

CAPÍTULO 23

Habilidades socioemocionales en la docencia universitaria

GUILLERMO MARTÍNEZ CUEVAS, PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO, HILDA PAREDES DÁVILA,
LUIS MARIANO GALLARDO RAMÍREZ, PÓLUX ALFREDO GARCÍA CERDA

Tla onca cuícatl, onca xóchitl.

CANTO NAHUA

Presentación

“Si hay canto, hay flor”, traduce la frase en náhuatl. El canto como metáfora de la relación armónica entre docentes y estudiantes, y la flor como producto de esa relación, nos ayudan a comprender la importancia de las habilidades socioemocionales de los docentes en su actividad profesional. La práctica de estas habilidades se refleja en la eficacia técnica, en la sensación de bienestar y salud, en la alegría, entusiasmo y aprendizaje cotidianos; en sentido opuesto, su ausencia se vincula con el malestar, el ausentismo, el abandono de la vida académica y la limitación del desarrollo personal y social.

Este capítulo se divide en tres apartados: primero, una breve mención de las habilidades socioemocionales de quienes ejercían la función docente a lo largo de la historia de la educación; segundo, el estudio, clasificación y relevancia de las habilidades socioemocionales del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje; tercero, la relación entre habilidades socioemocionales y salud mental del cuerpo docente. Respecto a este último apartado y en virtud de la poca investigación existente, se presentan los resultados de un estudio orientado a identificar la relación entre habilidades socioemocionales y salud mental de docentes de educación media superior y superior, realizada específicamente para el desarrollo de este capítulo.

1. Habilidades socioemocionales en la historia de la educación

Algunos términos como socioafectividad, habilidades socioemocionales o inteligencias múltiples son de origen reciente, pues surgieron a partir de investigaciones psicoeducativas y pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Sin embargo, los afectos han sido imprescindibles para enseñar y aprender a lo largo de los siglos. Estudiar los afectos en el devenir de la educación nos permite comprender su relevancia en la construcción de la experiencia docente desde el plano emocional. La recuperación de una memoria afectiva docente ayuda a retraer la creencia presentista de que las experiencias educativo-emocionales únicamente se han manifestado en aulas contemporáneas.

En la antigüedad clásica, se pensaba que los afectos eran transmitidos por vía sanguínea, o bien se introducían por la leche materna, por ejemplo, Plutarco (ca. 88/1986) explicaba que “los hijos, cuyos

padres hicieron en medio de la borrachera el principio de la procreación suelen llegar a ser afectos al vino y dados a la borrachera” (p. 24-25). La función de profesionistas desde la pedagogía y docencia era vital para este filósofo antiguo porque sus consejos, basados en el dominio de pasiones, ayudarían a que generaciones jóvenes moderen su personalidad por cuenta propia. Para Séneca la moderación de las pasiones era el asunto fundamental de toda la filosofía, pero lamentaba que su postura no haya sido compartida por los que juzgaba como grandes filósofos. Primero, vale tener en mente sus consejos sobre la ira, recordando a su interlocutor, Lucilio: “el final de una ira extremada es la locura; por ello, la ira debe evitarse no tanto por razón de comedimiento, como de salud mental” (Séneca, ca. 88/1986, p. 42). Por consiguiente, las llamadas Artes Liberales (saberes que forman al ser humano como ciudadano y le dotan de personalidad libre) no debían enseñarse para la mera repetición: “El gramático se ocupa de cuidar el lenguaje; si quiere ir un poco más lejos, trata de historia, y de versos si extiende sus confines lo más que puede. (...) ¿Qué cosa de éstas quita el miedo, limpia de codicia, frena la lujuria?” (Séneca, ca. 88/1986, p. 57).

Al dejarse llevar por la ira, el profesorado se alejaba de su función como acompañante del estudiantado en la cultura; el descontrol de la misma impuso castigos corporales y verborrea magisterial, aquellas que censuraba San Agustín en sus *Confesiones* (ca. 420/2001): “Ay Señor, [...] no era poco el miedo que teníamos ni tampoco nos quedábamos cortos en las súplicas que te dirigíamos para librarnos de semejantes castigos”. Durante siglos, el temor se infundió por la cólera de profesores incompetentes e insensibles, de modo que pensadores renacentistas como Juan Luis Vives y Montaigne sugerían evitarla a toda costa en la enseñanza. Para el primero, la persona docente debía tener hábitos virtuosos si deseaba que el alumnado aprendiera: “Así, no debe ser colérico el maestro de gramática, ni testarudo el médico [...] ni arrogante el profesor de moral o notoriamente vicioso” (Vives, 1530/1984, p. 25). Mientras, el segundo daba este consejo: “yo desearía que se pusiera muy especial cuidado en encomendarle a un preceptor de mejor cabeza que provista de ciencia, y que maestro y discípulo se encaminaran más bien a la recta dirección del entendimiento y costumbres, que a la enseñanza por sí misma” (Montaigne, 1560/1997, p. 70). Ambos pensadores denunciaron al profesorado sin control de sus emociones, porque, como invención de la escolástica medieval, carecían de ejemplaridad al ser pedantes que despreciaban los sentimientos de sus alumnos y alumnas.

A pesar de estas observaciones, tras la ilustración se enaltecó a la razón, lo que generó dos efectos en la educación: 1) la defensa de los conocimientos científicos que refutan creencias infundadas, y 2) la minusvaloración de la dimensión afectiva en el ser humano. Esta contradicción hizo que educadores y pedagogos románticos, como Johann Pestalozzi y Friedrich Froebel, reconocieran el valor de las ciencias naturales, pero defendían las humanidades y artes en la formación docente, debido a que estos saberes cultivaban la sensibilidad y estimulaban la intuición del mundo. Pestalozzi y Froebel (dos receptores de la idea clásica de afectividad docente) eran conscientes de la función social de lo cómico y lo grotesco, de lo ameno y lo desproporcionado, pues sobre estas sensaciones se fundan las bases de lo que en el siglo XX se llamó aprendizaje significativo. Lejos del descontrol, de la ira desbocada y del miedo, la docencia ha atestiguado también prácticas educativas para conectar emocionalmente una comunidad escolar.

2. Estudio, clasificación y relevancia de las habilidades socioemocionales en la docencia

En este apartado se abordan los términos que se han utilizado recientemente para referirse a las habilidades socioemocionales, se presentan diversas clasificaciones que de ellas se han elaborado y se

resalta la importancia de las mismas en el clima del aula, el apego escolar y la identidad docente. Finalmente, se mencionan diversos programas destinados a desarrollar las habilidades socioemocionales tanto en alumnos como en docentes.

2.1 *El estudio sistemático de las habilidades socioemocionales.*

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2015) ha establecido que las habilidades socioemocionales tienen igual o más importancia que las habilidades cognitivas para un desempeño personal, académico, profesional, económico, social y profesional exitoso; pese su relevancia, fue hasta el siglo XX que empezaron a estudiarse de forma sistemática.

Los antecedentes de las habilidades socioemocionales se pueden encontrar en 1920 con Edward Thorndike, quien hizo referencia a la inteligencia social; es decir, la habilidad de comprender a los hombres y mujeres, siendo la base principal para ello, el sentido de la empatía, necesaria para vivir y sobrevivir en el mundo.

En 1983, Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples se refirió a la inteligencia intrapersonal como la capacidad y habilidad de relacionarse con uno mismo y a la inteligencia interpersonal como la capacidad y habilidad de relacionarse con los demás (Gardner, 2001).

Considerando los trabajos de Gardner, Goleman estableció el término de inteligencia emocional definida como la capacidad o habilidad de sentir, comprender, controlar y cambiar los estados de ánimo de uno mismo y de otras personas (Goleman, 1995). Aunque este término no se popularizó en el ámbito académico, sí fue definido por Salovey & Mayer (1990) en una revista académica por primera vez.

A lo largo del tiempo, el concepto de habilidades socioemocionales ha sido llamado de diferentes formas e incluso son utilizados como sinónimos, a saber: inteligencia emocional, competencias socioemocionales, *habilidades del siglo XXI*, *competencias del siglo XXI*; *nuevas habilidades básicas* y, el último término utilizado es *soft skills* o habilidades “blandas” (Goleman, 1995; Bisquerra, 2009; Gardner, 2001; Pellegrino & Hilton, 2012; Soland et al., 2013; Duckworth & Yeager, 2015; Heckman & Kautz, 2012).

