



“BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA”

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***La Inteligencia Emocional de los Docentes en el Desarrollo
de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de
Educación Media Superior.***

Mayo 2025

Tesis

presentada para obtener el grado de:

Licenciatura en psicología

“Presenta: Andrea Landa Aguayo”

“Directora de Tesis: Dra. Cecilia Ramos Pérez”

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre, Beatriz A., quien me alentó desde el inicio a emprender mi camino académico, y a mi esposo, David, quien ha sido mi apoyo constante, impulsándome a seguir adelante.

A mi abuela Rosita, quien desde el cielo ha cuidado de mí y me ha guiado en la realización de este valioso proyecto y a mi abuelo Adrián, por enseñarme que la vida no es fácil y que solo a través del esfuerzo constante se puede alcanzar cualquier meta. Gracias a él comprendí que el éxito no llega sin sacrificio y que cada desafío es una oportunidad para crecer.

Finalmente, a mis hermanos Miguel A. y Adrián, por brindarme el entusiasmo y la motivación necesarios en los momentos en que más lo necesité para continuar con mis proyectos.

Agradecimientos

Inicio agradeciendo a Dios por el conocimiento, la perseverancia y la paciencia que me brindó para llevar a cabo este trabajo. Agradezco profundamente a mis padres, Esteban y Beatriz A., por los sacrificios que han realizado para que pudiera continuar mis estudios y formarme como profesional. A mi esposo, David, por su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera, brindándome siempre atención y cariño.

Mi más sincero agradecimiento a toda mi familia por su respaldo constante, en especial a mis tías Verónica y Maribel, quienes me alentaron a ser una mujer preparada para enfrentar los desafíos de la vida y contribuir de manera significativa a la sociedad.

Finalmente, extiendo mi gratitud a mi tutora de tesis, la Doctora Cecilia Ramos, por su dedicación en la supervisión de este proyecto, por sus valiosas recomendaciones y su asesoría que fueron fundamentales para culminar con éxito esta etapa.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo identificar la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior, utilizando un diseño metodológico mixto predominantemente cualitativo de evaluación diagnóstica. El enfoque teórico se basa en la revisión de documentos relacionados con el tema, destacando teorías de Goleman (1995), Mayer y Salovey (1990), Bisquerra (2007) y Bandura (1983). Para la recolección de datos, se aplicaron diversas herramientas, incluyendo el Cuestionario de Inteligencia Emocional (TEIQue-SF) de Petrides y Furnham y el Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J), desarrollado por Sala-Roca et al. Además, se elaboraron cuestionarios específicos para docentes y estudiantes con el fin de profundizar en sus percepciones. Los resultados revelan que la mayoría de los docentes presenta un nivel adecuado de inteligencia emocional y considera su importancia en la práctica pedagógica. En contraste, los estudiantes muestran un nivel aceptable de desarrollo socioemocional. Estos hallazgos indican una relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, con el 81% de los docentes y el 64.8% de los estudiantes alcanzando niveles significativos en sus respectivas áreas. Esta conexión resalta la relevancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

Abstract

This research aims to identify the influence of teachers' emotional intelligence on the development of socio-emotional skills in high school students, using a predominantly qualitative mixed methodological design of diagnostic evaluation. The theoretical approach is based on a review of related literature, highlighting the theories of Goleman (1995), Mayer and Salovey (1990), Bisquerra (2007), and Bandura (1983). Various tools were used for data collection, including the Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF) by Petrides and Furnham and the Situational Test of Socio-Emotional Competence Development (DCSE-J), developed by Sala-Roca et al. Additionally, specific questionnaires were created for teachers and students to gain deeper insights

into their perceptions. The results reveal that the majority of teachers demonstrate an adequate level of emotional intelligence and recognize its importance in their pedagogical practice. In contrast, students show an acceptable level of socio-emotional development. These findings indicate a positive relationship between teachers' emotional intelligence and students' socio-emotional development, with 71% of teachers and 64.8% of students reaching significant levels in their respective areas. This connection highlights the relevance of emotional intelligence in the educational field.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	III
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I.	11
1.1. Antecedentes	11
1.2. Planteamiento del problema.....	17
1.3. Pregunta de investigación	19
1.4. Objetivos	19
1.4.1. General.....	20
1.4.2. Específicos	20
1.5 Justificación.....	20
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	23
2.1. Concepto de inteligencia.....	23
2.2. Concepto de emoción	25
2.3. Inteligencia emocional.....	25
2.4. Competencia emocional.....	27
2.5. Diferencia entre inteligencia emocional y competencia emocional	29
2.6. Importancia de la Inteligencia Emocional en la Educación	30
2.7. Definición de desarrollo humano	32
2.8. Concepto de habilidad	32
2.9. Habilidades socioemocionales	33
2.10. Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de educación media superior	34
2.11. Modelo CASEL para el desarrollo del aprendizaje socioemocional en estudiantes.....	35
2.12. Programa Construye T para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en las y los estudiantes.	37
2.13. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura	38

2.14. Educación básica	40
2.15. Ley general de la educación	41
2.16. Perfil del estudiante en educación básica	41
2.17. Fuente psicológica de los estudiantes de educación básica	43
2.18. Preocupaciones del estudiante	44
2.19 Rol del docente	44
2.20. Perfil del docente	45
2.21. Preocupaciones del docente	47
2.22. Relación del docente y el estudiante.....	48
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	49
3.1. Método	49
3.2. Muestra	51
3.3. Instrumentos y Técnicas para la Recolección de Datos.....	52
3.3.1. Entrevista semiestructurada para docentes (Cuestionario Forms)	52
3.3.2. Escala Likert	54
3.3.3. Entrevista semiestructurada para estudiantes (Cuestionario Forms).	56
3.3.4. Test de valoración socioemocional.....	58
3.4. Procedimiento	59
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	66
4.1. Análisis del cuestionario de inteligencia emocional (TEIQue-SF)	66
4.1.1. Factor bienestar	69
4.1.2. Factor autocontrol	70
4.1.3. Factor emocionalidad.....	73
4.1.4. factor sociabilidad	75
4.1.5. Faceta automotivación	77
4.1.6. Faceta adaptabilidad.....	78
4.2. Análisis del cuestionario forms para docentes.	79
4.2.1 Categoría conciencia emocional.....	80
4.2.2 Categoría autorregulación emocional	82
4.2.3 Categoría empatía	84
4.2.4 Categoría habilidades Sociales.....	86

4.2.5 Categoría Inteligencia emocional como factor del desarrollo de la habilidad socioemocional	88
4.3. Análisis del test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J).....	90
4.3.1. Autoestima	91
4.3.2. Asertividad	91
4.3.2.1. Factor regulación asertividad.....	92
4.3.3. Comprensión de uno mismo	93
4.3.3.1 Factor comprensión emocional.....	94
4.3.4. Autorregulación	95
4.3.5. Empatía.....	95
4.3.6. Regulación emocional de los otros	96
4.4. Análisis del cuestionario forms para estudiantes.....	97
4.4.1. Empatía.....	98
4.4.2. Comunicación asertiva.....	99
4.4.3. Trabajo en equipo	101
4.4.4. Resolución de Conflictos.....	103
4.4.5. Desarrollo de habilidades socioemocionales a partir de la inteligencia emocional	105
CAPÍTULO V.	108
5.1. Conclusiones.....	108
5.2. Discusión.....	110
5.3. Recomendaciones o sugerencias	112
5.4. Referencias	114
5.5. Anexos	120
Anexo 1.....	120
Anexo 2.....	121
Anexo 3.....	125
Anexo 4.....	131
Anexo 5.....	137

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	Derivados del cuestionario de inteligencia emocional rasgo (TEIQue).	56
Tabla 2	Confiabilidad por ítems si se elimina un elemento del cuestionario de inteligencia emocional rasgos (versión corta) (TEIQueSF).	68
Tabla 3	Confiabilidad de factores y escala total	71
Tabla 4	Conteo de casos	71
Tabla 5	Cálculo de los resultados arrojados del instrumento (TEIQueSF) versión corta.	71
Tabla 6	Frequentist Scale Reliability Statics.	78
Tabla 7	Frequentist Individual Item Reliability Statics.	79
Tabla 8	Datos obtenidos del Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J).	91
Tabla 9	Datos obtenidos del Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J).	96
Tabla 10	Frequentist Scale Reliability Statics.	102
Tabla 11	Frequentist Individual Item Reliability Statics.	102

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional ha emergido en las últimas décadas como un aspecto fundamental para entender las relaciones humanas y el bienestar, tanto personal como social. Goleman (1995) menciona que “comprender y reconocer tanto nuestras emociones como las de los demás es esencial para desarrollar la inteligencia emocional, utilizándolas de forma eficiente de tal modo que permita orientar tanto el pensamiento como las acciones, abarcando aspectos sociales y de personalidad”. Por otro lado, Mayer y Salovey (1990) centran su definición en “la capacidad para percibir, evaluar y expresar las emociones de manera precisa, centrándose en el análisis y manejo de la información emocional”. A pesar de que este concepto se ha posicionado como un tema innovador en la sociedad actual, aún cuenta con escasa fundamentación en ciertos campos, como el educativo. Sin embargo, las teorías de Goleman y Mayer y Salovey han sentado las bases para investigaciones que vinculan la inteligencia emocional con la educación socioemocional.

En este contexto, autores como Bisquerra (2007) han planteado la educación emocional “como un proceso formativo diseñado para fortalecer en los estudiantes diversas habilidades y competencias necesarias para entender y gestionar las emociones, desarrollar relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables”. A pesar de estos avances, las investigaciones que examinan el vínculo entre la inteligencia emocional del docente y la educación emocional como un fundamento esencial del desarrollo socioemocional son escasas. Frecuentemente, los esfuerzos se centran en promover el aprendizaje socioemocional en los estudiantes, sin considerar adecuadamente el papel del docente como guía y modelo en este proceso.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1983) subraya la importancia de la observación e imitación de modelos, así como la autorregulación, en la adquisición de conductas. En este sentido, el docente no solo enseña contenidos académicos, sino que actúa como un modelo de referencia para sus estudiantes, regulando sus propios pensamientos, emociones y comportamientos. Por ello, la inteligencia emocional del

docente juega un papel crucial en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, quienes aprenden no solo mediante la instrucción directa, sino también a través de la observación y la interacción.

Este trabajo, que toma como población de estudio a estudiantes de primer año de la preparatoria Enrique Cabrera, busca aportar una visión integral sobre la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo y su rol como herramienta clave para el desarrollo emocional de los estudiantes.

El objetivo principal de esta investigación es analizar cómo la inteligencia emocional de los docentes impacta en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Para abordar este tema, el trabajo se estructura en diversos capítulos que permiten explorar diferentes aspectos clave de la relación entre ambos conceptos.

En primer lugar, el capítulo de antecedentes contextualiza la investigación mediante la revisión de estudios previos y teorías relevantes, delimitando el alcance del análisis y proporcionando una visión de cómo este tema ha sido tratado anteriormente. A continuación, el marco teórico establece la base conceptual necesaria, integrando aportaciones de autores destacados que explican cómo las habilidades emocionales de los docentes pueden influir en el entorno educativo y en el bienestar de los estudiantes

El apartado de metodología detalla el diseño de la investigación, describiendo los métodos utilizados para recopilar y analizar datos, así como el enfoque y el nivel del estudio. Esto permite comprender de manera esquemática cómo se llevó a cabo el análisis de la relación entre la inteligencia emocional docente y el desarrollo socioemocional de los alumnos.

En el capítulo de resultados, se presentan los hallazgos obtenidos, destacando de qué manera las habilidades emocionales de los docentes influyen en aspectos específicos del desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Este análisis brinda evidencia concreta que respalda las hipótesis planteadas en el estudio.

Por su parte, el capítulo de conclusión y discusión resume las principales contribuciones del trabajo, relacionándolas con el tema central y comparándolas con investigaciones previas. De esta manera, se identifican puntos de convergencia o discrepancia que enriquecen la comprensión del impacto docente en el crecimiento emocional de los estudiantes.

Finalmente, el capítulo de recomendaciones propone estrategias prácticas y fundamentadas para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes, con el propósito de potenciar su influencia positiva en el desarrollo socioemocional de los alumnos y de continuar explorando este fenómeno en futuras investigaciones. Además, se busca acentuar la importancia de capacitar a los docentes en el manejo de sus propias emociones, de manera que puedan guiar y fomentar, de manera efectiva, el crecimiento emocional y social de sus alumnos.

CAPÍTULO I.

1.1 Antecedentes

El tema de inteligencia emocional ha sido partidario de grandes avances del conocimiento en investigaciones científicas tomando como sujeto de estudio a las sociedades y al propio individuo, sin embargo, no siempre fue así.

A través de la evolución histórica, la inteligencia emocional ha sido subestimada en su relevancia hasta cerca del final de los años 80, cuando este aspecto fue clave para la interacción social. Sin embargo, diversos académicos contribuyeron significativamente a su reconocimiento y comprensión. De los más importantes son mencionados por Maidana & Samudio (2018) citado en el trabajo de Tacca Huamán, et al. (2020):

Thorndike introdujo el concepto de inteligencia social, mientras que la evaluación de factores no intelectuales fue un aspecto enfatizado por Wechsler, el pensamiento emocional fue un aspecto central destacado por Leeper, McClelland planteó una perspectiva innovadora para anticipar el éxito y el desempeño laboral, mientras que Gardner formuló la teoría de las inteligencias múltiples. Estos avances fueron fundamentales para reconocer las habilidades no cognitivas como componentes esenciales en la dinámica de la interacción social.

Palomera, et al. (2020) menciona que, a principios de la década de 1990, autores como Salovey y Mayer se destacaron como pioneros en la creación del concepto de inteligencia emocional (como se citó en Tacca Huamán, *et al.*, 2020). Sin embargo, Maidana & Samudio (2018) opina que fue “Goleman quien desempeñó un papel fundamental al popularizar el concepto en los ámbitos académico, empresarial y educativo puesto que su trabajo contribuyó significativamente a la propagación y comprensión de la inteligencia emocional en diversas esferas de la sociedad” (como se citó en Tacca Huamán, et al., 2020).

Mencionado adicionalmente por Leal, et al. (2011) que Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers fueron algunos de los primeros autores en introducir el término "emoción", abordándolo desde la perspectiva de la psicología humanista. Continuando con el tema se han encontrado investigaciones como la de Costa Rodríguez, et al. (2021) que consideran las emociones como parte fundamental del aprendizaje en los estudiantes acentuando la importancia de tener docentes conscientes de su propia emocionalidad aludido a su propia gestión para que a partir de dicho conocimiento se puedan generar herramientas factibles para su educación y orientación emocional. Otra también de dichas investigaciones es la de Cejudo y López (2017) quienes en su artículo titulado "Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros":

Acentuaron con la aplicación de un cuestionario (TEIQue-SF Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form) en una muestra de 196 docentes de Educación Infantil y Primaria, que los docentes en educación a nivel infantil consideran importante fomentar el desarrollo de las capacidades afectivas en los estudiantes, al mismo tiempo que se promueven normas básicas de convivencia y de mejora en las habilidades interpersonales; de igual forma, fomentar en el alumnado una autoimagen positiva y equilibrada, y para ello se necesita que el cuerpo del profesorado cuente con inteligencia emocional propiciando que desarrollen una mayor sensibilidad hacia la información emocional y social de los demás.

Por otra parte, comparado con los docentes de nivel primaria, no consideran primordial esos aspectos en el impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje, afectando especialmente a los estudiantes de niveles superiores. Otras investigaciones recientes hacen hincapié en que la inteligencia emocional de los docentes está vinculada de manera directa con su desempeño profesional. De dichas investigaciones es importante mencionar la de Pincay-Aguilar, et al. (2018) quienes en su trabajo titulado "Inteligencia emocional en el desempeño docente":

Aplicaron a una muestra de 150 docentes en edades entre los 25 y 69 años el test de raid Meta-Mood Scale (TMMS-24) para medir la inteligencia emocional, y para medir el desempeño del docente se consideró la aplicación de la autoevaluación, evaluación de pares, heteroevaluación y evaluación directivos.

En sus hallazgos, resaltan que la inteligencia emocional afecta directamente a las actividades diarias de su profesional y fuera de su servicio, acentuando la idea de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional en los docentes dentro del contexto educativo debido a que se considera un pilar esencial para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando una adecuada gestión laboral, así como lo menciona Bisquerra (2007) La educación busca el desarrollo completo de la persona, considerando todos los aspectos de su personalidad. Por ello, diversos autores enfatizan la importancia de integrar la educación en el contexto socioemocional en el ejercicio educativo (citado en Ortiz López, 2017).

Las sociedades actuales sufren transformaciones en los valores, la comunicación, la salud mental, los vínculos afectivos, los medios de formación, y las relaciones sociales, por el cual “resulta preocupante la falta de una posición establecida en el currículo educativo para la práctica de regulación emocional en los estudiantes y que este sólo sea visible cuando existe un conflicto o situación de crisis que afecta el desempeño académico y por ende a la institución” (Ortiz López, 2017). Por otra parte, Arias Ortiz, et al. (2020) menciona que es esencial que las niñas, niños y jóvenes cultiven tanto habilidades cognitivas como socioemocionales para lograr el éxito personal y profesional y así, alcanzar su pleno potencial.

Otros autores destacan que la necesidad actual de los jóvenes consiste en recibir una educación integral, y en superar la transmisión de conocimientos académicos. Es importante que además se les puedan brindar a los jóvenes herramientas suficientes que les capaciten para superar con éxito los desafíos que se les presenten a partir de un entorno complejo y en constante evolución (Durlak, 2015).

La educación emocional según Bisquerra (2007) es un proceso educativo que busca mejorar el desarrollo emocional con el cognitivo para integrar la personalidad del estudiante mediante la incorporación de conocimientos y destrezas vinculadas a la gestión de las emociones (citado en García, 2003). De igual forma, la educación emocional permitirá “tener conciencia sobre la respuesta cognitivo-conductual que se

genera a partir de la manifestación emocional que se presenta en el estudiante para poder regularla de modo que sea capaz de manejarlas propiamente según como lo indique la situación” (Oliveros, 2019).

Considerar la adquisición de habilidades socioemocionales mientras se genera el aprendizaje dentro de las aulas, parece ser un beneficio, pero a la vez es un reto. Se han creado diversos programas que llevan a cabo el aprendizaje socioemocional, entre ellos destaca el Modelo CASEL (2021) que traza un enfoque de cuatro puntos; 1. **Aula**, que abarca la autoconciencia, automanejo, toma de decisiones responsables, habilidades relacionales, y conciencia social; 2. **Escuelas**, que considera la cultura escolar, prácticas y políticas; 3. **Familias y tutores**, considerando las alianzas auténticas; y 4. **Comunidades**, que comprende las oportunidades de aprendizaje alineadas (Stannett, 2022). El programa Construye T (2014) facilita:

El desarrollo de habilidades socioemocionales se aborda a través de tres dimensiones: 1. Conoce T, que se enfoca en la comprensión y regulación de las emociones; 2. Relaciona T, que está vinculada a la capacidad de establecer relaciones positivas con los demás; y finalmente, 3. Elige T, que implica tomar decisiones responsables y mantener la perseverancia. (citado en Hernández, et al., 2018).

El programa R.I.E.S (Respira Inteligencia Emocional y Social) basada en los constructos teóricos de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), utilizando como el marco conceptual que abarca diversos aspectos clave como las emociones, la conciencia emocional o el autoconocimiento, la regulación emocional o gestión de las emociones, la motivación, así como habilidades socioemocionales tales como la empatía, el asertividad, la colaboración y la comunicación. También incluye el concepto de emoción y bienestar subjetivo, el estado de "fluir", y las fortalezas de carácter, destacando los beneficios que su aplicación diaria puede aportar (Ortiz López, 2017).

El proyecto “Escúchame” fue presentado como una propuesta destinada a transformar el sistema educativo con el propósito de individualizar la experiencia

escolar fomentando una conexión emocional positiva entre el tutor y el estudiante, lo que favorece un desarrollo integral satisfactorio (Ortiz López, 2017).

Por otra parte, cabe mencionar que dichos programas se impartieron desde el nivel secundario a los estudiantes, por lo que se considera que a la muestra estudiantil para la cual se realiza esta investigación conoce la importancia de desarrollar su habilidad socioemocional. En este sentido, se debe mencionar que los estudiantes de nivel media superior, pertenecientes a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (por sus siglas BUAP) tienen presente el aspecto emocional en su entorno académico gracias al Programa de Atención al Bienestar Emocional que ofrece la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), tiene como objetivo:

Brindar un acompañamiento integral a los estudiantes de la BUAP mediante cuatro servicios clave: Tutoría y Mentoría Académica, Bienestar Emocional, Promoción y Prevención de la Salud, y Promoción de la Igualdad e Inclusión. Además, esta dirección organiza talleres y conferencias orientadas al bienestar integral de los estudiantes, promoviendo ambientes de convivencia positiva que faciliten su adaptación a la vida universitaria (BUAP, 2021).

En cuanto al Programa de Atención al Bienestar Emocional, su finalidad es apoyar la salud mental de los estudiantes a través de servicios como la Atención Psicológica Individual y Grupal, una Línea Telefónica para Crisis Emocionales, la aplicación de exámenes psicométricos y orientación en la Unidad de Género, con el propósito de facilitar su integración, fortalecer sus habilidades emocionales y respaldar su desarrollo integral dentro de la institución. (BUAP, 2021).

Muchas de estas propuestas incluyen dinámicas, cronogramas de actividades, ejercicios, juegos, entre otras acciones que buscan tener presente en los estudiantes una adecuada gestión emocional para entablar sus relaciones y, por otro lado, ofrecen el apoyo de un especialista en salud mental experto en el tema para auxiliarlos psicológicamente; sin embargo, la obtención de la habilidad socioemocional en los estudiantes puede no ser desarrollada explícitamente por otros profesionales como el mencionado arriba, sino más bien por los docentes quienes, al impartir sus clases, expresan de forma positiva la comunicación verbal y no verbal, haciendo la enseñanza-

aprendizaje más nutritiva y gratificante desde la concordancia entre los gestos, el habla y los movimientos, demostrando su profesionalismo a partir de sus valores, creencias y actitudes, que reflejan el buen manejo de sus emociones. Dichas características deben formar el perfil del docente en todos los niveles académicos puesto que es fundamental para el dominio de la práctica pedagógica que se genera dentro del aula, más allá de poseer el conocimiento sobre las asignaturas de nivel medio superior.

Considerando lo expuesto, resulta útil identificar el perfil del docente que ofrece el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (RIPPPA) para cubrir la función de docencia:

- Poseer las competencias profesionales necesarias para la disciplina y mantener habilidades pedagógicas y didácticas que garanticen una formación de calidad para los estudiantes.
- Fomentar la creación de conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación.
- Facilitar, organizar y promover el desarrollo integral de los estudiantes.
- Crear y fomentar entornos de aprendizaje que respeten las características individuales de cada estudiante.
- Desarrollar proyectos de investigación que se alineen con las prioridades institucionales, según lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional y en la unidad académica correspondiente.
- Generar, promover y difundir el conocimiento en áreas como la cultura, las artes, el deporte y la salud. (Pág. 11)

Especificando aún más sobre el docente BUAP en la Preparatoria Enrique Cabrera, en el apartado de Código de Ética y Conducta se menciona lo fundamental que es que cada miembro de la comunidad asuma el compromiso de mantener, promover y propagar los principios y valores que fundamentan el desarrollo de las actividades de la institución, los cuales se expresan en; libertad, igualdad; respeto, honestidad, eficacia, entre otros (pág. 1).

Por tanto, se puede afirmar que el docente de la BUAP, especialmente en la Preparatoria Enrique Cabrera, no sólo debe ser un experto en su campo académico, sino también un promotor activo de los valores éticos y morales que sustentan la misión

institucional. Este enfoque integral garantiza no sólo la excelencia académica, sino también la educación de individuos responsables y conscientes de su entorno social y emocional.

Concluyendo este apartado se hace notorio que las investigaciones sobre la inteligencia emocional en el docente y sus implicaciones son recientes, puesto que diversos artículos están sustentados en pleno siglo XXI, como ya se argumentó. En dichas investigaciones se ha encontrado la importancia de tener un docente emocionalmente preparado desde el ámbito académico, ya que actúa como mediador entre el estudiante y el conocimiento, hasta el ámbito profesional donde favorece la práctica pedagógica a través de sus habilidades; sin embargo, son pocos los autores que relacionan la inteligencia emocional del docente con el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumno, por ello, la mayoría están dirigidos hacia potenciar el rendimiento escolar de los estudiantes y no dan importancia al desarrollo.

Es relevante integrar la inteligencia emocional del docente dentro del aula, para poder compartir a los alumnos, a través de la interacción mutua que estos presentan, la capacidad de autoconocimiento y regulación emocional favoreciendo su interacción con los demás de forma gratificante, propiciando el desarrollo de habilidades socioemocionales como una herramienta fundamental para su integración personal y social, útil dentro y fuera del contexto educativo.

1.2 Planteamiento del Problema

En la formación de los docentes se desarrollan herramientas que son fundamentales para generar una enseñanza de calidad en los estudiantes. Así lo plantean Daniel Rubén, *et al.*, (2020) dado que el estudiante es el eje principal del proceso educativo, el docente desempeña un papel esencial en el aprendizaje y en el cumplimiento de las expectativas, siendo las habilidades emocionales clave en la interacción entre ambos. Por lo tanto, es necesario comenzar a capacitar a los educadores en el ámbito emocional para que estos puedan colaborar en el desarrollo completo del estudiante. Es decir, implementar métodos que favorezcan la inteligencia emocional del docente

para posteriormente influir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes resaltando la importancia a la que hace hincapié el autor Nías (1996) de que las emociones juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, ya que los aspectos personales y profesionales del docente tienen un impacto directo en el bienestar socioemocional de los estudiantes, influenciado por la interacción constante entre ambos en el aula (como se citó en Cejudo y López, 2017, p. 30).

En los últimos años en México la Secretaría de Educación Pública por sus siglas SEP, ha propuesto que las metodologías utilizadas abarcan el aprendizaje dialógico, el aprendizaje centrado en el juego, el aprendizaje orientado a proyectos y el aprendizaje mediante el método de casos que produzca la adquisición de habilidades socioemocionales en los estudiantes (Voca editorial, 2020).

Ante esta declaración, nuevamente se acentúa que los programas, campañas y proyectos que implementa el gobierno de México se centran únicamente en los alumnos y no en la acción de capacitar al docente para que este adquiera la habilidad de gestión emocional que favorezca su rol como profesional en el desarrollo socioemocional del estudiante, visto como un mentor experto en el área.

Explorando más hacia la necesidad de una educación socioemocional en los estudiantes se detalla en un estudio cualitativo (Berger, C. *et al.*, 2009) que existe un peligro si se mantienen en un bajo perfil los problemas emocionales y la insuficiente consideración de las necesidades de los estudiantes provocando un déficit en su desarrollo personal y social (pág. 18).

Considerando esta premisa el autor Frenzel (2014) menciona que las emociones del docente tienen un impacto directo en su enfoque pedagógico, influyendo en la motivación y estimulación cognitiva que brinda a los estudiantes, así como en la gestión del aula y el apoyo social que ofrece. Estos aspectos, a su vez, están estrechamente relacionados con la forma en que el docente percibe los comportamientos de los estudiantes (citado en Enríquez, et al., 2017).

Destacar la importancia de crear ambientes donde se fomente el autoconocimiento, la expresión emocional y la capacitación docente más amplia en el ámbito-socioemocional podrá generar espacios para el crecimiento en esta área y propiciar el éxito en el contexto educativo.

Entender cómo los estudiantes perciben la escuela y su relación interpersonal con los profesores permitirá diseñar intervenciones educativas más efectivas que promuevan un entorno escolar más positivo y satisfactorio para todas las partes implicadas, considerando tanto sus aspectos académicos como psicológicos y sociales (Mateos Blanco, 2008).

El papel que deben cumplir las instituciones educativas es el de suministrar los instrumentos necesarios para que el personal que aborda la temática de la enseñanza pueda dirigirse a los que reciben el servicio con afecto y respeto. Dichas herramientas deben estar sujetas al desarrollo de gestión emocional, comunicación asertiva, comprensión y observación más allá de solo satisfacer el interés académico.

Ante estas particularidades ha surgido la búsqueda para dar respuesta a la siguiente interrogante que guiará el curso de esta investigación.

1.3 Pregunta de Investigación:

1. ¿Cuál es el impacto de la inteligencia emocional del docente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes durante su proceso educativo?

1.4 Objetivos

A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que busca alcanzar el presente trabajo.

1.4.1 Objetivo general

Determinar que la inteligencia emocional docente impacta en el desarrollo socioemocional del estudiante.

