

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES: REFLEXIÓN CIENTÍFICA PARA EL CUIDADO, LA EFICACIA Y EL CLIMA DE AULA

Silvia Quesada Moreno¹

silquemor70@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9995-0825>

**Institución Educativa
Arnulfo Briceño Contreras
Villavicencio, Meta
Colombia**

Sandra Patricia Bello Guerrero²

sandrabelge1977@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7493-9481>

**Institución Educativa
Arnulfo Briceño Contreras
Villavicencio, Meta
Colombia**

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 16/02/2026

Aprobado: 19/03/2026

RESUMEN

En las instituciones educativas actuales, el trabajo docente se desarrolla en escenarios de alta demanda emocional que inciden directamente en el bienestar profesional y en el clima de aula, razón por la cual este ensayo científico de reflexión analiza el lugar que ocupa la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales del profesorado en la calidad educativa, el bienestar docente y el clima de aula; la problemática que orienta el texto es la persistencia de contextos escolares con alta exigencia emocional, de conflicto interpersonal, presión por resultados, demandas de convivencia, atención a diversidad y sobrecarga laboral, en los que se espera que el docente regule su propio mundo afectivo y el del aula, sin formación sistemática ni apoyo institucional suficiente. El objetivo es sostener, desde una revisión documental narrativa e integración crítica de evidencia empírica, que la IE y la competencia socioemocional docente deben

¹ Docente de preescolar en la institución educativa: Arnulfo Briceño Contreras de Villavicencio; Meta. Colombia. Magister en gestión de la tecnología y especialista en administración de la informática educativa, universidad de Santander (UDES) Bucaramanga. Colombia

² Docente de primaria en la institución educativa: Arnulfo Briceño Contreras de Villavicencio; Meta. Colombia. Magister en educación, corporación universitaria Iberoamericana (IBERO) Bogotá- Colombia y especialista en planeación educativa y planes de desarrollo, fundación universitaria Juan de Castellanos Tunja. Colombia.

entenderse como competencias profesionales entrenables y evaluables de manera ética y contextual, para lo cual metodológicamente, se conecta una síntesis interpretativa de literatura reciente incluyendo validaciones de instrumentos, estudios correlacionales, intervenciones de formación, revisiones narrativas y sistemáticas, con fuentes fundacionales sobre inteligencia, regulación y trabajo emocional; los principales resultados del análisis indican que, la percepción estudiantil del estrés y del burnout docente se asocia con la forma en que se juzga la competencia socioemocional del profesorado; la inteligencia emocional y la regulación emocional se relacionan con burnout, satisfacción laboral y gestión de aula; y existen programas formativos por ejemplo, mindfulness, coaching, educación emocional con efectos prometedores, aunque dependientes del contexto y la implementación. Se concluye que la formación socioemocional docente debe integrarse en la formación inicial y continua y acompañarse de condiciones institucionales de cuidado que reconozcan el trabajo emocional como parte del oficio docente.

Palabras clave: burnout docente, competencias socioemocionales, docencia, inteligencia emocional, regulación emocional.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TEACHERS' SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES: A SCIENTIFIC REFLECTIVE ESSAY FOR CARE, EFFECTIVENESS, AND CLASSROOM CLIMATE

ABSTRACT

In today's educational institutions, teaching takes place in emotionally demanding environments that directly impact professional well-being and classroom climate. For this reason, this reflective essay analyzes the role of emotional intelligence and teachers' socio-emotional competencies in educational quality, teacher well-being, and classroom climate. The central problem addressed in this text is the persistence of school contexts characterized by high emotional demands, interpersonal conflict, pressure for results, demands for coexistence, attention to diversity, and excessive workload. In these contexts, teachers are expected to regulate their own emotional world and that of the classroom without systematic training or sufficient institutional support. The objective is to argue, through a narrative literature review and critical integration of empirical evidence, that emotional intelligence and teachers' socio-emotional competence should

be understood as professional competencies that can be trained and assessed ethically and contextually. Methodologically, this involves connecting an interpretive synthesis of recent literature, including instrument validations, correlational studies, training interventions, and narrative and systematic reviews, with foundational sources on intelligence, regulation, and emotional labor. The main findings of the analysis indicate that students' perceptions of stress and teacher burnout are associated with how teachers' socio-emotional competence is judged; emotional intelligence and emotional regulation are related to burnout, job satisfaction, and classroom management; and there are training programs, such as mindfulness, coaching, and emotional education, with promising effects, although these depend on the context and implementation. It is concluded that socio-emotional teacher training should be integrated into initial and ongoing teacher training and accompanied by supportive institutional conditions that recognize emotional labor as an integral part of the teaching profession.

Keywords: emotional intelligence, emotion regulation, teacher burnout, teachers' socioemotional competence, teaching profession.

