



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Formación docente, servicio social y proyectos comunitarios. Un ejercicio de investigación-acción en una Universidad Pedagógica Nacional

Josefa Bravo Moreno, Jorge Luis Cruz Hernández y Erika González de Salceda Ramírez

Diagnóstico de competencias emocionales en estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación

Gustavo Alberto Nonato-Reza, Julio Palomino-Sarabia y Carlos Genaro López-Morales

Efectos de un programa de entrenamiento en suspensión (TRX) sobre las capacidades físicas en universitarios UDCE

Laura Yaneth Gutierrez Garcia, Laura Alejandra Fernández Rojas, Eliana Patricia Cuellar Carvajal y Diogo Rodrigues-Bezerra

Percepciones de niños de primaria sobre el tiempo

María Concepción Garabandal Morelos González y Mariana Ceron Zepeda

Factores relacionados con la reprobación de inglés. Un cuestionamiento a la internacionalización de las universidades

Erick Cajigal Molina, Cynthia Nayeli Fernández Martínez, Santa del Carmen Herrera Sánchez y Juan José Díaz Perera

Vivencias normalistas en torno a la violencia escolar y la diversidad cultural. Una mirada desde la interculturalidad

Valdemar López Villalobos y Julio Ubiidxa Ríos Peña

Ser estudiante con discapacidad en la educación superior: la inclusión y accesibilidad en cuestión

Guadalupe Méndez Soriano, Cecilia Irene Anaya González y Mónica Serrano Trejo

Detección de necesidades de capacitación docente y su papel en la gestión educativa en la educación universitaria

Abraham Camacho Trigueros

DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIAGNOSIS OF EMOTIONAL COMPETENCIES IN BACHELOR STUDENTS OF THE INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Gustavo Alberto Nonato-Reza

Programa de Educación Mediada por Tecnologías
Universidad Autónoma de Morelos, UAEM, México

ORCID: 0000-0002-8277-0345

Correo electrónico: gustavo.nonato@ice.uaem.edu.mx

Julio Palomino-Sarabia

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Morelos, UAEM, México

ORCID: 0009-0001-0793-6157

Carlos Genaro López-Morales

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Morelos, UAEM, México

ORCID: 0009-0007-2232-4769

Recibido: 30/12/2024

Aceptado: 03/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/10HBnP76>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

El estudio analiza las competencias emocionales de estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), a través del instrumento TMMS-24, con la finalidad de identificar los niveles de atención, claridad y reparación emocional, las cuales se consideran importantes en el proceso de formación y desempeño profesional. Los resultados permiten observar que las mujeres cuentan con una mayor atención emocional, sin evidencia de que las unidades curriculares de educación socioemocional influyan significativamente en su desarrollo. Además, la muestra poblacional cuenta con niveles bajos-medios de atención, claridad y reparación emocional, destacando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales. El análisis permite enfatizar los beneficios de la inteligencia emocional en la calidad de vida de las personas, así como en la práctica docente, alcanzando mejores resultados en el aula, promoviendo prácticas inclusivas y una mejor adaptación a los distintos cambios sociales.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación socioemocional, formación docente, competencias emocionales.

Abstract

The study examines the emotional competencies of bachelor students from the Institute of Educational Sciences (ICE) using the TMMS-24 scale, with the purpose of identifying the levels of attention, clarity and emotional repair, which are considered important in the process of training and professional performance. The results indicate that women exhibit greater emotional attention; however, there is no evidence that socioemotional education curricular units influence the development. Additionally, the population sample show a low to moderate levels in emotional attention, clarity, and repair, highlighting the need to implement pedagogical strategies that foster the development of socioemotional skills. The analysis underscores the benefits of emotional intelligence in enhancing individual's quality of life and teaching practices, achieving better classroom outcomes, promoting inclusive practices, and facilitating adaptation to various social changes.

Keywords: emotional intelligence, socioemotional education, teacher training, emotional competencies.

Introducción

En la actualidad, la educación se ha vuelto un tema importante dentro del contexto internacional, ya que la formación académica ha dejado de ser vista como un simple instrumento de alfabetización e instrucción para realizar una actividad profesional, técnica u oficio. A partir del establecimiento de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el proceso educativo ha recobrado importancia para la formación de una ciudadanía caracterizada por la globalización y el intercambio sociocultural, de modo que requiere el desarrollo de habilidades socioemocionales, entre las que se puede mencionar la comunicación efectiva, el liderazgo, la resolución pacífica de conflictos y, en general, la capacidad de hacer frente a cualquier problemática que se le presente a las personas, para responder de forma ética y con responsabilidad afectiva.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha dado a la tarea de generar una política pública que dé respuesta a las necesidades internacionales, de lo cual resultó la Nueva Escuela Mexicana (NEM), misma que busca garantizar el acceso a una educación de calidad y que brinde herramientas a las y los estudiantes de los diferentes niveles educativos para desenvolverse en una sociedad en constante cambio, y que exige a las personas una capacidad de resiliencia y adaptación “permanentes”: las competencias emocionales y sociales se vuelven indispensables.