1.4.2 Objetivos específicos

- Explorar el nivel de inteligencia emocional de los docentes mediante la aplicación del Cuestionario de inteligencia emocional (TEIQue-SF) de Petrides & Furnham (2012) para comprender su impacto en el desempeño profesional y en sus relaciones con el entorno educativo.
- Valorar el nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes a través de la aplicación del Test de valoración socioemocional (TEST SITUACIONAL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES (DCSE-J) de Sala-Roca., et al (2020), para comprender cómo estas habilidades se relacionan con la influencia del docente y su respuesta emocional en el entorno educativo.
- Realizar entrevistas semiestructuradas a través de un cuestionario de forms para identificar cómo los docentes promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes a través de su enfoque pedagógico.
- Identificar la relación intrapersonal que mantienen los docentes con los alumnos mediante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas por medio de un cuestionario de forms sobre la capacidad emocional docente y las capacidades socioemocionales estudiantiles para comprender la influencia de estas dos variantes.
- Explicar los hallazgos derivados de los instrumentos a través del método de análisis descriptivo y análisis de frecuencia para comprender mejor las vivencias y perspectivas de los participantes sobre el tema.

1.5 Justificación

La educación socioemocional ha ganado atención por parte del personal educativo en el contexto contemporáneo, puesto que impacta en el crecimiento pleno de los estudiantes. Así mismo, favorece su bienestar emocional, ya que brinda la adaptación en la sociedad, e influye en sus relaciones interpersonales. En la investigación de Costa, et al. (2021) se acentúa que “la mayor parte del tiempo los estudiantes se

encuentran dentro de las instituciones educativas, por lo que conlleva al docente ser parte de su desarrollo socioemocional desde una etapa temprana”.

En contraste, se conoce que los docentes cumplen una función esencial en la formación de los estudiantes tanto a nivel académico como a nivel social. Dichos educadores con inteligencia emocional pueden comprender, gestionar e identificar emociones que influyan significativamente en el desarrollo socioemocional de los alumnos. Según lo menciona el autor Goleman (1995) la inteligencia emocional se refiere a la habilidad para reconocer y entender las emociones tanto propias como ajenas, además de incluir la capacidad de regularlas, tanto en uno mismo como en las interacciones con los demás (como se cita en Sanhueza, 2019). Sumado a esto los autores Extremera, & Fernández-Berrocal, (2004) mencionan:

La mejora de la inteligencia emocional en el grupo docente beneficia significativamente en la creación de un espacio para fomentar el dominio de las capacidades socioemocionales en los estudiantes. Por otro lado, ayuda a los docentes a afrontar situaciones adversas que requiere implementar herramientas de comprensión y regulación emocional para manejar adecuadamente los eventos de estrés que surgen de las interacciones entre colegas, padres de familia y alumnos (pág. 7).

Sin embargo, este reciente tema enfrenta una escasez de investigaciones que puedan profundizar la relación de la inteligencia emocional de los docentes y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica. Ante esta situación, surge esta brecha en el conocimiento actual que necesita abordarse para promover la educación socioemocional en las aulas que puedan proporcionar calidad en el bienestar de los estudiantes, así como también procurar las emociones del docente.

Además, gracias a este auge de conocimiento emergen las siguientes preguntas que se intentarán resolver a partir de los resultados obtenidos en la investigación **¿Cuál es el impacto de la educación socioemocional en el desarrollo integral de**

los estudiantes?, la respuesta a esta pregunta se dará a través de la valoración del desarrollo socioemocional de los estudiantes, utilizando el Test de Valoración Socioemocional (DCSE-J). Este instrumento permitirá obtener datos sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes y cómo estas se han visto influenciadas por la educación socioemocional impartida en el aula. A través de los cuestionarios y observaciones, se explorará cómo los docentes integran la educación socioemocional en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, se podrá analizar cómo el enfoque socioemocional afecta el bienestar integral de los estudiantes, mejorando aspectos como la autoconciencia emocional, la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales. Además, esto permitirá identificar de qué manera estos aprendizajes contribuyen a su desarrollo, personal y social, proporcionando una visión integral del impacto de la educación socioemocional.

¿Cómo influye la inteligencia emocional de los docentes en el bienestar emocional de los alumnos?, para abordar esta cuestión, se analizará la inteligencia emocional de los docentes a través del Cuestionario de Inteligencia Emocional (TEIQue-SF) versión corta, que mide diferentes competencias emocionales como la autoconciencia, la regulación emocional y las habilidades interpersonales. Posteriormente, se vincularán los resultados con las percepciones y experiencias de los estudiantes, recopiladas a través de entrevistas semiestructuradas (cuestionarios forms). Al correlacionar la inteligencia emocional de los docentes con las respuestas emocionales de los estudiantes, se podrá determinar cómo la capacidad del docente, para manejar sus emociones impacta en el bienestar emocional de los alumnos. Además, se explorarán los comportamientos docentes que fomentan un entorno emocionalmente seguro, lo cual es clave para el desarrollo de un ambiente saludable que favorezca el bienestar de los estudiantes.

¿Qué papel juegan los docentes en la formación de habilidades socioemocionales en los estudiantes?, la influencia de los docentes en la formación de habilidades socioemocionales se examinará mediante las entrevistas semiestructuradas (cuestionarios forms) a los propios docentes, donde se explorará su enfoque pedagógico hacia el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Estas

entrevistas permitirán identificar cómo los docentes promueven la empatía, la autorregulación emocional y las habilidades de comunicación dentro del aula. Además, se relacionarán las prácticas pedagógicas con los resultados obtenidos de los estudiantes en el Test de Valoración Socioemocional (DCSE-J) y de sus respuestas a los cuestionarios. Esto proporcionará una comprensión clara del papel activo que los docentes desempeñan en la formación de habilidades socioemocionales, lo cual es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes.

Ante lo mencionado, resulta que la indagación en esta área es vital para identificar estrategias efectivas que los docentes puedan emplear con el fin de impulsar el desarrollo social y emocional de sus estudiantes. Al comprender cómo la inteligencia emocional del docente incide en la implementación de estas estrategias, se puede mejorar la práctica docente y la eficacia educativa en el entorno escolar.

En síntesis, explorar el papel de la inteligencia emocional de los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes es clave para perfeccionar la calidad educativa y favorecer el bienestar global de los estudiantes. Esta investigación puede proporcionar información valiosa para informar tanto la práctica docente como las políticas educativas, contribuyendo así a la creación de entornos escolares que fomenten la mejora emocional y pedagógica de los estudiantes. El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales es esencial para que los estudiantes logren éxito tanto en el ámbito académico como en su vida personal. Entre estas habilidades se encuentran la capacidad de establecer relaciones saludables, resolver problemas, tomar decisiones informadas y manejar el estrés de manera efectiva. Los educadores que apoyan el desarrollo de estas competencias no solo contribuyen al rendimiento académico de sus alumnos, sino que también les proporcionan herramientas para enfrentar los desafíos cotidianos de manera más efectiva.

1.6 Variables

En el presente trabajo se identifican dos tipos de variables: independientes y dependientes. A continuación, se describen y categorizan para su posterior análisis e interpretación.

1.6.1. Variables independientes

- a) Inteligencia emocional docente
- b) Estrategias de manejo emocional en el aula

1.6.2. Variables dependientes

- a) Desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes
- b) Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En esta investigación, se examinarán y definirán en detalle los conceptos clave relacionados con la investigación, lo cual permitirá abordar los puntos críticos de la problemática planteada con mayor profundidad y precisión. Al contextualizar y aclarar los términos y teorías más relevantes, se facilitará una comprensión integral del tema en cuestión. Esta sección del marco teórico se dedicará a desglosar definiciones, teorías y estudios previos que respaldan este trabajo, ofreciendo una base sólida para el análisis posterior. De esta manera, se espera que los lectores comprendan plenamente el contexto y la importancia de la inteligencia emocional de los docentes y su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación media superior. Este análisis teórico establecerá las bases para una discusión fundamentada sobre la interrelación entre estos elementos y su relevancia en el ámbito educativo actual.

2.1 Concepto de inteligencia

La inteligencia se puede percibir en un primer momento como un conjunto de habilidades que ayuda a resolver problemas. La inteligencia se ve reflejada en la persona que posee cualidades de razonamiento operacionales, constructivas, cognitivas, artísticas, entre otras. Binet (s.f.) dice que “la inteligencia incluye habilidades como el recuerdo, la concentración y la habilidad de entender y crear cosas nuevas” (cómo se citó en Ardila, 2011). Por otro lado, Álzate (2009) explica que la inteligencia es la destreza para afrontar desafíos usando la información que obtenemos a través de nuestros sentidos. Tomando en cuenta lo anterior, la inteligencia es un conjunto de facultades que nos posibilita resolver problemas y adaptarnos a los cambios en nuestro entorno (cómo se citó en Ardila, 2011).

Anudando más sobre el tema parece relevante mencionar que en 1983, Howard Gardner (citado en Emst-Slavit, 2001) presentó su teoría de las inteligencias múltiples, en la que plantea que la clave no radica en medir qué tan inteligente es una persona, sino en comprender de qué manera expresa su inteligencia. A partir de esta premisa,

el autor identifica siete tipos de inteligencia, las cuales clasifica como: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. A continuación, se describe en qué consiste cada una de las inteligencias para tener una mayor comprensión sobre la teoría propuesta:

- Inteligencia lingüística: representa la aptitud para interpretar, escribir y comunicarse eficazmente mediante el uso del lenguaje.
- Inteligencia lógico-matemática: se relaciona con la capacidad para realizar cálculos, resolver problemas a través del razonamiento lógico y organizar ideas o elementos de manera estructurada.
- Inteligencia espacial: define la facultad de visualizar, comprender y expresar ideas mediante imágenes o representaciones espaciales.
- Inteligencia musical: se refiere a la habilidad para crear, interpretar o disfrutar la música, reconocer patrones sonoros y mantener el ritmo.
- Inteligencia corporal-cinestésica: se manifiesta en la destreza para emplear el cuerpo en la resolución de problemas, la creación de objetos o la transmisión de ideas y emociones.
- Inteligencia interpersonal: implica la habilidad para establecer conexiones efectivas con otras personas, comprender sus metas y emociones, y colaborar con empatía.
- Inteligencia intrapersonal: alude a la capacidad para analizarse a sí mismo, identificar emociones profundas y reflexionar sobre los propios pensamientos y acciones. (pp. 319-332).

La teoría de Gardner ofrece una perspectiva revolucionaria al cuestionar la idea tradicional de una única inteligencia cuantificable. En lugar de esto, Gardner nos invita a adoptar una perspectiva más holística e inclusiva de la inteligencia humana, reconociendo y valorando la diversidad de talentos y habilidades que cada persona puede poseer. Esta teoría nos permite apreciar que la inteligencia no se limita a lo académico, sino que abarca múltiples formas de comprensión y competencia en distintos campos de la vida.

2.2 Concepto de emoción

La emoción puede entenderse como una respuesta del cuerpo y la mente ante una situación que provoca cambios fisiológicos y psicológicos. Esta respuesta permite adaptarse a la situación vivida, influyendo en nuestras percepciones y comportamientos. Según Delgado y Mora (1998), como se cita en Teruel (2013), “la emoción incluye reacciones tanto conductuales como fisiológicas, las cuales son

originadas por procesos automáticos del organismo basados en la información obtenida del entorno y dirigida hacia el interior del sujeto”.

Daniel Goleman (1985) describe la emoción como una alteración o perturbación mental, una experiencia intensa y turbulenta que involucra tanto sentimientos como pasiones. Según el autor, este concepto abarca no sólo los aspectos emocionales y mentales, sino también los estados biológicos y psicológicos, así como la predisposición a actuar de una manera particular en respuesta a ellos (citado en Del Valle López, 1998). En resumen, la emoción da significado a las experiencias derivadas de un evento, resultado del procesamiento cognitivo y los estímulos ambientales, desencadenando una respuesta física que actúa como un indicador natural de la situación experimentada.

2.3 Inteligencia emocional

Mayer y Salovey (1990) fueron pioneros del concepto de inteligencia emocional que fue introducido con el propósito de describir una forma de inteligencia social que implica la habilidad de gestionar tanto las propias emociones como las de los demás. Esta capacidad consiste en reconocer y diferenciar los sentimientos, utilizando esa información para guiar tanto el pensamiento como la conducta (citado en Buitrón & Talavera, 2008).

En 1990, Salovey amplió esta definición básica de inteligencia emocional al incluir "las inteligencias personales de Gardner", Identificó cuatro recursos esenciales:

1. Identificar las emociones propias: consiste en la habilidad para reconocer un sentimiento en el momento en que se experimenta.
2. Regular las emociones: implica el manejo de los sentimientos de forma que se adapten adecuadamente a las circunstancias.
3. Buscar la motivación: se refiere a redirigir las emociones hacia objetivos más amplios, desarrollando la capacidad de impulsarse a uno mismo.
4. Comprender las emociones de los demás: está relacionada con la empatía, es decir, la habilidad de entender y percibir los estados emocionales de los otros.

Estas destrezas están estrechamente relacionadas con el liderazgo y la eficacia interpersonal (Salovey, 1990 citado en Buitrón & Talavera, 2008).

Por otra parte, Goleman (1995) proporciona las siguientes habilidades que contribuyen a la inteligencia emocional:

- Autoconciencia emocional: Aptitud para identificar y interpretar las emociones propias en tiempo real;
- Autorregulación emocional: Capacidad para regular y dirigir las emociones personales de forma eficiente, lo que incluye la habilidad para diferir recompensas, gestionar los impulsos y ajustarse a situaciones cambiantes;
- Motivación emocional: Capacidad para dirigir las emociones hacia metas constructivas y perseguir objetivos con energía y persistencia;
- Empatía: Aptitud para reconocer, analizar y reaccionar adecuadamente a las emociones de otras personas, desarrollando conexiones significativas y relaciones interpersonales sólidas;
- Habilidades sociales: Competencia para manejar las relaciones sociales, construir redes, persuadir e influir en los demás, comunicarse efectivamente y trabajar en equipo de manera colaborativa. ([Copia de Goleman Daniel Inteligencia Emocional \(udg.mx\)](#)).

Las anteriores habilidades nos motivan a enfrentar circunstancias sumamente desafiantes, como el riesgo, las pérdidas irremediables y la perseverancia en alcanzar un objetivo, incluso por encima de la frustración (Del Valle López, 1998, P.174).

El modelo de inteligencia emocional propuesto por Daniel Goleman es sumamente valioso y transformador. Goleman muestra que el éxito y la satisfacción personal no dependen únicamente de las capacidades intelectuales tradicionales, sino también de nuestra habilidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. El énfasis en competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales destaca el papel fundamental de las emociones en nuestras interacciones cotidianas, tanto en el ámbito personal como profesional. En un mundo cada vez más complejo y globalizado, la inteligencia emocional se posiciona como una herramienta clave para fomentar el bienestar, tanto a nivel individual como colectivo, y para facilitar vínculos interpersonales más saludables y entornos más armoniosos.

Además, el modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman resalta elementos fundamentales como la conciencia de sí mismo, la autogestión, la determinación, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y las habilidades sociales, como aspectos que pueden influir en el entorno educativo. Un docente que desarrolle estas competencias está mejor capacitado para fomentar un ambiente comprensivo y de apoyo, lo que el bienestar emocional de los estudiantes puede verse positivamente afectado.

2.4 Competencia emocional

El término competencia se entiende como una serie de facultades y capacidades que una persona posee para manejar con eficacia una situación o contexto determinado. La competencia emocional implica la capacidad de reconocer y comprender tanto las emociones propias como las de los demás, y gestionarlas de manera adecuada. Esta capacidad es esencial para asegurar que las emociones se manejen de una forma que favorezca tanto al individuo como a quienes lo rodean, permitiéndole adaptarse de manera efectiva a diversos entornos y circunstancias.

El autor experto en el tema Rafael Bisquerra (2008) menciona que la competencia emocional es fundamental para el bienestar y el desarrollo personal, ya que le permite a la persona actuar de manera adecuada y responsable al enfrentar los desafíos diarios, ya sea en su vida personal, profesional, familiar, social o en su tiempo libre (Oliveros, 2019).

En el enfoque de habilidades emocionales de Bisquerra (2007) se identifican cinco competencias clave:

- **Conciencia emocional:** La conciencia emocional consiste en la habilidad de identificar y comprender tanto las emociones propias como las de otras personas, reconociendo además cómo estas emociones pueden influir en sus comportamientos y decisiones;
- **Regulación emocional:** Consiste en La capacidad de una persona para manejar sus emociones de forma adecuada, equilibrando tanto las emociones negativas como las positivas, logrando mantener su estabilidad emocional y aprendiendo a lidiar con el estrés;
- **Autonomía emocional:** Esta competencia incluye la capacidad de autoevaluarse, mantener una buena autoestima, automotivarse y tomar

decisiones responsables. Permite a la persona ser emocionalmente independiente, basándose en sus propios valores y principios;

- Competencia social: Se refiere a la habilidad de una persona para crear y mantener relaciones positivas y satisfactorias con los demás. Comprende habilidades como la comunicación efectiva, la empatía, asertividad y resolución de conflictos, lo que facilita interacciones positivas en diversos contextos;
- Habilidades de vida para el bienestar: Involucra la capacidad de tomar decisiones correctas, gestionar el tiempo, adaptarse a los cambios y enfrentar de manera efectiva las situaciones diarias, con el fin de fomentar el bienestar y asegurar una vida de calidad. (pp. 70-74).

2.5 Diferencia entre inteligencia emocional y competencia emocional

Los términos inteligencia emocional y competencia emocional suelen confundirse debido a la similitud en sus definiciones tal como se mencionó previamente; sin embargo, es importante destacar que estos conceptos no son equivalentes.

De manera general, se pueden identificar las siguientes características asociadas al término inteligencia emocional según como lo menciona Mayer y Salovey (1990):

- Implica la capacidad de identificar y comprender las emociones tanto propias como ajenas.
- Involucra la habilidad para gestionar y regular eficazmente las emociones personales.
- Incluye la capacidad de automotivarse y manejar adecuadamente el estrés.
- Se fundamenta en habilidades esenciales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la motivación y las habilidades interpersonales. (p.3).

Por otro lado, las características fundamentales del concepto de competencia emocional según Bisquerra (2007) son las siguientes:

- Se refiere a cómo se pone en práctica la inteligencia emocional en situaciones particulares.
- Comprende competencias como una comunicación efectiva, resolución de conflictos, liderazgo y toma de decisiones.
- Su enfoque está en el uso de la inteligencia emocional en contextos laborales y sociales.
- Implica adaptarse a distintos escenarios (pp. 70-74).

Aunque estos términos son distintos, están interrelacionados la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de entender y manejar las emociones, mientras que la competencia emocional involucra el uso adecuado de esta capacidad en

contextos específicos. En otras palabras, la inteligencia emocional actúa como la base, y la competencia emocional es la forma en que se pone en práctica esa base.

2.6 Importancia de la Inteligencia Emocional en la Educación

La inteligencia emocional (IE) es clave en el ámbito educativo, ya que influye tanto en el rendimiento académico como en el bienestar y desarrollo personal de los estudiantes. Esta capacidad abarca habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las destrezas sociales, lo que facilita a los estudiantes el manejo de sus emociones, la superación de obstáculos y la construcción de relaciones positivas con sus compañeros y profesores.

En una investigación llevada a cabo por Barchard (2000), se evaluó la inteligencia emocional de estudiantes universitarios mediante la prueba MSCEIT, considerando también su desempeño en habilidades cognitivas, como el razonamiento verbal, inductivo y la visualización, además de variables de personalidad como neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad. Los resultados del estudio indicaron que los niveles de IE de los estudiantes eran predictores de sus calificaciones al final del año académico, sugiriendo que la IE, junto con las habilidades cognitivas, es un factor determinante tanto para el rendimiento académico como para el equilibrio emocional de los estudiantes (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2003).

Según el estudio realizado por Extremera, et al. (2003), muchos de los problemas socioemocionales tienen su origen en factores de riesgo, lo que resalta la necesidad de que tanto los padres como los educadores proporcionen a los estudiantes las herramientas emocionales y habilidades personales necesarias para contrarrestar estos desafíos. La investigación indica que la ausencia de habilidades clave, como la resolución de conflictos, la gestión de relaciones interpersonales, el manejo del estrés, el control de impulsos, la empatía y la autoestima, puede afectar negativamente la adaptación social durante la adolescencia (Elías, Hunter y Kress, 2001; Kusché y Greenberg, 2001; Shrier, Harris, Sternberg y Bearslee, 2001). Estas competencias socioemocionales comparten la capacidad de procesar correctamente

la información emocional. Algunos expertos sugieren que la incorporación de estas habilidades en la educación primaria tendría un impacto significativo en el desarrollo emocional y social de los niños, ya que es en esta etapa cuando se pueden generar los mayores beneficios (Sanz de Acedo, 1997). En Estados Unidos, se ha considerado como un objetivo central en la educación el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y prácticas, con el fin de garantizar un crecimiento saludable durante la adolescencia y a lo largo de toda la vida (Lopes y Salovey, en prensa).

Por otro lado, en un artículo de AFOE titulado “La inteligencia emocional en el contexto educativo”, aclara que la inteligencia emocional (IE) debe ser una prioridad en la educación, no solo como un complemento, sino como parte fundamental del currículo escolar. La investigación y la práctica demuestran que la IE impacta significativamente en el desarrollo integral de los estudiantes, mejorando tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional y social.

Es crucial que los docentes vayan más allá de enseñar conductas correctas y aborden también las reacciones emocionales de los estudiantes. Comprender y gestionar las emociones es vital para potenciar la capacidad de interactuar con los demás. Los docentes deben actuar como líderes emocionales, sirviendo de ejemplo y guía para sus alumnos.

Además, la IE no debería limitarse solo al ámbito educativo, sino también incluirse en la formación de profesionales de otros sectores, como los sanitarios. La capacidad de manejar emociones y mostrar empatía es crucial en profesiones con alta interacción humana y estrés.

La formación del profesorado en IE es fundamental. Los docentes necesitan habilidades para gestionar las emociones personales y las de sus estudiantes. Aquello mejorará el ambiente de aprendizaje y, además contribuirá a formar individuos más equilibrados y capaces de manejar las complejidades de la vida.

En conclusión, la inteligencia emocional es una capacidad esencial que debe fomentarse desde los primeros años de la educación y extenderse a otros ámbitos profesionales. Al hacerlo, se mejorará el rendimiento académico y se promoverá un

mayor bienestar emocional y social, contribuyendo a formar individuos más completos y felices.

2.7 Definición de desarrollo humano

Definir el concepto de desarrollo es complejo debido a sus múltiples dimensiones, sin embargo, puede entenderse como un proceso de cambio y crecimiento que afecta varios aspectos del ser humano y sus estructuras sociales. Este concepto se aplica a niveles individuales, comunitarios, nacionales e incluso globales. Según la Organización de las Naciones Unidas (1990), el desarrollo humano consiste en potenciar las habilidades, conocimientos y destrezas necesarias para que las personas mejoren su desempeño en diferentes aspectos de la vida, como el social, económico, cultural y político, con el fin de alcanzar una mejor calidad de vida. Vygotski (1931), describe “el desarrollo humano como un proceso largo de cambios personales, sociales y culturales que se ha reflejado en la evolución histórica del individuo, permitiendo la adaptación de comportamientos en diferentes contextos” (citado por la Universidad Industrial de Santander (s.f.))

El desarrollo humano, además de contribuir a mejorar la calidad de vida, implica la satisfacción de necesidades a través de la adquisición de nuevos conocimientos y recursos, enfrentando las ambigüedades y desafíos presentes en cada contexto. Además, se puede entender como un proceso dinámico que no solo involucra el crecimiento individual, sino también el progreso colectivo de comunidades y naciones hacia metas de bienestar y desarrollo sostenible.

2.8 Concepto de habilidad

Las habilidades funcionan como herramientas personales desarrolladas para realizar tareas específicas de manera efectiva y eficiente, facilitando la respuesta ante diversas situaciones que requieren nuestras capacidades. Según Danilov y Skatkin (1980) citados en Sixto Fuentes & Márquez Marrero (2017), “la habilidad se define como la capacidad adquirida por una persona para aplicar sus conocimientos y hábitos durante la ejecución de actividades teóricas y prácticas”. Por otro lado, Márquez Marrero (2004) las describe como “formaciones psicológicas que se manifiestan en las acciones

diarias de un individuo, permitiéndole elaborar, transformar y crear objetos, así como enfrentar situaciones y resolver problemas, lo que fomenta una conducta activa y proactiva”.

En base a lo anterior resulta evidente que las habilidades pueden desarrollarse y mejorarse a lo largo del tiempo mediante la educación, la experiencia y la práctica deliberada. Por ello, cada conjunto de habilidades es único para cada persona y puede estar influenciado por sus intereses, experiencias y metas tanto personales como profesionales.

2.9 Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales son vitales para facilitar interacciones afectivas con los demás, gestionar nuestras propias emociones, expresar nuestros pensamientos de manera eficaz, influir en la determinación de acciones y fomentar la empatía para establecer relaciones positivas.

Según Nahum Montagud (2021), estas habilidades pueden entenderse como patrones de conducta adquiridos a partir de nuestras experiencias, manifestados en nuestras interacciones sociales. Son instrumentales para expresar nuestras emociones y pensamientos de manera efectiva. Montagud destaca tipos específicos de habilidades socioemocionales, entre las cuales se encuentran la capacidad de adaptación, el conocimiento personal, la perseverancia, la sensibilidad social, el trabajo en equipo, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la gestión autónoma, la elección responsable, la comunicación efectiva y el fortalecimiento de vínculos interpersonales.

Estas habilidades son cruciales en diversos entornos, como el lugar de trabajo, las relaciones personales, la educación y la vida cotidiana. Además, son habilidades que pueden ser cultivadas y mejoradas con el tiempo a través de la práctica y la reflexión. Su relevancia se encuentra en la capacidad que posee para fortalecer las interacciones personales y promover un ambiente de trabajo favorable. y promover tanto el éxito como el bienestar personal.

2.10 Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de educación media superior

Desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación media superior es fundamental para su crecimiento personal y académico. Estas habilidades les ayudan a entender y manejar sus emociones, a construir relaciones saludables y a enfrentar de forma constructiva los retos cotidianos. En un mundo lleno de incertidumbres y cambios constantes, ser capaz de adaptarse, mantener la calma y comunicarse efectivamente no solo potencia su rendimiento académico, sino que además los prepara para ser adultos más felices y exitosos. Al enfocarse en estas habilidades, se está invirtiendo en el bienestar y el futuro de los jóvenes, proporcionando las herramientas necesarias para vivir vidas más plenas y significativas.

Por consecuencia, en México, la importancia de la educación socioemocional ha llevado a su inclusión en el programa educativo oficial de la educación obligatoria. De igual manera, el Modelo Educativo ha resaltado la importancia de las habilidades socioemocionales y el desarrollo del proyecto de vida como elementos fundamentales en el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Media Superior (Treviño Villarreal, *et al.*, 2019).

Es evidente que “las emociones y los sentimientos son una parte esencial de la experiencia educativa, Ignorarlos o tratar de ocultarlos es negar una parte fundamental del individuo mismo” (Santos, 2006 citado en Del Carmen Benítez-Hernández, 2019). En la escuela, no solo se transmiten conocimientos académicos, sino que también se viven y se desarrollan relaciones afectivas y emocionales que influyen significativamente en el bienestar y el proceso de aprendizaje de los alumnos. Reconocer y cultivar estas emociones dentro del entorno escolar puede llevar a una comunidad educativa más empática, comprensiva y efectiva, donde cada individuo se siente valorado y apoyado. Esta perspectiva holística es crucial para formar no solo estudiantes exitosos, sino también personas integrales y emocionalmente saludables.

El cambio hacia un enfoque educativo que valore las habilidades socioemocionales representa un paso adelante crucial en la educación. Es fundamental reconocer que el bienestar emocional y social no solo impacta positivamente en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo personal integral. Las investigaciones sobre el tema han dejado en claro que fortalecer la inteligencia emocional y las habilidades sociales no solo favorecen el rendimiento académico, sino que también fortalece la capacidad para enfrentar los desafíos diarios con más resiliencia y autoconfianza. Esto prepara no solo como estudiantes más competentes, sino también como individuos más equilibrados y empáticos en nuestra comunidad y en la sociedad en general. Invertir en la educación socioemocional es clave, no solo como parte de la formación académica, sino como una base sólida para el bienestar y éxito futuro.

2.11 Modelo CASEL para el desarrollo del aprendizaje socioemocional en estudiantes

El modelo CASEL (2020), desarrollado por la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, su propósito es promover el aprendizaje socioemocional en las instituciones educativas. Se enfoca en desarrollar habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y el liderazgo en los alumnos desde la educación preescolar hasta la educación media superior.