1. INTRODUCCIÓN

En el discurso educativo contemporáneo, la dimensión socioemocional ha pasado de ser un asunto complementario a ser presentada como un componente fundamental del aprendizaje y la convivencia; sin embargo, todavía persiste una asimetría difícil de justificar, por cuanto se diseñan programas, lineamientos y expectativas para que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales, pero se presupone o se exige que el profesorado ya dispone de esas habilidades en un nivel suficiente y estable, y en consecuencia, la escuela termina actuando como si el docente fuese, por definición, un regulador emocional profesional plenamente equipado; y, al mismo tiempo, como si su

mundo afectivo fuese un asunto privado que no requiere inversión formativa, acompañamiento ni condiciones institucionales de cuidado (Rizoso-Gómez, 2022).

Al respecto, la problemática que motiva este ensayo puede formularse así: la docencia es una profesión de alta demanda emocional y relacional, pero la formación y el apoyo al trabajo emocional del profesorado suelen ser incompletos, optativos o inexistentes; dicha brecha se vuelve más visible cuando el aula se configura como un espacio de conflicto, diversidad y presión por resultados, donde el docente debe tomar decisiones pedagógicas bajo tensión emocional, sostener límites, construir un clima de confianza, manejar las frustraciones propias y ajenas, y, muchas veces, hacerlo en condiciones de sobrecarga; en este sentido, estudios recientes han sugerido que el burnout docente, es decir, el síndrome de desgaste profesional, afecta al docente, e incluso los estudiantes perciben el estrés y el desgaste, y esa percepción se asocia con cómo evalúan la competencia socioemocional del profesor (Oberle et al., 2020). En paralelo, investigaciones muestran relaciones entre inteligencia emocional (IE) y burnout, así como asociaciones con variables vinculadas a la eficacia y a la gestión del aula (Schoeps et al., 2021; Valente et al., 2020); por tanto, el asunto no es meramente de bienestar laboral, pues es también clima de aula, vínculo pedagógico y condiciones de posibilidad del aprendizaje.

Ahora bien, el propósito de un ensayo científico de reflexión no es únicamente describir evidencia; es interpretarla, discutirla y extraer implicaciones, razón por la cual el objetivo del presente texto es sostener, con soporte teórico y empírico, que la IE y las

competencias socioemocionales docentes constituyen competencias profesionales que influyen en la toma de decisiones pedagógicas, la gestión del aula, la calidad del vínculo y el bienestar del profesorado. Además, se argumenta que su desarrollo debe ir más allá de las exhortaciones, con frases como “debes ser empático” o “controla tu temperamento”, ya que requiere formación sistemática, evaluación ética y contextual, y políticas institucionales que reconozcan y sostengan el trabajo emocional como parte del oficio.

A tal efecto, la estrategia metodológica aquí adoptada es documental y reflexiva, realizándose una síntesis interpretativa de literatura reciente sobre medición de competencia socioemocional docente (Aldrup et al., 2020), revisiones sobre instrumentos de IE y autorregulación (Bru-Luna et al., 2021; Alarcón-Espinoza et al., 2022), estudios sobre burnout y percepción estudiantil (Oberle et al., 2020), y programas de intervención con docentes (De Carvalho et al., 2021; Cheng et al., 2022; Mihić et al., 2020; Martyniak & Pellitteri, 2020; Chianese & Prats, 2021). Asimismo, se integra un marco conceptual fundacional, la IE como constructo (Salovey & Mayer, 1990; Mayer et al., 2004), la regulación emocional (Gross, 1998), y el trabajo emocional en profesiones de servicio (Hochschild, 1983). Finalmente, se recuperan aportes iberoamericanos que problematizan el rol docente en educación socioemocional y su formación (Borja, 2022; Chica et al., 2020; Ordoñez, 2022; Muñoz, 2023; Reyes et al., 2022), conectando la evidencia con el contexto.

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1 DOCENCIA COMO OFICIO EMOCIONAL: DE LO INVISIBLE A LO PROFESIONAL

La docencia es una práctica social y moral que ocurre en una red de relaciones, en la cual las emociones son información, energía y vínculo, donde una parte decisiva del trabajo docente ocurre en micro-escenas que rara vez se registran en informes de rendimiento, por ejemplo, una mirada que detiene una burla; un tono de voz que desactiva una escalada; una respuesta que legitima el error como oportunidad; una intervención que protege la dignidad de un estudiante sin renunciar al límite. Estas escenas conforman lo que podríamos llamar arquitectura emocional del aula.

Desde la perspectiva del trabajo emocional, las profesiones de servicio requieren gestionar las expresiones y los estados afectivos de manera alineada con las metas institucionales; este proceso se conceptualiza como la labor emocional, no es simplemente sentir, sino administrar lo que se muestra, lo que se oculta, lo que se modula y lo que se sostiene (Hochschild, 1983). De forma concreta, en la docencia, esto se intensifica porque el servicio no es transaccional, sino formativo, se trabaja con sujetos en desarrollo, con conflictos, con evaluación, con desigualdades, con convivencia y, en muchos casos, con historias de vida complejas, lo que significa que pedirle al docente

control emocional sin reconocer el carácter laboral de esa demanda es, en el fondo, naturalizar un trabajo invisible (Zych & Llorent, 2020).