Por esto se requiere que las y los profesionales de las diferentes áreas de la educación cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para fomentar, a su vez, ese desarrollo en las y los estudiantes, de esta forma, la escuela se vuelve un espacio que favorece la formación integral. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben realizar las adecuaciones necesarias para la adquisición y/o ejercicio de las competencias socioemocionales en las y los estudiantes del área de la educación, ya que dentro del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se contempla una serie de objetivos y estrategias que permiten el acceso a una educación de calidad y a la formación integral y continua de las y los docentes, lo cual contribuirá a su revalorización y el establecimiento de mejores prácticas educativas dentro del aula.

A partir de esta perspectiva, los planes de estudio relacionados con las diferentes áreas de la educación deben complementar las unidades de aprendizaje necesarias para una formación que brinde oportunidades a las y los estudiantes para insertarse al campo laboral y a la realización de mejores prácticas profesionales.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene la finalidad de analizar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de las y los estudiantes de las diferentes licenciaturas del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), teniendo como referencia investigaciones previas realizadas en México y en otras naciones hispanohablantes, así como a través de la aplicación del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), mismo que facilita un análisis cuantitativo y cualitativo de las competencias emocionales. Para esto, no se deja de lado la influencia que estas habilidades tienen a nivel personal y profesional, pues con ellas se alcanza un mejor nivel de bienestar y satisfacción.

Finalmente, es necesario considerar que la educación cuenta con grandes retos y desafíos, no solo a nivel superior, por lo que se debe recordar la importancia que tienen los niveles inicial, básico y medio superior en la formación de ciudadanas y ciudadanos, para contar con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para integrarse a la sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones, las y los estudiantes de nivel superior no cuentan con las competencias que se contemplan en los programas de estudio, por lo que las IES deben incorporar unidades de aprendizaje que fomenten su adquisición y desarrollo. Por esta razón, el presente estudio también pretende aportar información que pueda ser utilizada por el personal docente y directivo de la unidad académica, realizando las adecuaciones necesarias para fomentar una mejor formación de las y los futuros profesionales de la educación.

Sobre el desarrollo de competencias en el profesional de la educación

Como es sabido, el estudio de la inteligencia emocional y las habilidades sociales ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas, al grado de que se han comenzado a considerar competencias, siendo posible desarrollarlas en cualquier momento. No obstante, en el ámbito educativo hay un especial interés, derivado de la tendencia internacional en la formación de personas con responsabilidad ciudadana.

Con la implementación de la NEM en México, la formación socioemocional se presenta como uno de los pilares para el desarrollo de la infancia y la adolescencia, además de otros aspectos que permiten una mejor contextualización del proceso educativo; la NEM reconoce la diversidad sociocultural del país, con acciones que fomenten la inclusión y no discriminación, que brinden acceso a la educación y generen un ambiente escolar apropiado para la enseñanza y el aprendizaje, pero se debe comprender que lo socioemocional no es tema exclusivo de las y los estudiantes, pues es a partir del trabajo docente que se puede alcanzar dicha meta, siendo así un ejemplo o modelo “a seguir”.

Sobre la formación de profesionales de la educación, en cualquiera de sus especialidades, se requieren unidades de aprendizaje y/o actividades que fomenten el desarrollo de las competencias socioemocionales, pues como refleja el estudio de Garrido y Gaeta (2016), estas impactan en las actividades profesionales que realizan las y los docentes, obteniendo un mejor desempeño y re-

sultados, además de promover un nivel alto de bienestar y satisfacción personal (independiente del profesional), así como afrontar condiciones poco favorables y estresantes, por lo que la competencia socioemocional se vuelve una herramienta psicoprofiláctica, previene el desarrollo de problemas afectivos y genera ambientes favorables para la enseñanza, así como mejores relaciones interpersonales con otros agentes educativos.

Estos puntos son confirmados por Torres (2018), quien, tras analizar los resultados de 549 docentes de la región de León, Guanajuato, identificó que un alto nivel de optimismo y consciencia emocional contribuyen al reconocimiento de los estados emocionales de otros. Además, encontró indicadores bajos de empatía y autonomía emocional; lo primero se relaciona con una tendencia a mostrar poco interés en las relaciones interpersonales, lo que afecta la calidad de la práctica educativa y una menor disposición para la cooperación y el trabajo colaborativo. En lo que respecta a lo segundo, puede llevar a mostrar una actitud de subordinación ante ciertas personas o situaciones delegando la toma de decisiones relacionadas con sus actividades, lo que provoca dependencia, bajo autocontrol y pobre autodeterminación.