Según CASEL (2020), se reconocen cinco competencias fundamentales para el aprendizaje social y emocional: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades interpersonales y toma de decisiones responsable. Estas competencias implican entender las propias emociones, pensamientos y principios, manejar efectivamente las emociones para alcanzar metas, tener empatía hacia otros, establecer relaciones saludables, y tomar decisiones considerando el bienestar personal y colectivo. A continuación, se dan a conocer más detalladamente las características de las competencias que propone el modelo:

- **Autoconciencia:** Es la habilidad de reconocer y comprender las emociones, pensamientos y valores propios, así como su impacto en el comportamiento. Implica ser consciente de las fortalezas y limitaciones

personales, lo que facilita el desarrollo de una autoconfianza equilibrada. La autoconciencia permite una reflexión profunda y favorece una toma de decisiones más consciente y bien fundamentada.

- **Autogestión:** Consiste en la capacidad de regular las emociones, pensamientos y acciones en diversas situaciones. Esto incluye manejar el estrés, controlar los impulsos y mantener la motivación para lograr metas tanto personales como académicas. La autogestión es clave para mantenerse enfocado y persistente en las tareas, incluso cuando se presentan dificultades.
- **Conciencia Social:** Se refiere a la habilidad de entender y conectarse con las experiencias de los demás, especialmente aquellas que provienen de diferentes contextos y culturas. También abarca la comprensión de las normas sociales y éticas, así como las expectativas sobre el comportamiento en diversos entornos. Fomentar la conciencia social es fundamental para respetar la diversidad y trabajar de manera eficaz en equipos diversos.
- **Habilidades Relacionales:** Implican la capacidad de crear y mantener relaciones saludables y satisfactorias con otras personas. Esto incluye saber comunicarse de manera clara, practicar la escucha activa, colaborar de manera efectiva, resistir influencias sociales negativas y resolver conflictos de manera constructiva. Estas habilidades son esenciales para trabajar en equipo y cultivar relaciones interpersonales y profesionales positivas.
- **Toma de Decisiones Responsable:** Se refiere a la habilidad de tomar decisiones de forma reflexiva, considerando las implicaciones éticas, la seguridad, las consecuencias de las acciones y el bienestar propio y ajeno. Esta habilidad es fundamental para evaluar tanto los efectos inmediatos como los a largo plazo de las decisiones, lo que resulta crucial para la resolución de problemas y una planificación eficaz. (p.3).

Este modelo, introducido en 2017, surge de la necesidad de mejorar el éxito académico de los estudiantes a través de su bienestar emocional, preparándolos para enfrentar desafíos tanto académicos como personales a lo largo de su vida.

2.12 Programa Construye T: Fomento del Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Estudiantes

El programa "Construye T" en México está diseñado para estudiantes de educación media superior y superior, con el objetivo de impulsar el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades para la vida. Su enfoque está en fortalecer el bienestar emocional, mejorar las capacidades comunicativas y fomentar relaciones interpersonales positivas. A través de una variedad de talleres, actividades y recursos,

se busca promover el autoconocimiento, la empatía, la resolución de conflictos, el manejo adecuado del estrés y otras habilidades clave para la vida diaria y el éxito tanto personal como profesional. Asimismo, el programa crea espacios seguros y de apoyo donde los estudiantes pueden expresarse libremente y aprender a gestionar sus emociones de manera constructiva (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2015), el programa "Construye T" se organiza en torno a tres estrategias clave para su implementación:

Capacitación de personal educativo y directivo: esta estrategia implica formar a los docentes y directivos desarrollar las 18 habilidades socioemocionales en ellos mismos y en sus estudiantes. Este enfoque no solo mejora el ambiente dentro del aula y la escuela, sino que también refuerza las relaciones dentro de la comunidad escolar, particularmente entre maestros y alumnos.

Creación y difusión de materiales de apoyo: se desarrollan recursos claros, innovadores y prácticos, como guías y videos, elaborados por especialistas en habilidades socioemocionales. Estos materiales están diseñados para apoyar el trabajo educativo y directivo, facilitando la implementación efectiva de prácticas que fortalezcan el ambiente escolar y mejoren el aprendizaje.

Desarrollo institucional para la concienciación: tiene como objetivo que cada institución educativa realice un diagnóstico y diseñe un plan de acción enfocado en las habilidades socioemocionales y el clima escolar. Este plan no solo integra los aprendizajes de las capacitaciones y los recursos disponibles, sino que también promueve la participación activa de los estudiantes en diversas actividades, enriqueciendo así el entorno educativo.

Estas estrategias combinadas tienen como objetivo promover habilidades socioemocionales entre los estudiantes y fortalecer la estructura institucional de las escuelas como agentes clave en la formación completa de los jóvenes.

2.13 Enfoque del Aprendizaje Social según Albert Bandura

El enfoque del aprendizaje social propuesto por Albert Bandura (1983), ha tenido un impacto significativo en el entendimiento de cómo los individuos adquieren conocimientos y habilidades. Esta perspectiva afirma que el aprendizaje ocurre no solo mediante la experiencia directa, sino también por la observación de otros, lo que destaca el papel crucial de los elementos sociales y contextuales en el proceso de adquisición de conocimiento.

Bandura (1983) realizó una serie de investigaciones, siendo su famoso experimento con la muñeca Bobo uno de los más conocidos. En esta investigación, se notó que los niños que veían a un adulto actuar de manera agresiva hacia la muñeca tendían a imitar ese comportamiento. Este experimento demostró que los individuos pueden aprender a través de la observación, lo que cambia la percepción tradicional de que el aprendizaje constituye un proceso exclusivamente personal y basado en la experiencia.

Los componentes básicos de la teoría de Bandura (1983) sobre el aprendizaje son:

- Observación: Las personas adquieren conocimientos al observar a otros, quienes pueden ser sus padres, compañeros, docentes o figuras públicas. Este proceso se denomina aprendizaje vicario o aprendizaje por observación;
- Imitación: Después de observar un comportamiento, un individuo puede decidir reproducirlo. La posibilidad de que esto ocurra aumenta si el observador ve que el modelo recibe recompensas por dicho comportamiento;
- Modelado: Los modelos son aquellas personas cuyos comportamientos son vistos y replicados por otros. Los modelos más efectivos suelen ser aquellos con los que los observadores se sienten identificados o que poseen características que consideran atractivas;
- Refuerzo: Aunque el aprendizaje puede desarrollarse sólo a través de la observación, la probabilidad de que un comportamiento sea replicado se incrementa si el observador percibe que este comportamiento produce un resultado positivo (refuerzo) o ayuda a evitar una consecuencia negativa (castigo);
- Autoeficacia: Bandura introduce también el concepto de autoeficacia, que hace referencia a la seguridad que una persona tiene en su habilidad para realizar las acciones necesarias para afrontar situaciones específicas. La autoeficacia influye en la probabilidad de que un individuo

intente realizar una acción observada y en su perseverancia ante los desafíos. (55-60).

Dicha teoría ofrece una visión donde los docentes son autoridades a las que los estudiantes observan de manera continua. Las actitudes, comportamientos y reacciones emocionales de los educadores actúan como modelos para sus alumnos. Cuando un docente exhibe habilidades emocionales efectivas, como la empatía, la confianza en sí mismo y la regulación emocional, es más probable que los estudiantes reproduzcan estas conductas. Por ejemplo, un educador que aborda conflictos con serenidad y respeto puede enseñar a sus estudiantes a resolver problemas de forma constructiva.

Así mismo, el autor sugiere que si los docentes poseen inteligencia emocional pueden establecer un ambiente en el aula que sea seguro y solidario. Esto facilita que los estudiantes se sientan cómodos al compartir sus emociones y al fomentar el desarrollo de sus propias habilidades socioemocionales. Un entorno favorable fomenta la cooperación, el respeto recíproco y la comunicación efectiva, resultando aspectos fundamentales para cultivar competencias sociales.

2.14 Educación Básica

En México, la educación básica comprende la educación primaria, secundaria y media superior, constituyendo el pilar formal que establece los cimientos esenciales para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida del estudiante. Esta etapa educativa, dirigida por los gobiernos estatales, abarca desde la primera infancia hasta el final de la adolescencia, incluyendo niveles desde preescolar hasta el medio superior. “Su propósito es impartir conocimientos y habilidades esenciales para que cada individuo pueda integrarse efectivamente en la sociedad contemporánea, preparándolos para ejercer una ciudadanía activa, seguir su formación en niveles superiores y acceder al mercado laboral” (Gorostiaga, 2023).

La política educativa en el ámbito de la escolarización obligatoria comprende un conjunto organizado de recursos, inversiones, servicios y transferencias administradas por los estados para garantizar el acceso universal a la educación. Asimismo, incluye las decisiones y estrategias necesarias para

mantener el sistema educativo y reducir las desigualdades en el acceso a la educación entre diferentes grupos sociales (Gorostiaga, 2023).

La educación básica es crucial para el fortalecimiento de competencias y conocimientos esenciales que ofrecen a los individuos participar activamente en la sociedad, acceder a una educación superior y tener oportunidades laborales. Además, desempeña un papel fundamental en el razonamiento y pensamiento reflexivo y el desarrollo de la participación cívica.

2.15 Ley General de Educación

La Ley General de Educación en México, en concordancia con el artículo 3 de la Constitución Política del país y los Tratados Internacionales pertinentes, busca regular y garantizar el derecho a la formación para todas las personas, independientemente de su procedencia socioeconómica o cultural. Su objetivo es establecer un marco legal que organice y regule el sistema educativo nacional, asegurando la excelencia de los servicios de educación y fomentando la máxima consecución del aprendizaje en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación media superior. Además, esta normativa establece objetivos educativos que promueven el crecimiento continuo de los alumnos, que incluyen el fortalecimiento de capacidades, principios y conocimientos imprescindibles para la convivencia en sociedad. Además, supervisa la financiación y gestión de los recursos asignados al sistema educativo, con el objetivo de asegurar su correcto funcionamiento y administración.

2.16 Perfil del estudiante en educación básica

El éxito en el proceso de aprendizaje de un estudiante depende de características, habilidades, aptitudes y capacidades como la curiosidad por aprender, el pensamiento crítico, habilidades sociales y la responsabilidad, entre otras cualidades. Según Chan (1999) citado en López (2017), “el perfil de ingreso implica que el alumno posea las herramientas básicas del conocimiento necesarias para integrarse al programa educativo deseado”.

Por otro lado, el perfil de egreso se define como:

La totalidad de conocimientos, actitudes y criterios que moldean la personalidad del estudiante al concluir la educación básica. Este perfil incluye habilidades como comunicación efectiva, pensamiento matemático, exploración del entorno, pensamiento crítico, creatividad, autoconocimiento, regulación emocional, iniciativa y colaboración en diversas actividades (Gobierno del Estado de México, 2023).

Es fundamental reconocer que los perfiles de los estudiantes no son estáticos y pueden evolucionar a lo largo del tiempo mediante la educación formal, la experiencia personal y la autorreflexión. Además, estos perfiles pueden variar según el nivel académico, la disciplina, el contexto y los objetivos de aprendizaje individuales. Cabe mencionar que, tanto los docentes como los sistemas educativos tienen la responsabilidad de fomentar y desarrollar estas cualidades y habilidades en los estudiantes durante su trayectoria educativa.

Ante lo descrito es importante mencionar que el perfil de egresado que el estudiante deberá adquirir al concluir la educación media superior de la institución Enrique Cabrera BUAP según Pérez León (2018) es la siguiente:

Los alumnos que concluyen su formación en la Institución han desarrollado un sólido autoconocimiento y comprensión personal. Han adquirido una educación formativa que los ha habituado a los progresos científicos y tecnológicos contemporáneos, proporcionándoles una perspectiva completa e interdisciplinaria. Además, poseen la habilidad para trabajar de manera eficiente en equipos, evidenciando una postura fraternal, libre, equitativa, respetuosa y aceptable y respetuosa hacia la diversidad. (p.6).

El perfil de egreso es esencial ya que define las competencias y habilidades que los estudiantes deben haber desarrollado al concluir su formación. Este perfil guía la elaboración de los currículos y las tácticas educativas, asegurando que los egresados no sólo obtengan habilidades técnicas, sino también competencias interpersonales y valores éticos. Además, el perfil del formado refleja la misión y los principios de la Institución, orientando a los alumnos para que jueguen un rol positivo y relevante en la sociedad, tanto en el ámbito laboral como individual.

2.17 Fuente psicológica de los estudiantes de educación básica

La psicología en el contexto educativo se enfoca en el desarrollo mental, emocional y social de los alumnos, haciendo de estos factores fundamentales para la construcción curricular académica. “La fuente psicológica del currículo se nutre de procesos como evaluaciones psicométricas, entrevistas con padres y maestros, registros académicos, observaciones, encuestas y cuestionarios, que proporcionan información clave sobre el alumno” (Raúl, 2006).

Este enfoque psicológico en el currículo educativo identifica los atributos que definen la personalidad del estudiante según su edad, incluyendo aspectos como el desarrollo del pensamiento, la madurez del lenguaje, la dimensión socioemocional, los intereses, la motivación, las habilidades y la coordinación psicomotriz. Además, destaca el papel crucial del docente como mediador en los estilos de instrucción y en su eficaz aplicación de estrategias educativas (Alexander, 2006).

El uso de la fuente psicológica en el currículo permite un entendimiento más profundo de los aspectos fundamentales que configuran la personalidad del estudiante, considerando sus características individuales y su desarrollo integral a lo largo del proceso educativo.

2.18 Preocupaciones del estudiante

Las preocupaciones más frecuentes entre los estudiantes abarcan diversos aspectos cruciales para su experiencia educativa. Estos incluyen la presión por acreditar materias y alcanzar calificaciones altas, especialmente considerando que se valoran positivamente las calificaciones de 9 o 10. Además, están las responsabilidades de entregar trabajos y tareas a tiempo, así como la dinámica social de convivencia con compañeros dentro y fuera del aula durante su permanencia en la institución educativa.

Según Cornejo y Lucero (2006), los estudiantes también manifiestan preocupaciones personales relacionadas con la adaptación a nuevas etapas educativas, problemas familiares y separaciones, dificultades en las relaciones interpersonales, y desafíos económicos. Estos aspectos no solo afectan el

rendimiento académico, sino que también impactan en el bienestar emocional y social de los alumnos.

Es relevante destacar que las preocupaciones específicas pueden oscilar en función de las situaciones personales de cada alumno, pero las mencionadas anteriormente son recurrentes en todos los niveles educativos. Reconocer y abordar estas preocupaciones de manera efectiva y esencial para respaldar el crecimiento integral de los alumnos y promover un entorno educativo óptimo a favor del aprendizaje y crecimiento personal.

2.19 Rol del docente

Dentro de los entornos educativos, los docentes desempeñan un papel crucial al implementar estrategias que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes, compartiendo no solo el conocimiento que dominan sino también sus experiencias. La labor docente implica no solo enseñar, sino también guiar y apoyar a los estudiantes a través de su progreso académico, desde una perspectiva profesional integral.

Según Freire, Ayabaca y López (2020), los educadores de nivel básico se caracterizan por su sólida formación cultural, un profundo dominio de la materia que enseñan y un completo dominio de las metodologías y estrategias didácticas adecuadas para facilitar el aprendizaje. Además de impartir conocimientos, desempeñan roles esenciales como gestores, guías y facilitadores en la construcción activa del conocimiento, siempre colocando a los alumnos como núcleo del proceso educativo.

Es fundamental destacar que la labor docente va más allá de la impartición de saberes académicos. Dado que los profesores también desempeñan un rol vital en el crecimiento emocional de los alumnos al impulsar valores, incentivar la comunicación eficaz, estimular la adecuación al ambiente educativo y estimular el proceso de aprendizaje autónomo y enseñar habilidades de gestión personal y grupal dentro del aula.

En resumen, los docentes no solo son portadores de conocimiento, sino también facilitadores del desarrollo integral de los alumnos, capacitándolos para

afrontar los retos tanto académicos como personales que surgirán a lo largo de su existencia.

2.20 Perfil del docente

El perfil del docente no solo determina su capacidad para ayudar al aprendizaje de los alumnos, sino que también asiste en su papel como modelo a seguir en términos de ética y responsabilidad. Además, implica liderar dentro del entorno educativo, adaptándose a la diversidad de los alumnos y comprometiéndose con su propio desarrollo profesional durante su trayectoria. Esto se traduce en un impacto significativo en la calidad educativa y en la enseñanza plena de los alumnos, garantizando un entorno de aprendizaje positivo, inclusivo, estimulante y efectivo.

A continuación, se muestran las características que el docente debe poseer según como lo definieron la UNESCO, la SEP y el IPN en Espinoza Fonseca, et al. (2017):

- 1) Competencia pedagógica y didáctica en el ámbito disciplinar: Implica un análisis profundo de las disciplinas, determinando qué se debe aprender en ellas y los enfoques de enseñanza más apropiados.
- 2) Conocimiento en el campo disciplinario: Se refiere a la evaluación, reflexión y actualización continua de los saberes vinculados con la especialidad de estudio.
- 3) Contribución a la investigación educativa: Consiste en la creación de artículos o investigaciones científicas que promuevan la participación activa y el trabajo conjunto en el contexto educativo.
- 4) Dominio y actualización en TIC: Incluye el desarrollo de habilidades relacionadas con los medios digitales, la gestión de información y las herramientas multimedia, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 5) Aprendizaje continuo a lo largo de la trayectoria profesional: La formación se extiende tanto al área de conocimiento específico como a los aspectos pedagógicos y didácticos, asegurando un desarrollo constante a lo largo de la carrera. (p.11).

Por otra parte, es importante mencionar el perfil del docente que la BUAP (2011) proporciona para la comunidad estudiantil media superior:

- Profesional que actúa como facilitador, organizador y mediador del crecimiento integral del estudiante.

- Docente con formación especializada tanto en el área de conocimiento que impartirá como en estrategias didácticas y pedagógicas, lo que le capacita para diseñar y fomentar ambientes de aprendizaje adecuados.
- Académico que, respetando las particularidades de cada estudiante, impulsa la construcción del saber, la integración social y la adaptación a diversos entornos con el objetivo de contribuir a la transformación de la realidad social.
- Agente cultural que enseña en un contexto determinado, desempeñando un papel clave como intermediario entre el conocimiento sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes.
- Promotor que, a través de actividades participativas e interactivas, crea espacios de construcción de saberes donde los estudiantes se apropian de contenidos organizados, siguiendo una guía intencionada.
- Docente que establece relaciones basadas en el respeto y la empatía con los estudiantes, adaptando su labor a sus necesidades y potencialidades, y poniendo a su disposición sus experiencias y saberes personales.
- Académico que promueve la colaboración y la reflexión crítica en los equipos colegiados a los que pertenece, favoreciendo la mejora continua en el trabajo conjunto. (pp. 25-26).

2.21 Preocupaciones del docente

Las preocupaciones que enfrenta el docente abarcan desde la carga de trabajo, como las numerosas clases con diversidad de estudiantes, hasta las constantes adaptaciones y actualizaciones de métodos de enseñanza. También incluyen la falta de apoyo administrativo en términos de recursos, formación y resolución de problemas, así como la reacción emocional que produce el comportamiento revolucionario o problemático de los estudiantes, manifestando estrés, frustración y agotamiento. Según Ravanal Moreno et al. (2021):

La preocupación docente se refiere a la estimulación del razonamiento y su vínculo con situaciones críticas en el rendimiento profesional. Este concepto implica una interacción entre la disposición cognitiva del individuo, que incluye creencias, conocimientos y habilidades, y las exigencias externas como conductas estudiantiles, procesos de aprendizaje y el contexto educativo.

El rol del docente es crucial y complejo, ya que actúa como mediador y guía para sus alumnos, enfrentando el desafío de desempeñar su labor de manera efectiva en un entorno dinámico. Esto implica abordar diariamente los desafíos mencionados

anteriormente, que impactan tanto en la dimensión laboral como emocional del profesor.

2.22 Relación del docente y el estudiante

La interacción entre el profesor y el alumno es esencial para el proceso de enseñanza, dado que tiene un impacto considerable en el progreso de las capacidades y destrezas del alumno. Se espera que esta relación sea íntegra, respetuosa y basada en la confianza mutua, permitiendo que los estudiantes compartan sus preocupaciones académicas y que el docente brinde apoyo para resolver conflictos.

El papel esencial del docente consiste en liderar la iniciativa para establecer vínculos interpersonales fuertes con los estudiantes y generar ambientes favorables para el proceso de enseñanza. Esto conlleva generar un entorno en el que los alumnos se sientan a gusto y seguros para involucrarse de manera activa, manifestando sus pensamientos y relacionarse sin miedo a las críticas (García-Rangel, et al., 2014).

Desde otra perspectiva, una relación eficaz entre el profesor y el alumnado se refleja en el rendimiento académico, la actitud y el desarrollo personal de los alumnos. Existe un consenso entre alumnos y profesores sobre el propósito fundamental de la educación, entendido como el crecimiento personal del educando, y se reconoce que esta es una responsabilidad compartida.

Una relación de calidad entre el docente y el estudiante puede influir positivamente en el bienestar emocional, el rendimiento académico y el crecimiento individual del estudiante. Cuando esta relación se basa en el respeto mutuo, la empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede complementarse con la promoción de un ambiente adecuado que favorezca tanto el éxito académico como el desarrollo personal.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se describirá el proceso metodológico empleado en la investigación, destacando el método elegido, la muestra utilizada, uso de la prueba documental y recopilación de datos, además de los procedimientos seguidos. Esto permitirá entender el desarrollo del estudio y los pasos realizados para obtener resultados precisos y confiables. A continuación, se detallan los elementos fundamentales que sustentan la metodología aplicada.

3.1. Método

El trabajo de investigación fue realizado empleando un enfoque metodológico mixto con predominancia cualitativa de evaluación diagnóstica. El método mixto es un enfoque de investigación que combina procedimientos, técnicas y perspectivas tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo con el objetivo de lograr una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado.

Desde la perspectiva de Hernández Sampieri (2018), este método no implica una simple suma de enfoques, sino una integración estratégica que permite aprovechar las ventajas de ambos: la objetividad y medición numérica del cuantitativo, junto con la interpretación contextual y la riqueza descriptiva del cualitativo. Este tipo de diseño resulta útil cuando un solo enfoque no es suficiente para responder a las preguntas de investigación, ya que permite abordar los problemas desde distintos ángulos. La implementación del método mixto puede variar según el orden en que se recolecten los datos (de manera simultánea o en etapas) y según el peso que se le dé a cada enfoque dentro del estudio (pp.533-539).

Una investigación orientada a la evaluación diagnóstica tiene como finalidad principal explorar y describir detalladamente una situación o contexto específico antes de implementar cualquier acción o intervención. Este tipo de estudio se enfoca en identificar tanto los problemas como las fortalezas presentes en un entorno determinado, lo que permite fundamentar la toma de decisiones con base en evidencias concretas. Desde la perspectiva de Sampieri (2018), se trata de una etapa

clave que proporciona una visión clara del estado actual de un fenómeno, sirviendo como punto de partida para diseñar estrategias adecuadas a las necesidades detectadas.

A continuación, se detallan las acciones implementadas con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.

1. Se observó el contexto de los estudiantes y profesores de la institución. Esta acción se alineó con el objetivo de identificar la relación intrapersonal entre docentes y alumnos. La observación del entorno permitió comprender mejor las dinámicas que influyen en las relaciones emocionales y sociales dentro del ámbito educativo.
2. Se aplicó una entrevista de opción múltiple a docentes y alumnos de la institución. Esta actividad correspondió al objetivo de realizar entrevistas semiestructuradas a través de un cuestionario de Forms, buscando obtener información sobre cómo los docentes promovían el desarrollo socioemocional de los estudiantes y cómo ambas partes percibían dichas interacciones.
3. Se aplicó a los docentes una prueba que midió la inteligencia emocional. Esta acción estuvo directamente relacionada con el objetivo de explorar el nivel de inteligencia emocional de los docentes mediante el Cuestionario de inteligencia emocional (TEIQue-SF). La prueba proporcionó datos precisos sobre el nivel de inteligencia emocional de los docentes y su impacto en el entorno educativo.
4. Se aplicó a los estudiantes una prueba que midió las habilidades socioemocionales. Esta acción se vinculó al objetivo de valorar el nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante el Test de valoración socioemocional (DCSE-J). La prueba facilitó la comprensión del desarrollo de estas habilidades en los estudiantes y su influencia en sus interacciones dentro del contexto educativo.

3.2. Muestra

La población de la presente investigación se caracteriza por ser docentes y alumnos que se encuentran en el nivel media superior de la institución educativa Preparatoria Enrique Cabrera, que es parte de la comunidad BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) ubicada en Río Sabinas 6109, Jardines de San Manuel, 72570 Heroica Puebla de Zaragoza, Pue.

La muestra definida por criterio obligatorio para la realización del trabajo de la investigación fue de $n=30$ docentes, sin embargo, la muestra se estableció por un total de $n=35$ docentes sin distinción de sexo, con un 55.6% de mujeres y un 44.4% de hombres. El rango de edad de esta población se encuentra entre los 40 y 65 años, con un promedio de 50 años, una moda de 53 años y una media de 52 años. La desviación estándar fue de 0.44480, lo que indica que la distribución de los datos es homogénea y compacta.

La muestra estudiantil se conformó por $n=80$ estudiantes que comprende ambos tipos de sexo y pertenecen únicamente al primer año de preparatoria que abarcan cuatro diferentes grupos pertenecientes al turno de la mañana (A-I-1, A-I-2, A-I-3, A-I-4), además cabe mencionar que su rango de edad oscila entre los 15 y 17 años de edad donde se comprende la etapa adolescente.

A partir de los criterios de inclusión y exclusión establecidos, se seleccionaron únicamente 35 docentes de un total de 60, ya que los 25 restantes no cumplieron con las características requeridas. Estos criterios incluían: ser docentes que laboran en el turno matutino de la Preparatoria Enrique Cabrera, docentes que mantenían una interacción con los estudiantes, docentes de al menos 10 años de antigüedad en la institución y docentes que no realizan trabajo administrativo dentro de la institución.

Por otra parte, la muestra estudiantil se definió de manera que permitiera una intervención factible, considerando exclusivamente a estudiantes de primer año, en su segundo semestre, que aún no han seleccionado su área de estudio. Estos estudiantes cursan materias básicas y generales de preparatoria, sin estar enfocadas a una orientación vocacional específica.

3.3. Instrumentos y Técnicas para la Recolección de Datos

Los instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación son:

3.3.1. Entrevista semiestructurada (Cuestionario Forms)

Se aplicó un cuestionario en Forms, compuesto por 21 preguntas de opción múltiple, a la muestra de docentes, el cual fue diseñado específicamente por la autora de la presente investigación. La estructura del cuestionario fue cuidadosamente dividida en seis apartados, con el objetivo de abordar de manera integral los diferentes aspectos relacionados con la inteligencia emocional según propuesto por los autores Goleman (1995) y Mayer Salovey (1990).

- El primer apartado consistió en preguntas orientadas a recopilar datos personales de los docentes, tales como edad, género, años de experiencia, y asignatura que imparte. Esto permitió obtener un perfil general de los participantes y situar su contexto profesional dentro del ámbito educativo.
- El segundo apartado se centró en la conciencia emocional, donde se formularon preguntas para evaluar en qué medida los docentes son conscientes de sus propias emociones, cómo las identifican, y de qué manera creen que estas afectan su desempeño profesional. Este aspecto resulta fundamental para comprender cómo los docentes manejan las emociones en un ambiente de trabajo dinámico y demandante como lo es la educación.
- El tercer apartado abordó la autorregulación emocional, indagando sobre las estrategias que los docentes emplean para gestionar sus emociones, especialmente en situaciones de estrés o conflicto. Este apartado se diseñó para evaluar el control emocional y la capacidad de los docentes para mantener una actitud profesional y positiva en el aula, incluso en momentos difíciles.
- El cuarto apartado estuvo enfocado en la empatía, un componente esencial de la inteligencia emocional. Las preguntas en este segmento buscaron explorar cómo los docentes perciben y responden a las emociones de los estudiantes, y de qué manera esta habilidad impacta en la dinámica de interacción en el aula.
- El quinto apartado trató sobre las habilidades sociales, evaluando la capacidad de los docentes para establecer relaciones interpersonales efectivas con los

estudiantes. Se analizaron aspectos como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la cooperación en el trabajo en equipo, todos ellos esenciales para un ambiente educativo saludable y productivo.

- Finalmente, el sexto apartado se centró en la inteligencia emocional como un factor clave en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. En este apartado, se incluyeron preguntas sobre cómo los docentes fomentan estas habilidades en sus alumnos, y hasta qué punto consideran que la inteligencia emocional es relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se exploró la percepción de los docentes sobre la importancia de la inteligencia emocional en la resolución de conflictos, y su papel en la creación de interacciones éticas y profesionales dentro del contexto educativo.

Evaluación del formulario.