Aquí se conectan la IE y las competencias socioemocionales docentes; La IE, en su formulación clásica, remite a un conjunto de capacidades para percibir, comprender, usar y regular emociones (Salovey & Mayer, 1990; Mayer et al., 2004). A su vez, en lectura aplicada, se asocia con habilidades como autoconciencia, autorregulación, empatía y manejo de relaciones (Goleman, 1995); independientemente del modelo, el punto clave para la docencia es que la emoción organiza la atención, la memoria, la motivación y la relación; por ello, la competencia emocional tiene una dimensión pedagógica.

La regulación emocional, por su parte, puede entenderse como los procesos mediante los cuales las personas influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan o expresan (Gross, 1998), y en un aula, la regulación emocional docente es un recurso, dado que sin ella, el conflicto escala; con ella, se vuelve manejable. Sin ella, la frustración se vuelve castigo o sarcasmo; con ella, se vuelve límite y reparación. Sin ella, el agotamiento se transforma en cinismo; con ella, puede transformarse en búsqueda de apoyo y ajuste de prácticas.

En este orden de ideas, la literatura empírica sobre el profesorado muestra que estas competencias no son uniformes ni están garantizadas. Es así como los estudios sobre competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario, señalan la existencia de variabilidad y abren la idea de necesidades formativas (Llorent

et al., 2020); asimismo, en los ámbitos latinoamericanos, investigaciones sobre la percepción docente de sus competencias socioemocionales, destacan el carácter contextualizado de estas habilidades, que no se manifiestan igual ante grupos distintos, condiciones distintas o apoyos distintos (Ordoñez, 2022); además, los trabajos que discuten el rol docente en educación socioemocional durante la pandemia recuerdan que la demanda socioemocional puede intensificarse en crisis, sin que el sistema necesariamente provea herramientas para sostenerla (Borja, 2022; Pozo-Rico et al., 2020).

Hay, además, un punto ético que no puede eludirse, puesto que cuando se habla de habilidades socioemocionales docentes, existe el riesgo de responsabilizar individualmente al docente por los problemas estructurales; en consecuencia, un ensayo reflexivo debe sostener simultáneamente estas dos ideas, es razonable y necesario desarrollar competencias socioemocionales docentes, y es injusto y poco efectivo exigir las sin condiciones institucionales de cuidado. En tal sentido, la competencia no sustituye al contexto, dado que lo complementa; de ahí que el debate no sea habilidades vs. estructura, sino “habilidades con estructura”.

2.2 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DOCENTES? HACIA UNA DEFINICIÓN OPERATIVA

Hablar de competencias socioemocionales conlleva un marco más amplio que IE; mientras la IE suele referirse a las capacidades vinculadas al procesamiento de información emocional, las competencias socioemocionales abarcan también las habilidades sociales, la comunicación, el manejo de conflicto, la construcción de vínculos, la toma de perspectiva, y las disposiciones éticas que orientan la convivencia. Puntualmente, en el ámbito docente, esto se materializa en comportamientos y decisiones profesionales, cómo se da retroalimentación, cómo se responde a la disrupción, cómo se sostiene la equidad en el trato, cómo se acompaña el error, cómo se repara un daño.

A su vez, las investigaciones que abordan las competencias socioemocionales en los docentes suelen incluir los componentes de habilidades sociales educativas y de regulación emocional; por ejemplo, los trabajos enfocados en la evaluación de las habilidades sociales educativas y en la regulación emocional en el profesorado, que muestran que estas dimensiones pueden operacionalizarse y evaluarse (Reuwsaat & Andretta, 2020); igualmente, en los contextos de formación inicial, y análisis cuantitativos sobre las competencias socioemocionales en docentes en formación muestran que el tema es importante, por cuanto se puede medir, se puede comparar y se pueden detectar las brechas (Brasil et al., 2021); de igual manera, los estudios que contrastan los

docentes con experiencia y los docentes en formación, refuerzan la idea de las trayectorias, ya que la experiencia aporta aprendizaje, pero no garantiza por sí sola contar con una competencia socioemocional óptima, pues también puede llegar a consolidar estrategias defensivas o rígidas si no hay apoyo (Samaniego et al., 2024).

Respecto a los términos de aula, la competencia socioemocional docente incluye al menos cinco dominios prácticos: (a) autoconciencia profesional para reconocer los estados internos de fatiga, irritación, ansiedad, y saber cómo influyen en la decisión pedagógica; (b) autorregulación y manejo del estrés para modular la respuesta emocional y sostener límites sin violencia simbólica; (c) empatía y sensibilidad contextual, para comprender las experiencias estudiantiles sin perder el rol docente, evitando favoritismos o sesgos; (d) habilidades relacionales y comunicacionales, para construir confianza, dar retroalimentación efectiva, facilitar la participación y reparar el conflicto; y (e) la gestión del clima de aula, para tomar decisiones que sostengan un ambiente emocionalmente seguro y cognitivamente desafiante.

