositorio Dspace. <http://hdl.handle.net/1794/12351>
- Valente, S., y Lourenço, A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and share psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Vallejo, A. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, 34(2). <https://acortar.link/X6Mhuf>