Para el cuestionario de entrevista de opción múltiple se determinó que las respuestas serían de la siguiente manera: A) respuesta correcta, B) respuesta distractora, C) respuesta incorrecta, de las cuales estarían combinadas aleatoriamente.

Los resultados obtenidos del cuestionario en Forms se calcularon a través del análisis de frecuencia, análisis de patrones y descripción detallada. Finalmente, la interpretación de los resultados se realizó con base en las teorías y aportaciones de expertos en inteligencia emocional, como Goleman y Salovey, lo que permitió contextualizar y analizar la información de manera más profunda y fundamentada. Adicionalmente, se evaluó la confiabilidad del instrumento, asegurando la calidez y consistencia de los datos.

3.3.2. Escala Likert

Se aplicó el Cuestionario de Inteligencia Emocional (TEIQue-SF) de Petrides & Furnham (2012), en Cejudo & López-Delgado, (2017), el cual consta de 30 ítems con niveles de respuesta que va desde 1 (Completamente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Medio en desacuerdo), 4 (Neutro), 5 (Medio de acuerdo), 6 (De acuerdo) y 7 (Completamente de acuerdo). Dicho instrumento se aplicó previamente

en una investigación de Cejudo & López Delgado (2017) de título “Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros”. Por lo que se consideró óptimo la utilización del instrumento para esta investigación.

El cuestionario de inteligencia emocional (TEIQue-SF) cuenta con 7 derivados como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Derivados del cuestionario de inteligencia emocional rasgo (TEIQue).

TEIQue-SF	30 ítems, 4 factores, puntaje global de IE rasgo.	
TEIQue-AF	153 ítems, 15 facetas, 4 factores, puntaje de IE de rasgo global	Para edades de 13 a 17 años.
TEIQue-ASF	30 ítems, 4 factores, puntaje de IE de rasgo global	edades de 12 a 17 años.
TEIQue 360*	153 ítems, 15 facetas, 4 factores, IE rasgo global	Este formulario es para calificaciones de pares o de 360 grados sobre los 153 ítems del TEIQue.
TEIQue 360*-SF	30 ítems, 4 factores, IE rasgo global.	Este formulario es para calificaciones de pares o de 360 grados en los 30 ítems del TEIQue-SF.
TEIQue 360*-FB	15 ítems, 4 factores, IE rasgo global	Este formulario es para calificaciones de pares o de 360 grados en las 15 facetas del TEIQue.
TEIQue-CF	75 ítems, 9 facetas, puntaje de IE de rasgo global	Rango de edad recomendado 8-12 años.
TEIQue-CSF	36 ítems, puntuación de IE rasgo global	Rango de edad recomendado 8-12 años.

Nota: Petrides (2009), recuperado en Cruz & Gonzalez, (2023).

El derivado que se utilizó fue el de TEIQue-SF, 4 factores, Puntaje global de IE rasgo, extraído de Laborde, Allen & Guillén, (2016), donde 15 de sus ítems están en sentido inverso. Los factores y sus componentes incluyen: emocionalidad, que abarca la empatía, la percepción y expresión emocional, y las relaciones interpersonales; autocontrol, que se refiere a la gestión del estrés, el control de los impulsos y la regulación emocional; sociabilidad, que implica la gestión de emociones, la asertividad y la conciencia social; y bienestar, que engloba la felicidad, el optimismo y la autoestima. Adicionalmente, se consideran como facetas independientes la automotivación y la adaptabilidad. Tanto los factores como las facetas contribuyen al concepto general de la inteligencia emocional. A continuación, se muestra los ítems específicos de cada factor y faceta que va desde el ítem 1 hasta el ítem 30.

- Factor bienestar (ITEM: 9,20,24,27,5,12)
- Factor autocontrol (ITEM: 15,19,30,4,22,7)
- Factor emocionalidad (ITEM: 1,17,23,16,2,8,13,28)
- Factor sociabilidad (ITEM: 6,11,21,10,25,26)
- Faceta automotivación (ITEM: 3,18)
- Faceta adaptabilidad (ITEM: 14,29)

Evaluación del cuestionario de inteligencia emocional (TEIQue-SF).

El cuestionario TEIQue-SF, al ser una escala Likert, fue ingresado en la base de datos SPSS 25, donde se calcularon análisis de porcentaje de frecuencia, análisis de varianza y análisis de medias y medianas.

La interpretación de los resultados se basó en los criterios establecidos en los trabajos de Cejudo y López (2012) y de Cruz y González (2023). Ambos estudios detallan las propiedades psicométricas del cuestionario y ofrecen análisis objetivos sobre cada una de las facetas evaluadas.

Se debe señalar que este instrumento no requiere autorización o permiso para su utilización, dado que está destinado exclusivamente para investigaciones o trabajos académicos, y no para fines comerciales. Además, el instrumento está disponible de

manera gratuita en línea, además los resultados son arrojados de manera directa a través del siguiente enlace, <https://psychometriclab.com/scoring-the-teique/>.

Entrevista semiestructurada (Cuestionario Forms)

Se aplicó al muestreo de estudiantes un cuestionario de 19 preguntas con respuestas de opción múltiple, elaborado de igual manera por la autora del presente trabajo.

El cuestionario está organizado en seis apartados claramente definidos, cada uno diseñado para abordar diferentes aspectos de las habilidades socioemocionales.

- El primer apartado contiene preguntas sobre datos personales, como la edad, el género, y el grado educativo. Esta información es esencial para contextualizar las respuestas.
- El segundo apartado se centra en la empatía, incluyendo preguntas que buscan evaluar la capacidad de los estudiantes para reconocer y comprender las emociones de los demás.
- En el tercer apartado, se abordan aspectos relacionados con la comunicación asertiva. Las preguntas están diseñadas para medir la habilidad de los estudiantes para expresarse de manera clara y respetuosa, así como su capacidad para escuchar activamente.
- El cuarto apartado se dedica al trabajo en equipo, donde se evalúa la disposición y habilidad de los estudiantes para colaborar con sus compañeros. Este aspecto es crucial en entornos educativos, donde el trabajo conjunto puede enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de fomentar un sentido de comunidad entre los alumnos.
- El quinto apartado se enfoca en la resolución de conflictos, incluyendo preguntas que examinan las estrategias que los estudiantes utilizan para abordar y resolver desacuerdos o tensiones en el aula. La capacidad de gestionar conflictos de manera constructiva es una habilidad vital que contribuye a un entorno educativo positivo.
- Finalmente, el sexto apartado se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales a partir de la inteligencia emocional. Aquí, las preguntas

buscan identificar cómo los docentes fomentan el desarrollo de estas habilidades socioemocionales en sus estudiantes, y qué técnicas utilizan para integrar la inteligencia emocional en su práctica pedagógica.

Evaluación del cuestionario.

En el cuestionario de opción múltiple, se definieron las respuestas de la siguiente forma: A) respuesta correcta, B) respuesta distractora y C) respuesta incorrecta, las cuales se distribuyeron de manera aleatoria.

Los resultados obtenidos a través del cuestionario en Forms de estudiantes se calcularon a través del análisis de frecuencia, análisis de patrones y descripción detallada. Además, se evaluó la confiabilidad del instrumento, asegurando la calidez y consistencia de los datos, similar al cuestionario anterior.

Finalmente, la interpretación de los resultados se llevó a cabo basándose en las teorías y contribuciones de destacados especialistas en habilidades y educación socioemocional. Para dicha interpretación se tomó en cuenta a Bisquerra (2007) quien destaca la importancia de que los docentes desarrollen y fomenten competencias emocionales como la conciencia, la regulación y la autonomía emocional en los estudiantes. Por su parte, Bandura (1983) señala que los estudiantes aprenden a través de la observación-imitación, por lo que los docentes actúan como modelos de comportamiento emocional.

3.3.3. Test de valoración socioemocional.

Se aplicó a los estudiantes el Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J), desarrollado por Sala-Roca et al. (2020). Esta prueba se realiza en línea al acceder a una plataforma después de colocar un número de ingreso, dicha prueba tiene una duración estimada de entre 20 y 30 minutos.

El cuestionario presenta cinco historias que describen situaciones comunes en las que cualquier adolescente podría encontrarse en su vida cotidiana. Para cada historia, se ofrecen cinco posibles respuestas, y los estudiantes deben ponerse en el

lugar de los personajes y responder con sinceridad cómo actuarían frente a cada situación.

El objetivo del test es que los participantes seleccionen la opción que mejor refleje lo que harían en esas circunstancias. Es importante señalar que no existen respuestas correctas o incorrectas, ya que el propósito es evaluar las diferentes formas en que los estudiantes reaccionarían ante las situaciones planteadas, basándose en su propio juicio y competencias socioemocionales.

Se debe señalar que este instrumento no requiere autorización o permiso para su utilización, dado que está destinado exclusivamente para investigaciones o trabajos académicos, y no para fines comerciales. Además, el instrumento está disponible de manera gratuita en línea y sus resultados son obtenidos inmediatamente sin ningún tipo de prórroga <https://apps.uab.cat/iars/>.

Evaluación del cuestionario.

Como se mencionó previamente, el test se completa a través de una plataforma en línea, lo que permite obtener los resultados de manera inmediata tras el envío del cuestionario con las respuestas correspondientes. Los resultados de esta prueba se organizan en 9 apartados principales:

- Autoestima: Se refiere a la valoración emocional que una persona tiene de sí misma, derivada de la evaluación de su autoconcepto en relación con sus propios valores o los del entorno.
- Asertividad: Es la habilidad para expresar las emociones de manera adecuada al contexto, permitiendo una comunicación efectiva y respetuosa.
- Comprensión de uno mismo: Capacidad para identificar las propias emociones, entender sus causas, su evolución y cómo influyen en el comportamiento y la vida personal.
- Autorregulación: Habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de manera adaptativa y flexible en diversos contextos, tanto físicos como sociales.

- Regulación emocional de los demás: Capacidad para ayudar a otras personas a gestionar sus emociones de manera positiva.
- Comprensión de los demás: Capacidad para reconocer las emociones en otras personas, entender sus causas, su evolución y cómo impactan en su comportamiento y vida.
- Factor de comprensión emocional: Indicador global de la habilidad para comprender tanto las propias emociones como las de los demás.
- Factor de regulación-asertividad: Indicador global de la capacidad para gestionar las emociones necesarias para el bienestar personal y el ajuste social en las relaciones interpersonales.
- Deseabilidad social: Refleja la tendencia de los individuos a responder de manera socialmente aceptable, más que de acuerdo con lo que realmente piensan o sienten.

Este desglose permite evaluar de manera integral el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

3.4. Procedimiento

En esta sección se detalla el procedimiento que se llevó a cabo para cumplir con los objetivos de la investigación.

- Revisión de literatura

Antes de comenzar la investigación, se revisaron artículos, libros y estudios previos sobre inteligencia emocional, desarrollo socioemocional y educación para construir una base teórica sólida. Este paso resulta crucial porque ayuda a entender el estado actual del tema, identificar las áreas que no han sido investigadas lo suficiente y darles un contexto adecuado a los resultados. Además, resultó útil a la hora de definir los objetivos y la pregunta de investigación que fue guía para este trabajo.

- Búsqueda de la muestra

Al inicio de esta investigación, se consideró que la muestra estaría compuesta por docentes y estudiantes de bachillerato de una escuela pública. Sin embargo, la institución originalmente seleccionada contaba solo con 15 docentes en total, incluidos aquellos con funciones administrativas, y únicamente 10 de ellos impartían clases. Esta situación no resultó viable para la investigación, ya que la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) establecía que era necesario un mínimo de 30 docentes para aprobar el estudio.

Ante esta limitación, se decidió optar por una de las preparatorias de la BUAP, ya que estas instituciones cuentan con un mayor número de docentes. Finalmente, se eligió la Preparatoria Enrique Cabrera, que cuenta con aproximadamente 60 docentes en activo. Esta elección se realizó por su accesibilidad y proximidad, lo que facilitó la implementación del trabajo de investigación.

- Búsqueda de instrumentos

Al revisar los trabajos relacionados con el tema de investigación, se identificó un instrumento clave para medir la inteligencia emocional en docentes: el Cuestionario de Inteligencia Emocional (TEIQue-SF) de Petrides & Furnham (2012). Este cuestionario fue utilizado en el estudio de Cejudo y López Delgado (2017), titulado “Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros”. La elección de este instrumento fue estratégica, ya que permitía evaluar si la inteligencia emocional estaba presente en los docentes, cumpliendo con uno de los objetivos principales de la investigación.

Por otro lado, el instrumento utilizado para medir las competencias socioemocionales en los estudiantes fue el Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J), desarrollado por Sala-Roca et al. (2020). A diferencia del TEIQue-SF, este test no fue encontrado en artículos de investigación, sino a través de la búsqueda directa de herramientas que midieran habilidades socioemocionales. Al revisar su contenido, se determinó que el test fue resultado del trabajo de un equipo de investigadores del grupo IARS, y que había sido validado y baremado por expertos en la materia. Por estas razones, se consideró adecuado para

la investigación, ya que sus resultados contribuían de manera efectiva al logro de los objetivos planteados.

Finalmente, se determinó la necesidad de crear instrumentos propios por parte de la autora de la investigación. Estos instrumentos tenían como objetivo explorar las percepciones de los participantes, capturando diferentes perspectivas y tendencias de manera más precisa. Inicialmente, se diseñaron preguntas abiertas para ser utilizadas en entrevistas semiestructuradas; sin embargo, debido a la limitada disponibilidad de los docentes y estudiantes que participaron en el estudio, fue necesario modificar el enfoque.

Las preguntas abiertas fueron transformadas en preguntas de opción múltiple, distribuidas a través de formularios en línea (Forms). Esta modificación resultó beneficiosa, ya que facilitó la recolección de datos de manera más rápida y eficiente. Además, permitió obtener resultados que podían relacionarse de forma más directa con las observaciones realizadas durante el estudio, lo que convirtió esta herramienta en un recurso útil y complementario para la investigación.

- Aplicación de los instrumentos

Primero, se seleccionó a los docentes para la aplicación del Cuestionario de Inteligencia Emocional (TEIQue-SF) y el cuestionario en Forms. Sin embargo, debido a que la investigación coincidió con el inicio de un nuevo ciclo escolar, muchos docentes estaban ocupados y no fue posible reunirlos a todos en un solo lugar. Ante esta situación, se decidió buscar a cada profesor individualmente dentro de la institución para que respondieran el primer instrumento.

Antes de aplicar la prueba, se preguntaba a cada docente si pertenecía a la institución y si impartía alguna clase. Posteriormente, se les informaba que la aplicación del instrumento había sido autorizada por la directora y que los datos serían utilizados exclusivamente para la realización de un trabajo de investigación. El tiempo promedio que cada docente tardaba en responder el cuestionario era de aproximadamente 10 a 15 minutos.

El segundo instrumento se aplicó a través de un enlace compartido por la directora de la institución en el grupo de WhatsApp de los docentes. En el mensaje, se explicó que esta actividad formaba parte de la recolección de datos para el trabajo de investigación. Este método resultó conveniente para los docentes, ya que les permitió responder el cuestionario según su disponibilidad, sin interferir con sus responsabilidades laborales.

Para la aplicación de los instrumentos a la muestra de estudiantes, se solicitó el apoyo de una docente para que permitiera un espacio al inicio de su clase, de al menos 25 minutos, a fin de que los estudiantes pudieran responder los cuestionarios. Se programaron dos días para la aplicación de los instrumentos.

El primer día se aplicó el Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J) a los estudiantes. Dado que las clases de la docente eran consecutivas, esto facilitó la aplicación del test a los 4 grupos que se tenía en consideración. Las instrucciones dadas a cada grupo de estudiantes fueron las siguientes:

- "Por favor, mantengan silencio durante la prueba."
- "La prueba es individual."
- "Si tienen alguna duda, pueden levantar la mano."
- "La duración no debe superar los 20 minutos, así que presten atención a cada pregunta."
- "Ingresen al enlace de la página e introduzcan el código de acceso."
- "Una vez que hayan respondido todas las preguntas, hagan clic en 'enviar'."
- "Los resultados son personales, tomen una captura de pantalla de la planilla y envíenla a un enlace que abrirá un mensaje individual por WhatsApp, para que sus resultados no sean visibles para los demás."

Al finalizar la prueba, se les entregó un dulce a los estudiantes como gesto de agradecimiento por su colaboración. Este proceso se repitió con cada uno de los cuatro grupos participantes.

El segundo día de aplicación se realizó una semana después de la primera prueba, utilizando los mismos grupos de estudiantes. En esta ocasión, se aplicó el

cuestionario en Forms, que tuvo una duración aproximada de 10 minutos. Las instrucciones fueron las siguientes:

- "Por favor, mantengan silencio durante la realización del cuestionario."
- "Si tienen alguna duda, pueden levantar la mano."
- "Abran el enlace para acceder al cuestionario."
- "Seleccionen solo una opción entre las tres posibles respuestas."
- "Al finalizar, hagan clic en 'enviar' y muestren en la pantalla que sus respuestas han sido guardadas."

Al concluir la actividad, se les entregó nuevamente un dulce como símbolo de agradecimiento por su participación.

- Evaluación de los resultados

Para el instrumento TEIQue-SF, al tratarse de una escala tipo Likert, fue ingresado en la base de datos del programa SPSS 25 para realizar diversos cálculos como el análisis de porcentaje de frecuencia, análisis de varianza y análisis de medias y medianas. Estos cálculos permiten comprender las tendencias generales de las percepciones de los participantes sobre la inteligencia emocional. Además, no solo respalda los datos obtenidos, sino que también proporciona mayor rigor metodológico al estudio, asegurando que los resultados sean representativos y confiables para describir el fenómeno en cuestión, en este caso, la presencia y evaluación de la inteligencia emocional en los participantes.

La interpretación de los resultados siguió los lineamientos descritos en los estudios de Cejudo y López (2012) y Cruz y González (2023), que ofrecen un análisis detallado sobre las propiedades psicométricas del cuestionario y proporcionan un enfoque objetivo para cada faceta evaluada.

Por otro lado, para la evaluación del Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J), se utilizó un análisis descriptivo de los datos recopilados. Esto se debió a que los resultados se generaron directamente sin la intervención de un proceso de calificación, lo que permitió una interpretación más objetiva de las respuestas obtenidas.

Finalmente, para la evaluación de los resultados de ambos cuestionarios en Forms, se consideraron el análisis de frecuencia, el análisis de patrones y una descripción detallada. Para su interpretación, se utilizó un análisis descriptivo, que consiste en resumir y organizar los datos de manera que se puedan identificar tendencias, relaciones y características clave de las respuestas de los participantes. Este enfoque permite obtener una visión clara y comprensible de los datos, facilitando la identificación de patrones relevantes que pueden informar sobre la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales en los grupos estudiados siempre considerando a los autores Goleman, Mayer y Salovey para la interpretación de la inteligencia emocional; y Bisquerra (2007) y Bandura (1983) para la interpretación el desarrollo de habilidades socioemocionales. Además, el análisis descriptivo ayuda a presentar los resultados de manera accesible, lo que contribuye a una mejor comprensión de los hallazgos en el contexto de la investigación.

En conclusión, el procedimiento de la investigación llevada a cabo ha sido fundamental para garantizar la validez y la relevancia de los resultados obtenidos. En primer lugar, la revisión de trabajos teóricos proporcionó un marco conceptual sólido y permitió identificar vacíos en la literatura existente, lo que justificó la necesidad de la investigación. La elección de la muestra fue cuidadosamente planificada para asegurar una representación adecuada de los docentes y estudiantes, lo que contribuyó a la generalización de los hallazgos.

La búsqueda de instrumentos apropiados fue un paso crucial, ya que se seleccionaron herramientas validadas que permitieron medir de manera efectiva la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales. La aplicación de estos instrumentos, tanto de manera directa como a través de plataformas digitales, facilitó la recolección de datos de forma accesible y eficiente.

Finalmente, la evaluación de los instrumentos mediante análisis descriptivos y la verificación de su validez y fiabilidad garantizó que los resultados fueran precisos y consistentes. Este enfoque metodológico integral no solo fortaleció la investigación, sino que también proporcionó una base sólida para la interpretación de los resultados,

contribuyendo así a una mejor comprensión de los fenómenos estudiados en el contexto educativo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El objetivo de explicar los resultados en la investigación es analizar de manera detallada cómo la inteligencia emocional de los docentes influye en el bienestar y las competencias socioemocionales de los estudiantes. A través de la recopilación y el análisis de datos, se busca identificar patrones y tendencias que reflejen la relación entre las habilidades emocionales de los educadores y el desarrollo socioemocional de sus alumnos.

Además, se pretende proporcionar una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los docentes y estudiantes en este contexto, lo que permitirá resaltar la importancia de la inteligencia emocional en el entorno educativo. Al explicar los resultados, se espera ofrecer recomendaciones prácticas que puedan contribuir a la formación docente y al diseño de estrategias que fomenten un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor, promoviendo así el desarrollo integral de los estudiantes.

4.1. Análisis del cuestionario de inteligencia emocional (TEIQue-SF) versión corta.

En la tabla 2 se muestra la confiabilidad por ítems si se elimina un elemento del cuestionario de inteligencia emocional rasgos (versión corta) (TEIQueSF) retomado del trabajo Rivas Cruz & Gaibor Gonzalez (2023).

Tabla 2

Confiabilidad por ítems si se elimina un elemento del cuestionario de inteligencia emocional rasgos (versión corta) (TEIQueSF).

	Media	DE	Alfa de Cronbach
1. No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras.	5.19	1.45 0	0.854
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de	3.33	1.18 1	0.853
3. En general soy una persona con alta motivación.	4.74	1.04 2	0.853
4. Me cuesta controlar mis emociones.	3.80	1.33 6	0.842
5. En general no encuentro la vida agradable.	3.26	1.53 3	0.844
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente.	4.80	1.36 8	0.849
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente.	3.55	1.06 7	0.847
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo	3.63	1.19 3	0.853
9. Creo que poseo buenas cualidades.	4.19	1.09 2	0.850
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos.	3.56	1.33 5	0.859
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	4.58	1.35 5	0.840
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas	3.63	1.60 7	0.845
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	3.76	1.43 4	0.853
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	4.32	1.02 1	0.847
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	4.85	1.14 1	0.848
16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	3.74	1.40 0	0.854

17. Soy capaz de "ponerme en la piel" de los demás y sentir sus emociones.	4.64	1.30 7	0.846
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	3.88	1.36 1	0.850
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	4.87	1.14 8	0.854
20. En general estoy encantado/a con mi vida.	4.75	1.41 8	0.855
21. Me considero un/a buen/a negociador/a	4.72	0.94 7	0.846
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar.	3.57	1.12 8	0.842
23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	4.31	0.98 5	0.850
24. Creo que estoy lleno/a de virtudes.	5.15	1.20 3	0.848
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto.	4.57	1.36 1	0.848
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás.	5.06	1.30 6	0.847
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida.	5.10	0.93 9	0.849
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas a mí.	3.46	1.37 4	0.843
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones.	4.92	0.95 7	0.844
30. Algunas personas me admiran por ser tan tranquilo/a.	4.68	1.11 9	0.859

Esto determina que se utilizó el alfa de Cronbach para medir la consistencia interna, mientras que los valores ajustados de la relación entre cada pregunta y el puntaje total de la escala se usaron para evaluar la calidad de las preguntas, excluyendo cada una al analizarla. Es por ello que la confiabilidad del instrumento resultó como lo indica la tabla 3:

Tabla 3

Confiabilidad de factores y escala total.

Alfa de Cronbach	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Total de la escala
	0.918	0.891	0.900	0.717	0.890

Los datos anteriores fueron expuestos con la finalidad de reconocer la fiabilidad del instrumento utilizado de manera estadística. Los resultados arrojan una puntuación de 0.89 del total de la escala aplicados con un total de 30 elementos. Esto determina que los resultados obtenidos en este trabajo son validados y fundamentados de forma integral.

A continuación, se muestra el análisis descriptivo utilizando la técnica de análisis de frecuencia de los resultados del cuestionario agrupados por factor:

Tabla 4

Conteo de casos

N	Válidos	32	D= en desacuerdo, N= neutro, A= de acuerdo, CA= completamente de acuerdo CD= completamente en desacuerdo, MD= medio en desacuerdo, MA= medio de acuerdo.
	Perdidos	3	
	Total	35	

Tabla 5

Cálculo de los resultados arrojados del instrumento (TEIQue-SF) versión corta.

Puntuación global	Bienestar	Autocontrol	Emocionalidad	Sociabilidad
6,066666667	6,833333333	4,833333333	7	5,833333333
5,9	5,333333333	6	6,375	5,833333333
5,366666667	5,833333333	5	6	4,5
6,2	7	6	6	5,333333333
3,4	3	3,833333333	3,875	3,5
4,933333333	5,833333333	5	4,625	4
5,566666667	5,833333333	6	5,875	4

5,366666667	5,666666667	4,5	6,25	5,333333333
5,533333333	5,833333333	5,333333333	5,125	5,166666667
4,666666667	4,833333333	4,5	6,5	2,833333333
5,366666667	6	4,666666667	5,75	4,833333333
5,766666667	6,333333333	6	5,625	4,5
5,633333333	5,666666667	5,333333333	6,25	5,166666667
5,633333333	5,666666667	5,333333333	6,25	5,166666667
5,9	6,833333333	4,833333333	6,875	5,833333333
5,166666667	5,666666667	5	6,5	3,666666667
5,033333333	4,833333333	4,666666667	6,375	4,5
5,9	6,833333333	5,666666667	6,75	4,166666667
5,733333333	7	5	6	5,333333333
5,933333333	5,833333333	5,833333333	5,875	5,833333333
5,5	5,333333333	5,5	5,625	5,166666667
5,9	6,333333333	5,333333333	6,5	4,833333333
5,766666667	6,5	5,666666667	5,875	5
5,666666667	5,166666667	5,666666667	6	5,333333333
5,533333333	6,333333333	5,666666667	6,125	3,833333333
5,5	5,833333333	5,833333333	5,5	4,666666667
5,166666667	6,333333333	5	4,75	3,833333333
4,8	4,666666667	3,5	6,75	3,833333333
4,666666667	4,333333333	5	5,5	4,5
3,7	3	3,833333333	5	3,5
5,466666667	5,666666667	4,833333333	6,375	5,333333333
5,933333333	7	5,833333333	6,625	3,666666667

Nota: Los resultados corresponden a la muestra de 32 docentes.

Niveles de interpretación:

Bajo (0-3), puntuaciones bajas indican dificultades en la gestión emocional, autocontrol y relaciones interpersonales.

Moderado (3-5), puntuaciones moderadas sugieren habilidades emocionales y sociales en promedio.

Alto (5-7), puntuaciones altas indican excelentes habilidades emocionales, autocontrol y relaciones interpersonales.

4.1.1. Interpretación de los resultados de puntuación global

La mayoría de los docentes (aproximadamente 81%) se encuentran dentro del rango de habilidades emocionales altas, lo que sugiere que poseen una buena capacidad

para gestionar sus emociones, mantener el autocontrol y establecer relaciones interpersonales efectivas.

Solo un 19% de los docentes se encuentra en el rango moderado, lo que indica que sus habilidades emocionales y sociales son promedio, lo que podría sugerir algunas áreas en las que podrían mejorar en cuanto a manejo emocional y gestión de relaciones. Los resultados indican que, en general, los docentes muestran un buen nivel de inteligencia emocional, con una mayoría destacada en habilidades emocionales altas. Sin embargo, existen algunas oportunidades para mejorar en el grupo con puntuaciones moderadas, aunque estas son relativamente pocas.

4.1.2. Interpretación de resultados del factor bienestar

El 84.4% de los encuestados cree que posee buenas cualidades, lo que indica una percepción positiva de sí mismos. Aunque un porcentaje más bajo, el 46.9%, se considera lleno de virtudes, lo cual sugiere que, aunque reconocen sus cualidades, son algo más cautelosos al considerarse "virtuosos" o destacar en ese sentido.

El 78.2% de los participantes está encantado con su vida, lo que refleja una elevada satisfacción general y posiblemente un buen estado emocional en términos de cómo se perciben en relación con sus circunstancias y vivencias.

El 62.6% cree que las cosas les irán bien en su vida, lo que indica un nivel razonable de optimismo hacia el futuro, aunque no es tan alto como el porcentaje de satisfacción actual. Esto podría señalar que algunos se sienten bien en el presente, pero no tienen la misma confianza hacia lo que vendrá.

El 77.6% de los encuestados no considera que su vida sea desagradable, lo que refuerza una actitud generalmente positiva hacia la vida, y el 71% no se considera pesimista, lo que implica que la mayoría tiende a ver las situaciones desde una perspectiva más optimista.

Con base en estos porcentajes, se puede concluir que el bienestar percibido por la mayoría de los encuestados es positivo. Un 70.11% de las personas muestra un factor general de bienestar favorable, lo que refleja que la mayoría tiene una buena

autopercepción, se siente satisfecha con su vida y mantiene expectativas razonablemente optimistas para el futuro.