Asimismo, la evidencia indica que estas cinco dimensiones anteriormente descritas se conectan con resultados sumamente relevantes en esta materia, y un ejemplo importante en el campo es el estudio sobre la percepción estudiantil del estrés docente, ya que si el docente presenta burnout, los estudiantes tienden a percibir una menor competencia socioemocional del profesor (Oberle et al., 2020); ahora bien, lejos de que esto signifique que hay que culpabilizar al docente por enfermarse; conlleva reconocer que el bienestar docente y la experiencia estudiantil están entrelazados.

En este mismo orden de ideas, los estudios que examinan el papel de la IE del profesor para la eficacia y la gestión del aula, resaltan que la competencia emocional docente se relaciona con sentirse bien, y fundamentalmente, gestionar el aula, es decir, prevenir las escaladas, manejar el conflicto, sostener las normas con humanidad, y producir un clima que propicie el aprendizaje (Valente et al., 2020); en esa misma línea, las investigaciones sobre mediación de emociones en la relación entre creencias y satisfacción laboral docente, muestran que las emociones median el vínculo entre lo que el docente cree y cómo se siente con su trabajo (Vettori et al., 2022). Así, esto es fundamental, porque indica que las políticas de apoyo deben centrarse en modificar las creencias para tener una mentalidad positiva, y modificar los contextos y los recursos emocionales.

2.3 MEDICIÓN Y EVALUACIÓN: HACER VISIBLE SIN ETIQUETAR

Uno de los obstáculos para institucionalizar el desarrollo socioemocional docente es la idea de que lo emocional no se puede medir, o de que medirlo es intrusivo; ambas preocupaciones contienen verdad, por cuanto hay aspectos que son difíciles de cuantificar y existe riesgo de patologizar o controlar; sin embargo, la investigación reciente muestra un camino intermedio, para evaluar con herramientas situacionales y con fines formativos, no punitivos. En este sentido, el desarrollo y validación de pruebas de juicio situacional para medir la competencia socioemocional docente, constituye un

avance relevante, puesto que desplaza la medición de autodescripción hacia la decisión profesional en contextos simulados (Aldrup et al., 2020); ello es importante porque la docencia ocurre bajo condiciones reales, donde un estudiante desafía, otro se frustra, un tercero se burla; el docente decide. Entonces, evaluar competencia socioemocional como juicio profesional puede reducir la brecha entre “lo que digo que hago” y “lo que haría en un dilema”.

Al mismo tiempo, revisiones sistemáticas sobre medidas de IE advierten de la heterogeneidad conceptual y metodológica (Bru-Luna et al., 2021), que implica una precaución, pues no todo instrumento mide lo mismo y no todo instrumento es adecuado para decisiones laborales; por tanto, en el presente ensayo reflexivo se sostiene una postura ética, dado que la evaluación socioemocional docente debe ser formativa, contextual, voluntaria o acompañada, y orientada al desarrollo, y no a la sanción.

Por su parte, la regulación emocional también ha sido revisada sistemáticamente en la vida cotidiana como constructo amplio y multifacético (Alarcón-Espinoza et al., 2022), revelando que si el docente se entrena en estrategias de regulación, no hay una única “técnica” universal; hay estrategias más adaptativas según el contexto, la cultura escolar, el tipo de conflicto y las características del grupo, por ejemplo, reestructurar cognitivamente una situación puede ser útil en un caso; en otro, la prioridad es intervención conductual con límites claros; en otro, la prioridad es reparación del vínculo.

De igual forma, en el plano de la práctica, también conviene reconocer que la competencia socioemocional docente no opera en vacío, ya que, en la educación

especial, por ejemplo, se ha explorado cómo las competencias socioemocionales informan redes sociales profesionales de educadores especiales, destacando que la competencia tiene un componente relacional y organizacional (Brown et al., 2020). Por tanto, ello indica que el desarrollo socioemocional es una capacidad interna, a la vez que un capital social, que comprende el apoyo entre compañeros, las redes de contención profesional y la colaboración.

2.4 BURNOUT, BIENESTAR Y CLIMA DE AULA: UNA RELACIÓN QUE EXIGE CUIDADO INSTITUCIONAL

El burnout docente puede definirse como un estado de agotamiento emocional, físico y cognitivo que aparece cuando las demandas laborales se mantienen de forma prolongada y superan los recursos personales e institucionales disponibles para afrontarlas, afectando la salud del profesorado, la calidad de las interacciones pedagógicas y el clima relacional del aula; en el contexto educativo, este fenómeno se manifiesta en las prácticas cotidianas, en los estilos de comunicación y en las formas de gestión emocional que inciden directamente en la percepción que los estudiantes construyen sobre su docente y sobre el entorno de aprendizaje.