Por otra parte, Frausto y Patiño (2021) en una investigación en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de tres entidades de México (Ciudad de México, Guanajuato y Puebla), identificaron que cuentan con un estado emocional positivo que se refleja en la alegría y confianza en sí mismo; los resultados también indicaron que estas personas no se relacionan con rasgos de motivación o entusiasmo, pero sí con la toma de decisiones, la autovaloración y el mantener atención a su entorno.

Aunado a esto, se analizaron los estados negativos, encontrando mayor disposición a la preocupación (nerviosismo o inquietud), mientras que las emociones y reacciones hostiles o de culpabilidad son las menos presentes en la población. Los autores mencionan que la tarea pendiente es la mejora de habilidades de inteligencia emocional de los estudiantes, pues reconocer el propio estado de ánimo no es suficiente para ser competente.

En la investigación de Reyes *et al.* (2022) se analizaron los resultados obtenidos en estudiantes de un diplomado de formación socioemocional en Chiapas, México. En este se evidenció el reconocimiento de una mejora en aspectos como el autocuidado y autoconocimiento, relaciones interpersonales, el cuidado del otro y la diferenciación, entre los aspectos personales y profesionales; aquí se aprecia que el abordaje de estos temas se relaciona con un desarrollo personal positivo, lo cual contribuye al objetivo de la revalorización de la profesión docente.

García y Garza (2022) identifican algunas condiciones para la formación continua y el desarrollo de las competencias socioemocionales; dentro de los resultados obtenidos, el uso de las redes sociales es efectivo hasta en un 87 % para fomentar actividades de actualización, tiene mayor disposición entre personas de 35 a 64 años, y se identifica más la resistencia al cambio en profesionales de mayor edad. Estos autores también lograron determinar que los materiales audiovisuales utilizados deben contar con un diseño atractivo, ser breves y presentar información sintetizada.

Además de lo anterior, se realizó un grupo focal con 15 docentes de una escuela primaria de Nuevo León, en donde los participantes mencionaron que: 1) se debe agregar más contenido sobre di-

dáctica socioemocional, 2) se recomienda incluir estrategias didácticas, 3) los videos son un buen recurso para la revisión y/o análisis de documentos, manuales o protocolos emitidos por las instituciones educativas y 4) la formación a distancia se debe vincular con las actividades de tutoría de los docentes de nuevo ingreso.

Hasta este punto, los resultados expuestos provienen de trabajos realizados en México, sin embargo, la necesidad de incluir una formación socioemocional no es exclusiva de nuestra nación, pues existen estudios realizados en otros países de habla hispana, en los que destaca la producción de España y Chile, además se encontraron aportaciones provenientes de Colombia y Ecuador.

Porras *et al.* (2020) realizaron una investigación comparativa en 569 estudiantes de nivel superior pertenecientes a las Facultades de Ciencias de la Educación, Medicina y Enfermería y Ciencias (Química), en España. Identificaron que no existen diferencias significativas en las competencias emocionales entre hombres y mujeres, aunque destaca una mayor tendencia a la reparación emocional en la población varonil, mientras que las mujeres hacen uso de recursos como la fantasía, la preocupación empática y la presencia de malestar personal.

Por otra parte, los niveles de competencias emocionales mostrados entre estudiantes de las facultades de Ciencias de la Educación y Medicina y Enfermería no tienen diferencias significativas, además de tener un mayor desarrollo conforme avanzan en sus estudios, situación que los autores atribuyen al contacto que tienen con personas al realizar sus prácticas. En los estudiantes de la facultad de Ciencias se aprecian diferencias marcadas con las otras facultades, además de que no se fomentan las competencias emocionales. Los autores mencionan que la escuela no es el único ámbito donde se adquieren estas competencias, pues la familia también ejerce una fuerte influencia.

En un estudio similar realizado por Solorguen *et al.* (2022), con 36 estudiantes del programa de formación pedagógica (PFP) de una universidad de Chile, se reconoció la importancia de las emociones en la práctica educativa, ahí se identifican experiencias personales y la influencia de las anécdotas compartidas por las y los docentes que participan en su proceso formativo, llevando a la construcción de una ética e identidad profesional. Sin embargo, también manifestaron la necesidad de integrar contenidos que permitan el desarrollo de las competencias socioemocionales y estrategias didácticas para realizar actividades con las y los estudiantes en su práctica docente.