4.1.3. Interpretación de resultados del factor autocontrol

El 59.4% de los encuestados considera que es capaz de afrontar situaciones estresantes, lo que refleja una habilidad moderada para gestionar emociones bajo presión. Tanto para Goleman como para Salovey y Mayer (1990), esta capacidad es clave en la inteligencia emocional, pues permite mantener la calma y no ser dominado por las emociones en momentos de tensión. Sin embargo, casi el 40% de los participantes podría tener dificultades en este aspecto, lo que indica una oportunidad de mejorar en el manejo de estrés y la regulación emocional.

El 78.1% que afirma poder controlar sus emociones de diversas maneras sugiere una alta autogestión, que Goleman (1995) define como “la capacidad de ajustar las respuestas emocionales de manera efectiva”. Para Salovey y Mayer (1990), esto implica un manejo adecuado del proceso emocional, utilizando las emociones de forma consciente para navegar situaciones complejas. Este control emocional es una señal de alta inteligencia emocional en este grupo.

El 50% de los encuestados cree que son admirados por mantener la calma, lo cual indica que la mitad de ellos proyecta una imagen de serenidad. Desde el punto de vista de Goleman (1995), esto refuerza la capacidad de autocontrol, que no solo implica regular las emociones internamente, sino también influir positivamente en cómo son percibidos por los demás. Para Salovey y Mayer (1990), el reconocimiento de los demás hacia esta tranquilidad refleja que estas personas tienen una buena percepción y regulación de sus emociones, lo que influye positivamente en sus relaciones interpersonales.

El 56.2% cree que no les cuesta controlar sus emociones, lo que refleja una tendencia hacia la estabilidad emocional, un componente central tanto en el autocontrol de Goleman (1995) como en la regulación emocional de Salovey y Mayer (1990). No obstante, el hecho de que el 25% no se implique en situaciones sin pensarlo, deja ver que la mayoría de los encuestados (75%) podría caer en

comportamientos impulsivos. Goleman vería esto como una oportunidad de mejorar el autocontrol, mientras que Salovey y Mayer (1990) identificarían esta área como un desafío en el manejo emocional efectivo, que implica frenar impulsos y tomar decisiones más deliberadas.

Por otro lado, el 81.3% de los encuestados que no tiende a cambiar de opinión frecuentemente refleja una consistencia emocional, esencial en la inteligencia emocional según ambos modelos. Mantener decisiones sin fluctuar es señal de buen manejo emocional y capacidad para no dejarse llevar por cambios emocionales repentinos o impulsos momentáneos.

En términos generales, el 58.33% de los encuestados muestra un factor global de autocontrol, lo que indica que una mayoría tiene competencias adecuadas para gestionar sus emociones, manejar el estrés y actuar de manera controlada en situaciones difíciles. Sin embargo, la presencia de dificultades con el control de impulsos y el manejo del estrés en una parte significativa de los participantes (40-50%) sugiere que aún hay áreas de mejora en el desarrollo de la inteligencia emocional.

4.1.4. Interpretación de resultados del factor emocionalidad

Un 43.8% se detiene a menudo a reflexionar sobre sus sentimientos, lo que sugiere que casi la mitad de los participantes tiene un buen nivel de autoconciencia emocional. La autoconciencia es crucial para reconocer y gestionar emociones adecuadamente, y aunque este porcentaje es moderado, indica que una porción importante de los encuestados dedica tiempo a pensar en cómo se sienten. El 96.9% de los encuestados no comparten la idea de no saber qué emoción están sintiendo, lo que indica una alta capacidad para identificar y comprender sus propias emociones. Esto es un signo positivo de claridad emocional, que es fundamental para gestionar las emociones de manera efectiva. El 100% de los participantes no cree que las personas de su entorno cercano se quejen de cómo los tratan, lo que indica que los encuestados tienen una buena calidad en sus relaciones interpersonales. No ser percibido como alguien que trata mal a los demás es un indicio de habilidades sociales y empatía, fundamentales para el mantenimiento de relaciones saludables.

Además, el 84.4% no cree que les cueste conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas, lo que sugiere que una gran mayoría tiene facilidad para establecer conexiones emocionales con los demás. Esto es esencial para la formación de relaciones sólidas y satisfactorias. En términos generales, el 74.4% de los encuestados muestra un factor global de emocionalidad alto. Esto significa que casi la mayoría de los participantes tiene una buena capacidad para comprender, expresar y gestionar emociones, así como para empatizar y conectarse emocionalmente con los demás. Las áreas de mayor fortaleza incluyen la facilidad para mostrar afecto, la empatía y la claridad emocional, lo que indica un perfil emocional bien desarrollado. A partir de ello podemos mencionar que ambos modelos, el de Goleman (1995) y el de Salovey y Mayer (1990), coinciden en que un factor global de emocionalidad alto refleja un perfil emocional desarrollado. Los encuestados tienen una aceptable autogestión emocional (control de sus propias emociones) y una capacidad significativa de empatía y conexión emocional con los demás. Esto sugiere que estas personas no solo manejan bien sus propias emociones, sino que también son hábiles para relacionarse de manera emocionalmente inteligente con quienes les rodean, lo que impacta positivamente en sus interacciones sociales y personales.

4.1.5. Interpretación de los resultados del factor sociabilidad

El 51.2% de los participantes afirman que pueden relacionarse fácilmente con la gente. Esto sugiere que poco más de la mitad tiene facilidad para establecer conexiones sociales, lo que es positivo en términos de habilidades interpersonales. Sin embargo, casi la mitad (48.8%) puede tener dificultades para conectarse socialmente, lo que podría implicar desafíos en el desarrollo de relaciones interpersonales fluidas. Solo el 37.5% de los encuestados consideran que son capaces de influir en los sentimientos de los demás, lo que refleja que la capacidad de persuasión emocional y de impactar el estado emocional de otras personas no es una fortaleza predominante en este grupo. La influencia emocional es una habilidad clave en el manejo de las relaciones interpersonales, y este bajo porcentaje sugiere que la mayoría de los participantes puede sentir que no tienen control o influencia en el ambiente emocional de su entorno.

El 50% de los encuestados se consideran buenos negociadores, lo que implica que la mitad tiene confianza en su capacidad para llegar a acuerdos y defender sus puntos de vista en situaciones de conflicto. Sin embargo, el otro 50% puede sentirse menos competente en este aspecto, lo que sugiere que podrían tener dificultades para negociar o resolver conflictos de manera efectiva. Además, el 46.9% no creen que les resulte difícil defender sus derechos, lo que indica que una cantidad similar de personas siente seguridad a la hora de expresar y proteger sus propios intereses. Esto también sugiere que más de la mitad de los encuestados (53.1%) podría encontrar dificultades para afirmarse en situaciones conflictivas, lo que puede afectar su capacidad para establecer límites claros. El 43.8% de los participantes no creen que tiendan a ceder en discusiones cuando saben que están en lo cierto. Este dato sugiere que una parte considerable (56.2%) podría ceder en sus puntos de vista incluso cuando creen tener razón, lo que puede reflejar una dificultad en el manejo de conflictos o una falta de confianza en sí mismos durante las confrontaciones. Esto podría estar relacionado con la autoafirmación emocional, donde las personas tienen problemas para mantener su postura frente a otros. Por otra parte, solo el 15.6% no comparte la idea de no tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás, lo que indica que la mayoría (84.4%) siente que no tiene una gran capacidad de influir en las emociones de las personas que los rodean. Este bajo porcentaje señala una baja percepción de influencia emocional, lo que podría sugerir que los encuestados no se ven a sí mismos como agentes efectivos de cambio emocional en los demás.

El 40.83% de los encuestados muestra un factor global de emocionalidad, lo que indica que menos de la mitad posee las habilidades emocionales necesarias para manejar sus relaciones y ejercer influencia emocional de manera efectiva. Esto sugiere que un porcentaje considerable de los encuestados tiene desafíos en cuanto a habilidades sociales clave, como la negociación, la autoafirmación y la influencia emocional, que son esenciales para mantener relaciones interpersonales saludables y resolver conflictos. Dichas afirmaciones coinciden en que los encuestados que presentan un bajo factor de emocionalidad tienen dificultades para utilizar las emociones de manera efectiva en sus relaciones. Desde el modelo de Goleman, esto

implica que carecen de habilidades sociales necesarias para liderar interacciones y resolver conflictos, mientras que, desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990), enfrentan problemas para comprender y regular sus emociones de forma que mejoren la influencia emocional y la negociación. Estas carencias pueden impedirles mantener relaciones interpersonales saludables y responder adecuadamente en situaciones sociales.

4.2. Análisis del cuestionario forms para docentes.

El segundo instrumento utilizado para evaluar la inteligencia emocional en los docentes fue un cuestionario de Google Forms, estructurado en cinco categorías: “Conciencia emocional”, “Autorregulación emocional”, “Empatía”, “Habilidades sociales” y “La inteligencia emocional como factor en el desarrollo de las habilidades socioemocionales”. Aunque las circunstancias no permitieron incluir preguntas abiertas que hubieran facilitado una mayor recopilación de perspectivas y puntos de vista, se formularon preguntas orientadas a obtener la máxima información posible sobre cada categoría. Esto permitió ofrecer una interpretación adecuada de los resultados, respetando el diseño de la investigación. Adicionalmente, se procedió a medir la fiabilidad del forms en la base de datos JASP a través de alfa de Cronbach para validar las respuestas obtenidas, el estimado resultado de 0.978 por lo que se considera aceptable.

Tabla 6

Frequentist Scale Reliability Statistics

Coefficient	Estimate	Std. Error	95% CI	
			Lower	Upper
Coefficient α	0.978	0.005	0.968	0.988

Note. Variables ¿Puede identificar y describir sus propias emociones y las de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? and ¿Cómo maneja usted las emociones difíciles, como la frustración o el estrés, en el aula? correlated perfectly. Variables ¿Cómo define usted la conciencia emocional? and ¿Cómo demuestra usted empatía hacia sus estudiantes? correlated perfectly. Variables ¿Qué estrategias utiliza usted para mantener la calma y el control emocional en situaciones de tensión en el aula? and ¿Cómo fomenta usted la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes? correlated perfectly. Variables ¿Cómo aborda usted las necesidades emocionales y personales de sus alumnos

Frequentist Scale Reliability Statistics

Coefficient	Estimate	Std. Error	95% CI	
			Lower	Upper

en el proceso de enseñanza-aprendizaje? and ¿Qué acciones tomaría usted para mejorar sus habilidades de inteligencia emocional en el aula? correlated perfectly. Variables ¿Cómo define usted la conciencia emocional? and Desde tu perspectiva, ¿cómo crees que un profesor que demuestra inteligencia emocional puede crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia entre los estudiantes? correlated perfectly. Variables ¿Cómo demuestra usted empatía hacia sus estudiantes? and Desde tu perspectiva, ¿cómo crees que un profesor que demuestra inteligencia emocional puede crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia entre los estudiantes? correlated perfectly.

Tabla 7*Frequentist Individual Item Reliability Statistics*

Item	Coefficient α (if item dropped)		
	Estimate	Lower 95% CI	Upper 95% CI
Desde tu perspectiva, ¿cómo crees que un profesor que demuestra inteligencia emocional puede crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia entre los estudiantes?	0.976	0.966	0.987
¿Cómo aborda usted las necesidades emocionales y personales de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	0.975	0.965	0.986
¿Cómo controla usted sus emociones en situaciones estresantes o conflictivas con los estudiantes?	0.975	0.965	0.986
¿Cómo cree usted que la conciencia emocional impacta en el desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes?	0.977	0.967	0.987
¿Cómo define usted la conciencia emocional?	0.983	0.972	0.994
¿Cómo demuestra usted empatía hacia sus estudiantes?	0.976	0.965	0.986
¿Cómo enseña usted a los estudiantes a autorregular sus emociones y comportamientos?	0.976	0.966	0.987
¿Cómo fomenta usted la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes?	0.976	0.966	0.986

Frequentist Scale Reliability Statistics

Coefficient	Estimate	Std. Error	95% CI	
			Lower	Upper
	¿Cómo fomenta usted un ambiente de respeto en el aula?	0.976	0.965	0.986
	¿Cómo incorpora usted la perspectiva y las experiencias emocionales de los estudiantes en su enseñanza?	0.978	0.968	0.988
	¿Cómo maneja usted las emociones difíciles, como la frustración o el estrés, en el aula?	0.976	0.965	0.986
	¿Puede identificar y describir sus propias emociones y las de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?	0.976	0.965	0.986
	¿Qué acciones tomaría usted para mejorar sus habilidades de inteligencia emocional en el aula?	0.976	0.965	0.986
	¿Qué estrategias utiliza usted para mantener la calma y el control emocional en situaciones de tensión en el aula?	0.976	0.966	0.986

4.2.1. Categoría conciencia emocional.

En la primera pregunta, el 71.9% de los participantes definieron la conciencia emocional como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones. Esto se alinea con lo que Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990) consideran uno de los componentes fundamentales de la inteligencia emocional. Según Goleman (1995), “la autoconsciencia es el primer componente clave, que implica ser capaz de identificar nuestras emociones y cómo influyen en nuestras acciones”. De manera similar, Salovey y Mayer (1990) enfatizan “la capacidad para identificar y comunicar sentimientos de forma precisa como uno de los pilares de su modelo”.

El hecho de que el 25% crea que la conciencia emocional es la capacidad de controlar las emociones de los demás, refleja una confusión con la habilidad de "gestión emocional" o "regulación de las emociones ajenas", que forma parte de la inteligencia emocional, pero no es sinónimo de conciencia emocional. La definición

correcta de conciencia emocional, según los modelos teóricos, está más relacionada con la auto observación que con la intervención en las emociones de otros.

El 3.1% que considera la conciencia emocional como la apreciación de las emociones ajenas sin tener en cuenta las propias también está desconectado de los principios fundamentales, ya que tanto Goleman (1995) como Salovey y Mayer (1990) subrayan la importancia de primero reconocer las emociones propias para luego poder entender las ajenas.

En la segunda pregunta, el 62.5% de los participantes señala que siempre pueden identificar y describir tanto sus propias emociones como las de sus estudiantes, mientras que el 37.5% lo hace solo a veces. Esta habilidad se correlaciona con lo que Goleman (1995) denomina "conciencia emocional", que incluye la capacidad de reconocer emociones y sus efectos inmediatos. Salovey y Mayer (1990) también subrayan que el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás es esencial para manejar adecuadamente las situaciones interpersonales.

Este resultado muestra que la mayoría de los docentes tiene una competencia sólida en este aspecto, lo cual es fundamental en el contexto de la enseñanza. Sin embargo, un 37.5% aún tiene dificultades para reconocer consistentemente las emociones, lo que puede reflejar áreas de mejora en su capacidad para regular y utilizar las emociones durante el proceso educativo.

En cuanto al manejo de emociones como la frustración o el estrés, el 59.4% de los participantes utiliza técnicas de respiración y relajación, mientras que el 40.6% busca apoyo en colegas. Aquí, Goleman (1995) hace énfasis en la "autorregulación emocional", que es la capacidad de controlar o redirigir emociones perturbadoras. Las prácticas de respiración y relajación coinciden con las estrategias de regulación emocional sugeridas por Goleman, así como por Salovey y Mayer, quienes subrayan la relevancia de gestionar correctamente las emociones para promover el bienestar individual y el desarrollo de un entorno social positivo.

Por otro lado, buscar apoyo en colegas es una estrategia que también puede estar vinculada a la "habilidad social" (otra competencia emocional), ya que implica el

reconocimiento del valor de las relaciones sociales en la gestión del estrés. Este enfoque muestra cómo la inteligencia emocional también puede manifestarse en la capacidad para buscar y utilizar recursos externos para regular las emociones.

El 56.3% de los docentes cree que la conciencia emocional ayuda a resolver conflictos de manera constructiva, y el 43.8% piensa que mejora la relación maestro-estudiante. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional juega un papel fundamental en la solución de conflictos, ya que permite gestionar los desacuerdos sin dañar las relaciones. Esta idea también está respaldada por Salovey y Mayer (1990), quienes destacan que el manejo de las emociones y la comprensión de los sentimientos son esenciales para el manejo de interacciones sociales complejas.

Ambas interpretaciones, tanto la resolución de conflictos como la mejora de la relación maestro-estudiante, son congruentes con los modelos de inteligencia emocional. La capacidad de identificar y manejar las emociones propias y de los demás favorece las relaciones en el aula, generando un ambiente más adecuado para el aprendizaje y el crecimiento socioemocional.

Finalmente, podemos inferir que aproximadamente el 73.4% de los docentes posee un buen nivel de conciencia emocional, lo que les posibilita identificar, regular y utilizar sus emociones en el contexto del aula.

4.2.2. Categoría autorregulación emocional

En la primera pregunta, el 56.3% de los docentes indicó que toman un descanso para controlar sus emociones en situaciones conflictivas o estresantes con los estudiantes, mientras que el 43.8% reflexiona sobre sus emociones. Goleman (1995) señala que la autorregulación emocional implica la capacidad de manejar los propios estados emocionales, así como impulsos que pueden interferir con el rendimiento. Tomar un descanso es una técnica efectiva para regular el estrés, ya que permite una pausa antes de reaccionar, lo que se alinea con la "gestión de la emoción" mencionada por Goleman como una estrategia para evitar respuestas impulsivas y ganar control sobre la situación.

Reflexionar sobre las emociones, como lo hace el 43.8%, también es clave en los modelos de Goleman (1995) y de Salovey y Mayer (1990), quienes destacan que la autorregulación incluye no solo el control, sino también la comprensión de las emociones. Esta reflexión permite un enfoque más consciente de las emociones, lo cual facilita el proceso de autocorrección y mejora de las respuestas emocionales.

La segunda pregunta revela que el 50% de los docentes utiliza la respiración profunda como estrategia para conservar la tranquilidad en momentos de estrés., mientras que el otro 50% emplea pensamientos positivos. Ambos enfoques se alinean con lo que Goleman describe como herramientas de autorregulación emocional. La respiración profunda es una técnica que ayuda a calmar el sistema nervioso y reducir los niveles de estrés, favoreciendo el autocontrol, lo cual es crucial para gestionar la presión diaria en el aula.

Por otro lado, los pensamientos positivos, como sugiere Goleman (1995), forman parte de lo que se llama reestructuración cognitiva, una técnica que permite cambiar el enfoque mental hacia perspectivas más optimistas o neutrales, reduciendo así las respuestas emocionales negativas. Esto también coincide con los planteamientos de Salovey y Mayer (1990), quienes afirman que las emociones pueden gestionarse a través de procesos cognitivos, ayudando a evitar reacciones emocionales desproporcionadas y promoviendo una regulación emocional efectiva.

En la tercera pregunta, el 56.6% de los participantes enseña a los estudiantes a autorregular sus emociones modelando el comportamiento deseado, mientras que el 34.4% utiliza ejercicios de relajación para enseñar esta habilidad. De acuerdo con Goleman, la autorregulación emocional no solo es una habilidad individual, sino que también se puede modelar para los demás. Los docentes que modelan un comportamiento calmado y autorregulado están poniendo en práctica lo que Goleman (1995) llama "liderazgo emocional", un elemento fundamental de la inteligencia emocional que influye en los demás a través del ejemplo.

Modelar el comportamiento deseado permite que los estudiantes observen cómo sus profesores manejan el estrés, lo que es consistente con el concepto de

aprendizaje emocional vicario. Salovey y Mayer (1990) también señalan que la regulación emocional puede ser aprendida indirectamente al observar a personas que muestran una gestión emocional adecuada. Este enfoque no solo enseña a los estudiantes a gestionar sus propias emociones, sino que también les brinda un marco de referencia práctico para situaciones estresantes.

Por otro lado, el uso de ejercicios de relajación, tal como lo practica el 34.4%, es otra técnica efectiva. Goleman (1995) menciona que la enseñanza de habilidades prácticas para reducir el estrés, como la relajación y la respiración, es fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una autorregulación emocional a largo plazo. Al ofrecer estas técnicas, los docentes les brindan herramientas concretas que pueden utilizar cuando se enfrentan a emociones intensas o a situaciones de conflicto.

4.2.3. Categoría empatía

En la primera pregunta, el 62.5% de los docentes demuestran empatía escuchando activamente a sus estudiantes, mientras que el 37.5% lo hace mostrando comprensión. Según Goleman (1995), la escucha activa es una de las manifestaciones más claras de la empatía, ya que implica no solo escuchar las palabras, sino también captar los sentimientos y emociones subyacentes. La capacidad de sintonizar emocionalmente con los estudiantes permite a los docentes entender mejor sus necesidades, preocupaciones y desafíos, facilitando una mejor interacción en el aula.

Mostrar comprensión, como lo hace el 37.5%, también es una parte importante de la empatía. Salovey y Mayer (1990) describen la empatía como la “capacidad de percibir y entender las emociones de los demás”, lo cual implica ofrecer respuestas emocionales apropiadas, como la comprensión. Ambos enfoques destacan que esta capacidad no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que también fomenta un clima de confianza y apoyo en el entorno educativo.

En la segunda pregunta, el 56.6% de los docentes aborda las necesidades emocionales de sus estudiantes brindando apoyo emocional, mientras que el 43.8% remite a los alumnos a servicios de asesoramiento. Goleman (1995) menciona que la empatía no se trata solo de entender las emociones de los demás, sino de actuar en

consecuencia, ofreciendo apoyo y ayuda cuando sea necesario. Los docentes que brindan apoyo emocional están demostrando una habilidad clave de la empatía al reconocer las emociones de sus estudiantes y proporcionar el acompañamiento adecuado para aliviar tensiones o preocupaciones.

Por otro lado, el 43.8% que remite a los estudiantes a servicios de asesoramiento está mostrando una forma práctica de empatía, reconociendo sus propios límites como docentes y asegurando que los estudiantes reciban el apoyo profesional que necesitan. Esto también se relaciona con lo que Salovey y Mayer (1990) llaman la gestión emocional interpersonal, en la que se reconoce cuándo intervenir personalmente y cuándo derivar a otras formas de apoyo. Ambas respuestas indican un nivel adecuado de inteligencia emocional, ya que implican tanto el reconocimiento como la acción en beneficio de los estudiantes.

En la tercera pregunta, el 71.9% de los docentes incorpora la perspectiva y experiencias emocionales de los estudiantes fomentando la participación activa en el aula, mientras que el 28.1% lo hace utilizando ejemplos relevantes. Según Goleman (1995), la empatía está estrechamente vinculada con la capacidad de comprender y responder a las emociones ajenas. Fomentar la participación activa es una manifestación de empatía, ya que demuestra que los docentes valoran las experiencias emocionales de sus estudiantes y las utilizan como un recurso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque está alineado con lo que Salovey y Mayer (1990) describen como integración emocional en las relaciones interpersonales, que implica utilizar las emociones como una herramienta para guiar las interacciones. Al hacer que los estudiantes se sientan escuchados y valorados a través de la participación activa, los docentes están demostrando una comprensión profunda de cómo las emociones impactan en el aprendizaje.

El 28.1% que utiliza ejemplos relevantes también está demostrando empatía, ya que adaptar el contenido educativo a las experiencias emocionales de los estudiantes facilita una mayor comprensión y conexión con el material. Goleman

(1995) resalta que una enseñanza empática implica no solo reconocer las emociones de los estudiantes, sino también adaptar las prácticas pedagógicas para hacer que el aprendizaje sea más significativo.

4.2.4. Categoría habilidades Sociales

En la primera pregunta, el 50% de los docentes fomenta un ambiente de respeto estableciendo reglas claras, mientras que el otro 50% lo hace promoviendo la comunicación abierta. Según Goleman (1995), una parte esencial de las habilidades sociales en el contexto de la inteligencia emocional es la capacidad de gestionar relaciones interpersonales efectivas, y esto incluye la creación de un entorno de respeto y confianza en el aula. Establecer reglas claras es una forma de proporcionar estructura y seguridad, lo que facilita interacciones sociales saludables y reduce la posibilidad de conflictos. Esto refleja el aspecto de la autorregulación social mencionado por Goleman, que implica definir límites claros para el comportamiento adecuado.

Promover la comunicación abierta, como lo hace el otro 50%, está directamente relacionado con la inteligencia interpersonal que describe Salovey y Mayer (1990), la cual implica la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás a través de una comunicación efectiva. La apertura en la comunicación fomenta la confianza y el respeto mutuo, permitiendo que los estudiantes se sientan escuchados y valorados. Ambos enfoques, tanto las reglas claras como la comunicación abierta, son estrategias clave para desarrollar un entorno social positivo en el aula, lo que contribuye al bienestar emocional y al aprendizaje.

En la segunda pregunta, el 100% de los docentes maneja situaciones de conflicto entre los estudiantes facilitando la resolución pacífica. Goleman (1995) destaca que la gestión de conflictos es una habilidad esencial dentro de la inteligencia emocional, ya que permite que las personas enfrenten las diferencias de manera constructiva, evitando escaladas emocionales. En el contexto educativo, la capacidad de facilitar la resolución pacífica de conflictos no solo ayuda a reducir el estrés y la

tensión en el aula, sino que también enseña a los estudiantes habilidades valiosas de resolución de problemas y empatía.

Salovey y Mayer (1990) subrayan que parte de la regulación emocional interpersonal es la capacidad de mediar en situaciones difíciles, ayudando a las personas involucradas a manejar sus emociones de manera adecuada. En este sentido, los docentes que facilitan la resolución pacífica están desempeñando el papel de mediadores emocionales, guiando a los estudiantes para que encuentren soluciones armoniosas y mejoren sus propias habilidades de regulación emocional en situaciones sociales. El hecho de que todos los docentes utilicen este enfoque indica una fuerte conciencia sobre la importancia de las habilidades sociales para mantener un ambiente escolar positivo.

En la tercera pregunta, el 53.1% de los docentes fomenta la colaboración enseñando habilidades de comunicación, mientras que el 46.9% lo hace a través de la asignación de proyectos grupales. Según Goleman (1995), las habilidades sociales incluyen no solo la capacidad de comunicarse de manera efectiva, sino también de fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, que son esenciales para cualquier entorno grupal. Al enseñar habilidades de comunicación, los docentes están ayudando a sus estudiantes a desarrollar la competencia social necesaria para interactuar con los demás de manera respetuosa y efectiva, lo que también fortalece su inteligencia emocional. Goleman (1995) enfatiza que la comunicación efectiva es clave para construir relaciones saludables y manejar situaciones sociales complejas.

Por otro lado, la asignación de proyectos grupales es una estrategia práctica que promueve la colaboración y el aprendizaje cooperativo, aspectos que también son fundamentales en la inteligencia emocional. Según Salovey y Mayer (1990), los contextos grupales permiten a los estudiantes aprender a reconocer y gestionar emociones dentro de un grupo, lo que mejora su capacidad para trabajar con los demás y resolver problemas colectivos. La colaboración en proyectos grupales no solo mejora las habilidades académicas, sino que también fortalece la empatía, la

comunicación y la cooperación, lo que son componentes clave de la inteligencia emocional en situaciones sociales.

4.2.5. Categoría Inteligencia emocional como factor del desarrollo de la habilidad socioemocional

En la primera pregunta, el 100% de los participantes considera que su inteligencia emocional influye positivamente en la relación y el vínculo que establecen con los estudiantes. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional permite a los docentes construir relaciones más empáticas y constructivas, lo que facilita un ambiente de confianza y seguridad. El hecho de que todos los docentes reconozcan este impacto es significativo, ya que demuestra una comprensión profunda de cómo el manejo emocional afecta directamente la calidad de las interacciones con los estudiantes.

Salovey y Mayer (1990) también destacan la importancia de la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales, señalando que la capacidad de percibir, utilizar, entender y gestionar emociones es clave para desarrollar vínculos saludables. Un docente con alta inteligencia emocional puede detectar las necesidades emocionales de los estudiantes y responder de manera que fomente la cooperación y el respeto, lo que a su vez mejora el clima de aprendizaje y el bienestar emocional de los alumnos.

En la segunda pregunta, el 53.1% de los docentes cree que un profesor que demuestra inteligencia emocional puede fomentar la empatía, la autoconciencia y la resiliencia a través de la comunicación abierta, mientras que el 46.9% cree que esto se logra modelando comportamientos emocionalmente inteligentes. Goleman (1995) subraya que los docentes con alta inteligencia emocional pueden crear un entorno de aprendizaje positivo al ser ejemplos de autocontrol, empatía y comunicación clara. La comunicación abierta es una herramienta esencial para promover la autoconciencia y la resiliencia en los estudiantes, ya que les brinda un espacio seguro para expresar sus emociones y aprender a manejarlas de manera efectiva.