Al respecto, uno de los aportes más potentes de la investigación reciente es mostrar que el burnout docente se relaciona con variables socioemocionales y que puede ser visible para los estudiantes; así, en el estudio de Oberle et al. (2020) se reporta que

los estudiantes perciben el estrés docente y que ello se asocia con su percepción de la competencia socioemocional del profesor. Por tanto, este hallazgo desafía dos mitos; el mito de que el docente puede ocultarlo todo y el mito de que lo emocional no afecta al aprendizaje; afecta, porque el docente está triste o cansado, y el desgaste influye en la forma de responder, en la paciencia disponible, en la calidad del vínculo y en la consistencia de las normas.

Por ende, el burnout viene a ser una respuesta a las demandas prolongadas utilizando recursos insuficientes para superarlas; no obstante, la evidencia demuestra que aquellas variables como la IE y la regulación emocional son recursos protectores o mediadores, por ejemplo, en los docentes españoles se ha reportado que la IE impacta el burnout con mediaciones, sugiriendo así rutas de intervención (Schoeps et al., 2021). De igual forma, en otras investigaciones, se examinan relaciones entre la racionalidad docente, las competencias socioemocionales y la satisfacción de las necesidades básicas, hallando efectos directos e indirectos sobre burnout (Maiors et al., 2020); en este punto, la reflexión se vuelve inevitable, si la salud mental docente depende de necesidades básicas satisfechas, entonces la escuela debe formar competencias y garantizar condiciones.

Ello debería materializarse mediante políticas concretas, como tiempo para la planificación, reducción de la carga administrativa, apoyo psicosocial, cultura de colaboración, mentoría, formación continua realista, y liderazgo que reconozca el esfuerzo emocional del profesorado; sin estas políticas concretas, el discurso

socioemocional corre el riesgo de convertirse en una nueva exigencia, donde además de enseñar, el docente debe cuidarse emocionalmente, como si el cuidado fuese un acto individual desconectado del entorno. En este mismo sentido, la satisfacción laboral docente también se vincula con las emociones, por cuanto la mediación de emociones entre las creencias y la satisfacción laboral indica que las emociones son el puente entre lo que el docente piensa y cómo vive su trabajo (Vettori et al., 2022); por tanto, intervenir en bienestar docente es capacitar en IE, así como intervenir en el ecosistema emocional del trabajo.

2.5 SÍNTESIS ARGUMENTATIVA

En virtud de lo anteriormente expuesto, este ensayo sostiene la siguiente proposición: la IE y las competencias socioemocionales del profesorado deben ser entendidas como competencias profesionales, y no como rasgos deseables que influyen en el bienestar docente, en el clima de aula y en la gestión pedagógica; por ello deben integrarse estructuralmente en la formación inicial, la formación continua y las políticas escolares de cuidado, con evaluación ética y contextual. Ahora bien, la proposición implica un compromiso con el lector, al discutir el tema sin ingenuidad y sin culpabilización; es decir, reconocer la necesidad de competencia socioemocional y, al mismo tiempo, reconocer que las condiciones institucionales son parte del problema y de la solución, por cuanto el docente es agente, pero también es sujeto de cuidado.

Por consiguiente, para poder discutir esta proposición, es útil contrastar los enfoques, las fortalezas y las debilidades presentes en la literatura de la materia; así pues, empezando por las fortalezas del campo, existe evidencia de que las competencias socioemocionales se pueden operacionalizar y evaluar con herramientas más cercanas a la práctica profesional, superando el discurso general al proponer rutas formativas específicas (Aldrup et al., 2020); asimismo, hay hallazgos consistentes sobre asociaciones entre las variables socioemocionales docentes, el bienestar y el burnout, así como sobre la percepción estudiantil del desgaste docente, sosteniendo la idea de que la competencia socioemocional docente es una variable relevante para el sistema educativo (Oberle et al., 2020; Schoeps et al., 2021; Maiors et al., 2020).

En este mismo sentido, existen intervenciones evaluadas con docentes utilizando mindfulness, coaching, educación emocional y entrenamiento en IE que reportan beneficios en las áreas del bienestar, el estrés, las prácticas o la implementación de estrategias socioemocionales; y aun cuando los diseños y resultados varían en los diferentes estudios, el mensaje general es claro, sí se puede formar (De Carvalho et al., 2021; Cheng et al., 2022; Mihić et al., 2020; Martyniak & Pellitteri, 2020; Chianese & Prats, 2021; Giordano et al., 2021). A su vez, la literatura iberoamericana aporta una mirada contextual y ética, por cuanto los trabajos sobre ética del cuidado de sí mismo y sobre habilidades socioemocionales docentes amplían el marco más allá de la eficacia instrumental, hacia un horizonte humanizante (Reyes et al., 2022); mediante los aportes sobre el rol docente en la educación socioemocional en pandemia, o sobre la formación

emocional como utopía cuando el sistema no acompaña, ayudan a problematizar el tema sin simplificarlo (Borja, 2022; Chica et al., 2020).