En comparación con lo anterior, Díaz y Cárdenas (2022) identifican en estudiantes y personas graduadas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que la incorporación de actividades que fomentan las competencias socioemocionales tiene un efecto benéfico; sin embargo, los participantes dan una mayor importancia a la identificación y reconocimiento emocional, así como la comprensión y el desarrollo de la empatía; también mencionaron que no es necesario generar habilidades de regulación emocional, gestión del estrés o emocional en otras personas.

En contraste, Maureira *et al.* (2023) encontraron que las y los estudiantes de educación física de una universidad de Chile cuentan con altos niveles de motivación, liderazgo, empatía y comprensión por la otra persona, aún a pesar de no contar con unidades de aprendizaje enfocadas en la educación socioemocional. Esto se atribuye a que las múltiples actividades grupales que realizan

durante su formación, les permite adquirir y fortalecer estas habilidades; además de no existir diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Por su parte, Llorent *et al.* (2020) encontraron que el profesorado de las universidades de España cuenta con un alto puntaje de autopercepción de las competencias socioemocionales, en donde las mujeres tienen un mejor resultado que los hombres; igualmente, la población femenina es quien cuenta con mayor disposición a la conciencia social y la prosocialidad, lo que permite inferir que son más competentes emocionalmente. En lo que respecta a la edad, se encontró que las personas mayores de 47 años cuentan con un puntaje más alto en la escala de autocontrol, sin embargo, al abordar temáticas o realizar adecuaciones encaminadas a temas de inclusión y no discriminación, presentan mayores problemas para realizar adaptaciones al currículo, a diferencia de las personas más jóvenes. En conclusión, se resalta la importancia de contar con programas que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales, lo cual impactará en los resultados obtenidos en la práctica de las y los profesores.

Santander *et al.* (2020) realizaron un estudio cuantitativo sobre la regulación emocional y su influencia en el aula, en el que se contó con la participación de 200 docentes de distintos niveles educativos en España. A través de esto, se encontró que al menos un 76 % de los participantes manifiesta contar con una adecuada regulación emocional o que deben mejorar dicha competencia. Además, se determinó que las y los docentes son capaces de fomentar en las y los estudiantes las capacidades de regulación y control emocional, situación que permite un aumento en la eficacia docente y la búsqueda de una mejor preparación.

Esto se puede comparar con los resultados de Tacca *et al.* (2020) en un estudio realizado con docentes y estudiantes de primer y segundo año en distintas carreras de una universidad de Perú; de forma general, los docentes con un cociente emocional alto suelen tener mejores resultados en su actividad dentro del aula, además de que las y los estudiantes se sienten más satisfechos académicamente, apreciando que las competencias docentes permiten la creación de mejores ambientes educativos y el fomento de aprendizajes significativos.

Marchant *et al.* (2020), en una investigación dentro de un programa de capacitación a profesores, directivos y otros especialistas, determinaron un alto interés en el tema de autoestima y el aprendizaje socioemocional, mismos que son vistos como herramientas estratégicas para promover el desarrollo de las y los estudiantes; por otra parte, se evidenció la importancia de que los directivos de las Instituciones de Educación Superior, IES, participen en las actividades dentro del aula, atendiendo a las oportunidades que pueden ofrecer a las niñas, niños y adolescentes, fomentando su desarrollo socioemocional y en la construcción de su identidad. En resumen, este estudio (2020) permite comprender que:

Es importante que los establecimientos educacionales tengan un enfoque psicoeducativo que permita a los alumnos desarrollar lo socioemocional, crear vínculos, desarrollar un proyecto de vida. Los colegios debiesen impulsar que las personas salgan adelante, dar más instancias para el desarrollo personal, saber reconocer los talentos y desarrollarlos y dar oportunidades a todos, especialmente a los que más los necesitan. (p. 199)

Hipótesis

1. De acuerdo con los estereotipos de género, las mujeres tienen una mayor capacidad para reconocer sus emociones de forma apropiada.
2. Las y los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, al contar con la unidad de aprendizaje: “Educación socioemocional”, tienen un mayor desarrollo emocional.
3. A mayor avance académico (semestre cursado actualmente), las y los estudiantes presentan un mayor reconocimiento de sus emociones.

Metodología

Este estudio se realizó en estudiantes actualmente inscritos en el ICE, mismo que oferta los siguientes planes de estudio: Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI), Licenciatura en Educación Física (LEF), Licenciatura en Docencia (LD) y Licenciatura en Educación Mediada por Tecnologías (LEMT). Además, a partir de un análisis de los mapas curriculares de cada plan, se aprecia la existencia de una unidad de aprendizaje denominada “Educación Socioemocional”, dirigida a las y los estudiantes de LCE, la misma se mantiene como optativa en LD; mientras que, para LEI, LEF y LEMT, no se contempla como unidad obligatoria u optativa.