Se consideran habilidades socioemocionales porque la palabra emoción proviene de la raíz latina *motere*, que significa “moverse”, acción implícita en las emociones (West, 2016), y dado que el contexto social juega un papel importante en la expresión, manejo y regulación de las emociones, se integran como habilidades socioemocionales (Barrientos, 2016; Bar-On et. al., 2003; Bisquerra, 2009). Parhomenko (2014) menciona que las habilidades socioemocionales implican identificar, comprender y manejar las emociones propias y las de otros.

En un principio se pensaba que las habilidades socioemocionales eran rasgos fijos de la personalidad; en la actualidad se enfatiza que estas habilidades se pueden aprender y mejorar (Freshman & Rubino, 2002; West, 2016), de ahí su relevancia en el ámbito educativo.

Aunque no existe una definición única y determinada de las habilidades socioemocionales, para fines de este trabajo se entiende como habilidades socioemocionales al conjunto de herramientas que permiten a las personas identificar, entender, regular y transformar sus propias emociones y las de los otros, para mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, definir y alcanzar metas personales. Dado que los humanos somos seres sociales, las habilidades socioemocionales son aprendidas de forma natural y, por lo tanto, pueden ser enseñadas; se manifiestan en situaciones interpersonales y son importantes para poder relacionarse de forma funcional con los demás. En pocas palabras, las habilidades socioemocionales son

habilidades para la vida, ya que se requieren para adaptarnos a la sociedad (Bisquerra et al., 2015; Brasseur et al., 2013).

2.2 Clasificación de las habilidades socioemocionales.

No existe una clasificación única de las habilidades socioemocionales; por ejemplo, Elberston et al. (2010) consideran el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarnos con otros y la toma responsable de decisiones. Por su parte, Mayer et al. (2002, citados en Bisquerra, 2020), señalan cuatro dimensiones emocionales básicas: regulación reflexiva de las emociones, comprensión y análisis emocional, uso de las emociones para facilitar el pensamiento, y percepción, valoración y expresión de la emoción. Bisquerra (2009) menciona cinco tipos de habilidades emocionales que integran aspectos del desarrollo social: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar.

El National Research Council (NRC) y la National Academy of Sciences (NAS) de los Estados Unidos señalaron que las habilidades socioemocionales incluyen: *a*) habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico, solución de problemas y creatividad; *b*) habilidades interpersonales como la comunicación, el trabajo en equipo, la sensibilidad cultural, y el lidiar con la adversidad; y, *c*) habilidades intrapersonales como la autogestión, la autorregulación, la gestión del tiempo, el autodesarrollo, la adaptabilidad y el funcionamiento ejecutivo (Kyllonen, 2012).

Finalmente, Pekrun (2014, citado en García, 2018) clasificó las habilidades socioemocionales que se pueden presentar en el contexto escolar en cuatro tipos: *a*) emociones de logro, que se relacionan con las actividades académicas y con el éxito (disfrute, esperanza y orgullo) y el fracaso (ansiedad y vergüenza); *b*) las emociones relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje como la sorpresa, la curiosidad, la confusión y la frustración; *c*) emociones relacionadas a los temas presentados en las lecciones y que pueden despertar el interés de los estudiantes en el material de aprendizaje; y, *d*) emociones sociales como el amor, la simpatía, la compasión, la admiración, el desprecio, la envidia, la ira y la ansiedad, las cuales surgen en las relaciones con docentes y entre estudiantes en el aula, por lo que son importantes en la interacción docente-alumno y en el aprendizaje grupal.

2.3 Importancia de las habilidades socioemocionales en el clima del aula.

En lo que respecta a la relación del profesorado con estudiantes y/o con diferentes docentes, esta puede tensarse y afectar las relaciones interpersonales, el clima del aula y por ende, incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bonilla-Sánchez et al., 2017). Para evitar esto, es necesario que el profesorado y el estudiantado cuenten con habilidades socioemocionales que les permitan coordinar y transformar sus relaciones, pensamientos y sentimientos para gestionar un ambiente escolar adecuado para todos (Martínez-Otero, 2009; Buitrago & Herrera, 2013).

El personal docente que tiene habilidades socioemocionales es capaz de reconocer, expresar y controlar tanto sus emociones como las del alumnado favoreciendo climas de aula adecuados, una mayor motivación y compromiso personal, reducir la sensación de estrés, agotamiento y generar resultados académicos, sociales y emocionales positivos (Extremera et al., 2016).

Al ser el contexto educativo un espacio importante de convivencia, en el que se relacionan docente-estudiantes y estudiantes entre sí, se enfatiza la relevancia de la comunicación dentro del contexto escolar como grupo social. Las interacciones sociales tienen una influencia importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje creando un ambiente emocional positivo con participación más fluida (Artavia, 2005). Es necesario comprender el sentido que el estudiantado puede darle a las interacciones en el aula, que se realizan de acuerdo al estilo que adoptan las y los docentes, a su estrategia di-

dáctica y el papel del enfoque pedagógico que llevan a la práctica (Arias, 2009), puesto que con ello se genera el clima escolar que redundará en la atención, participación y aprovechamiento académico de la comunidad estudiantil.

Las competencias didácticas y socioemocionales son algunos componentes de la práctica docente que pueden tener un gran impacto en el clima del aula y trayectoria académica del estudiantado. La forma en que el profesorado promueva la participación, la interacción entre pares, evalúe el desempeño académico y promueva valores como el respeto y honestidad, enaltecerá su ejercicio profesional docente.

La interacción del personal docente con sus estudiantes debe tener como base la comunicación, un diálogo abierto para el intercambio de conocimientos, ideas y experiencias para la construcción del conocimiento, considerando al alumnado como seres activos en el proceso (Granja, 2013), pues así se logrará que desarrollen su sentido crítico y reflexivo, además de habilidades y destrezas que les permitirán desenvolverse socialmente, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En sentido opuesto, si las intervenciones no se dan de forma interactiva y positiva, la comunicación será deficiente.

La comunidad docente debe ser sensible a las necesidades e intereses particulares del estudiantado, a las diferencias individuales como seres humanos, a los distintos estilos de aprendizaje, a considerar y comprender las situaciones personales que pudieran estar afectando la interacción con diferentes estudiantes o con su docente, y afectar de manera desfavorable su proceso de aprendizaje. Se ha identificado que hay jóvenes que valoran más a profesores que muestran un interés genuino y acercamiento cuando los reconocen como personas con inquietudes, valorando su esfuerzo y buscando cómo apoyarles para el logro de un buen rendimiento y aprovechamiento escolar (Corbett, 2002).

Investigaciones como la realizada por Francis (2006) para indagar sobre las características de personas “docentes excelentes” indican que sobresalen porque muestran una actitud de interés por el desarrollo académico, personal y social de la comunidad de estudiantes. Son entusiastas, promueven la interacción y dinamismo en clase, sus clases son organizadas y bien preparadas, introducen aspectos novedosos, interesantes y divertidos, emplean la comunicación asertiva y efectiva, y además promueven las interacciones entre pares. Cuando hay una interacción positiva entre docentes y estudiantes se promueve la motivación hacia el aprendizaje y, por ende, al cumplimiento y logro de metas (Campo, 2001).

2.4 Importancia de las habilidades socioemocionales para generar apego escolar.

Cuando se percibe un mayor apego del estudiantado con la escuela, la influencia de sus pares con conductas antisociales se ve moderada; por ello, es de vital importancia considerar la necesidad de desarrollar competencias en el personal docente para que puedan crear un apego y vínculo seguro con estudiantes que puedan encontrarse en situación de vulnerabilidad. Cuando el profesorado es consciente de la importancia de construir relaciones sociales positivas, se puede mejorar el clima socioemocional en el aula, promover comportamientos prosociales y crear un ambiente escolar seguro.

Asimismo, se ha considerado que la escuela, además de factor protector, es el principal escenario de socialización y apego (Varela et al., 2020), en el que las habilidades socioemocionales de las personas docentes juegan un papel sumamente importante por su papel como guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el ambiente escolar, tanto entre docentes, como entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos.