El modelado de comportamientos emocionalmente inteligentes es igualmente importante. Salovey y Mayer (1990) enfatizan que los individuos aprenden a regular

sus emociones observando y emulando a otros que demuestran habilidades de manejo emocional. En el aula, los docentes que modelan un comportamiento emocionalmente inteligente están enseñando a los estudiantes cómo enfrentar y gestionar situaciones difíciles con calma, autocontrol y empatía. Ambas estrategias comunicación abierta y modelado de comportamiento son fundamentales para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En la tercera pregunta, el 100% de los docentes considera que la inteligencia emocional influye positivamente en su desempeño profesional. Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional es un predictor clave del éxito profesional, especialmente en campos donde las interacciones humanas son constantes, como en la enseñanza. Los docentes que pueden manejar sus emociones y entender las de sus estudiantes tienen más probabilidades de crear un ambiente de aprendizaje efectivo, resolver conflictos de manera constructiva y adaptarse a las necesidades cambiantes del aula.

Para Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes, sino también la eficacia del docente en la enseñanza. Un profesor con una mayor conciencia de sus emociones y una mejor capacidad para gestionarlas está mejor preparado para enfrentar los desafíos diarios del aula, como el estrés, la frustración o los conflictos interpersonales. Esto, a su vez, conduce a un mejor rendimiento y satisfacción profesional.

En la cuarta pregunta, el 50% de los docentes participa en cursos de desarrollo profesional para mejorar sus habilidades de inteligencia emocional, mientras que el otro 50% practica técnicas de autorregulación emocional. Goleman (1995) sugiere que las habilidades de inteligencia emocional pueden desarrollarse y mejorarse con entrenamiento y práctica. La participación en cursos de desarrollo profesional es una estrategia clave para mejorar la autoconciencia, la autorregulación y las habilidades sociales, lo que beneficia tanto al docente como a los estudiantes. Estos cursos permiten a los docentes adquirir nuevas herramientas para gestionar el estrés, mejorar la comunicación y promover un ambiente de aprendizaje más positivo.

Por otro lado, las técnicas de autorregulación son fundamentales para mantener el control emocional en situaciones difíciles, lo cual es un pilar central en la teoría de Goleman (1995). Salovey y Mayer (1990) también reconocen que la autorregulación emocional es crucial para mantener el equilibrio emocional y mejorar el rendimiento profesional. Los docentes que practican regularmente técnicas de autorregulación, como la respiración profunda o la meditación, no solo mejoran su bienestar emocional, sino que también están mejor equipados para enseñar estas habilidades a sus estudiantes, promoviendo así un desarrollo socioemocional equilibrado.

4.3. Análisis del Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J)

El Cuestionario Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J) fue completado en línea, lo que permitió obtener los resultados de manera inmediata tras el envío de las respuestas. En la hoja de resultados, la plataforma proporcionó las siguientes indicaciones para interpretar los resultados:

- Si en el apartado de Deseabilidad Social obtuviste una puntuación de 1 sobre 1, significa que has respondido según lo que creías que debías hacer, aunque no lo practiques realmente. Por lo tanto, los resultados reflejan lo que sabes, pero no necesariamente el desarrollo real de tus competencias.
- Si en el apartado de Deseabilidad Social obtuviste una puntuación de 0 sobre 1, significa que has respondido según lo que haces en la realidad, y los resultados corresponden con tu verdadero desarrollo competencial.
- En cuanto a la puntuación total, el rango más común para jóvenes de entre 15 y 18 años es de 85 a 115 puntos.

Dicho cuestionario evalúa 5 competencias socioemocionales (asertividad, comprensión de uno mismo, autorregulación, empatía y regulación emocional de los otros) y la autoestima a partir de un conjunto de situaciones en las que es necesario decir cómo responderían. A continuación, se muestran el vaciado de datos arrojados por el instrumento.

Tabla 8

Datos obtenidos del Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J).

Autoestima	Asertividad	Comprensión de uno mismo	Autorregulación	Regulación emocional de los otros
112	87.4	83.3	111	114.6
59.9	81.4	96.3	108	118.3
93.3	117.4	102.5	118.7	78
63.3	90.4	87.9	94.2	105.5
89.5	66.4	77.5	109.5	107.3
130.8	96.4	83.8	130.9	122
85.8	99.4	79.6	132.4	114.6
119.5	94.9	96.3	94.2	111
108.3	114.4	106.7	100.3	114.6
93.3	69.4	110.8	80.4	85.4
82	105.4	92.1	89.6	118.3
93.3	114.4	100.4	132.4	111
74.5	84.4	79.6	109.5	92.7
93.3	102.4	79.6	112.6	98.2
67	84.4	75.4	104.9	96.3
104.5	105.4	125.4	101.8	118.3
89.5	87.4	73.3	130.9	114.6
112	126.4	100.4	124.8	118.3
127	111.4	106.7	132.4	125.6
112	123.4	106.7	127.9	114.6
119.5	99.4	75.4	108	114.6
108.3	117.4	115	118.7	125.6
93.3	117.4	75.4	98.8	118.3
112	93.4	90	117.1	122
97	90.4	115	100	118.3
119.5	96.4	77.5	94.2	100
104.5	108.4	87.9	114.1	118.3
119.5	66.4	58.8	108	103.7
127	114.4	85.8	134	114.6
130.8	72.4	108.8	126.3	101.8
78.3	85.9	94.2	94.2	78
85.8	82.9	100.4	88.1	94.5
119.5	123.4	94.2	123.3	100

74.5	111.4	102.5	106.4	107.3
82	85.9	108.8	91.1	83.5
48.3	81.4	106.7	97.2	89
93.3	105.4	92.1	123.3	111
127	108.4	75.4	126.3	111
100.8	111.4	90	130.9	118.3
100.8	111.4	92.1	114.1	114.6
115.8	117.4	112.9	112.6	96.3
104.5	114.4	119.2	97.2	118.3
108.3	108.4	100.4	95.7	111
89.5	117.4	110.8	106.4	118.3
82	109.9	96.3	94.2	107.3
127	108.4	119.2	111	122
78.3	66.4	62	101	114.6
59.5	90.4	79.6	69.7	85.4
100	108.4	96	121.7	114
93.3	93.4	87.9	124.8	122
74.5	96.4	115	124.8	103.7
97	79.9	83.8	103.4	114.6
108.3	108.4	100.4	121.7	118.3
127	93.4	71.3	115.6	111
63.3	69.4	90	109.5	100
100.8	87.4	67.1	121.7	125.6
93.3	105.4	117.1	75.8	103.7
123.3	123.4	106.7	129.4	118.3
93.3	66.4	52.4	91.1	107.3
82	114.4	102.5	88.1	78
112	96.4	104.6	121.7	118.3
70.8	78.4	104.6	94.2	78
82	108.4	77.5	101.8	114.6
63.3	88.9	92.1	72.8	87.2
112	81.4	102.5	94.2	107.3
59.9	117.4	87.9	109.5	122
108.5	73.3	101.2	100	87.5
93.4	115.4	83.3	111	97.8
104.5	111.4	119.2	129.4	118.3
67	91.9	102.5	86.5	111
85.8	111.4	119.2	83.5	122
82	111.4	119.2	120.2	85.4
85.8	111.4	92.1	108	114.6
117.4	108.8	115.6	89	101.5

4.3.1. Interpretación de los resultados en el apartado de autoestima

21 de 74 estudiantes (28.4%) obtuvieron menos de 85 puntos, lo que indica que un grupo significativo presenta bajos niveles de autoestima. Esto sugiere que estos estudiantes pueden tener dificultades en términos de autoconfianza y percepción personal, lo que podría afectar su bienestar emocional y su rendimiento académico. Es probable que estos estudiantes necesiten apoyo adicional, tanto a nivel emocional como en el desarrollo de habilidades socioemocionales, para mejorar su autoimagen y autovaloración.

40 de 74 estudiantes (54.1%) se ubicaron dentro del rango considerado normal de 85 a 115 puntos. Este grupo constituye la mayoría de los estudiantes, lo que indica que la mayoría tiene una autoestima saludable, acorde con su edad y contexto. Estos estudiantes probablemente se sienten relativamente seguros de sí mismos y enfrentan los desafíos diarios con una percepción positiva de sus habilidades y valor personal.

13 de 74 estudiantes (17.6%) superaron los 115 puntos, lo que podría sugerir una autoestima elevada. Aunque una autoestima alta suele ser positiva, es importante evaluar si estos estudiantes mantienen un equilibrio saludable en su autopercepción. En algunos casos, una autoestima excesivamente alta podría derivar en actitudes de sobre confianza o en dificultades para aceptar críticas constructivas.

4.3.2. Interpretación de los resultados en el apartado asertividad

17 de 74 estudiantes (23%) obtuvieron menos de 85 puntos, lo que indica que este grupo presenta bajos niveles de asertividad. Estos estudiantes pueden tener dificultades para expresar sus opiniones, sentimientos o necesidades de manera clara y directa, lo que podría llevar a problemas en la comunicación y en la defensa de sus derechos. Es posible que tiendan a ser pasivos en las interacciones o, por el contrario, eviten confrontaciones, lo que podría afectar sus relaciones interpersonales y su capacidad para manejar situaciones conflictivas.

47 de 74 estudiantes (63.5%) se ubicaron dentro del rango esperado de 85 a 115 puntos, lo que indica que la mayoría de los estudiantes posee un nivel adecuado de asertividad. Este grupo probablemente tiene la capacidad de expresarse de manera efectiva y respetuosa, defendiendo sus puntos de vista sin ser agresivos ni sumisos. Mantenerse en este rango es un buen indicador de una comunicación saludable y un equilibrio en sus interacciones sociales.

10 de 74 estudiantes (13.5%) superaron los 115 puntos, lo que sugiere un nivel elevado de asertividad. Si bien la asertividad es una habilidad positiva, es importante asegurar que estos estudiantes no estén mostrando actitudes que, aunque percibidas como asertivas, puedan tender hacia la agresividad. En algunos casos, una asertividad excesiva puede manifestarse en comportamientos dominantes o en la falta de consideración hacia los demás en situaciones de conflicto.

4.3.3. Interpretación de los resultados en el apartado comprensión de uno mismo

21 de 74 estudiantes (28.4%) obtuvieron menos de 85 puntos, lo que sugiere que este grupo tiene baja capacidad de comprensión de sí mismos. Estos estudiantes probablemente experimentan dificultades para identificar y entender sus emociones, pensamientos y cómo estos influyen en sus acciones. Esta falta de autoconocimiento puede generar confusión emocional, dificultad para manejar el estrés, y problemas para tomar decisiones o regular su comportamiento. La limitada comprensión de uno mismo puede también influir negativamente en su bienestar general y sus relaciones interpersonales, al carecer de claridad sobre sus emociones y necesidades internas.

46 de 74 estudiantes (62.2%) se encuentran dentro del rango esperado de 85 a 115 puntos, lo que indica que la mayoría tiene una comprensión adecuada de sí mismos. Estos estudiantes son capaces de reconocer y reflexionar sobre sus emociones y pensamientos, lo que les ayuda a manejar situaciones emocionales y tomar decisiones más conscientes. Este nivel de autoconocimiento es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar, ya que permite una mejor

regulación emocional y una mayor capacidad para relacionarse de manera saludable con los demás.

7 de 74 estudiantes (9.5%) superaron los 115 puntos, lo que indica una comprensión elevada de sí mismos. Estos estudiantes probablemente tienen una gran conciencia de sus emociones, motivaciones y comportamientos, lo que les permite tomar decisiones más acertadas y gestionar sus emociones de manera efectiva. Sin embargo, un nivel muy alto de autoconciencia puede, en algunos casos, llevar a una autoexigencia excesiva o a una tendencia a sobre analizar sus emociones, lo que podría generar cierto malestar si no se equilibra con la autoaceptación.

4.3.4. Interpretación de los resultados en el apartado autorregulación

5 de 74 estudiantes (6.8%) obtuvieron puntajes menores de 85 puntos, lo que indica baja autorregulación emocional. Es probable que estos estudiantes enfrenten dificultades para controlar sus emociones en situaciones estresantes, lo que podría llevarlos a reacciones impulsivas o descontroladas. Esta falta de regulación puede afectar su bienestar y rendimiento académico, así como su capacidad para mantener relaciones interpersonales saludables.

44 de 74 estudiantes (59.5%) se encuentran en el rango estándar de 85 a 115 puntos, lo que refleja un nivel adecuado de autorregulación. La mayoría de estos estudiantes puede controlar sus emociones y comportamientos de manera efectiva, lo que les permite reaccionar de manera equilibrada en situaciones desafiantes. Esta habilidad es fundamental para mantener su bienestar emocional y enfrentar los retos diarios de manera controlada.

25 de 74 estudiantes (33.8%) superaron los 115 puntos, lo que indica un nivel elevado de autorregulación emocional. Estos estudiantes tienen una gran capacidad para controlar sus emociones y mantener la calma en momentos de estrés. Aunque esta alta regulación es una fortaleza, es importante asegurarse de que no se traduzca en una represión excesiva de sus emociones, ya que esto podría afectar negativamente su bienestar emocional si no logran expresarlas de manera saludable.

4.3.5. Interpretación de los resultados en el apartado regulación emocional de los otros

5 de 74 estudiantes (6.8%) obtuvieron menos de 85 puntos, lo que indica una capacidad limitada para regular las emociones de los demás. Estos estudiantes podrían tener dificultades para percibir, influir o gestionar las emociones de quienes los rodean, lo que puede hacer que les resulte más complicado mediar en situaciones emocionales difíciles o apoyar a otros en momentos de estrés. Este grupo podría beneficiarse de trabajar en habilidades de comunicación y empatía para mejorar su capacidad de influir positivamente en el estado emocional de los demás.

46 de 74 estudiantes (62.2%) se encuentran dentro del rango estándar de 85 a 115 puntos, lo que indica una capacidad adecuada para regular las emociones de los demás. La mayoría de los estudiantes demuestra una habilidad funcional para gestionar y mejorar el ambiente emocional en su entorno social. Pueden influir positivamente en el estado de ánimo de los demás, facilitar la resolución de conflictos emocionales y ayudar a mantener un ambiente de convivencia más armonioso.

23 de 74 estudiantes (31.1%) superaron los 115 puntos, lo que sugiere una alta capacidad para regular las emociones de otros. Estos estudiantes tienen una gran habilidad para influir y gestionar las emociones ajenas de manera positiva, lo que puede ser una ventaja en situaciones sociales y en la resolución de conflictos. No obstante, es importante que equilibren esta habilidad para evitar el riesgo de cargar con la responsabilidad emocional de los demás de manera excesiva, lo que podría generarles estrés o agotamiento.

Tabla 9

Datos obtenidos del Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J).

Empatía	Factor comprensión emocional	Factor regulación- asertividad	Deseabilidad social
64	65.6	106.4	0 de 1

60.3	64.4	101.3	1 de 1
110.9	111.3	109.3	1 de 1
105.3	93.1	93.9	0 de 1
97.8	86.9	86	0 de 1
107.1	85	117.9	1 de 1
109	96.3	119.8	0 de 1
82.8	90	103.8	0 de 1
103.4	106.3	111.2	1 de 1
90.3	78.1	69.7	0 de 1
86.5	81.9	103.8	1 de 1
112.8	110.6	126.2	0 de 1
109	96.3	95.9	1 de 1
90.3	75.6	101.6	1 de 1
101.5	87.5	95.9	0 de 1
90.3	108.8	111.5	1 de 1
82.8	70	108	0 de 1
112.8	111.9	131	0 de 1
105.3	110.6	130.6	0 de 1
105.3	108.8	128.4	0 de 1
86.5	76.9	106.7	0 de 1
94	107.5	123.9	0 de 1
82.8	86.9	110.2	0 de 1
56.5	71.3	111.5	1 de 1
97.8	96.9	108	1 de 1
79	76.3	84	1 de 1
107.1	98.1	115	0 de 1
49	35.6	85.6	0 de 1
97.8	89.4	126.5	1 de 1
101.5	92.5	100	0 de 1
79	68.8	82.1	0 de 1
79	85.6	82.8	0 de 1
79	89.4	122.7	0 de 1
110.9	113.1	109.9	0 de 1
99.6	103.1	87.9	0 de 1
107.1	112.5	89.8	1 de 1
97.8	98.8	116.9	1 de 1
75.3	69.4	119.1	0 de 1
130.9	90	126.5	0 de 1
90.3	88.8	116.6	0 de 1
94	104.4	114.4	0 de 1
112.8	119.4	113.4	0 de 1

84.6	91.1	106.7	1 de 1
120.3	122.5	117.2	0 de 1
101.5	101.9	109.3	0 de 1
79	99.4	118.8	0 de 1
67.8	61	86.3	1 de 1
71.5	58.1	69.7	0 de 1
116.5	111	118.2	0 de 1
94	92.5	116.6	1 de 1
118.4	121.3	112.4	1 de 1
107.1	96.9	100.6	0 de 1
71.5	87.5	118.5	0 de 1
82.8	72.5	108.6	0 de 1
94	94.4	84	0 de 1
80.9	61.9	108.6	0 de 1
64	75.6	94.6	1 de 1
114.6	114.4	130	1 de 1
45.3	43.8	73.5	0 de 1
114.6	113.8	95.2	1 de 1
86.5	81.9	103.8	1 de 1
79	14.4	72.9	0 de 1
79	87.5	98.7	0 de 1
79	64.4	74.8	0 de 1
107.1	96.3	103.8	1 de 1
109	90	111.2	0 de 1
78.1	95.9	110.6	0 de 1
90	108.8	118.3	0 de 1
94	106.9	127.4	0 de 1
82.8	80.6	93.9	1 de 1
82.8	100	108.6	0 de 1
86.5	90	106.7	0 de 1
103.4	100	114.7	1 de 1
94.4	108.9	108.9	1 de 1

4.3.6. Empatía

27 de 74 estudiantes (36.5%) obtuvieron menos de 85 puntos, lo que indica una baja capacidad de empatía. Estos estudiantes podrían tener dificultades para reconocer o comprender las emociones de los demás, lo que puede afectar sus relaciones interpersonales. La falta de empatía puede llevar a interacciones sociales

menos efectivas, ya que no logran percibir ni responder adecuadamente a las necesidades emocionales de quienes los rodean. Este grupo podría beneficiarse de un desarrollo adicional en habilidades de empatía para mejorar su conexión emocional con los demás.

43 de 74 estudiantes (58.1%) se encuentran dentro del rango estándar de 85 a 115 puntos, lo que refleja un nivel adecuado de empatía. Estos estudiantes tienen la capacidad de comprender las emociones de otras personas y de responder de manera apropiada. Este grupo es capaz de generar vínculos más sólidos y saludables con sus compañeros y otras personas, lo que facilita las interacciones sociales positivas y el trabajo en equipo. Tener un nivel adecuado de empatía es esencial para mantener relaciones interpersonales armoniosas y resolver conflictos de manera constructiva.

4 de 74 estudiantes (5.4%) superaron los 115 puntos, lo que sugiere una alta empatía. Estos estudiantes son muy sensibles a las emociones de los demás, lo que les permite comprender profundamente los sentimientos ajenos y responder con gran compasión. Aunque esta capacidad es valiosa, es importante que mantengan un equilibrio para evitar sobrecargarse emocionalmente al absorber las emociones de otras personas de manera excesiva, lo que podría causarles fatiga emocional o estrés si no manejan bien su sensibilidad.

4.3.7. Interpretación de los resultados del factor comprensión emocional

21 de 74 estudiantes (28.4%) obtuvieron menos de 85 puntos, lo que indica una baja capacidad de comprensión emocional. Estos estudiantes pueden tener dificultades para identificar y comprender sus propias emociones y las de los demás, lo que podría afectar su capacidad para manejar sus reacciones emocionales y para empatizar con otras personas. La falta de comprensión emocional puede dificultar sus relaciones interpersonales y generar problemas en la comunicación y en la gestión de situaciones sociales, ya que no logran interpretar adecuadamente las señales emocionales, tanto internas como externas.

50 de 74 estudiantes (67.6%) se encuentran dentro del rango esperado de 85 a 115 puntos, lo que indica que la mayoría tiene una comprensión emocional

adecuada. Estos estudiantes probablemente poseen la habilidad de reconocer y comprender sus propias emociones y las de los demás de manera efectiva. Este nivel de comprensión emocional les permite gestionar mejor las interacciones sociales y desarrollar habilidades de empatía, facilitando la comunicación y el manejo de las relaciones interpersonales. Tener esta capacidad es crucial para el bienestar emocional y la cohesión social.

3 de 74 estudiantes (4.1%) superaron los 115 puntos, lo que sugiere una comprensión emocional elevada. Estos estudiantes son altamente conscientes de sus propias emociones y las de los demás, lo que les permite reaccionar de manera adecuada y empática en distintas situaciones. Sin embargo, es importante que estos estudiantes mantengan un equilibrio, ya que una alta sensibilidad emocional puede, en algunos casos, llevar a una sobrecarga emocional o una tendencia a absorber las emociones ajenas de manera excesiva, lo cual podría afectar su bienestar si no se regula de manera consciente.

4.3.8. Interpretación de los resultados del factor regulación asertividad

10 de 74 estudiantes (13.5%) obtuvieron menos de 85 puntos, lo que indica bajos niveles de regulación de la asertividad. Estos estudiantes probablemente tienen dificultades para manejar sus emociones de manera adecuada en situaciones que requieren asertividad. Esto podría traducirse en respuestas pasivas o evitativas cuando necesitan expresar sus emociones, deseos o necesidades, lo que puede afectar negativamente sus relaciones interpersonales y su bienestar emocional. Es posible que se sientan incómodos al defender su posición o tengan miedo al conflicto, lo que podría hacerles sentir frustración o malestar social.

43 de 74 estudiantes (58.1%) se encuentran dentro del rango de 85 a 115 puntos, lo que indica que la mayoría tiene un nivel saludable y adecuado de regulación de la asertividad. Estos estudiantes probablemente son capaces de gestionar sus emociones de manera equilibrada, expresando sus pensamientos y sentimientos de forma clara y respetuosa. Esto les permite ajustarse adecuadamente en las relaciones

sociales, lo que contribuye a su bienestar emocional y a una interacción más armoniosa con los demás.

21 de 74 estudiantes (28.4%) superaron los 115 puntos, lo que indica que poseen un nivel elevado de regulación de la asertividad. Este grupo puede ser muy eficaz en la gestión de sus emociones en situaciones sociales, lo que les permite expresarse con confianza. Sin embargo, una asertividad excesivamente alta podría, en algunos casos, confundirse con conductas agresivas o dominantes, lo que podría generar conflictos en sus relaciones si no se equilibran con la empatía y la sensibilidad hacia los demás.

Los resultados presentados corresponden a cada una de las cinco competencias evaluadas por el instrumento.

4.3.9. Interpretación de los resultados de deseabilidad social

El Cuestionario Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (DCSE-J) incluye una evaluación de la deseabilidad social que es la tendencia a responder en función de lo que crean que esperan que hagan los participantes, tal como se detalla a continuación.

- 48 de 74 (64.9 %) participantes obtuvieron 0 de 1 lo que indica que han respondido el cuestionario en función de lo que hacen y, por tanto, los resultados si se corresponden con la realidad.
- 26 de 74 (35.1 %) participantes obtuvieron 1 de 1 lo que indica que han respondido según lo que pensaban que debían hacer, aunque no lo hagan y, por tanto, los resultados no reflejan el desarrollo real de dichas competencias, sino que indica únicamente lo que saben.

4.4. Análisis del cuestionario forms para estudiantes

El segundo instrumento que fue aplicado para evaluar el desarrollo socioemocional en los estudiantes fue un cuestionario de Google Forms, estructurado en cinco apartados: “Empatía”, “Comunicación asertiva”, “Trabajo en equipo”, “Resolución de conflictos y “Desarrollo de habilidades socioemocionales a partir de la inteligencia emocional”.

Aunque las circunstancias no permitieron incluir preguntas abiertas con en el caso de los docentes que hubieran facilitado una mayor recopilación de perspectivas y puntos de vista, se formularon preguntas orientadas a obtener la máxima información posible sobre cada categoría. Esto permitió ofrecer una interpretación adecuada de los resultados, respetando el diseño de la investigación. Adicionalmente, se procedió a medir la fiabilidad del Forms en la base de datos JASP a través del alfa de Cronbach para validar las respuestas obtenidas.

Tabla 10*Frequentist Scale Reliability Statistics*

Coefficient	Estimate	Std. Error	95% CI	
			Lower	Upper
Coefficient α	0.968	0.010	0.949	0.987

Note. Variables ¿Cómo te comunicas tus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa? and ¿Qué estrategias utilizas tú para resolver conflictos de manera constructiva? correlated perfectly.

Tabla 11*Frequentist Individual Item Reliability Statistics*

Item	Coefficient α (if item dropped)		
	Estimate	Lower 95% CI	Upper 95% CI
Desde tu perspectiva, ¿cómo crees que un profesor que demuestra inteligencia emocional puede crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia entre los estudiantes?	0.965	0.945	0.985
¿Alguna vez has mostrado comprensión y sensibilidad hacia las emociones o situaciones de tus compañeros?	0.964	0.942	0.985
¿Cuál crees que es la importancia de la comunicación asertiva en el ámbito escolar y en la vida cotidiana?	0.964	0.943	0.985
¿Cómo crees que la empatía puede influir en la resolución de problemas en el entorno escolar?	0.967	0.948	0.986
¿Cómo crees que tus habilidades socioemocionales influyen en tu desempeño académico y en tus relaciones con los demás?	0.969	0.946	0.992

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	Coefficient α (if item dropped)		
	Estimate	Lower 95% CI	Upper 95% CI
¿Cómo defines la empatía?	0.971	0.953	0.989
¿Cómo identificas y aprovechas los talentos individuales de tus compañeros durante el trabajo en equipo?	0.966	0.946	0.986
¿Cómo percibes el papel del profesor con inteligencia emocional en tu desarrollo socioemocional?	0.963	0.941	0.985
¿Cómo sueles manejar los conflictos o desacuerdos con tus compañeros?	0.964	0.942	0.986
¿Cómo te comunicas tus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa?	0.965	0.943	0.986
¿Cómo te desenvuelves en un equipo de trabajo?	0.967	0.948	0.986
¿Has colaborado efectivamente con tus compañeros para alcanzar un objetivo común?	0.966	0.944	0.987
¿Has expresado tus opiniones de manera asertiva para la resolución de un conflicto?	0.972	0.956	0.988
¿Has logrado resolver un conflicto de manera pacífica y constructiva?	0.963	0.941	0.985
¿Qué acciones podrías tomar para mejorar tus habilidades socioemocionales?	0.969	0.950	0.988
¿Qué estrategias utilizas tú para resolver conflictos de manera constructiva?	0.964	0.943	0.985

4.4.1. Empatía

De acuerdo con Rafael Bisquerra (2007), la empatía es un componente clave de la educación emocional, que implica “la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de los demás, lo cual fomenta una convivencia armónica y facilita la resolución de conflictos”. El 98.8% de los participantes que asocian la empatía con la comprensión y el compartir de sentimientos ajenos muestra un alto nivel de reconocimiento de esta habilidad, tal como lo plantea el autor, quien subraya que la empatía es fundamental para la regulación emocional y el bienestar personal y social.

Además, los resultados de la segunda pregunta refuerzan esta idea, ya que el 96.3% de los participantes perciben que la empatía puede ser un facilitador en la resolución de problemas escolares, promoviendo la comprensión mutua. Según

Bandura (1983), la empatía es una habilidad socioemocional relacionada con su teoría del aprendizaje social, la cual postula que “las personas aprenden y desarrollan habilidades observando las interacciones y comportamientos de otros”. El entorno escolar, como un espacio de aprendizaje social, es un lugar clave para el desarrollo de la empatía. Cuando los estudiantes observan modelos de empatía en sus compañeros o profesores, tienden a replicar esos comportamientos, facilitando la cooperación y el entendimiento.

En cuanto a la tercera pregunta, se aprecia que el 92.5% de los participantes han mostrado alguna vez comprensión y sensibilidad hacia las emociones o situaciones de sus compañeros, lo cual evidencia que no solo comprenden la empatía, sino que la han puesto en práctica. Este hallazgo es coherente con el concepto de autoeficacia de Bandura (1983), que sostiene que el comportamiento de las personas está influido por sus creencias sobre sus capacidades. Si un individuo cree que puede entender y compartir las emociones de los demás, es más probable que actúe en consecuencia.

Por otro lado, los porcentajes menores que sugieren la posibilidad de que la empatía agudice los conflictos (1.2%) o que algunos participantes no recuerden haber mostrado empatía (3.7%) pueden relacionarse con una mala interpretación o una falta de desarrollo adecuado de esta habilidad. En casos donde la empatía es vista como manipulación (1.2%), podría existir una falta de comprensión del concepto, algo que también apunta Bisquerra (2007) cuando habla de la necesidad de educar correctamente las emociones para evitar distorsiones. Asimismo, Bandura (1983) señalaría que el aprendizaje vicario o la falta de exposición a modelos empáticos adecuados podrían explicar estas percepciones erróneas o el no desarrollo completo de la empatía.