Si bien es cierto que no todos los planes de estudio cuentan con los mismos objetivos, se debe analizar la pertinencia de no contemplar dicha unidad cuando, parte de los objetivos de las IES es formar a profesionales que cuenten con las competencias necesarias para adaptarse a la realidad social y laboral, e implementen estrategias que contribuyan al desarrollo de la ciudadanía.

Con base en lo anterior, se realizó la aplicación del instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), mismo que se presenta como una adaptación de Fernández-Berrocal *et al.* (2004) y Extremera y Fernández-Berrocal (2006) de la escala original, se redujo a 24 reactivos que miden la inteligencia emocional intrapersonal, se abordaron las escalas: atención emocional (capacidad de sentir y expresar las emociones adecuadamente), claridad emocional (comprensión de los propios estados emocionales) y reparación emocional (regulación de los estados emocionales de forma apropiada). Este instrumento fue aplicado a una muestra no representativa de 100 estudiantes del ICE de las diferentes licenciaturas y fueron seleccionados de forma aleatoria, invitándolos a participar de forma voluntaria.

Para el presente trabajo se eligió un enfoque empírico-analítico, también conocido como cuantitativo, pues permite la explicación y predicción de la realidad estableciendo relaciones causales entre variables (para este estudio específico: competencias emocionales, atención, claridad y reparación emocional), mismas que son estudiadas a través de métodos o instrumentos que comprueben y contrasten las teorías (en este caso, el TMMS-24), así se mantiene una visión objetiva. Se le considera como una investigación deductiva, en donde los fenómenos son susceptibles de ser observados, medidos y verificados. Finalmente, se debe mencionar que el presente análisis mantendrá un alcance exploratorio-descriptivo, pues permitirá un primer acercamiento al fenómeno.

Resultados

El TMMS-24 fue aplicado a 100 estudiantes de las diferentes licenciaturas que ofrece el ICE. Inicialmente, se procedió a analizar la confiabilidad y validez del instrumento obteniendo los siguientes resultados: Alfa de Cronbach de 0.952 y MKO de 0.910. Con el primer valor fue posible determinar que la escala utilizada cuenta con una alta posibilidad de brindar resultados consistentes y estables, esto hizo posible la toma de decisiones basadas en los datos obtenidos. El segundo valor confirma que el instrumento utilizado mide de forma apropiada las variables contempladas de manera inicial (estados emocionales). Con esto se puede concluir que el TMMS-24 es un instrumento apropiado para el estudio de los estados emocionales en población mexicana y con características similares a las del presente trabajo.

Posteriormente, a partir de un estudio de variables por Prueba T, se buscó identificar si las competencias emocionales presentaban una relación directa con el género de las personas encuestadas. Los resultados demuestran que la igualdad de medias solo es significativa cuando se trata de la atención a las emociones y se relaciona con el género femenino; las demás competencias no se muestran afectadas por esta variable, por lo que pueden existir otras razones que influyen en su desarrollo. Esto permite concluir que: 1) la primera hipótesis es verdadera, pues las mujeres cuentan con mayor capacidad para reconocer sus emociones; 2) el TMMS-24 no es sensible al género “no binario”, se debe plantear la necesidad de realizar una investigación específica que permita la estandarización a esta población.

Por otra parte, se realizaron estudios ANOVA para determinar si las variables “Licenciatura en la que se encuentra inscrita/o” y “Semestre cursado actualmente” tenían relación directa con el nivel de competencias emocionales. En el primer caso, se concluyó que no se cuenta con una relación directa, por lo que la inclusión de unidades de aprendizaje enfocadas a la educación socioemocional no influye en el nivel de estas habilidades; en el caso del semestre actual, se determinó que no influye el grado cursado. Esto permite descartar la segunda y tercera hipótesis.

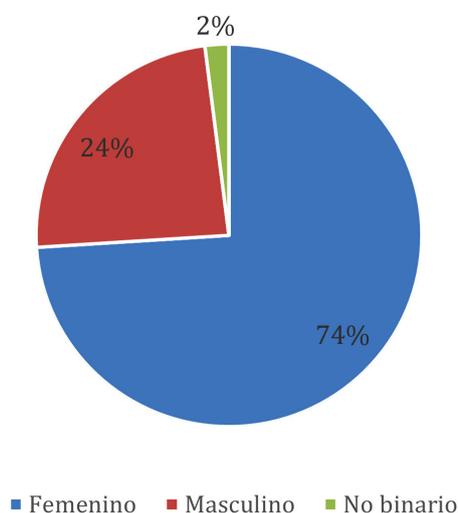
Finalmente, se describen a continuación, los datos demográficos de la población en donde se han incluido variables como el género con el que se identifican los participantes, y que permitirá una interpretación apropiada de los resultados, considerando que el TMMS-24 distingue entre hombres y mujeres.