El sentido de apego seguro en el aula se puede desarrollar cuando el profesorado es sensible y promueve las interacciones cálidas y positivas con sus estudiantes, son receptivos, perciben y entienden

las dificultades, las preocupaciones, el esfuerzo y la angustia del alumnado (Davis, 2003). Se han realizado diversos estudios que concluyen que todo docente debe tener competencias didácticas y socioemocionales para desarrollar el apego en el alumnado: preparar bien la clase y mantener altas las expectativas sobre cada estudiante (García, 2015). En este sentido, el personal docente debe creer firmemente que sus estudiantes pueden rendir lo mejor de sí mismos con una buena orientación, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañarlos con mensajes que animen su consecución. Rosenthal y Jacobson (1968, citados en García, 2015) afirman que las expectativas del profesorado sobre la forma en que se conducirá el alumnado, pueden determinar las conductas esperadas.

2.5 Importancia de las habilidades socioemocionales en la generación de identidad docente.

El personal docente, como todo ser humano, desarrolla su sentido de pertenencia en el seno familiar como contexto primario (Fuentes et al., 2020) nutriéndose de valores, creencias, costumbres y tradiciones, interiorizando estereotipos sociales y pautas de pensamiento que guiarán el desarrollo socioemocional, la construcción de su identidad individual y colectiva, que posteriormente tendrá un papel determinante en la educación formal y su ejercicio profesional, que es construir ciudadanía, socializar y transmitir valores (De la Mata & Santamaría, 2010).

El concepto de identidad es multidimensional, complejo y dinámico, pues abarca situaciones culturales, sociales, psicológicas, sexuales, personales, entre otras, que inciden en la forma como cada persona se concibe en diferentes ámbitos; por lo tanto, la identidad es un proceso continuo de sentido del sí mismo o de definición de uno mismo (Habermas, 1989; Etking & Schvarstein, 1992; Costa, 1993; Sayago et al., 2008).

La identidad implica aspectos personales y sociales. La identidad personal tiene una función directiva al planificar y regular nuestras vidas mediante el conocimiento de los rasgos o de las aspiraciones propias, a las que se les adjudica un significado valorativo y emocional. Además, vincula la percepción que se tiene sobre el sí mismo a aspectos psicológicos y de personalidad, como las ideas, las creencias y aspiraciones propias, con el objetivo de instaurar un proyecto de vida (Esteban-Guitart, 2012). La identidad sociocultural cumple con una función de reconocimiento de derechos, necesidades y características del grupo de pertenencia, con un significado valorativo y emocional asociado a esa pertenencia. La identidad sociocultural involucra a la memoria colectiva, la cual hace referencia a los recuerdos y memorias de un grupo en conjunto (Esteban-Guitart, 2012), que puede ser la familia o la escuela.

Existen cuatro elementos que constituyen la identidad de las personas docentes: cuerpo, nombre, autoconciencia y memoria e interacción social (Revilla, 2003), identidad que se transforma conforme la situación socio-cultural e histórica del contexto en el cual se esté inmerso. Cada persona como docente, va construyendo su identidad al identificarse con la profesión docente a partir de cómo se define a sí misma o a sí mismo, su interacción, percepción y expectativas hacia los demás (estudiantes, familias de estudiantes y otros docentes), así como a la institución donde trabaja y a la sociedad (Bolívar et al., 2004; Fernández, 2006; Buitrago & Cárdenas, 2017; Day, 2019). “En el contexto universitario, encontramos que la construcción de la identidad profesional docente de estudiantes en período de formación, está fuertemente arraigada a las rutinas de quiénes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar” (Sayago et al., 2008, p. 554).

El profesorado en formación, de acuerdo con Vanegas y Fuentealba (2019) se caracteriza por ser una identidad en transición en la que se van robusteciendo los conocimientos, responsabilidades y emociones, cuestionando en el trayecto su capacidad para enfrentar los desafíos de la profesión, dado

que la identidad profesional docente implica tensiones en el ámbito personal y en el profesional, que, con el manejo eficiente de las habilidades socioemocionales pueden reflexionar y tomar decisiones acertadas cuando se ven obligados a elegir entre distintas alternativas de solución y gestión en su práctica docente (Olsen, 2008, citado en Vanegas & Fuentealba, 2019).

El compromiso, la capacidad de resiliencia y el sentido de profesionalidad del profesorado está relacionada con su identidad. Según Van den Berg (2002, citado por Ávalos & Sotomayor, 2012) hay aspectos de suma relevancia que pueden surgir como foco de conflicto en la construcción de la identidad docente, como: el cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; cambios en las políticas educativas, en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje o en las formas cómo aprende el alumnado; dudas sobre la valoración externa de su trabajo; percepción negativa personal como dudas, resistencia, desilusión y culpa; incertidumbre y desconcierto ante demandas externas poco claras; estrés y *burnout* como consecuencia de situaciones de conflicto entre roles, las cuales generan emociones negativas. Valento et al., (2019) vinculan la forma en que el profesorado emplea sus habilidades socioemocionales con el grado de significancia de su identidad en el ejercicio profesional, enfocándose en su propia capacidad para gestionar las experiencias del aula y para establecer mejores relaciones con sus discentes.

2.6 La formación en habilidades socioemocionales para docentes.

Dada la relevancia de las habilidades socioemocionales, en casi todos los sistemas educativos de América Latina y el Caribe se incorporan los aprendizajes socioemocionales de manera transversal en planes de estudio, currículos y marcos/directrices u orientaciones curriculares (Arias et al., 2020; Fiszbein et al., 2016).

En México, las habilidades socioemocionales que se pretende desarrollar en el alumnado de preescolar, primaria y secundaria son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración y, para la educación media superior son: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia. El interés derivado por estos temas se sustenta en los resultados de diversos estudios, que señalan que las habilidades socioemocionales ayudan al estudiantado a tener menores niveles de ansiedad, depresión y estrés (Jiménez, et al., 2022; Rodríguez-Leonardo & Peralta, 2021); además, los programas de habilidades socioemocionales basados en evidencia mejoran el rendimiento académico de estudiantes reduciendo la probabilidad de que sufran problemas emocionales y de conducta en el futuro (Greenberg, et al., 2017); asimismo mejoran la relaciones interpersonales (Friedman et al., 2010; Martins et al., 2010; Lopes et al., 2004). Pueden mitigar comportamientos riesgosos como el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia y el embarazo precoz, y tienen un fuerte impacto sobre resultados laborales, tales como salarios, productividad, acceso y progreso laboral, y decisiones ocupacionales (OCDE, 2015).

Los programas educativos que promueven las habilidades socioemocionales en el estudiantado lograrán los objetivos propuestos si consideran y fomentan las competencias del profesorado y les brindan los apoyos necesarios al implementarlos dentro de sus salones; “para asegurar que las habilidades socioemocionales sean promovidas en el contexto escolar, es fundamental que los docentes reciban formación que les permita desarrollar estas habilidades y contar con herramientas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes” (Arias et al., 2020, p. 16).

En lo que respecta al desarrollo de las habilidades socioemocionales en las personas que se dedican a la docencia, existen diversos programas de intervención enfocados en mejorar la relación docente-alumno como *My Teacher Partner*, que se enfoca en el aprendizaje del equipo docente en habilidades socioemocionales como mediación, gestión de emociones, regulación emocional

e incluso clima de aula (Arias et al., 2020). Este programa abarca tres elementos: *a*) cursos para mejorar las relaciones entre alumnos y docentes; *b*) recursos sobre prácticas educativas efectivas y, *c*) retroalimentación continua por un supervisor. Los resultados sobre estudios realizados por Pianta & Allen (2008), Downer et al. (2009) y Allen et al. (2011) señalan que el profesorado logra mejores interacciones con sus estudiantes y, a su vez, el estudiantado mejora sus habilidades socioemocionales y su desempeño académico.

Otro tipo de programas son los que incluyen capacitación hacia el personal docente para implementar en sus aulas nuevas actividades que promuevan las habilidades socioemocionales en sus estudiantes como autorregulación, conciencia emocional, toma de decisiones y solución de conflictos. Un ejemplo de ello es el programa Promoción de Estrategias para el Pensamiento Alternativo (PATHS, por sus siglas en inglés). Los estudios realizados en Estados Unidos y Turquía muestran que las personas docentes que participaron en PATHS se comunican de forma más frecuente y de forma cognitivamente más compleja con sus estudiantes, establecen un ambiente de aula más positivo, y usan estrategias preventivas de manejo de comportamiento (Domitrovich et al., 2007; Domitrovich et al., 2009; Domitrovich et al., 2016; Greenberg et al., 2017; Bilir et al., 2019).