Por otra parte, en lo atinente a las debilidades, las dificultades y los riesgos, es preciso mencionar que el constructor de IE presenta heterogeneidad dentro de los diferentes estudios, ya que se manejan distintos modelos, distintos instrumentos y distintos supuestos; aquí las revisiones sobre medidas de IE muestran esa diversidad y el riesgo de usar instrumentos sin claridad conceptual, materializándose en programas formativos difusos como al hablar de emociones sin metas definidas (Bru-Luna et al., 2021); además, es necesario señalar que existe el riesgo de psicologizar los problemas estructurales, pues si se insiste solo en que el docente debe regularse, se invisibiliza la sobrecarga, la precariedad, el conflicto institucional o la falta de recursos, riesgo que es real, especialmente en contextos donde la formación socioemocional se ofrece como solución a las crisis sin cambios de condiciones.

Del mismo modo, otra parte de la evidencia se apoya en el auto-reporte, es decir, la percepción personal de las competencias, y, aunque valioso, requiere triangulación; no obstante, la aparición de instrumentos situacionales y el interés por medidas más conductuales abren un camino (Aldrup et al., 2020; Llorent et al., 2020); igualmente, las intervenciones no siempre son sostenibles, ya que los programas de mindfulness o educación emocional pueden mostrar beneficios, pero si se implementan sin continuidad o sin ajuste cultural, se convierten en experiencias puntuales sin institucionalización (De Carvalho et al., 2021; Carbonero-Martín et al., 2022).

Ahora bien, al comparar estudios de intervención (Cheng et al., 2022; Mihić et al., 2020; Schussler et al., 2020) con revisiones narrativas sobre programas en docentes (Montero y Florentino, 2023), aparece una síntesis relevante, dado que el campo avanza, pero necesita criterios de implementación, claridad conceptual, y un vínculo real entre la formación y las condiciones de trabajo; y al comparar estudios sobre burnout y percepción estudiantil (Oberle et al., 2020) con trabajos sobre IE y gestión del aula (Valente et al., 2020), se vuelve evidente que el componente socioemocional está en el corazón del acto docente.

2.6 PROPUESTA

En cuanto a la propuesta que aquí se formula, se organiza en cinco líneas complementarias, donde el criterio central es evitar la lógica del taller aislado y avanzar hacia una arquitectura institucional del desarrollo socioemocional docente (ver tabla 1).

Tabla 1

Líneas de la propuesta

1) Integración curricular en la formación inicial docente

Las competencias socioemocionales deben formar parte explícita de la formación inicial, lo que significa diseñar un núcleo formativo con: (a) fundamentos de IE, regulación emocional, trabajo emocional y ética del cuidado; (b) entrenamiento práctico con casos, juego de roles y análisis de dilemas; y (c) evaluación formativa; es de tener en cuenta además que la evidencia sobre docentes en formación y sus competencias, así como diferencias con docentes experimentados, indica que la formación inicial puede reducir brechas si es intencional (Brasil et al., 2021; Samaniego et al., 2024). A su vez, la formación inicial debe preparar para la diversidad y para escenarios de inclusión, pues si el docente trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales, su competencia socioemocional y social adquiere un peso particular, porque la gestión del aula exige sensibilidad, consistencia y comunicación adaptada, y La formación inicial, por tanto, no puede ser ciega a la complejidad del aula real (Skura & Świderska, 2022).

2) Formación continua situada y acompañada

La formación socioemocional debe ser un proceso; y la evidencia muestra que intervenciones como mindfulness en docentes pueden producir efectos en su bienestar y en los resultados asociados (De Carvalho et al., 2021; Cheng et al., 2022; Mihić et al., 2020); programas de coaching y acompañamiento para desarrollar competencias emocionales también han sido reportados (Chianese & Prats, 2021). Sin embargo, el aprendizaje socioemocional adulto requiere continuidad, espacio de reflexión y acompañamiento. Al respecto, una vía especialmente pertinente es combinar la formación con las comunidades profesionales de aprendizaje, mentoría y observación colaborativa; la competencia socioemocional docente crece por práctica reflexiva, por retroalimentación, por apoyo entre compañeros y por ajuste de hábitos. Esto se conecta con hallazgos en educación inicial, ya que el tipo de coaching (interno o externo) influye en la implementación de prácticas socioemocionales basadas en la evidencia (Giordano et al., 2021). La calidad del acompañamiento importa.