Además de esto, se solicitó que se indicara el semestre en el que se encontraban inscritos al momento de contestar el instrumento, y el programa de estudios, derivado del interés de comprender los niveles de competencias emocionales de las y los estudiantes del ICE. Aunado a esto, se incluyeron las diferencias existentes entre cada plan, limitando el acceso a cursar unidades de aprendizaje, específicamente la de “educación socioemocional”.

En lo que respecta a la primera variable (Gráfico 1), un 74 % de las personas participantes afirmaron que se identifican con el género femenino, un 24 % con el masculino y solo el 2 % se identifica como no binario. De esta forma, se aprecia una mayor predominancia del género femenino en las personas que estudian una licenciatura en el ICE.

Gráfico 1

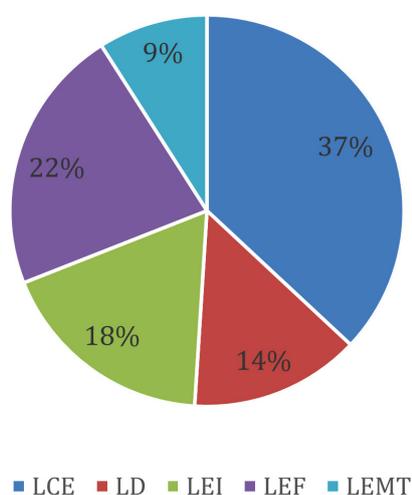
Género de las y los estudiantes encuestados del ICE



En lo que respecta a la licenciatura en la que se encuentran inscritas las personas participantes (Gráfico 2), se puede determinar una mayor participación por parte de estudiantes de Ciencias de la educación (LCE), con un 37 %; en el caso de Educación física (LEF) se cuenta con el 22 %; seguido de un 18 % de estudiantes de Enseñanza del inglés (LEI), un 14 % del programa de Docencia (LD) y solo el 9 % a Educación mediada por tecnologías (LEMT).

Gráfico 2

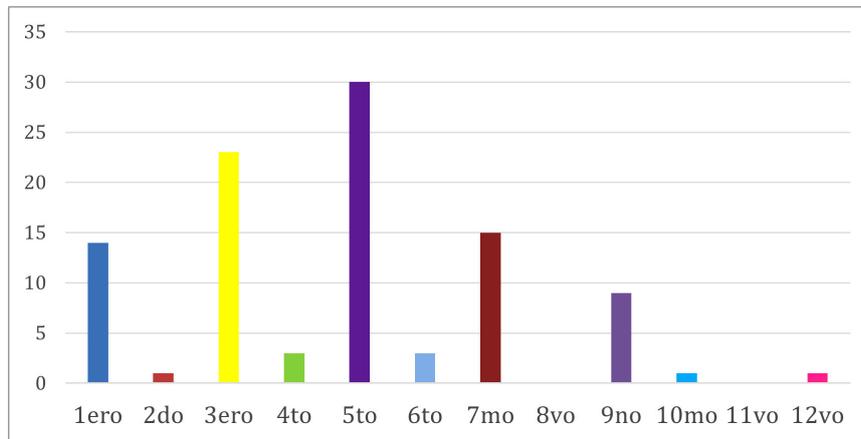
Licenciatura a la que pertenecen las y los estudiantes encuestados en el ICE



La última variable demográfica considerada es la del semestre que cursan actualmente las y los participantes de la encuesta (Gráfico 3). De esta forma, se encontraron los siguientes datos: 14 % cursan el primer semestre de su plan de estudios, 1 % está en segundo, 23 % se encuentra en tercero, 3 % en cuarto, el 30 % se encuentra en quinto, un 3 % en sexto, un 15 % en séptimo semestre, 9 % en noveno, y en décimo y doceavo se encuentra 1 % en cada uno. Cabe mencionar que no se presentó participación de personas inscritas en octavo y onceavo semestre.

Gráfico 3

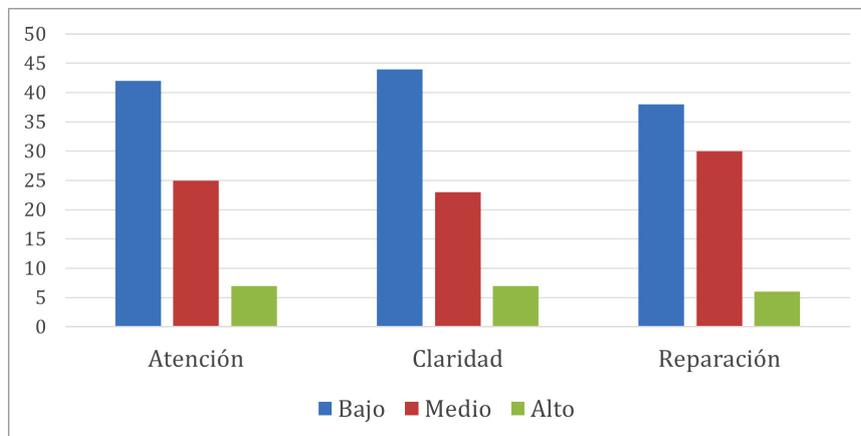
Semestre en el que se encuentran las y los estudiantes encuestados del ICE