Otro programa es el método Reconocimiento, Comprensión, Vocabulario, Expresión y Regulación de Emociones (RULER, por sus siglas en inglés), que busca desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes y en sus docentes. Hagelskamp (2013) señala que después de implementar el RULER en las aulas, tanto estudiantes como docentes registraron impactos positivos en el apoyo emocional, apoyo pedagógico y organización del aula.

En México, el Programa *Construye-T* está dirigido a estudiantes del bachillerato mexicano, pero contiene una *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016; 2019) dirigida al docente, donde se presentan actividades de acompañamiento encaminadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula, desde el ámbito personal –estudiantes– y el ámbito profesional –docentes–. Asimismo, provee fundamentación teórica, estrategias y recomendaciones para docentes. Su formación bajo el programa *Construye-T* consiste en *a*) un taller de inducción, donde se presentan las habilidades socioemocionales para el desarrollo personal y la mejora de la labor docente; *b*) cursos virtuales, sobre la formación integral que promueve el programa, el liderazgo para incorporar las habilidades socioemocionales al currículum entre otros temas; y *c*) una comunidad virtual de asesoría; esto es una estrategia de acompañamiento en línea para docentes, directivos y personal de tutoría, quienes son guiados por asesores expertos en la implementación de las lecciones.

Existen también programas que buscan desarrollar las habilidades socioemocionales del profesorado; como por ejemplo, brindarles estrategias para afrontar el *burnout*, la eficacia docente, la percepción, la identidad y bienestar docente, entre otros (Buitrago & Cárdenas, 2017; Witthead & Suave, 2018) como son:

- ♦ *CARE and SMART in Education* que desarrollan la atención plena, la gestión del estrés, la satisfacción laboral, la compasión y empatía hacia los discentes y la resiliencia en maestros (Schonert-Reichl, 2017). Estudios experimentales de CARE en Estados Unidos y Canadá muestran que las personas docentes participantes registraron mejoras significativas en su bienestar, eficacia y nivel de estrés en comparación con quienes estuvieron en el grupo de control (Jennings et al., 2013, 2017); incrementar su atención, capacidad de memoria, satisfacción en el trabajo, y redujeron su estrés y ansiedad (Benn et al., 2012; Roeser et al., 2013; Crain et al., 2017).

- ♦ *Millennium Teacher Forum* busca desarrollar habilidades relacionadas con el aprendizaje socioemocional, promover el bienestar social y emocional de docentes y reforzar la eficacia del profesorado (Whitehead y Suave, 2018).

Durante la pandemia por COVID-19, la carga docente se vio rebasada al tener que trasladar sus clases a sus casas y esforzarse para que sus alumnos continuaran aprendiendo, al mismo tiempo que existía un impacto por el aislamiento físico, por las pérdidas de familiares o amigos, lo cual impactó en las habilidades socioemocionales de los docentes (CEPAL-UNESCO, 2020). En la actualidad, el regreso a una presencialidad ha implicado nuevos aprendizajes, reestructuraciones y reflexiones en torno a la autoconciencia, la percepción emocional de otros, la empatía, la comprensión emocional, la facilitación emocional, la regulación emocional o autocontrol, la resiliencia, la comunicación asertiva, la toma de decisiones responsable y el manejo de relaciones interpersonales, entre otros.

3. Habilidades socioemocionales y salud mental del profesorado universitario

El interés por estudiar la relación entre el trabajo y la salud data de hace 300 años con Bernardino Ramazzini, italiano fundador de la medicina laboral, quien señaló las enfermedades de distintos profesionistas, entre ellos docentes, de quienes indicaba que sufrían “disturbios en el estómago, problemas de vista y voz ronca” (Kumate, 2000, citado en Baltazar, 2004 p. 38). A partir de la década de los 80, se enfatizan en Europa y Estados Unidos las difíciles condiciones laborales, psicológicas y sociales en las que el personal docente realiza su trabajo, repercutiendo en su salud física y emocional. Martínez (2001, citado en Baltazar, 2004) señala que las personas docentes sufren de sobrecarga laboral al atender a muchos estudiantes en poco espacio, con ruido y desorden acústico; temor a perder la estabilidad laboral al estar expuesto a las críticas descalificadoras; aislamiento, derivado de la poca colaboración entre sus compañeros, burocratización, conciencia de retribución inadecuada y fatiga acumulada o residual, la cual se refleja en múltiples manifestaciones psicósomáticas y formas depresivas que también les producen sentimientos de impotencia, coraje, agobio, pesadumbre, desilusión, desmoralización, desesperación, frustración, fracaso, desazón, abatimiento, desesperanza, desánimo, pesimismo, consternación, que se traducen en actitudes de apatía, desidia, pereza, desinterés, desgano, fastidio, cinismo, insolencia, indiferencia, indolencia y maltrato hacia sus alumnos; a este conjunto de actitudes y sentimientos se le denomina malestar docente, término utilizado para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Por su parte Esteve (1995, citado en Baltazar, 2004) señala que las principales consecuencias del malestar docente son: sentimientos de desconcierto e insatisfacción, abandono y/o ausentismo laboral, agotamiento, estrés, ansiedad y depresión.

El interés en la salud mental del profesorado universitario se ha incrementado, aunque la cantidad de estudios en esta población es menor, comparada con los estudios elaborados con profesores de otros niveles educativos. Adicionalmente, la investigación que relaciona la salud mental y las habilidades socioemocionales es escasa. A continuación se presenta información sobre distintos aspectos relacionados con el malestar emocional de docentes universitarios.

3.1 Ansiedad, depresión y estrés.

El profesorado universitario manifiesta prevalencias de síntomas de ansiedad entre un 7% y 37%, mientras que con respecto a la depresión, algunos estudios han reportado entre un 8% y un 52% (Martínez y Keller, 2019). Durante la pandemia por COVID-19 se observó que los síntomas de ansiedad

en docentes universitarios se presentaron en 37%, depresión 50%, y estrés 47% (Ferreira et al., 2021). Un meta-análisis realizado a partir de los estudios realizados durante el confinamiento en población abierta, mostraron que el miedo al COVID-19 se asoció de manera significativa con ansiedad, depresión y estrés (Şimşir, et al., 2022). En un estudio realizado a nivel nacional en Estados Unidos de Norteamérica para comparar el efecto de la pandemia por COVID-19 entre personal docente de nivel preescolar hasta secundaria y otros profesionales de la salud (médicos, enfermeras, dentistas) profesionales que trabajan en oficinas (por ejemplo, en el departamento de servicios al cliente) y militares, agricultores o abogados, se encontró que las personas docentes presentaron mayores síntomas de depresión, ansiedad y sentimientos de aislamiento. Asimismo, compararon los resultados entre docentes que enseñaban de manera presencial y a distancia, siendo estos últimos los que presentaban mayores índices de ansiedad (Kush et al., 2022). En docentes mexicanos de distintos niveles educativos, incluidos los universitarios, se incrementaron los índices de ansiedad, depresión, estrés y *burnout* durante la pandemia (Cortés-Álvarez et al., 2022).

3.2 Síndrome de *burnout*.

En los últimos años, se ha reconocido a la docencia como una labor que tiende a desarrollar el síndrome de *burnout*. Las instituciones educativas se han visto afectadas por numerosos casos de estrés laboral en docentes, debido a cambios sociales y educativos, haciendo que se sientan insatisfechos, fatigados, con baja autoestima o con un desequilibrio general en su organismo (Rodríguez-García et al., 2017). Maslach y Jackson (1981) describieron al síndrome de *burnout* en tres dimensiones: *a*) Agotamiento emocional: impotencia, desesperanza, agotamiento de recursos emocionales; *b*) Despersonalización o deshumanización: irritabilidad, insensibilidad, cinismo, *c*) Sentimientos de baja o falta de realización personal. Mercado y Gil (2012) señalan que el síndrome de *burnout* es una respuesta al estrés laboral crónico y aparece cuando las estrategias de afrontamiento al estrés son insuficientes o fallidas. Junto con el *burnout* puede presentarse también sintomatología ansiosa (Ocaña & Gavilanes-Gómez, 2022). El agotamiento emocional, una característica del síndrome de *burnout*, tiene un alto riesgo de consumo de tabaco (Portilla et al., 2022). La evidencia empírica demuestra que la existencia del *burnout* es un problema que afecta gradualmente al personal docente (Durán et al., 2001; Rodríguez-García et al., 2017). Sin embargo, también se han encontrado resultados de investigaciones en las que se señala que el *burnout* en docentes tanto universitarios como de educación básica y media se presenta en niveles bajos (Díaz & Varela, 2012; Muñoz y Correa, 2012).