3) Evaluación ética, contextual y formativa

La evaluación de competencia socioemocional docente debe evitar dos extremos: (a) no evaluar nada, quedándose en el discurso; (b) evaluar con fines punitivos, generando control y resistencia; por tanto, el camino ético es la evaluación formativa, contextual y transparente, orientada a desarrollo profesional; asimismo, en esta misma línea, los tests de juicio situacional sobre competencia socioemocional docente pueden ser útiles para orientar la formación; complementariamente, las revisiones sobre instrumentos de IE (Bru-Luna et al., 2021) invitan a escoger herramientas con criterio, las revisiones sobre autorregulación (Alarcón-Espinoza et al., 2022) recuerdan que la regulación emocional es un campo complejo que va más allá de una técnica simple (Aldrup et al., 2020).

4) Reconocimiento del trabajo emocional y condiciones institucionales de cuidado

La escuela debe reconocer que la docencia es labor emocional, y en lo práctico, esto implica políticas de cuidado, es decir, mejores condiciones de trabajo, apoyos psicosociales, gestión de carga, liderazgo sensible, cultura de respeto, y dispositivos de contención institucional (Hochschild, 1983); si la evidencia muestra que el burnout

docente se asocia con la percepción estudiantil y la competencia socioemocional, entonces el cuidado institucional es también cuidado pedagógico (Oberle et al., 2020; Schoeps et al., 2021).

En este punto, la propuesta es clara, ya que no hay competencia socioemocional sostenible sin ecosistema saludable; por tanto, pedir al docente que sea resiliente sin recursos es una forma de injusticia, dado que la resiliencia no debe ser un deber moral; debe ser una posibilidad institucional.

5) Conexión con convivencia escolar y ética del cuidado

Finalmente, la competencia socioemocional docente debe conectarse con la convivencia y con una ética del cuidado, ya que los trabajos que abordan las habilidades socioemocionales docentes desde la ética del cuidado de sí mismos y del otro, indican que el desarrollo socioemocional es también desarrollo ético, que se enseña desde el modo de ser y de relacionarse (Reyes et al., 2022); en esa dirección, el rol docente en educación socioemocional aplica programas que conllevan sostener la coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica (Borja, 2022; Muñoz, 2023).

Nota. Tabla que presenta las 5 líneas complementarias que estructuran la propuesta generada dentro del presente artículo. Elaboración propia

3. CONCLUSIONES

Este ensayo reflexivo ha defendido que la IE y las competencias socioemocionales docentes no son un lujo ni un “aditamento” blando, por cuanto son competencias profesionales que afectan el clima de aula, el bienestar del profesorado, y la posibilidad misma del aprendizaje como experiencia humana y social; de manera secuencial y en correlación con los objetivos, se concluye lo siguiente:

La docencia es, inevitablemente, un oficio emocional, ya que en el aula se negocian significados, límites y vínculos, razón por la cual el docente realiza trabajo emocional al regular las expresiones, sostener el clima y responder a las situaciones

complejas (Hochschild, 1983); asimismo, reconocerlo permite superar la moralización del buen carácter y avanzar hacia un enfoque profesional y formativo.

La competencia socioemocional docente se vincula con el bienestar y con la experiencia estudiantil, dado que los estudiantes perciben el estrés y el burnout del docente, y esas percepciones se asocian con cómo juzgan la competencia socioemocional del profesor (Oberle et al., 2020); además, algunas investigaciones muestran relaciones entre IE y burnout, lo que abre rutas de intervención y prevención (Schoeps et al., 2021; Maiors et al., 2020); esto significa que cuidar al docente es también cuidar el aula.

Medir y formar es posible, pero debe hacerse con ética y claridad conceptual, y el uso de instrumentos situacionales permiten evaluar la competencia socioemocional docente desde los dilemas prácticos (Aldrup et al., 2020); a su vez, las revisiones sobre instrumentos de IE advierten heterogeneidad y necesidad de criterio (Bru-Luna et al., 2021), mientras que las revisiones sobre autorregulación recuerdan que la regulación emocional es multifacética y adaptada al entorno (Alarcón-Espinoza et al., 2022), concluyéndose que se puede evaluar y formar, pero sin reduccionismo.

Las intervenciones en docentes muestran beneficios potenciales, especialmente con acompañamiento y ajuste contextual, debido a que los programas de mindfulness y educación emocional han mostrado efectos favorables en los docentes y, en algunos casos, en los estudiantes (De Carvalho et al., 2021; Cheng et al., 2022; Mihić et al., 2020); intervenciones de coaching para desarrollar competencias emocionales en docentes

también se reportan (Chianese & Prats, 2021); sin embargo, la efectividad depende de la implementación, continuidad y soporte institucional (Carbonero-Martín et al., 2022; Giordano et al., 2021).

La solución sugerida debe ser doble, es decir competencias más condiciones institucionales, debido a que no es suficiente entrenar habilidades si el contexto escolar reproduce sobrecarga y falta de apoyo; así, la propuesta final es construir una arquitectura institucional de cuidado, al integrar las competencias socioemocionales en la formación inicial y continua, evaluar con fines formativos, reconocer el trabajo emocional y garantizar las condiciones de salud laboral y el apoyo, a fin de evitar la culpabilización individual y sostener el desarrollo socioemocional como política educativa responsable.