4.4.2. Comunicación asertiva

La comunicación asertiva se entiende como la capacidad de expresar pensamientos y emociones de manera clara y directa, pero respetuosa, facilitando la convivencia y reduciendo la posibilidad de malentendidos o conflictos. En línea con la educación

emocional propuesta por Bisquerra (2007), la asertividad se vincula directamente con la gestión de emociones y la competencia social. El hecho de que el 87.5% de los participantes manifieste que comunican sus ideas de manera clara y respetuosa, con una expresión amable pero directa, sugiere un desarrollo importante de esta habilidad. Esto se alinea con el concepto de Bisquerra de que la alfabetización emocional promueve relaciones interpersonales más sanas, mejorando tanto el bienestar personal como el colectivo.

Por otro lado, el 11.3% que oculta sus opiniones para evitar conflictos podría estar lidiando con una falta de confianza en la capacidad de gestionar el desacuerdo sin que se convierta en conflicto, lo que limita el desarrollo de la asertividad y refleja una forma pasiva de comunicación. Según Bandura (1983), estos patrones pueden estar influenciados por experiencias de aprendizaje previas. Si un estudiante ha observado o vivido situaciones en las que expresar una opinión genera problemas, es probable que aprenda a evitar expresarse para "mantener la paz". Este fenómeno también es consistente con la teoría del aprendizaje vicario de Bandura, donde las personas adoptan comportamientos observando las consecuencias de las acciones de los demás.

El 1.2% de los participantes que ignoran la comunicación con los demás puede indicar un problema de falta de interés o habilidades comunicativas subdesarrolladas. Bandura (1983) argumenta que la autoeficacia juega un papel crucial en la forma en que las personas abordan los desafíos interpersonales. Si un individuo no se siente capaz de comunicar eficazmente sus sentimientos, es posible que evite completamente la interacción, lo que es contraproducente para el desarrollo socioemocional.

En la segunda pregunta, el 93.8% reconoce la importancia de la comunicación asertiva para el entendimiento y la resolución de problemas, lo cual es un reflejo positivo de la conciencia sobre las habilidades socioemocionales. Según Bisquerra (2007), esta habilidad fomenta un ambiente de respeto y cooperación, lo que facilita la convivencia y el manejo de conflictos. Este alto porcentaje refuerza la idea de que la

mayoría de los participantes han internalizado los beneficios de una comunicación clara y respetuosa, tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana.

Sin embargo, un 3.7% que considera que la comunicación asertiva no es relevante, y un 2.5% que cree que puede causar malentendidos, podría indicar una falta de formación adecuada en habilidades de comunicación. Según Bisquerra (2007), el desarrollo de la inteligencia emocional incluye la capacidad de reconocer cómo la comunicación puede influir en el clima social, y si los estudiantes no han tenido modelos adecuados o experiencias positivas, es posible que subestimen su importancia. Bandura (1983) añadiría que las creencias erróneas sobre la comunicación asertiva pueden derivarse de aprendizajes previos en los que la expresión de opiniones generó respuestas negativas, consolidando una visión distorsionada de su valor.

Finalmente, en la tercera pregunta, el hecho de que el 78.8% haya expresado sus opiniones de manera asertiva para resolver un conflicto muestra que, en la práctica, un número significativo de estudiantes utiliza esta habilidad. Esto es coherente con lo que Bandura (1983) define como la autoeficacia, es decir, la “creencia de que uno tiene la capacidad de manejar situaciones de forma efectiva”. Los que han sido testigos o han experimentado la resolución exitosa de conflictos a través de la asertividad probablemente hayan desarrollado un sentido de competencia y confianza en sus habilidades comunicativas.

El 12.5% que no recuerda haber usado la asertividad, y el 8.8% que no lo ha hecho, pueden representar casos donde la falta de experiencia o el aprendizaje inadecuado en este ámbito ha generado una carencia de confianza o desconocimiento sobre cómo utilizar esta habilidad en situaciones de conflicto. Según Bisquerra (2007), esto resalta la necesidad de una educación emocional más intencionada para desarrollar plenamente la capacidad de comunicación asertiva.

4.4.3. Trabajo en equipo

Los resultados muestran que el 96.3% de los participantes se desenvuelven en un equipo colaborando activamente, lo que indica un alto nivel de habilidad para

integrarse y cooperar con otros. Según la teoría de Bandura (1983) sobre el aprendizaje social, las personas adquieren competencias observando a otros y experimentando su propio comportamiento en contextos sociales. Este alto porcentaje refleja una socialización exitosa, donde los individuos han aprendido de sus interacciones y han desarrollado la creencia en su capacidad para colaborar eficazmente. La autoeficacia colectiva, que Bandura describe como la creencia de un grupo en su capacidad para alcanzar metas comunes, está claramente presente en este resultado.

Por otro lado, el 2.5% que colabora activamente evitando responsabilidades puede estar relacionado con lo que Bandura denomina "autoeficacia baja", es decir, aquellos individuos que, a pesar de estar en un equipo, no sienten la confianza o motivación para asumir un rol más proactivo. Esto podría estar relacionado con experiencias negativas previas o una falta de habilidades sociales que deben ser desarrolladas. El 1.2% que no participa en trabajos de equipo refleja una desconexión con el entorno colaborativo, lo cual puede ser problemático desde una perspectiva de educación emocional, ya que según Bisquerra (2007), la participación activa en equipos es esencial para el desarrollo de competencias emocionales como la empatía, la asertividad y el respeto mutuo.

El 95% de los participantes que identifica y aprovecha los talentos individuales de sus compañeros muestra un entendimiento profundo de las dinámicas de equipo. De acuerdo con Bisquerra (2007), la identificación de talentos individuales y la asignación de roles según las habilidades de cada uno es una señal de inteligencia emocional. Este enfoque permite crear sinergias en el grupo, potenciando las habilidades individuales para lograr objetivos comunes.

El 3.7% que ignora las habilidades individuales de sus compañeros y el 1.2% que no considera relevante aprovechar los talentos pueden representar una carencia en la comprensión de la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo socioemocional. Según Bandura (1983), esto puede estar relacionado con la falta de modelos adecuados o experiencias donde la cooperación no fue valorada, limitando el

aprendizaje vicario de estas habilidades. Si los individuos no han tenido experiencias positivas trabajando en equipo o no han observado a otros aprovechando los talentos de sus compañeros, es menos probable que internalicen la importancia de este aspecto.

El hecho de que el 91.3% de los participantes haya colaborado efectivamente para alcanzar un objetivo común refuerza la idea de que el trabajo en equipo es una habilidad socioemocional bien desarrollada en la mayoría. Según Bandura (1983), esta capacidad de colaborar eficazmente está directamente relacionada con la autoeficacia colectiva. Las personas que creen en la eficacia de su grupo tienden a comprometerse más, a aportar sus talentos y a trabajar para superar obstáculos. Este resultado también puede estar influido por el aprendizaje social, donde los participantes han aprendido de la observación y experiencia de otros cómo colaborar y lograr metas colectivas.

El 8.8% que no recuerda haber colaborado efectivamente podría estar vinculado a una falta de conciencia o reflexión sobre sus experiencias previas. Según Bisquerra (2007), la reflexión sobre las experiencias emocionales y sociales es clave para desarrollar habilidades socioemocionales. La ausencia de dicha reflexión puede limitar el desarrollo de estas competencias y hacer que los individuos no reconozcan el valor de sus contribuciones en el trabajo en equipo.

4.4.4. Resolución de Conflictos

El hecho de que el 90% de los participantes suela manejar los conflictos buscando soluciones pacíficas refleja un nivel alto de inteligencia emocional y habilidades socioemocionales bien desarrolladas. Según Bisquerra (2007), resolver conflictos pacíficamente implica la capacidad de gestionar las emociones de manera efectiva, tanto las propias como las de los demás. Este alto porcentaje sugiere que la mayoría de los participantes ha aprendido estrategias que favorecen el diálogo y la búsqueda de soluciones sin recurrir a la confrontación.

Por otro lado, el 3.7% que ignora los conflictos y el 6.3% que fomenta la confrontación muestran una falta de habilidades para enfrentar desacuerdos de

manera constructiva. Según Bandura (1983), esta conducta puede estar influida por experiencias previas o modelos negativos que los individuos hayan observado. Aquellos que ignoran los conflictos pueden haber aprendido que evitar los problemas es una estrategia válida, aunque ineficaz a largo plazo, mientras que quienes fomentan la confrontación pueden haber visto este tipo de comportamiento como un mecanismo de resolución. Esto resalta la importancia de ofrecer modelos de comportamiento positivo y enseñar habilidades de mediación y negociación.

El 93.8% de los participantes que utiliza la escucha activa para resolver conflictos de manera constructiva demuestra una comprensión clara de que la comunicación efectiva es fundamental para manejar situaciones de desacuerdo. La escucha activa, que consiste en prestar atención plena a todas las partes involucradas, es una herramienta poderosa para lograr acuerdos y promover la empatía, una habilidad que Bisquerra (2007) considera crucial en el proceso de resolución de conflictos. Esta estrategia fomenta el entendimiento mutuo y reduce la posibilidad de malentendidos, permitiendo que las partes se sientan escuchadas y valoradas.

El 5% que impone su punto de vista sin considerar otras perspectivas revela una falta de desarrollo en la empatía y la capacidad de manejar las emociones ajenas, algo que Bandura (1983) explicaría como un patrón aprendido a partir de la observación de comportamientos autoritarios o de experiencias previas donde la imposición fue vista como efectiva. Este tipo de comportamiento podría estar relacionado con una visión limitada del conflicto, donde se priorizan los propios intereses sobre el bienestar colectivo. Según Bisquerra (2007), este enfoque no fomenta el crecimiento socioemocional, ya que no permite que los individuos se involucren en procesos de negociación y comprensión mutua.

El 1.2% que no participa en la resolución de conflictos puede reflejar una falta de confianza en sus habilidades para manejar desacuerdos, lo que según Bandura (1983) podría vincularse con una baja autoeficacia en la resolución de conflictos. Estos individuos pueden haber internalizado la creencia de que no tienen la capacidad para influir en el resultado de un conflicto, por lo que prefieren mantenerse al margen.

El 91.3% de los participantes que ha logrado resolver un conflicto de manera pacífica y constructiva refuerza la idea de que la mayoría tiene un enfoque colaborativo y proactivo hacia la resolución de problemas. Según Bandura (1983), los individuos que han tenido experiencias exitosas resolviendo conflictos de manera pacífica refuerzan su autoeficacia, es decir, su creencia en su capacidad para manejar futuras situaciones de conflicto. Este refuerzo positivo impulsa a los participantes a seguir utilizando estas estrategias en el futuro.

El 5% que no ha logrado resolver un conflicto de manera pacífica y el 3.7% que no recuerda haber tenido éxito en situaciones de conflicto sugieren que estas personas han tenido experiencias previas donde las estrategias pacíficas no resultaron efectivas o no han sido suficientemente expuestas a modelos de comportamiento que promuevan la resolución constructiva. Según Bisquerra (2007), la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica requiere una educación emocional adecuada y la práctica de habilidades como la empatía, la gestión emocional y la comunicación asertiva. Estas personas podrían beneficiarse de una mayor formación en estas áreas para mejorar su capacidad de enfrentar situaciones conflictivas.

4.4.5. Desarrollo de habilidades socioemocionales a partir de la inteligencia emocional

El 87% de los participantes percibe que el papel del profesor con inteligencia emocional es fundamental para su desarrollo socioemocional, lo que indica un reconocimiento claro de la influencia que tienen los docentes emocionalmente inteligentes en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Según Bisquerra (2007), el rol del profesor va más allá de impartir conocimientos académicos; también debe servir como un modelo de comportamiento emocionalmente inteligente, lo que impacta directamente en las relaciones interpersonales de los estudiantes, su autoconciencia y su capacidad de empatía.

El 8.8% que no está seguro del papel del profesor y el 3.7% que no percibe importancia en la inteligencia emocional del docente podría estar relacionado con una falta de exposición a modelos efectivos de inteligencia emocional. Aquí, la teoría de

Bandura (1983) es relevante: si los estudiantes no han observado comportamientos emocionales positivos por parte de sus profesores o no han vivido experiencias de enseñanza donde se prioricen las emociones, es menos probable que valoren este aspecto del desarrollo educativo.

El 95% de los participantes que cree que un profesor con inteligencia emocional puede crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia demuestra que los estudiantes perciben el poder que tiene un docente emocionalmente competente para modelar comportamientos positivos. Según Bandura (1983), los estudiantes aprenden por observación y experiencia directa, por lo que un profesor que actúe con inteligencia emocional ofrece un ejemplo de cómo gestionar conflictos, relacionarse con los demás y manejar emociones difíciles. Este entorno facilita el aprendizaje de habilidades socioemocionales, ya que se desarrolla un espacio seguro donde los estudiantes se sienten comprendidos y valorados.

El 2.5% que cree que un profesor con inteligencia emocional ignora las emociones de los estudiantes, y otro 2.5% que cree que no tiene influencia en el ambiente de aprendizaje, pueden estar reflejando experiencias pasadas con profesores que, aunque puedan haber sido emocionalmente competentes, no lograron conectar emocionalmente con ellos. Bandura (1983) destacaría aquí la importancia de la autoeficacia: si los estudiantes no perciben que sus profesores tienen un impacto positivo en sus emociones, es posible que internalicen una visión negativa sobre la influencia del docente en el desarrollo de sus propias habilidades emocionales.

El 97.5% de los participantes que cree que podría practicar la empatía y la comunicación asertiva para mejorar sus habilidades socioemocionales refleja una disposición muy positiva hacia el desarrollo de estas competencias. Según Bisquerra (2007), estas habilidades son fundamentales en la gestión emocional y en la calidad de las relaciones interpersonales. Bandura (1983) agregaría que esta disposición está influenciada por experiencias positivas previas y por la observación de modelos exitosos, probablemente docentes o compañeros, que han demostrado la eficacia de estas habilidades.

El 2.5% que considera ignorar sus habilidades socioemocionales muestra una resistencia que podría estar vinculada a experiencias negativas o a la falta de confianza en su capacidad para mejorar en este ámbito. Desde la perspectiva de Bandura (1983), esto podría deberse a una baja autoeficacia, lo que implica que no creen que el desarrollo de habilidades emocionales sea relevante o efectivo para ellos.

El 85% de los participantes cree que sus habilidades socioemocionales influyen positivamente en su desempeño académico y en sus relaciones con los demás, lo que sugiere una fuerte comprensión de la interconexión entre el bienestar emocional y el rendimiento en otras áreas. Según Bisquerra (2007), las personas con un alto grado de competencias socioemocionales tienden a tener mejores resultados académicos, ya que son más resilientes, gestionan mejor el estrés y pueden mantener relaciones interpersonales saludables que apoyan su desarrollo personal y académico. Este reconocimiento refuerza la importancia de educar en emociones, tanto dentro como fuera del aula.

El 10% que no está seguro de esta influencia y el 5% que cree que sus habilidades socioemocionales influyen negativamente reflejan una visión menos desarrollada sobre el impacto de la inteligencia emocional. Según Bandura (1983), la percepción de la influencia de las habilidades socioemocionales está profundamente conectada con la autoeficacia. Los estudiantes que no creen en la utilidad de sus habilidades emocionales pueden haber tenido experiencias en las que no han sido capaces de gestionar sus emociones de manera efectiva, lo que puede llevarlos a creer que estas habilidades no son relevantes para su éxito académico o social.

CAPÍTULO V.

5.1 Conclusiones

La presente investigación aborda teorías que, incluso hoy en día, son difíciles de fundamentar completamente. Una de ellas es la inteligencia emocional (IE), un concepto que aún carece de una definición precisa y completa, por lo que solo se puede ofrecer una visión general del término. Pocos autores han realizado estudios longitudinales que examinen la IE, y existe una escasa conexión entre este concepto y su relevancia en el ámbito educativo. Además, la inteligencia emocional a menudo se confunde con las competencias emocionales, tratándolos como términos equivalentes, cuando en realidad son diferentes pero interdependientes. La teoría de la inteligencia emocional actúa como base para la práctica de las competencias emocionales.

No obstante, este trabajo se benefició de las valiosas aportaciones de diversos autores en investigaciones previas sobre la presencia de la IE en contextos educativos. Estas contribuciones fueron fundamentales para relacionar la IE con el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, destacando el papel clave del docente como guía y principal agente de transmisión de información, los cuales se comparten a partir de sus habilidades, conocimientos y experiencias previas.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en este trabajo, se destaca la importancia de la inteligencia emocional en los docentes para lograr una enseñanza efectiva de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Un docente que reconoce sus propias emociones y las de los demás es capaz de utilizar la empatía con sus alumnos, fomentando un ambiente de comprensión mutua. Asimismo, al gestionar adecuadamente sus emociones, el docente puede enseñar a los estudiantes a enfrentar diversas situaciones y actuar de manera adecuada sin perder el control emocional.

Además, un docente que comprende el impacto de desarrollar esta habilidad dedicará más atención y tiempo en su clase para promover el aprendizaje de las competencias emocionales. Un profesor que mantiene interacciones positivas y

efectivas con los demás podrá enseñar a sus estudiantes a socializar y resolver conflictos de manera constructiva. Finalmente, un docente motivado podrá transmitir a sus estudiantes la energía y el entusiasmo necesarios para que ellos también puedan alcanzar sus propios objetivos. Dicho lo anterior se da la respuesta a la pregunta principal de este trabajo “¿De qué manera influye la inteligencia emocional del docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación del estudiante?”. De este modo, podemos afirmar que no solo se requieren programas diseñados para fomentar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, como se ha venido planteando a lo largo de los últimos años, a través de iniciativas como el programa Construye T, CASEL, entre otros. No obstante, es fundamental contar con docentes que integren y practiquen la inteligencia emocional para alcanzar estos objetivos. Los profesores deben reconocer la importancia de las competencias emocionales y compartir la idea de que los aspectos emocionales y sociales son esenciales para lograr aprendizajes significativos a partir de la interacción docente-estudiante.

Además, al dirigir este estudio a estudiantes de una de las escuelas de la comunidad BUAP, cuyo plan de trabajo es significativamente diferente al de otras escuelas públicas bajo la SEP, que no funcionan de manera autónoma, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué ocurriría si el programa de apoyo emocional ofrecido por la BUAP se implementara en otras escuelas públicas? ¿Se obtendrían los mismos resultados si dichas escuelas valoraran la educación socioemocional con la misma relevancia que lo hace la BUAP? ¿Qué beneficios traería que la mayoría de los docentes de las escuelas públicas contaran con un alto nivel de inteligencia emocional?

La investigación realizada en el contexto de la BUAP plantea interesantes interrogantes sobre los beneficios que podrían generarse si los programas de apoyo emocional y la formación en inteligencia emocional se extendieran a otras escuelas públicas bajo la SEP. La posibilidad de que estas estrategias tengan el mismo impacto positivo en distintos entornos educativos resalta la necesidad de una mayor investigación y de la incorporación sistemática de la inteligencia emocional en la formación docente. Esto podría transformar la manera en que se concibe la educación, poniendo en el centro tanto el desarrollo académico como el socioemocional de los

estudiantes, y abriendo nuevas oportunidades para futuras investigaciones en este campo.

5.2 Discusión

De los resultados obtenidos con la muestra de docentes se tiene que la mayoría presenta niveles adecuados de inteligencia emocional y creen que esta habilidad funciona como factor del desarrollo de la habilidad socioemocional en sus estudiantes difiriendo con los resultados de Zuñiga (2019), quien señala que, aunque la mayoría de los docentes obtiene buenos resultados en las evaluaciones de inteligencia emocional, no suelen incorporar de manera regular el aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, destaca a una docente por su atribución de la metodología emocional a su práctica docente. De este modo se acentúa que los docentes de la BUAP consideran la inteligencia emocional positivamente para su práctica pedagógica en comparación con otros docentes que no lo consideran relevante.

En una investigación llevada a cabo por Costa, et al. (2021), se concluye que la labor docente y la práctica profesional están influenciadas por patrones de comportamiento emocional que, en muchas ocasiones, se manifiestan de forma inconsciente. En este contexto, el nivel de inteligencia emocional que un docente desarrolle es fundamental para promover un ambiente positivo en el aula. Esta situación se relaciona de manera directa con la educación emocional, cuyo objetivo es preparar a las personas para enfrentar los desafíos de la vida (Pincay-Aguilar, et al., 2018). Al cultivar habilidades emocionales y sociales, es posible mejorar el bienestar individual y social, un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. Estos hallazgos son consistentes con lo expuesto en este trabajo, donde se sostiene que los docentes con alta inteligencia emocional pueden crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia entre los estudiantes, al modelar comportamientos emocionalmente inteligentes.

En los resultados de los estudiantes se logró identificar que no solo creen que el desarrollo de las habilidades emocionales impacta positivamente en sus relaciones

y la resolución de conflictos, sino que también creen que sus habilidades socioemocionales influyen positivamente en su desempeño académico. Esta idea se concuerda en los hallazgos presentados en el trabajo de Tacca Huamán, et al. (2002) quienes subrayan la relevancia de la inteligencia emocional del docente en el proceso educativo y en la dinámica de interacción entre docente y estudiante. Las habilidades emocionales, en particular las interpersonales, permiten al educador establecer y mantener relaciones de comprensión mutua con los alumnos, fomentar un sentido de pertenencia al grupo y promover la cooperación en beneficio de todos. Además, facilitan la comprensión y valoración de las emociones y sentimientos de los estudiantes, así como el compromiso con su rendimiento académico. Todo esto contribuye a la creación de entornos propicios para el aprendizaje y la satisfacción académica.

El análisis de los resultados de los estudiantes resalta que los docentes transmiten mucho más que solo conocimientos; también actúan como modelos a seguir, compartiendo su día a día con los alumnos. Según el estudio de García-Rangel et al. (2014), se encontró que el 69% de los encuestados considera que la personalidad del docente es el factor más importante para establecer una buena relación y facilitar el aprendizaje de los contenidos escolares. Las observaciones realizadas indican que los profesores que adoptan una actitud alegre y amable logran crear un ambiente relajado en el aula, lo que motiva a los estudiantes a participar activamente en las clases. En contraste, aquellos docentes que mantienen una postura más seria tienden a generar un clima más tenso, lo que lleva a los alumnos a mostrarse menos dispuestos a participar.

A partir de estos hallazgos, es evidente que la formación y el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes no solo benefician su práctica profesional, sino que también juegan un papel crucial en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. La implementación de programas de formación en inteligencia emocional para educadores puede ser un paso decisivo hacia la creación de entornos de aprendizaje más positivos y enriquecedores, donde los estudiantes no solo aprendan contenido académico, sino que también adquieran habilidades esenciales para la vida gracias al docente que cuenta con dicho recurso.

5.3 Recomendaciones o sugerencias

Se recomienda que este trabajo sirva como base para fomentar la cooperación, coordinación y colaboración dentro de la comunidad educativa, con el objetivo de implementar estrategias que apoyen a los docentes en el desarrollo de su inteligencia emocional, lo cual es esencial para promover de manera efectiva las habilidades socioemocionales en los estudiantes (Mosquera, et al., 2022). La implementación de programas de inteligencia emocional en la formación docente debe ser vista como un pilar fundamental para preparar a los maestros no solo en el manejo de los contenidos curriculares, sino también en la gestión emocional propia y de sus alumnos. Esto implica dotar a los docentes de herramientas prácticas que les permitan enfrentar situaciones emocionales difíciles en el aula, al mismo tiempo que fortalecen su capacidad de empatía, resiliencia y regulación emocional.

Un enfoque integral debe incluir no solo la formación inicial, sino también el desarrollo continuo a lo largo de la carrera docente. Además, es crucial que las instituciones educativas propicien un entorno de trabajo que favorezca el bienestar emocional del maestro. Esto requiere la disponibilidad de recursos y apoyo que no solo les permita gestionar el estrés y la carga laboral, sino también acceder a asistencia psicológica de manera regular y confidencial. Solo así se podrá reducir el riesgo de agotamiento emocional, lo cual no solo afecta al docente, sino también a la calidad de la enseñanza y al ambiente de aprendizaje en el aula.

El bienestar emocional del docente debe ser visto como una prioridad, ya que es un factor determinante para el desempeño profesional óptimo y para el fortalecimiento de la interacción docente-estudiante. Cuando los maestros se sienten emocionalmente equilibrados y apoyados, pueden modelar comportamientos saludables y establecer relaciones de confianza con sus estudiantes. Un docente emocionalmente competente actúa como un referente para sus alumnos, creando un entorno seguro donde los estudiantes se sienten comprendidos y motivados a desarrollar sus propias habilidades socioemocionales (Pincay-Aguilar, et al., 2018).

Este tipo de relación promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo y positivo, donde el apoyo mutuo y la empatía son valores esenciales.

La investigación presentada destaca que el problema no radica exclusivamente en la implementación de programas que fomenten el desarrollo socioemocional, sino en la capacidad del docente para gestionar sus propias emociones de manera adecuada. La efectividad de cualquier programa socioemocional dependerá, en gran medida, de que los maestros sean capaces de asumir su rol como guías transparentes, capaces de inspirar confianza y crear un clima de apoyo y respeto en el aula. Para lograr este objetivo, es necesario que los docentes prioricen su propia salud mental y emocional. Esto incluye evitar la sobrecarga laboral, acceder a servicios de apoyo psicológico cuando sea necesario, y mantener un compromiso con su propio desarrollo personal, nutriéndose de teorías y prácticas que estimulen su conciencia y regulación emocional.

Así mismo, el bienestar emocional de los docentes no solo es crucial para su satisfacción profesional, sino también para el éxito de los estudiantes. La comunidad educativa debe, por tanto, poner énfasis en el desarrollo de políticas y programas que aborden de manera integral tanto el bienestar docente como el de los alumnos, reconociendo que el crecimiento emocional de unos está intrínsecamente ligado al de los otros.

5.4 Referencias

- AFOE. (s.f.). La inteligencia emocional en el contexto educativo. Recuperado de <https://www.afoe.org/inteligencia-emocional/#:~:text=Al%20alumnado%20capaz%20de%20regular,Extremera%20y%20otros%2C%202004.>
- Alzate, Y. (2009). Resultados de investigación estado del arte: concepto de inteligencia en el contexto de la psicología educativa. *Psyconex*, 1(2), 1-35. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/7575-Texto_del_art_culo-21987-2-10-20210427-libre.pdf.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0370-39082011000100009&script=sci_abstract&tlng=en.
- Bandura, A. A., & Walters, R. H. A. (1983). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad (pp. 55-60).
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2011). Plan de estudios 06 por competencias. Dirección General de Educación Media Superior. Recuperado de <https://buap.mx>.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2014). Código de Ética y Conducta (pág. 1). Recuperado de <https://enriquecabrera.buap.mx/pdf/c%C3%B3digo-de-%C3%A9tica-y-conducta>.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2021). Dirección de Acompañamiento Universitario, DAU. Recuperado de <http://www.dau.buap.mx/>.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (s.f.). Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico (pág. 11). Recuperado de <https://contaduria.buap.mx/?q=pdf/reglamento-de-ingreso-permanencia-y-promoci%C3%B3n-del-personal-acad%C3%A9mico>.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2242>.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 70-74.
- Buitrón, S. B., & Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 8(8). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299402339_EL_DOCENTE_EN_EL_DESARROLLO_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_REFLEXIONES_Y ESTRATEGIAS

- Cejudo, J., & López-Delgado, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Centro Universitario de Tonalá. (s.f.). Copia de Goleman Daniel Inteligencia Emocional [Archivo PDF]. Recuperado de http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? [Archivo PDF]. Recuperado de <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>.
- Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación de 2019: Se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*.
- Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Artículo 3. México.
- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2006). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 12, 143-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147165>
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, 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. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219
- Cruz, E. C. R., & González, I. A. G. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de inteligencia emocional rasgos (versión corta) (TEIQue-SF) en estudiantes universitarios ecuatorianos: Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (short version) (TEIQue-SF) in Ecuadorian university students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2508-2521.
- Del Carmen Benítez-Hernández, M., & Ramírez, L. V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5739/573962080013/html/>
- Del Valle López, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169-198.
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, 19(2), 319-332. Recuperado de <https://revistadepsicologia.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/95>

- Enríquez, J. L., Cabrero, B. G., & Cobo, K. M. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 17-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164811>
- Espinoza Fonseca, K. I., Ugalde León, C., & Pavía González, G. Del P. (2017). Criterios para definir el perfil profesionalizante del docente de nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional con base en los perfiles definidos por la UNESCO y la SEP. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 11. Recuperado de <https://www.comie.org.mx>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. Recuperado de <https://educacion.gob.es>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4985/498571970004/movil/>
- Freire, E. E., Ayabaca, D. M. G., & López, J. A. R. (2020). Competencias profesionales de los docentes de educación básica. *Machala. Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 132-148. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692395>
- García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Recuperado de <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5634/909-3273-1-PB.pdf?seq>
- García-Rangel, E. G., Rangel, A. K. G., & Angulo, J. A. R. (2014). Relación maestro-alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134019>
- Gobierno del Estado de México. (2023, 8 de octubre). Perfil de egreso - Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de <http://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/perfil-egreso>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gorostiaga, J. (2023, 7 de octubre). Caracterización y contexto. UNESCO, educación básica. Recuperado de https://siteal.iiiep.unesco.org/eje/educacion_basica
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (4ª ed., pp. 7 y 92). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Laborde, S., Allen, M., & Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 101, 232-235.