Por su parte, Unda, Sandoval y Gil-Monte (2007) al evaluar el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) en una muestra de 698 maestros mexicanos, encontraron que los niveles más elevados fueron entre los 41 y 50 años; el 3% presentó poco interés hacia el trabajo, 37.4% puntuaciones altas en desgaste psíquico, 4.7% altos niveles de indolencia y 9.7% sentimientos de culpa; los hombres presentaron niveles más bajos de interés por el trabajo y desgaste psíquico, mientras que las mujeres fueron más propensas a sufrir mayor fatiga emocional y mayor vulnerabilidad hacia el estrés laboral.

3.3 Uso y abuso de alcohol y tabaco.

El consumo problemático de alcohol se ha encontrado hasta en un 13% del profesorado universitario, mayormente en hombres (19%) que en mujeres (7%); mientras que en las mujeres se asoció con insatisfacción laboral y mayor rigidez psicológica, en los hombres el consumo problemático se asoció con la satisfacción laboral y el estrés (Ruisoto et al., 2017). La información es escasa con relación al consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en población específica de docentes universitarios; sin embargo, Tirado-Otálvaro y colaboradores (2013) llevaron a cabo en México una investigación con

profesores universitarios reportando que el 57.5% consumía bebidas alcohólicas, mientras que el 15% declararon consumir tabaco.

3.4 Habilidades socioemocionales y salud mental del profesorado universitario.

Diversos autores afirman que una manera de prevenir el desgaste emocional de los profesionales docentes es el manejo y regulación emocional. Torres (2018) señala que el profesorado con creencias favorables de autoeficacia y suficientes habilidades socioemocionales tienen menos probabilidades de desarrollar *burnout*, logrando menor agotamiento emocional y mayor vinculación con su actividad docente. La empatía y las habilidades comunicativas se asocian con un riesgo reducido de adicción al uso del teléfono celular (Pradeep et al., 2022). En este sentido, los programas de afrontamiento del estrés y prevención del *burnout* incluyen técnicas de relajación, respiración, habilidades sociales y regulación de las emociones (Anzules-Guerra et al., 2021).

La actividad docente puede generar experiencias afectivas positivas como alegría, plenitud, curiosidad, interés; puede conducir al autodescubrimiento, a la afirmación de sí mismo, incrementar la autoestima. La docencia puede convertirse en un sentido de vida para muchas personas. Por otra parte, como se ha mencionado, la actividad profesional de las personas docentes puede generar sentimientos de impotencia, desánimo, pesimismo, frustración, etc., afectando de tal manera la salud mental que pueden producirse altos niveles de estrés, síndrome de *burnout*, ansiedad o depresión. Algunos estudios han señalado la asociación entre habilidades socioemocionales del profesorado y la disminución de estas afectaciones, sin embargo, son escasos.

3.5 Estudio exploratorio: habilidades socioemocionales y la salud mental del profesorado universitario.

A pesar de que se recomienda el desarrollo de habilidades socioemocionales para el profesorado, existen pocos estudios al respecto. Luego de una revisión de la literatura, Jiménez et al., (2019) señalaban la ausencia de investigaciones sobre habilidades socioemocionales y su relación con la salud mental de las y los docentes en la universidad. Profundizar en este campo ayudaría a explicar mejor la utilidad de estas habilidades en el profesorado, así como a generar evidencia que fundamente los programas de formación y profesionalización docente. Por ello, se decidió hacer una investigación que sirviera para identificar la relación entre habilidades socioemocionales y los síntomas de ansiedad, depresión, somatización, sensibilidad y hostilidad del profesorado universitario. Con base en la revisión de la literatura, se espera que un mayor número de habilidades socioemocionales disminuya la cantidad de síntomas en el profesorado universitario.

3.5.1 MÉTODO.

En la elaboración de esta investigación se consideró un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra se conformó por 370 docentes de educación media superior y superior que aceptaron responder a los siguientes cuestionarios:

- a) *Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional* (Tom, 2012; Monzalvo, 2019). Evalúa la competencia socioemocional de docentes a través de cuatro factores: relaciones *profesor-alumno* (conciencia de cómo se siente el estudiantado, tener relaciones cercanas con él), *regulación emocional* (mantener la calma cuando se molesta con estudiantes, manejar emociones de manera saludable), *conciencia social* (valorar diferencias individuales y grupales, adecuar la instrucción a la diversidad cultural) y relaciones *interpersonales* (expresar a otros

los propios sentimientos, tener buena relación con el personal de la institución educativa). Se califica con una escala que va de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”.

- b) *Inventario de Síntomas SCL-90* (Derogatis, 1994, citado en Cruz et al., 2005). Fue desarrollado para evaluar el grado de malestar psicológico actual que experimenta una persona. El instrumento señala 90 síntomas agrupados en nueve subescalas. En este estudio se emplearon las subescalas referentes a *ansiedad* (nerviosismo, tensión, miedo), *depresión* (estado de ánimo triste, falta de motivación, poca energía vital, desesperanza, ideación suicida), *somatización* (malestares corporales cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios), *hostilidad* (pensamientos, sentimientos y acciones característicos del enojo) y *sensibilidad interpersonal* (sentimientos de inferioridad e inadecuación, en especial cuando la persona se compara con sus semejantes). Se califica con una escala que va de “0 = Nunca” a “4= Siempre.”

Para la recolección de la información, se integró un formulario en línea que contenía preguntas sobre datos sociodemográficos, los reactivos de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional y cinco subescalas del Inventario de Síntomas SCL-90, que estuvo disponible durante cuatro semanas, en los meses de mayo a junio de 2022. Los docentes se contactaron a través del procedimiento de “bola de nieve”. La participación fue anónima. Como agradecimiento se brindó a los participantes dos infografías: una sobre síntomas de ansiedad y otra sobre síntomas de depresión, ambas teniendo como contexto la docencia universitaria, elaboradas *ex profeso* y revisadas por dos especialistas en salud mental.

A partir de los datos obtenidos se calcularon índices de confiabilidad y el coeficiente de correlación de Spearman. Se consideraron las diferentes subescalas del SCL-90 como variable dependiente y como variable independiente la escala de competencia socioemocional. Se empleó el software estadístico IBM SPSS 20.

3.5.2 RESULTADOS.

Se obtuvieron 370 cuestionarios. La edad promedio fue de 50 años, con una experiencia de 20 años, una dedicación 19 horas a la semana de docencia, atendiendo 5.82 grupos, con una asistencia de 31 estudiantes por grupo (**tabla 1**).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de la Muestra. N= 370

	<i>M</i>	<i>DE</i>
Edad	50.18	11.47
Promedio de alumnos por grupo	31.23	15.75
Grupos Promedio	5.82	6.78
Horas/Semana	19.33	14.04
Tiempo ejerciendo (en años)	20.17	12.49

La muestra también presentó las siguientes características: El mayor porcentaje fueron mujeres (71.4%); el estado civil más frecuente fue casado (45.7%); la mayoría trabaja en una institución pública (82.2%), el 58.1% realiza su actividades a nivel bachillerato, y finalmente, la muestra está distribuida de forma más o menos homogénea en las modalidades presencial, a distancia y mixta como se observa en la **tabla 2**.

Tabla 2. Distribución de la muestra conforme a sexo, estado civil, Institución donde labora, nivel y modalidad en la que imparte N=370

		N	%
Sexo	Hombre	106	28.6
	Mujer	264	71.4
Institución donde labora	Privada	45	12.7
	Privada y Pública	21	5.7
	Pública	304	82.2
Estado Civil	Casada	169	45.7
	Divorciada	33	8.9
	Soltera	120	32.4
	Unión libre	39	10.5
	Viuda	9	2.4
Nivel donde imparte	Bachillerato	215	58.1
	Licenciatura	155	41.9
Modalidad que imparte	A distancia	116	31.4
	Híbrida	123	33.32
	Presencial	131	35.4

En la **tabla 3** se presentan los descriptivos obtenidos en la escala socioemocional para toda la muestra. Como se puede observar en la última fila de la tabla, la Escala de Competencia Socioemocional presentó un valor promedio de 152.47 (*DE* 22.23). Este valor se obtuvo con la suma de la puntuación directa del cuestionario. Para el valor de cada subescala se sumaron de forma directa los ítems que corresponden a cada una de ellas. Así se observa que, con excepción de la subescala de relaciones interpersonales, el valor promedio de cada una de ellas se acerca al valor máximo de las mismas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la Escala de Competencia Socioemocional, así como los de las diferentes subescalas que la conforman.