Finalmente, es importante revisar los resultados obtenidos en relación al nivel de competencias con el que cuentan las y los estudiantes del ICE. En este sentido, a continuación, se presentan las gráficas correspondientes al género femenino (Gráfico 4):

Gráfico 4

Nivel de competencias emocionales en estudiantes del ICE que se identifican con el género femenino

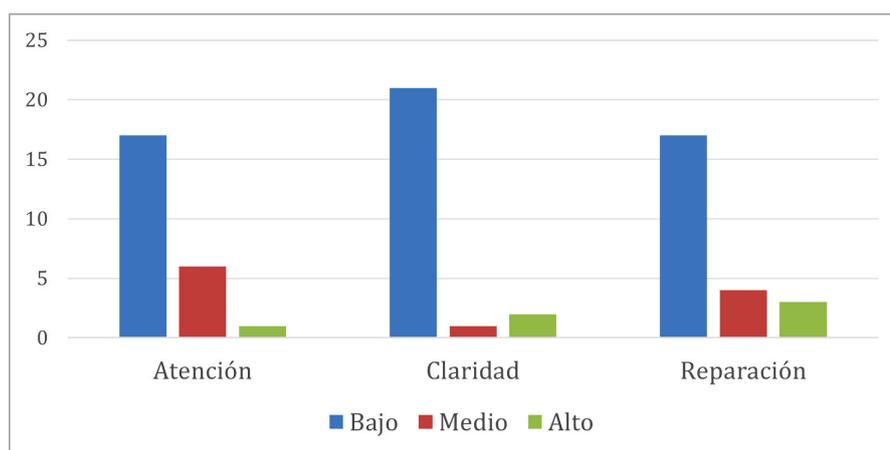


A partir de estos datos, es posible apreciar que: 1) en la competencia “Atención emocional”, 42 personas cuentan con un bajo nivel, 25 con un rango medio y solo 7 personas con la competencia alta, lo que permite inferir que no hay una correcta percepción emocional representado en el sentir y su expresión; 2) en el caso de “Claridad emocional”, 44 personas cuentan con un nivel bajo de la competencia, lo cual representa que no se tiene una comprensión adecuada de los propios estados emocionales, a eso se agregan 23 personas con nivel medio y 7 personas puntuaron alto; finalmente, 3) sobre la competencia “Reparación emocional”, 38 personas cuentan con una competencia baja, seguido de 30 participantes con nivel medio y solo 6 personas con un nivel alto, lo que refleja, en promedio, un nivel bajo-medio en la capacidad de regular los estados emocionales de forma apropiada.

En lo que respecta a la población identificada con el género masculino (Gráfico 5), los resultados demuestran que: 1) en la competencia “Atención emocional”, 17 personas cuentan con un bajo nivel, 6 con un rango medio y solo 1 persona cuenta con un nivel alto, lo cual se relaciona con una baja percepción emocional (identificar el estado emocional propio y su expresión). 2) sobre “Claridad emocional”, 21 personas cuentan con un nivel bajo, por lo que no cuentan con una comprensión adecuada de los propios estados emocionales, a eso se agrega una con nivel medio y 2 personas con puntuación alta; finalmente, 3) sobre la competencia “Reparación emocional”, 17 personas tienen una competencia baja, seguido de 4 participantes con nivel medio y solo 3 personas con un nivel alto, lo que refleja un nivel bajo en la capacidad de regular los estados emocionales de forma apropiada.

Gráfico 5

Nivel de competencias emocionales en estudiantes del ICE que se identifican con el género masculino



Sobre las personas identificadas como “no binarias”, no se han incluido en las gráficas anteriores pues, como se comentó anteriormente en el estudio de Prueba T, el instrumento utilizado para este diagnóstico solo es sensible a los géneros femenino y masculino. Sin embargo, es posible

mencionar que, al momento de obtener los resultados y compararlos con los parámetros planteados en Oliva et al. (2011), existe una tendencia a alcanzar niveles medios, en el caso de la población femenina y, en el caso de las puntuaciones masculinas se colocan en un nivel alto. Si bien esto no se incluyó en este estudio, se puede inferir que el proceso de deconstrucción que requiere identificarse como “no binario” conlleva un mayor autoanálisis de las emociones, así como de su expresión y comunicación con otras personas.