- Leal, A., & Tutorial, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-12. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35382535/Inteligencia_Emocional-libre.pdf?1414967890=&response-content-disposition=inline%3B+
- López, R. A. (2017). Perfil de ingreso ideal contra real de estudiantes de la licenciatura en Gestión Turística, Facultad de Ciencias de la Administración, Campus IV; Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8). Recuperado de <https://www.studocu.com/row/document/bitlis-eren-universitesi/didactica/700-texto-del-articulo-3012-2-10-2017-1030/50020750>
- Márquez Marrero, J. L. (2004). *Psicología de la educación: una aproximación a su estudio*. Fundación Educativa ESUMER. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/136/1/2007.1.10.u1.s1.t.pdf>
- Mateos Blanco, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1
- Mosquera, A. E. A., & Gómez, U. M. (2022). Estrategia educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de Educación Básica Media. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 8, 11-24.
- Nahum, M. (2021). *Habilidades socioemocionales: características, funciones y ejemplos*. Psicología y Mente.
- Oliveros, V. B. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990). *Informe Anual de Desarrollo Humano* (p. 19). Recuperado de <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1990escompletonostatspdf.pdf>
- Pérez León, K. (2018). Análisis del perfil de egreso de los alumnos de la preparatoria Enrique Cabrera Barroso (urbana) del nivel medio superior de la BUAP. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12371/1008>
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., & Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología UNEMI*, 2(2), 32-40. Recuperado de <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/699/595>
- Raúl, A. (2006). *Fuente psicológica: qué es y para qué sirve*. Scribd. Recuperado el 24 de enero de 2024 de <https://es.scribd.com/document/640126221/Fuente-Psicologica-que-es-y-para-que-sirve>

- Ravanal Moreno, E., López-Cortés, F., Amórtegui Cedeño, E., & Joglar Campos, C. (2021). Preocupaciones docentes y las etapas de desarrollo de profesores chilenos de Biología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 213-232.
- Sala-Roca, J., Filella, G., Oriol, X., Ros, A., Secanilla, E., Rodríguez, M., & Soldevila, A. (2020). Test situacional de desarrollo de competencias socioemocionales (DCSE-J). [Archivo PDF]. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2019/212951/dcsej_a2020iSPA.pdf
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008
- Sanhueza, T. Z. (2019). Influencia de la inteligencia emocional presente en los profesores de educación general básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/aa5ae310-b6b2-401a-84c8-9443532a549e/content>
- Secretaría de Educación Pública. (2015, 23 de abril). Construye T es un programa del Gobierno Mexicano, diseñado e implementado a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de <https://www.gob.mx>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017, noviembre). Desarrollar habilidades socioemocionales, una forma de prevenir el abandono escolar en estudiantes de bachillerato. Recuperado de https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/develop-habilidades-socioemocionales-una-forma-de-prevenir-el-abandono-escolar-en-estudiantes-de-bachillerato
- Teruel, F. M. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759), a004-a004. Recuperado de <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1543/1560>
- Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., & Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v10n1/2007-1833-rpcc-10-01-32.pdf>
- Universidad Industrial de Santander. (s.f.). Conceptualización del desarrollo según Piaget y Vygotski. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.uis.edu.co>

- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 16. Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Voca Editorial. (2020). La educación socioemocional en México. Recuperado de <https://www.vocaeditorial.com/blog/educacion-socioemocional-en-mexico>
- Zuñiga Sanhueza, T. (2019). Influencia de la inteligencia emocional presente en los profesores de educación general básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/aa5ae310-b6b2-401a-84c8-9443532a549e/content>

5.5 Anexos

Anexo 1

Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Versión Corta) (TEIQue-SF) Cooper, A. y Petrides, K. V. (2010)

Instrucciones: Por favor, responda cada una de las afirmaciones expuestas más abajo poniendo un círculo alrededor del número que mejor refleja su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Lea cada afirmación y escoja la respuesta que se corresponda mejor con su manera más frecuente de ser, pensar o actuar. NO piense demasiado sobre el significado exacto de la afirmación. Responda con sinceridad. NO hay respuestas correctas o incorrectas. Hay siete posibles respuestas a cada afirmación, variando desde “Completamente en Desacuerdo” (nº 1) hasta “Completamente de Acuerdo” (nº 7).

1 2 3 4 5 6 7

Completamente en **Completamente**
Desacuerdo **de Acuerdo**

1. No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras.	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona con alta motivación.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que poseo buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	1	2	3	4	5	6	7
16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy capaz de “ponerme en la piel” de los demás y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general estoy encantado/a con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero un/a buen/a negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar.	1	2	3	4	5	6	7
23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que estoy lleno/a de virtudes.	1	2	3	4	5	6	7
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto.	1	2	3	4	5	6	7
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquéllas más cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5	6	7
30. Algunas personas me admiran por ser tan tranquilo/a.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 2

PROTOCOLO DE ENTREVISTA QUE
MIDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
DOCENTE

Responde las siguientes preguntas con sinceridad, recuerda que no hay respuestas correctas e incorrectas únicamente son para conocer la forma en que gestionas las emociones.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Materia que imparte *

Años de experiencia docente *

Años laborando en la institución *

Edad y género

1. Conciencia Emocional

¿Cómo define usted la conciencia emocional?

- Reconocimiento y comprensión de las propias emociones.
- habilidad para controlar las emociones de los demás.
- Apreciación de las emociones ajenas sin tener en cuenta las propias.

¿Puede identificar y describir sus propias emociones y las de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- Sí, siempre.
- A veces.
- No, rara vez

¿Cómo maneja usted las emociones difíciles, como la frustración o el estrés, en el aula?

- Buscando apoyo en colegas.
- Practicando técnicas de respiración y relajación.
- Ignorándolas y continuando con la clase

¿Cómo cree usted que la conciencia emocional impacta en el desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes?

- Mejora la relación maestro-estudiante.
- Ayuda a resolver conflictos de manera constructiva.

- No tiene influencia en el rendimiento académico.

2. Autorregulación Emocional

¿Cómo controla usted sus emociones en situaciones estresantes o conflictivas con los estudiantes?

- Tomando un descanso.
- Reflexionando sobre mis emociones.
- Reprimiendo mis emociones.

¿Qué estrategias utiliza usted para mantener la calma y el control emocional en situaciones de tensión en el aula?

- Respiración profunda.
- Pensamientos positivos.
- Ignorar la situación.

¿Cómo enseña usted a los estudiantes a autorregular sus emociones y comportamientos?

- Modelando el comportamiento deseado.
- Ofreciendo ejercicios de relajación.
- No abordo este tema en clase.

3. Empatía

¿Cómo demuestra usted empatía hacia sus estudiantes?

- Escuchando activamente.
- Mostrando comprensión.
- Ignorando sus problemas

¿Cómo aborda usted las necesidades emocionales y personales de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

- Brindando apoyo emocional.
- Remitiendo a servicios de asesoramiento.
- No presto atención a estas necesidades.

¿Cómo incorpora usted la perspectiva y las experiencias emocionales de los estudiantes en su enseñanza?

- Fomentando la participación activa.
- Utilizando ejemplos relevantes.
- No lo considero relevante

4. Habilidades Sociales

¿Cómo fomenta usted un ambiente de respeto en el aula?

- Estableciendo reglas claras.
- Promoviendo la comunicación abierta.
- Permitiendo comportamientos irrespetuosos.

¿Cómo maneja usted situaciones de conflicto entre los estudiantes?

- Facilitando la resolución pacífica.
- Ignorando el conflicto.
- Castigando a los involucrados.

¿Cómo fomenta usted la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes?

- Asignando proyectos grupales.
- Enseñando habilidades de comunicación.
- Fomentando la competencia entre ellos.

5. Inteligencia Emocional como Factor del Desarrollo de la Habilidad Socioemocional

¿Cómo consideras que tu inteligencia emocional influye en la relación y el vínculo que estableces con tus estudiantes?

- Positivamente.
- Negativamente.
- No estoy seguro/a.

Desde tu perspectiva, ¿cómo crees que un profesor que demuestra inteligencia emocional puede crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia entre los estudiantes?

- Promoviendo la comunicación abierta.
- Modelando comportamientos emocionalmente inteligentes.
- Ignorando las emociones de los estudiantes

¿Cómo considera usted que la inteligencia emocional influye en su desempeño como docente?

- Positivamente.
- Negativamente.
- No estoy seguro/a

¿Qué acciones tomaría usted para mejorar sus habilidades de inteligencia emocional en el aula?

- Participar en cursos de desarrollo profesional.
- Practicar técnicas de autorregulación emocional.
- No considero necesario mejorar mis habilidades emocionales.

Anexo 3

TEST SITUACIONAL DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

En este test, encontrarás cinco historias que presentan situaciones en las que cualquier chico o chica se podría encontrar en la vida cotidiana. En cada historia se producen situaciones para las cuales se proponen cinco respuestas diferentes (1, 2, 3, 4, y 5). Ponte en la piel de los personajes y responde con sinceridad cómo reaccionarías delante de cada una de las situaciones. Escoge, para cada situación, la respuesta que más se adecúe a lo que tú harías. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, únicamente son maneras diferentes de reaccionar.

Los resultados que se obtienen en este test sirven para reflexionar sobre cómo respondemos delante de situaciones sociales y emocionales. Para que este ejercicio sea útil es muy importante que respondas con sinceridad a todas las preguntas. Las respuestas se tratarán confidencialmente.

Para contestar el test necesitarás, aproximadamente, entre 20-30 minutos.

Recuerda pulsar el botón *Enviar* al final, si no, no quedarán grabadas tus respuestas. Una vez enviadas se abrirá una pantalla en la que aparecerán tus resultados.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

¿DÓNDE VAMOS DE EXCURSIÓN DE FINAL DE CURSO?

1. Estamos en junio y has quedado con tus amigas y amigos para acordar dónde iréis de excursión de final de curso. Vas al lugar donde habéis quedado y la mayor parte del grupo ya está allí. Saludas, pero tus compañeras/os no te hacen ni caso. ¿Qué piensas?

Pasan de mí.

Me están haciendo una broma.

No quieren que vaya con ellos de excursión.

Están tan entusiasmadas y entusiasmados que no me han oído.

Quizás no me quieren en el grupo.

2. Una de las chicas del grupo propone ir a la playa. Dice que sus tíos tienen una casa y que nos la dejarían durante una semana. Tú propones ir de camping a la montaña. La chica que había propuesto ir a la playa te dice, despectivamente: « ¡Que propuesta más penosa! ». ¿Qué le respondes?

Me siento mal pero no digo nada.

Le pregunto por qué cree que es penosa.

Escucho sus argumentos y vuelvo a defender mi propuesta.

Le contesto despectivamente.

Le digo tranquilamente: «Para ti es penoso ir a la montaña y para mí lo es ir a la playa».

3. Uno de tus compañeros le dice a la chica en cuestión que hay cosas mejores para hacer que ir a lucir o a ligar. ¿Cómo piensas que se debe sentir la chica?

Mal.

Se siente avergonzada.

Se enfada.

Le da igual.

No lo sé.

4. Otro chico del grupo dice que a él le parece bien la idea de pasar unos días de playa, fiesta y ligar. Empieza a producirse una discusión que sube de tono. ¿Cómo te sientes?

Nervioso/osa.

Mal.

Un poco mal por la discusión, pero a la vez bien porque veo que a los otros también les gusta la idea de ir de camping.

Agobiado/a

No lo sé.

5. ¿Y qué haces?

Me voy.

Para no agobiarme me distraigo mirando el móvil.

Como estoy enfadado también me pongo a discutir.

Voy un momento al lavabo para calmarme y después intento poner paz.

Respiro profundamente y me digo que todo se arreglará.

6. Al final, como que no hay acuerdo, decidís separaros en dos grupos. Te vas hablando con Juan. Él está muy alterado, muy enfadado y dolido que el grupo se haya acabado separando. ¿Qué le dices?

Que no se preocupe porque se arreglará.

«¡Qué amigos que tenemos!»

Que habría sido peor forzar a alguien a ir donde no le apetece.

Le hago reír diciendo alguna chorrada.

Que es patético que, siendo amigos, no podamos llegar a un acuerdo.

EL TRABAJO EN GRUPO

1. Faltan dos meses para acabar el curso y vuestra profesora os propone que la clase participe en el espectáculo que harán los alumnos el día de puertas abiertas. Cuando pide qué alumnos de la clase estarían dispuestos a participar, algunas/os compañeras/os empiezan a apuntarse. ¿Tú qué haces? ¿Te apuntas?

No, porque seguro que lo hago mal.

Me apunto, porque será divertido.

Colaboraré si es necesario.

Me da mucha vergüenza participar en estas cosas.

Puede salir bien, me apunto.

2. Aparte del espectáculo, la clase hará un cómic para explicar cómo os ha ido el curso. Montse, que sabe dibujar muy bien, dice que se encargará de hacer todos los dibujos. Ana, a quien también le gusta mucho dibujar, se queda seria cuando Montse se autootorga esta función. ¿Qué siente Ana?

Se siente fatal.

Se ha enfadado.

Está dolida.

Le da igual.

No lo sé.

3. Montse empieza a dibujar el primer esbozo y dibuja a Pedro, uno de los compañeros, con una nariz inmensa. Pedro se enfada mucho y quiere romper el cómic. Tú, que tienes a Pedro al lado, ¿qué le dices?

«De aquí a un minuto se reirán de otro.»

«Montse es una impresentable.»

«¡No hay para tanto, que solo es un dibujo!»

Le digo alguna cosa graciosa y le hago reír.

«Si no sabes aceptar las bromas, es tu problema.»

4. En una de las otras viñetas te toca recibir a ti. Montse te ha dibujado en el boceto con unas orejas de elefante que hacen que toda la clase se ponga a reír. ¿Cómo te sientes?

Triste.
Mal.
Humillada/o..
Avergonzada/o.
No lo sé.

5. Ver a tus compañeras/os reírse de tus orejas te empieza a incomodar... ¿Qué piensas?

Esta me la apunto.
Que se vaya a la...
Intento tomármelo como una broma.
No lo ha hecho con mala intención.
Me distraigo pensando en otras cosas.

6. ¿Qué le dices?

Protesto diciendo que las mías no son así.
Cuando se me pasa el enfado voy a hablar con ella y le digo que me ha molestado.
Le digo que me molesta y que las borre.
Me molesta, pero no digo nada.
Le insulto y le rompo el dibujo.

HE CAMBIADO DE CIUDAD Y BUSCO NUEVAS AMISTADES

1. Tienes que cambiar de ciudad. Esto quiere decir que tendrás que ir a un nuevo instituto, hacer nuevos amigos/os, etc. ¿Qué piensas?

Pienso que me será muy difícil hacer nuevos amigos/as.
Seguro que me sentiré muy solo/a.
Creo que, aunque me cueste, lo conseguiré.
Tengo el convencimiento que para mí no será un problema.
A mí me es fácil hacer amigos.

2. Tu hermana se rebela y dice que no quiere irse, que sus amigas/os están aquí, que no podrá adaptarse a un nuevo instituto, que no se ve capaz de hacer nuevas/os amigas/os y que se quiere quedar a vivir donde está. ¿Tú qué haces? ¿Le dices alguna cosa a tu hermana?

Le digo que es necesario.
La distraigo hablando de cómo decoraremos la nueva habitación.
Le abrazo y le digo que no es tan grave como parece.
Le digo que tiene toda la razón y que es una injusticia.
Le digo que vendremos a menudo a ver a las/os amigas/os.

3. En cambio, tu hermano pequeño está contento. Dice que tiene muchas ganas de ir a una nueva escuela y marcharse de la de ahora. ¿Por qué piensas que le pasa esto?

No lo sabe ni él.
Quizás por algún motivo no estaba bien en la escuela.
Como que es más pequeño, no le preocupa tanto hacer nuevos amigos/as.
Porque es inmaduro.
Lo ignoro.

4. Tus amigos/as te han hecho un cuadro muy grande de despedida que te ha hecho mucha ilusión. Piensas colgarlo en la habitación para que cada día, cuando te levantes, te acuerdes que hay amigos/as que te quieren y están contigo. El día que os marcháis te dicen que no hay suficiente espacio en el coche y que se tiene que quedar. ¿Cómo te sientes?

Mal.
Decepcionado/da.
Enrabiado/da.
Con ganas de llorar.
No lo sé.

5. ¿Y qué respondes?

Para mí es muy importante llevarme el cuadro.

Prefiero dejar ropa y llevarme el cuadro.

Si el cuadro se queda yo también.

Me quejo diciendo que no es justo.

No digo nada.

6. A pesar de tus insistencias, deciden dejar el cuadro y te dicen que el primer día que volváis de visita recogeréis el cuadro. ¿Qué piensas?

De aquí a cuatro semanas volveremos a ver a la abuela y lo cogeré.

Mejor que me ponga el mp3 y empiece a escuchar música.

Están agobiados y no entienden la importancia que tiene el cuadro para mí.

No les hablaré en todo el día.

Les amargaré todo el viaje.

7. Cuando hacéis las maletas te dicen que han pensado que para navidad te regalarán ropa, que es lo que necesitas. Tú deseabas otra cosa. ¿Qué haces?

Les digo que no estoy de acuerdo, prefiero que me den el dinero.

Protesto diciendo que no es justo.

Les digo que no es el regalo que quiero.

Me levanto y me voy.

Pongo muy mala cara.

LA FIESTA

1. Llega carnaval y en el instituto hacen una fiesta. En clase hacéis grupos para hacer disfraces colectivos. Quedas con tu grupo cuando salís de clase para decidir de qué os disfrazaréis. Uno de los compañeros propone que os disfrazéis de pollo. A ti no te gusta nada la idea. ¿Qué haces?

Le digo que no me acaba de gustar y le pregunto si nos podemos disfrazar de otra cosa.

Le digo que es una idea penosa.

No me atrevo a decir nada.

Le digo que a mí no me gusta.

Protesto diciendo que es un disfraz freaky.

2. Propones que os disfrazéis de un personaje de tu serie favorita. La propuesta te hace mucha ilusión, pero nadie te hace caso. ¿Qué piensas?

Tienen derecho a opinar diferente.

No les gusta mi idea.

Pasan de mí.

Mis ideas no son bastante buenas.

Se lo volveré a explicar para convencerlos.

3. Finalmente, tu grupo apuesta por la idea que tanto te disgusta, la del pollo. ¿Cómo reaccionas?

No me gusta, pero no hay más remedio.

Pienso que, si la mayoría ve bien disfrazarse de pollo, no es tan mala idea.

Me enfado muchísimo.

Procuro no preocuparme, no vale la pena agobiarme.

No pienso disfrazarme con ellos.

4. Llega el día en cuestión y el disfraz de pollo resulta todo un éxito. ¿Cómo te sientes?

Bien.

Contento/a de haber aceptado la propuesta.

Mal.

Siento vergüenza.

No lo sé.

5. A uno de tus compañeros se le desmonta el disfraz, se le cae la cresta y la cola, apenas puede caminar. ¿Cómo piensas que se siente?

*Se está muriendo de vergüenza.
Yo paso, a mi me da igual cómo se sienta.
Creo que quizás a él no le importa.
Seguramente lo encuentra divertido.
No lo sé.*

6. Tu compañero se queja porque se le cae el disfraz. ¿Qué haces?

*Intento tranquilizarla/o, diciéndole que no pasa nada.
Le ayudo a arreglar el disfraz.
No hago nada.
Me río.
También desmonto mi disfraz para hacerlo reír.*

7. Cuando ya os vais de la fiesta un compañero te pregunta si te apuntarás al espectáculo de puertas abiertas, ¿tú qué le dices?

*Puede salir bien, me apunto.
Colaboraré si es necesario.
No, porque seguro que lo hago mal.
Me apunto, porque será divertido.
Me da mucha vergüenza participar en estas cosas.*

NO ME COMPRAN LO QUE HE PEDIDO

1. La semana que viene será tu cumpleaños y quieres que te compren una cosa que te hace mucha ilusión. Sacas el tema durante la cena y dices qué regalo te gustaría. Tu hermano dice que eres la oveja negra y que no te mereces ningún regalo. ¿Qué piensas?

*Tiene razón.
Está celoso de mí.
Ciertamente pasan de mí.
No es verdad, me valoran.
Está intentando provocarme.*

2. ¿Cómo te lo tomas?

*Me enfado y se la devuelvo.
Paso de él.
Le saco importancia.
Cuento hasta diez antes de decir nada.
Cambio de tema para no enfadarme.*

3. Te dicen que ya te estás haciendo mayor y que han pensado en regalarte unos pantalones y una chaqueta, que es lo que necesitas ahora mismo. ¿Qué haces?

*Les digo que no es el regalo que quieres.
Protesto diciendo que no es justo.
Me levanto y me voy.
Pongo muy mala cara.
Les digo que no estoy de acuerdo, que prefiero que me den el dinero.*

4. Al día siguiente, vas a clase con cara de enfado y, cuando tus amistades te preguntan por qué estás así, les explicas lo que ha pasado. Una de las amigas te dice que eres un bobalicón, que qué morro tienes, que ella cuando quiere una cosa ahorra y se lo compra ella en lugar de ir esperando que se lo regalen todo. ¿Cómo te sientes?

Enrabiado/a.

Incomprendido/a.

Mal.

Fatal.

No lo sé.

5. Uno de tus compañeros, Juan, le responde a la chica diciéndole que, si a ella no le regalan lo que le hace ilusión por su cumpleaños, es que son unos tacaños. La chica no responde ¿Cómo crees que se ha sentido la chica?

Dolida.

Mal.

Avergonzada.

A ella estas cosas no le afectan.

No lo sé.

6. Rosa, otra compañera, molesta por el comentario de Juan, empieza a criticarlo diciéndole que es un antipático y metiéndose con su familia. El ambiente empieza a crisparse. ¿Qué haces?

Le digo alguna cosa para calmar los ánimos.

Les digo que los dos tienen parte de razón, que todas las familias son diferentes.

Yo también discuto con ellos.

Marcho para no oírlos.

Cambio de tema.

7. Cuando te vas piensas que como vais a vivir en otra ciudad, irás a otro instituto, haver nuevas amistades, etc. ¿Qué piensas?

Creo que, aunque me cueste, lo lograré.

Pienso que me resultará muy difícil hacer nuevas amistades.

A mí me resulta fácil hacer nuevas amistades.

Seguro que me sentiré muy sola/o.

Tengo el convencimiento de que para mí no será un problema.

Anexo 4

PROTOCOLO DE ENTREVISTA QUE MIDE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES.

Responde las siguientes preguntas con sinceridad, recuerda que no hay respuestas correctas e incorrectas únicamente son para conocer la forma en cómo te relacionas.

Grado

Edad

Genero

1. Empatía

¿Cómo defines la empatía?

- Capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás.
- Habilidad para manipular emociones ajenas.
- Desconocimiento de las emociones de los demás.

¿Cómo crees que la empatía puede influir en la resolución de problemas en el entorno escolar?

- Fomentando la comprensión mutua.
- Agudizando los conflictos.
- No tiene influencia en la resolución de problemas.

¿Alguna vez has mostrado comprensión y sensibilidad hacia las emociones o situaciones de tus compañeros?

- Sí.
- No.
- No recuerdo ninguna situación específica.

2. Comunicación Asertiva

¿Cómo te comunicas tus ideas y sentimientos de manera clara y respetuosa?

- Expresando mis opiniones de manera directa pero amable.
- Ocultando mis opiniones para evitar conflictos.
- Ignorando la comunicación con los demás.

¿Cuál crees que es la importancia de la comunicación asertiva en el ámbito escolar y en la vida cotidiana?

- Favorece el entendimiento y la resolución de problemas.
- Provoca malentendidos y discordias.
- No tiene relevancia en las relaciones interpersonales.

¿Has expresado tus opiniones de manera asertiva para la resolución de un conflicto?

- Sí.
- No.
- No recuerdo ninguna situación específica.

3. Trabajo en Equipo

¿Cómo te desenvuelves en un equipo de trabajo?

- Colaborando activamente.
- Evitando responsabilidades.
- No participo en equipos de trabajo.

¿Cómo identificas y aprovechas los talentos individuales de tus compañeros durante el trabajo en equipo?

- Asignando roles según las habilidades de cada uno.
- Ignorando las habilidades individuales.
- No considero relevante el aprovechamiento de talentos.

¿Has colaborado efectivamente con tus compañeros para alcanzar un objetivo común?

- Sí.
- No.
- No recuerdo ninguna experiencia específica.

4. Resolución de Conflictos

¿Cómo sueles manejar los conflictos o desacuerdos con tus compañeros?

- Buscando soluciones pacíficas.
- Ignorando los conflictos.
- Fomentando la confrontación.

¿Qué estrategias utilizas tú para resolver conflictos de manera constructiva?

- Escuchando activamente a todas las partes involucradas.
- Imponiendo mi punto de vista sin considerar otras perspectivas.
- No participo en la resolución de conflictos.

¿Has logrado resolver un conflicto de manera pacífica y constructiva?

- Sí.
- No.
- No recuerdo ninguna situación específica.

5. Desarrollo de Habilidades Socioemocionales a partir de la Inteligencia Emocional

¿Cómo percibes el papel del profesor con inteligencia emocional en tu desarrollo socioemocional?

- Fundamental.
- Sin importancia.
- No estoy seguro/a.

Desde tu perspectiva, ¿cómo crees que un profesor que demuestra inteligencia emocional puede crear un ambiente de aprendizaje que fomente la empatía, la autoconciencia y la resiliencia entre los estudiantes?

- Modelando comportamientos emocionalmente inteligentes.
- Ignorando las emociones de los estudiantes.
- No tiene influencia en el ambiente de aprendizaje.

¿Qué acciones podrías tomar para mejorar tus habilidades socioemocionales?

- Practicar la empatía y la comunicación asertiva.
- Ignorar mis habilidades socioemocionales.
- No considero necesario mejorar mis habilidades socioemocionales.







¿Cómo crees que tus habilidades socioemocionales influyen en tu desempeño académico y en tus relaciones con los demás?


- Positivamente.
- Negativamente.
- No estoy seguro/a.


Anexo 5


Permiso autorizado de utilización de la escala Likert TEIQue-SF Versión corta.

{SPAM?} "Request for Authorization to Use Your Instrument"

 Petrides, Konstantinos <k.petrides@ucl.ac.uk>     

Para:  ANDREA LANDA AGUAYO Tue 14/11/2024 05:33 AM

 Reenvió este mensaje el Vie 22/11/2024 05:02 PM.

 Este mensaje está en Inglés

Dear Ms Aguayo

Thank you for your email regarding the TEIQue instruments. You do not need special permission to use any TEIQue form in academic research, provided it is strictly for non-commercial purposes and no individualized feedback is given to respondents. Please also see our FAQ at <http://psychometriclab.com/faq/>. In particular, note that we do not provide free access to norms or feedback reports. If you require such access, please contact admin@teique.com. We encourage a donation of £69.99 for the TEIQue and £49.99 for the TEIQue-SF. The donation button is labelled "Support" on the landing page at www.psychometriclab.com.

You can download the various TEIQue forms (including translations and adaptations) from the same website, which also incorporates an

adaptations) from the same website, which also incorporates an automated on-line scoring system for the TEIQue and TEIQue-SF. Specifically with respect to translations, please check <https://psychometriclab.com/translations-of-teique/>. The scoring key for the TEIQue-SF and TEIQue-ASF is exactly the same and both forms can be scored via the online scoring engine that is available on the website (www.psychometriclab.com). You can also download this scoring key from <http://psychometriclab.com/scoring-the-teique/>. The technical manual can be ordered directly from: https://www.teique.com/store/technical_manual

Please note that the forms are to be used exclusively for academic or medical research purposes. Further note that we cannot provide additional support beyond what is already on the website although you can join us in one of our Social Media below.

I hope this helps and wish you good luck with your research.

Konstantin



K V Petrides

BBA DipPsych MSc PhD CPsychol AFBPsS

Professor of Psychology and Psychometrics
University College London

Founding Director
London Psychometric Laboratory



This message may contain confidential information. Please do not disclose, copy or distribute information in this e-mail. To do so is strictly prohibited and may be unlawful. If you are not the intended recipient, please inform the sender that you have received the message in error before deleting it.

Thank you for your understanding.