Subescala	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
Relaciones Interpersonales	8	36	27.89	5.27
Relación Docente Alumno	6	36	28.25	5.67
Regulación Emocional	13	36	31.34	4.31
Conciencia Social	11	36	32.31	4.61
Escala total	50	180	152.47	22.23

Analizando los datos del SCL-90 se encontraron los siguientes resultados (**tabla 4**) el puntaje promedio es de 30.68 (*DE* 21.44). Respecto de las subescalas se encontró que la Somatización promedió 8.31 (*DE* 7.21), Ansiedad 5.08 (*DE* 4.33), Hostilidad 2.01 (*DE* 1.96) y Depresión 8.67 (*DE* 6.32).

Tabla 4. Estadísticas Descriptivas del SCL-90

Subescala	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
Somatización	0	61	8.31	7.21
Ansiedad	0	29	5.08	4.33
Sensitividad	0	25	5.32	3.99
Hostilidad	0	13	2.01	1.96
Depresión	0	40	8.67	6.32
Total SCL-90	0	136	30.68	21.44

Se calculó la correlación de Spearman entre las subescalas de ambos instrumentos, la escala socioemocional y el SCL-90 (**tabla 5**). Como se puede observar, todas las dimensiones de la Escala de Evaluación de Competencia Socioemocional se correlacionaron negativamente con cada una de las escalas utilizadas del Inventario de Síntomas SCL-90. Todas las correlaciones son significativas.

Tabla 5. Índices de correlación de Spearman entre las dimensiones de la Escala de Evaluación de Competencia Socioemocional y las subescalas utilizadas del Inventario de Síntomas SCL-90.

	Somatización	Ansiedad	Sensitividad	Hostilidad	Depresión
Relaciones Interpersonales	-.164**	-.209**	-.237**	-.225**	-.216**
Conciencia Social	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
Relación Docente Alumno	-.168**	-.173**	-.168**	-.216**	-.135**
Regulación Emocional	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	-.191**	-.223**	-.229**	-.281**	-.196**
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	-.294**	-.314**	-.299**	-.398**	-.310**
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

* Correlaciones significativas al nivel de <.05 **Correlaciones significativas al nivel de <.001

3.5.3. DISCUSIÓN.

Durante la revisión de la literatura que aborda la importancia de las habilidades socioemocionales en la docencia universitaria, se detectó que los estudios al respecto se enfocan en los efectos sobre los estudiantes, dejando de lado su impacto entre el profesorado, por lo que se decidió identificar la relación entre habilidades socioemocionales y síntomas de ansiedad, depresión, somatización, sensibilidad y hostilidad de las y los docentes. Se esperaba que un mayor número de habilidades socioemocionales disminuyera la cantidad de síntomas descritos.

Los análisis muestran que los distintos componentes de la escala de competencias socioemocionales se asocian con una menor presencia de los distintos tipos de sintomatología incluidos en esta investigación. La correlación de mayor magnitud se observa en la subescala de regulación emocional: a mayor regulación emocional menos rasgos de hostilidad, continuado con menor depresión, ansiedad y finalmente menor sensibilidad y somatización.

Estos resultados coinciden con la literatura previa que investigó al profesorado de otros niveles educativos. Mérida-López et al. (2017) han señalado la asociación de la regulación emocional con menores síntomas de estrés, ansiedad y depresión en profesorado de educación primaria a universitaria. Además del impacto en la salud, la presencia de estos síntomas repercute en la carrera profesional: las y los profesores con intención de abandonar su actividad docente tienen mayores índices de ansiedad y depresión (Schmiedehaus et. al., 2023). Otros efectos reportados de la competencia emocional son: correlacionar negativamente con la sensación de estar emocionalmente exhaustos así como con la despersonalización –caracterizada por emociones frías, distantes y hostiles–; por otra parte, se asocia positivamente con la sensación de logro personal (Rey et. al., 2016).

Los resultados de este estudio muestran que las habilidades socioemocionales disminuyen la sensación de inferioridad (sensitividad) y hostilidad, lo cual es importante para construir relaciones interpersonales adecuadas. Diversas investigaciones señalan que el apoyo o soporte de personas en el entorno ayuda a afrontar la adversidad y mantener la salud mental (Liebenberg et al., 2017). Las buenas relaciones con otros no se limitan a vincularse con los pares: se sabe que tener una buena relación con los estudiantes es también importante para la salud mental del profesorado. Un estudio entre

docentes de nivel primaria mostró que la cercanía con las y los estudiantes predice una sensación de logro; por el contrario, el conflicto con el estudiantado predice un mayor agotamiento emocional (Corbin et. al., 2019). Las interacciones sociales positivas con estudiantes contribuyen a reducir el estrés profesional del profesorado y por lo tanto el agotamiento emocional (Zhang et. al., 2023).

Es importante que el cuerpo de investigación emergente originada en otros niveles educativos sea enriquecido por nueva evidencia en el campo de la docencia universitaria. Esta investigación soporta los hallazgos previos en otros campos educativos y agrega información en el nivel universitario. Por otra parte, es importante señalar como limitación de esta investigación que, dado que la muestra estudiada no es probabilística, no es posible generalizar los resultados hacia toda la población de docentes. Además, no se incluyeron otras fuentes de estrés que también influyen en la salud mental del profesorado, derivadas de su situación personal y de la sociedad en la que viven. Estos acontecimientos se han denominado “eventos vitales estresantes” y son de distintos tipos: muerte del cónyuge, problemas de salud, cambio en las condiciones u horarios de trabajo, dificultades sexuales o problemas con los jefes (Acuña et al., 2012), entre otros.

3.5.4 IMPLICACIONES.

Los resultados de esta investigación sugieren que es necesario fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales para el autocuidado del profesorado, y no solo para el desarrollo de los estudiantes o la creación de climas grupales adecuados. El trabajo docente implica suprimir o regular las emociones negativas, lo cual afecta las funciones fisiológicas y puede deteriorar la salud si esta supresión o regulación se vuelve crónica; así, permanecer emocionalmente disponible para los estudiantes puede generar impacto en la salud mental, especialmente sobre los síntomas de ansiedad y depresión (Rodríguez-Martínez, et al., 2018). Un estudio entre entidades y dependencias de la UNAM señaló que la asistencia de profesores a actividades académicas de formación en la línea socioemocional y ética se incrementó en un 50% en 2020 con respecto a 2018 (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED], 2022) lo que muestra la necesidad del personal docente de una formación socioemocional especialmente durante la pandemia, observándose la necesidad de herramientas que fortalezcan su condición socioemocional. Esto es fácilmente comprensible a la luz de algunos datos sobre el impacto de la salud mental en la población: en México, mientras que en el año 2003 los niveles de ansiedad en población abierta se presentaban en un 14%, durante la pandemia, se incrementó a un rango que va del 31% al 33% (Gaitán-Rossi, Pérez-Hernández, Vilar-Compte y Teruel-Belismelis, 2021).

Distintos autores han sugerido ofrecer formación al profesorado en cuanto a la conciencia y regulación de sus emociones, como la atención consciente o plena (*mindfulness*), yoga, entrenamiento en relajación y el desarrollo interno de las personas en su calidad de docentes para mejorar su compromiso con la enseñanza (Jennings y Greenberg, 2009; Pradeepkumar, Sojan, Thomas y Thirumoorthy, 2021). También se ha señalado que son importantes las técnicas de organización del tiempo, crear redes de trabajo entre el cuerpo docente, establecer límites saludables en cuanto al trabajo, familiarizarse con los programas y servicios que ofrecen las instituciones de educación superior, derivar a los estudiantes a los servicios de orientación y consejería que estén disponibles; diseñar con seriedad el programa de estudios, para que los estudiantes conozcan lo que se espera de ellos y tengan menos síntomas de ansiedad, lo cual mejora su participación y hace que las y los docentes se sientan mejor; finalmente, identificar los servicios de salud mental externos que pueden resultar accesibles al profesorado (Johnson y Lester, 2022).