Conclusiones

Como se puede apreciar, los resultados obtenidos mediante el TMMS-24 reflejan la necesidad de implementar estrategias que contribuyan al desarrollo de las competencias emocionales de las y los estudiantes del ICE. En específico, se obtuvieron niveles bajos-medios en la atención, claridad y reparación emocional, lo que manifiesta poco dominio de habilidades como el reconocimiento de emociones propias y su expresión, la identificación de estados emocionales de otras personas, así como la realización de acciones que contribuyan al establecimiento de mejores relaciones interpersonales; todas ellas, consideradas como importantes en las y los profesionales de la educación.

Por otra parte, se esperaría que, a mayor trayectoria escolar, se contaría con niveles medios-altos de competencias emocionales; sin embargo, los resultados sugieren que estas variables no han influido en el desarrollo de las y los estudiantes. Esto debe brindar la oportunidad de centrarse en la toma de decisiones que lleven a implementar estrategias formativas para alcanzar los resultados esperados, así como la modificación de los contenidos temáticos, abordando aspectos socioemocionales sin distinción del programa de estudios, además de no limitarlos a una revisión teórica, sino permitiendo su práctica reflexiva y experiencial.

De esta forma, resulta indispensable reconocer que las competencias emocionales son fundamentales para el ejercicio docente, ya que permiten que el o la profesional de la educación gestione adecuadamente sus propias emociones, además de establecer relaciones interpersonales empáticas, contar con las habilidades para la resolución de conflictos y promover ambientes y prácticas educativas que fomenten la inclusión y el aprendizaje significativo.

En este sentido, es preciso que las instituciones que pretendan formar profesionales comprometidos con la ciudadanía y que contribuyan al cambio social consideren la inclusión de estrategias que fomenten el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. Esto no se enfoca solo en la comprensión o análisis de estos temas, sino que se debe buscar que cada estudiante sea capaz de aplicar dichos conocimientos, que sea consciente de sus estados emocionales y de su regulación, así como del impacto que tiene hacia las otras personas, con actitudes que contribuyan a lograr una educación inclusiva y de respeto de los derechos de todas las personas que participan en el proceso educativo. Frente a este panorama, surgen grandes posibilidades que deben ser consideradas por parte de las instituciones educativas de nivel superior; entre estas, se puede mencionar:

- Rediseñar las unidades de aprendizaje enfocadas al desarrollo socioemocional, implementando metodologías activas, que amplíen la experiencia de las y los estudiantes.

- Promover actividades psicopedagógicas que permitan al establecimiento de mejores estrategias de aprendizaje, así como un acompañamiento en la trayectoria escolar.
- Generar vínculos con organizaciones civiles y la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para brindar opciones de consulta psicológica.
- Capacitar y motivar al personal docente para que implementen estrategias de índole socioemocional en las actividades realizadas dentro del aula.

Cabe mencionar que estas recomendaciones dependerán de cuestiones administrativas de las instituciones educativas; mismas que en ocasiones son una limitante para la actualización de los programas de estudio, sin embargo, se debe reconocer el hecho de que nuestra sociedad se encuentra en constante cambio, por lo que, como ciudadanas y ciudadanos, se requieren de las habilidades necesarias para adaptarse de forma apropiada a las problemáticas que se presenten en el día a día.

Referencias

- Díaz, S. y Cárdenas, R. (2022). Habilidades socioemocionales asociadas a formación y experiencia docente para maestros sentipensantes: para profesores atenciosos. *Educación y Ciencia*, 26, pp. 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e14289>
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), pp. 45 – 51. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17290106.pdf>
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), pp. 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Frausto, A. y Patiño, A. (2021). Afectividad de normalistas: estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos RLEE*, 51(3), pp. 45-70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>
- García, J. y Garza, B. (2022). Educación socioemocional y formación docente. *Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(2), pp. 32-44. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.2.606>
- Garrido, P. y Gaeta, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (137), pp. 108-122. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), pp. 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>

- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020). Educación socioemocional: descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), pp. 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Maureira, F., Flores, E., Sepúlveda, S., Lagos, B., Contreras, S., Maureira, G. y González, V. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física, UCM*, 24(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.7>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, Á., y Reina M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4926
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P. y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), pp. 76-90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Reyes, A., Keck, C., Gracia, M. y Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis y Saber*, 13(34), pp. 193-209. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667>
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), pp. 225-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468087011>
- Solorguen, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M., y Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), pp. 115-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8255821>
- Tacca, D., Tacca, A. y Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- 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), 15-29. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158173001/html/>