Como reflexión final, quedan preguntas que justifican seguir investigando: ¿qué diseños de formación socioemocional docente funcionan mejor según el nivel educativo y el contexto cultural? ¿Cómo medir la competencia socioemocional sin convertirla en instrumento de vigilancia? ¿Qué políticas institucionales muestran mayor impacto en reducción de burnout y mejora del clima de aula? En la medida en que estas preguntas se aborden con rigor, el campo puede avanzar desde el discurso hacia prácticas sostenibles, justas y efectivas.

4. REFERENCIAS (APA 7)

- Alarcón-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper García, P., & Chacón-Moscoso, S. (2022). Emotional Self- Regulation in Everyday Life: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884756>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Borja, M. (2022). Rol del docente en la educación socioemocional: Aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. *La casa del Maestro*, 8(1), 1-6. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/4310/4171>
- Brasil, V., Grierson, R., & Blass, L. (2021). Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, 40(40), 1-18. <https://doi.org/10.5585/40.2022.20916>
- Brown, E. L., Valenti, V., Sweet, T., Mahatmya, D., & Celedonia, K. (2020). How Social and Emotional Competencies Inform Special Educators' Social Networks. *Education and Treatment of Children*, 43(3), 295–311. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43494-020-00022-2>
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional Intelligence Measures: A Systematic Review. *Healthcare*, 9(12), 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Carbonero-Martín, M., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). Group Segmentation as a Strategy for Implementing the Intervention Programme in Emotional Education for Infant and Primary Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15702. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Cheng, X., Zhang, H., Cao, J., & Ma, Y. (2022). The Effect of Mindfulness-Based Programs on Psychological Distress and Burnout in Kindergarten Teachers: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1197– 1207. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6>

- Chianese, C., & Prats Fernández, M. À. (2021). Development of emotional competences of secondary school teachers through a comprehensive intervention in coaching. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 110–131. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.32.NUM.2.2021.31282>
- Chica, E., Sánchez, J., & Pacheco, A. (2020). A Look at Teacher Training in Colombia: The Utopia of Emotional Training. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 283–295. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704021/27963704021.pdf>
- De Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes. *Mindfulness*, 12(7), 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- Giordano, K., Eastin, S., Calcagno, B., Wilhelm, S., & Gil, A. (2021). Examining the effects of internal versus external coaching on preschool teachers' implementation of a framework of evidence-based social-emotional practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(4), 423–436. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1782545>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Llorent, V., Zych, I., & Varo, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297–318. <https://www.redalyc.org/journal/706/70663315013/html/>
- Maiores, E., Dobrea, A., & Pășărelu, U. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies and basic needs satisfaction: Direct and indirect effects on teacher burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20(1), 135–152. <https://jebp.psychotherapy.ro/wp-content/uploads/2022/01/JEBP2020-04-013-PUBLISHED.pdf>
- Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2020). The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland. *Psihologijske Teme*, 29(1), 85–94. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5>

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" emotional intelligence: theory, findings, and implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., & Kranželić, V. (2020). Effectiveness of Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program CARE for Teachers Within Croatian Context. *Mindfulness*, 11(9), 2206–2218. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01446-y>
- Montero Chicoma, M. del P. y Florentino Santisteban, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61–76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 4, 30-42. <https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/155/248>
- Oberle, E., Gist, A., & Cooray, M. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between Classroom Teacher Burnout and Students' Perceptions of Teacher SocialEmotional Competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://eric.ed.gov/?q=Burnout+AND+student&ff1=eduElementary+Education&id=EJ1269958>
- Ordoñez, V. (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 35(1), 80–101. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2724>
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Reuwsaat, A., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicol. educ*, 28(1), 18-36. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100011
- Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., & Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), 193-209. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477275069012/html/>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samaniego, E., Reyes, V., & Álvarez, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38(1), 57-77. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3095>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study. *Psicología Educativa*, 27(2), 135–143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Schussler, D. L., Harris, A. R., & Greenberg, M. T. (2020). A qualitative investigation of a mindfulness-based yoga program for educators: How program attendance relates to outcomes. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1077–1096. <https://doi.org/10.1002/pits.22374>
- Skura, M., & Świdarska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 401-416. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P. y Domínguez-Lara, S. (2020). El papel de la inteligencia emocional del profesor para la eficacia y la gestión del aula. *Revista CES Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Vettori, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Pinto, G. (2022). The mediating role of emotions in the relation between beliefs and teachers' job satisfaction. *Acta Psychologica*, 226, 103580. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103580>
- Vizoso-Gómez, C. (2022). Inteligencia emocional y compromiso laboral en el profesorado: revisión de la literatura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 395–414. <https://doi.org/28.30827/profesorado.v26.i3.21451>
- Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society and Education*, 12(1), 17-30. <https://doi.org/10.25115/psye.v0i0.2374>