Por supuesto, la mejora de la salud mental requiere también cambios en las condiciones laborales: calidad de las instalaciones, del mobiliario y el material didáctico; revisión de cargas de trabajo; agilizar los procesos para evitar la burocratización, promover buenas relaciones entre compañeros, asesorías específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitir que el profesorado no imparta clase durante unos meses, una vez que se cumplan periodos de cinco o siete años, para que dediquen tiempo a su formación como docentes (León, 2011), además de remuneraciones que compensen los esfuerzos invertidos (Botero, 2012).

Se ha descrito hasta aquí que se requiere formación en habilidades socioemocionales y condiciones laborales. Se agrega ahora el autocuidado: es fundamental que el propio profesorado se haga cargo de su desarrollo socioemocional y de hacer lo que esté a su alcance para el autocuidado. En esta línea, un grupo de profesoras y profesores proponen una serie de recomendaciones para el cuidado de la salud mental de las y los docentes universitarios (Aguilar et al., 2023):

- 1) *Cuidar el cuerpo*: Esto implica dormir y tomar agua suficiente, así como también, hacer ejercicio y comer de forma saludable y balanceada.
- 2) *Administrar el tiempo*: De tal forma que, haya espacio para realizar actividades de interés, como pasatiempos o salir con los amigos.
- 3) *Establecer redes de apoyo*: Para compartir inquietudes con otros colegas, sentirse acompañado y generar nuevas estrategias docentes y un sentido de pertenencia a la comunidad educativa.
- 4) *Crear un clima agradable*: Tanto dentro como fuera del aula para que sean espacios donde se promueva la empatía.
- 5) *Establecer límites*: Recordar que hay situaciones en las que no es posible ayudar a los estudiantes, por lo que será necesario derivarlos con otros profesionales.
- 6) *Trabajar eficientemente*: Informar al alumnado los horarios y los medios después de clase, en los cuales se les puede atender.
- 7) *Ser auténtico*: Evitar compararse. Es importante reconocer las propias fortalezas y debilidades; también las de los demás, para generar apoyo mutuo.
- 8) *Reflexionar, reconocer y expresar*: Buscar momentos para identificar cómo se siente y decidir qué hacer.
- 9) *Buscar ayuda*: Solicitar ayuda a un experto si la situación emocional lo requiere.

4. Conclusiones

Se ha observado que la importancia que las habilidades socioemocionales de los docentes ha sido percibida desde la antigüedad, donde diversos filósofos y educadores resaltaron la importancia del control de las emociones para conservar una interacción y comunicación efectiva con el estudiantado a partir de la valoración de la dimensión afectiva de todo ser humano. Se ha investigado la relevancia de las habilidades socioemocionales en distintos aspectos: clima de aula, identidad docente, apego escolar, aprovechamiento y aprendizaje. También se señaló que las habilidades socioemocionales se han incluido en planes de estudio y programas curriculares, enfocadas hacia el desarrollo del alumnado, pero no del cuerpo docente. Existe poca evidencia sobre la utilidad de las habilidades socioemocionales en el bienestar y el cuidado de la salud mental de los docentes.

Los datos de la investigación presentada en este capítulo para identificar la relación entre habilidades socioemocionales y los síntomas de ansiedad, depresión, somatización, sensibilidad y hostilidad del profesorado universitario mostraron una correlación negativa: mientras más habilidades

socioemocionales tenía el profesorado, se presentaba una menor sintomatología. Esto apoya lo señalado en investigaciones realizadas con docentes de otros niveles educativos, en ellas se ha concluido que la falta de habilidades socioemocionales conduce al estrés y agotamiento del profesorado, lo que tiene efectos negativos en las relaciones profesorado-estudiantado y la gestión del aula.

Los esfuerzos por ayudar al desarrollo de habilidades socioemocionales del profesorado redundarán continuamente en beneficios para todos los actores del proceso educativo: estudiantes, docentes, directivos, administrativos, además, por supuesto, de las sociedades en las que viven. Sin habilidades socioemocionales, sin la armonía que producen, sin su “canto” (*cuícatl*) difícilmente crecerán el aprendizaje, la salud, la alegría y el desarrollo personal, es decir, la “flor” (*xóchitl*). *Tla onca cuícatl, onca xóchitl*: “Si hay canto, hay flor”.

Agradecimiento

A Ricardo Orozco por las observaciones realizadas a este capítulo.

Referencias

- Acuña, L., García, D. A. G., & Bruner, C. A. (2012). La escala de reajuste social de Holmes y Rahe en México: Una revisión después de 16 años. *Revista mexicana de psicología*, 29(1), 16-32.
- Aguilar, H.; Becerril, N. Espinobarros, F.; Gutiérrez, J.J.; Laredo, A.; Miranda, R.M.; Muñoz, N.; Orea, F.; Pavia, A.; Ruíz, D.B. y Solares, L.F. (2023). ¿Cómo cuidar mi salud mental? Consejos para docentes. *Gaceta de la Facultad de Psicología, UNAM*. Año 23 Vol. 23 No. 436. 25 de enero de 2023. Digital. pag. 34.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Anzules-Guerra, J. B., Rojas-González, L., Párraga-Vera, L.V., Veliz-Zevallos, I. J., & Villacís-Meza, L. F. (2021). Programa educativo para la prevención del Síndrome de Burnout y Estrés Laboral en docentes universitarios de la Universidad Técnica de Manabí, República del Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(11), 124-139.
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57. ISSN 1659-178X.
- Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida. *El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/bid-educar-para-la-vida.pdf>
- Artavia Granados, J. (2005). Interacciones interpersonales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, 5(2), 1-19, ISSN 1409-4703.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1).
- Baltazar, R. (2004). *El trabajo grupal como estrategia preventiva para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/5031>
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg N., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>

- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/40450>
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476-1487.
- Bilir, G., Ocak, S., Arda, T. B., Greenberg, M. T., y Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children’s social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. <https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. <http://qualitative-research.net/fqs>
- Bonilla-Sánchez, G., Cardona-Ospina, R., & Rodríguez-Torres, D. (2017). Polimorfía de la violencia escolar: un singular estado del arte en el contexto colombiano. *Quaestiones Disputatae*, 10(2), 146-163.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5): e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Campo, R. (2001). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia*. Tesis Doctoral Universidad de Costa Rica.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH*. México: CNDH. <https://www.cdhezac.org.mx/TRANSPARENCIA/vinculos/GuiaLenguajeIncluyente.pdf>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED]. (2022). *Diagnóstico de Formación Docente 2021*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban student say about good teaching. *Educational Leadership*, 60(1).
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers’ personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12.
- Cortés-Alvarez, N. Y., Garduño, A. S., Sánchez-Vidaña, D. I., Marmolejo-Murillo, L. G., & Vuelas-Olmos, C. R. (2022). A Longitudinal Study of the Psychological State of Teachers Before and During the COVID-19 Outbreak in Mexico. *Psychological Reports*, 00332941221100458.
- Costa, J. (1993). *Identidad corporativa*. México: Trillas.

- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(2), 138-152. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- Cruz, C. S., López, L., Blas, C., González, L., & Chávez, R. A. (2005). Datos sobre la validez y confiabilidad de la Symptom Check List 90 (SCL 90) en una muestra de sujetos mexicanos. *Salud mental, 28*(1), 72-81.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- De la Mata, M., & Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación, (353)*, 157-186. <https://idus.us.es/handle/11441/50694;jsessionid=2A8FE955C95C171F4CB36D6610B10398?>
- Derogatis, L. (1994). SCL-90-R. Symptom Checklist-90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual. Minneapolis: National Computer System.
- Díaz, F., López, A., & Varela, M. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica, 11*(1), 217-227. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.fasb>
- Domitrovich, C.E., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool “PATHS” Curriculum. *The journal of primary prevention, 28*(2):67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., & Lalongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science, 17*(3), 325-337. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering High-Quality Teaching With an Enriched Curriculum and Professional Development Support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal, 46*(2), 567-597. <https://doi.org/10.3102/0002831208328089>
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, Web-Mediated Professional Development Focused on Teacher–Child Interactions: Early Childhood Educators’ Usage Rates and Self-Reported Satisfaction. *Early Education and Development, 20*(2), 321-345. <https://doi.org/10.1080/10409280802595425>
- Duckworth, A., & Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237-251.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 17*(1), 45-62.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (sel) programming: Current perspectives. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.), *Second international handbook of educational change (1017-1032)*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.

- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (1992). *La identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ferreira, R., Santos, D., Ferreira, T., Rocha, G., Jovânia, E., & DoCarmo, A. (2021). Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70, 283-292.
- Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Washington, DC: Diálogo Interamericano-Mathematica Policy Research.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49. [fecha de Consulta 6 de Agosto de 2022]. ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- Freshman, B., & Rubino, L. (2002). Emotional intelligence: a core competency for health care administrators. *The health care manager*, 20(4), 1-9.
- Friedman, H. S., Kern, M. L., & Reynolds, C. A. (2010). Personality and Health, Subjective Well-Being, and Longevity. *Journal of Personality*, 78(1), 179-216. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00613.x>
- Fuentes, R., Arzola, D. M., & González, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20.
- Gaitán-Rossi, P., Pérez-Hernández, V., Vilar-Compte, M., & Teruel-Belismelis, G. (2021). Prevalencia mensual de trastorno de ansiedad generalizada durante la pandemia por Covid-19 en México. *Salud Pública De México*, 63(4), 478-485. <https://doi.org/10.21149/12257>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6). DOI: <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2018.v19n6.a5>.
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Textos y Contextos*, 57(1), 40-43.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. USA: Bantam Books.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93. ISSN: 0124-2059. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 530-543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>

- Heckman, J. & Katz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills* (National Bureau of Economic Research Working Paper 18121). <https://doi.org/10.3386/w18121>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., y Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jiménez, A. M., De la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2022). Emotional factors that mediate the relationships between emotional intelligence and psychological problems in emerging adults. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 30(1).
- Jiménez, I. U., Vázquez-González, G. C. & Abarca, M. S. (2019). Habilidades Socioemocionales y Salud Mental de Profesores de Instituciones de Educación Superior: Revisión documental. *Theorema*. 10. 2-7.
- Johnson, A. P., & Lester, R. J. (2022). Mental health in academia: Hacks for cultivating and sustaining wellbeing. *American Journal of Human Biology*, 34, e23664.
- Kush, J.: Badillo, E. Musci, R. & Stuart, E. (2022). Teachers' Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *Educational Researcher*. Vol. XX, No. X. pp. 1-5. <https://doi.org/10.3102/0013189X221134281>
- Kyllonen, P. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. En *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* (7-8). <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf>
- León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 177-191.
- Liebenberg, L., Joubert, N., & Foucault, M.-L. (2017). Understanding core resilience elements and indicators. A comprehensive review of the literature. <http://lindaliebenberg.com/wp-content/uploads/2017/11/PHAC-Resilience-Report-Final-Version-November-2017.pdf>
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX(1-2), pp. 11-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>
- Martínez, G., & Keller, J. M. (2019). Promoción de la salud mental: una necesidad ante los síntomas de ansiedad, depresión y síndrome de burnout en el profesorado universitario. En A.I. Valero, *Promoción, alfabetización e intervención en salud: experiencias desde la multidisciplinaria*. Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mercado, A., & Gil, P. R. (2012). Características psicométricas del Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo en maestros mexicanos. *Revista de Educación*, 359, 260-273.

- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540-545.
- Monzalvo, A., Fernández, K. N., Camacho, M. Y., & Corral-Frías, N. S. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18-35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Montaigne, M. (1997) Ensayos. Editorial Porrúa. (Obra original publicada en 1560).
- Muñoz, C., & Correa, C. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2) 226-242.
- Ocaña, A., & Gavilanes-Gómez, D. (2022). La ansiedad y su relación con el síndrome burnout en docentes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2388-2404. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2384
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-es>
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic Methods of Socio – Emotional Competence in Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 329-333.
- Pianta, R. C., & Allen, J. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions With Students. En M. Shinn y H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (p. 21-39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Educación para la vida y el trabajo: desarrollo de conocimientos y habilidades transferibles en el siglo XXI*. Consejo Nacional de Investigaciones de las Academias Nacionales. Washington DC: Prensa de las Academias Nacionales.
- Plutarco. (1986). *Sobre la educación de los niños* (J. Reyes, Trad). UNAM, México (Obra original publicada ca. 88).
- Portilla, A., Meza, M. F., & Lizana, P. A. (2022). Association between Emotional Exhaustion and Tobacco Consumption in Teachers. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2606. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052606>
- Pradeep, B., Shenoy, A. B., Shahane, S. et al. Age, gender, peers, life skills and quality of life influence risk of cell phone addiction among college teachers in Karnataka, India: a state level epidemiological analysis. *BMC Public Health* 22, 180 (2022). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12575-5>
- Pradeepkumar, P. C., Sojan, A., Thomas, G. I., & Thirumoorthy. (2021). Depression, Anxiety and Stress among College Faculties during the COVID-19 Pandemic. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 12(4).
- Revilla, J.C (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Atenea Digital*, 4, 54-67. https://www.researchgate.net/publication/26412705_Los_anclajes_de_la_identidad_personal
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, e2087.
- Rodríguez-García, A., Sola-Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3(20), 161-178. <http://doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121>
- Rodríguez-Leonardo, N. M., & Peralta, A. P. (2021). Socioemotional skills and their relationship with stress levels during the COVID-19 contingency in Mexican junior and high school students. *Salud mental*, 43(6), 279-283.

- Rodríguez-Martínez, M., Tovalín-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. R., Salvador-Cruz, J., & Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Información psicológica*, (115), 93-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&lng=es.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Ruisoto, P., Vaca, S. L., López-Goñi, J. J., Cacho, R., & Fernández-Suárez, I. (2017). Gender differences in problematic alcohol consumption in university professors. *International journal of environmental research and public health*, 14(9), 1069.
- San Agustín. (2010). *Confesiones* (A. Encuentra, Trad). Gredos, Madrid. (Obra original publicada ca. A.E.C.).
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere-Investigación arbitrada*, 12(42), 551-561.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schmiedehaus, E., Cordaro, M., Perrotte, J., Stern, M., Dailey, S., & Howard, K. (2023). The great resignation in higher education: An occupational health approach to understanding intentions-to-quit for faculty in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103992.
- Séneca. (1986). *Epístomas Morales a Lucilio* (I. Roca, Trad). Gredos, Madrid. (Obra original publicada ca. 88.).
- SEP. (2016). *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_sesiones_de_tutorias.pdf
- SEP. (2019). *Construye T, Habilidades socioemocionales, Materiales para el aula, Otros materiales y Cursos*. Gobierno de México, y PNUD. <https://www.construye-t.org.mx/>
- Şimşir, Z., Koç, H., Seki, T., & Griffiths, M. D. (2022). The relationship between fear of COVID-19 and mental health problems: A meta-analysis. *Death studies*, 46(3), 515-523. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1889097>
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The future of Children*, 27(1), 137-155. <http://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Soland, J., Hamilton, S., & Stecher, B. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. https://www.researchgate.net/publication/267269458_Measuring_21st-century_competencies_Guidance_for_educators
- Tirado Otálvaro, A. F., Toro Ocampo, J. H., Velásquez-Tirado, J. D., & Vargas García, A. R. (2013). Consumo y dependencia a nicotina, alcohol y otras drogas, en docentes de una universidad de Medellín, Colombia. *Investigaciones Andina*, 15(27), 847-858. ISSN: 0124-8146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239028092010>
- Tom, K. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. [Doctoral dissertation, University of Oregon].
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27. <http://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>

- Unda Roja, S., Sandoval Ocaña, J. I., & Gil-Monte, P. R. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicológica*, (91-92), 53-63. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/264>
- Valento, S., Montero, A., & Lourenço, A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <http://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Vanegas Ortega, Carlos, & Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Varela, J. J., Torres-Vallejos, J., González, C., & García, O. (2020). La Percepción de Apego con la Escuela Como un Factor Protector Para Conductas Antisociales en Escolares Chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 29(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>
- Vives, J. L. (1984). *Tratado de la enseñanza*. Editorial Porrúa. (Obra original publicada en 1530).
- West, R. M. (2016). Should non-cognitive skills be included in school accountability systems? Preliminary evidence from California's core Districts. *Evidence Speaks Reports*, 1(13).
- Whitehead, J., & Suave, J. (2018). *The Importance of Teacher Well-being and Social and Emotional Learning: A Literature Review Prepared for Millennium.org*. <https://static1.squarespace.com/static/59d06ba8a02c73de886b306/t/5c33d5041ae6cfcc025322a1/1546900742535/Importance+of+Teacher+Well-Being+and+Social+Emotional+Learning.pdf>
- Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout: The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being. *Sustainability*, 15(3), 2061.

