

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

Brechas y necesidades formativas en las competencias socioemocionales en docentes de secundaria

Gaps and Training Needs in Social Emotional Competencies among
Secondary School Teachers

Flexnner Rómulo Godoy Guevara

flexnnergodoy.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4986-8604>

Universidad Metropolitana de Ciencia y

Tecnología (UMECIT) de Panamá

Neiva – Colombia

Didier Antonio Trujillo Méndez

dtrujillo.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0001-8092-91775>

Universidad Metropolitana de Ciencia y

Tecnología (UMECIT) de Panamá

Neiva – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4284>

Artículo recibido: 07 de julio de 2025

Aceptado para publicación: 02 de agosto
de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4284>

Brechas y necesidades formativas en las competencias socioemocionales en docentes de secundaria

Gaps and Training Needs in Social Emotional Competencies among Secondary School Teachers

Flexnner Rómulo Godoy Guevara

flexnnergodoy.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4986-8604>

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá
Neiva – Colombia

Didier Antonio Trujillo Méndez

dtrujillo.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0001-8092-91775>

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá
Neiva – Colombia

Artículo recibido: 16 de junio de 2025. Aceptado para publicación: 02 de agosto de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación cuyo objetivo fue fortalecer las competencias socioemocionales en docentes de secundaria del sector público en el municipio de Neiva, Colombia, en respuesta a los altos niveles de estrés y desgaste emocional que afectan su desempeño profesional. Participaron 317 docentes, hombres y mujeres, con edades entre 27 y 59 años, seleccionados mediante muestreo aleatorio. Se empleó un diseño exploratorio secuencial de enfoque mixto, que integró entrevistas semiestructuradas y la aplicación de la escala TMMS-24 para evaluar la atención, claridad y reparación emocional. El análisis de los datos cualitativos se realizó con ATLAS.ti, y los datos cuantitativos se procesaron con SPSS. Los resultados de las entrevistas revelaron un conocimiento limitado de las competencias socioemocionales y una falta de formación específica en esta área. Los docentes manifestaron dificultades para gestionar emociones en contextos de sobrecarga laboral, conflictos escolares y baja motivación profesional. La escala TMMS-24 indicó un nivel medio general en las dimensiones evaluadas (atención, claridad y reparación emocional). También, se evidenció una debilidad significativa en la claridad emocional, lo que sugiere problemas para identificar y comprender las propias emociones. Asimismo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas según el género y los años de experiencia docente. A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta formativa orientada a mejorar la autorregulación emocional en el ejercicio docente. La investigación concluye que la formación en competencias socioemocionales debe incluirse como componente transversal en los programas de desarrollo profesional docente, acompañada de estrategias institucionales que promuevan el bienestar emocional y la calidad educativa.

Palabras clave: competencias socioemocionales, docentes, educación secundaria, formación docente, regulación emocional

Abstract

This article presents the findings of a research project aimed at strengthening the socio-emotional competencies of public secondary school teachers in the municipality of Neiva, Colombia, in response

to the high levels of stress and emotional burnout affecting their professional performance. The participants were 317 male and female teachers, aged between 27 and 59, selected through random sampling. A sequential exploratory mixed-method approach was used, integrating semi-structured interviews and the TMMS-24 scale to assess attention, clarity, and emotional repair. Qualitative data analysis was conducted using ATLAS.ti, and quantitative data were processed using SPSS. Interview results revealed limited knowledge of socio-emotional competencies and a lack of specific training in this area. Teachers reported difficulty managing emotions in contexts of work overload, school conflicts, and low professional motivation. The TMMS-24 scale indicated an overall average level in the dimensions assessed (attention, clarity, and emotional repair). A significant weakness in emotional clarity was also evident, suggesting difficulties in identifying and understanding one's own emotions. Statistically significant differences were also identified based on gender and years of teaching experience. Based on these findings, a training proposal was designed to improve emotional self-regulation in teaching. The research concludes that training in socio-emotional competencies should be included as a cross-cutting component in teacher professional development programs, accompanied by institutional strategies that promote emotional well-being and educational quality.

Keywords: socio-emotional competencies, teachers, secondary education, teacher training, emotional regulation

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Godoy Guevara, F. R., & Trujillo Méndez, D. A. (2025). Brechas y necesidades formativas en las competencias socioemocionales en docentes de secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (4), 518 – 537. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4284>

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación pública en Colombia, el ejercicio docente enfrenta múltiples desafíos asociados al desgaste profesional, el estrés y la sobrecarga emocional. Esta situación se agrava en las instituciones oficiales de ciudades intermedias como Neiva, donde los docentes de secundaria deben responder a exigencias institucionales, académicas y sociales con recursos emocionales frecuentemente insuficientes. Estas condiciones no solo afectan su bienestar personal, sino también su desempeño profesional y, por ende, la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes.

Estudios como los del Ministerio de Educación Nacional (2019) y la Universidad de los Andes (2018) revelan que más del 60% de los docentes colombianos presentan niveles moderados o altos de estrés. Esta situación ha generado ausentismo laboral, disminución en la motivación y un bajo rendimiento pedagógico. El impacto de estas condiciones se ha profundizado tras la pandemia, afectando la salud emocional de los maestros y generando mayores niveles de ansiedad, irritabilidad y agotamiento.

La formación en competencias socioemocionales puede ser una herramienta eficaz para enfrentar estos retos. Vizcarra (2007) destaca que estas habilidades tienen un impacto directo sobre la salud mental y la integridad personal del docente, lo que se traduce en una mejor capacidad para acompañar a sus estudiantes en procesos formativos complejos. Tesch et al. (2024) analizan cómo los programas de formación pueden impactar positivamente la práctica educativa y la relación con los estudiantes, concluyendo que esta formación mejora el clima escolar y el bienestar docente.

Samaniego et al. (2024) encontraron que los docentes con más experiencia presentan mayores niveles de competencias socioemocionales, lo que sugiere que dichas habilidades pueden desarrollarse a través de la práctica profesional, incluso sin formación pedagógica formal.

Otro estudio relevante es el de Muñoz (2023), quien utilizó la escala TMMS-24 para medir las competencias emocionales de docentes colombianos, encontrando que una buena gestión emocional mejora las relaciones interpersonales en el aula y favorece el aprendizaje. A su vez, Yataco et al. (2022) demostraron que los docentes con mayor desarrollo en autoconocimiento y autogestión emocional logran un mejor desempeño pedagógico y un ambiente escolar más favorable.

En este contexto, la presente investigación parte de la siguiente pregunta central: ¿cómo fortalecer las competencias socioemocionales de los docentes de secundaria del sector público en Neiva para mejorar su bienestar profesional y desempeño pedagógico? Esta interrogante surge del reconocimiento de que, si bien existen antecedentes sobre el tema, en el contexto local persisten vacíos en la implementación sistemática de procesos formativos enfocados en el desarrollo emocional docente.

La ruta metodológica utilizada para responder esta pregunta fue de tipo mixto con diseño exploratorio secuencial, lo cual permitió integrar el análisis cualitativo de entrevistas con la medición cuantitativa de las dimensiones emocionales mediante la escala TMMS-24. De esta forma, se logró una comprensión de la situación emocional de los docentes y se identificaron áreas críticas como la claridad emocional, sobre la cual se estructuró una propuesta formativa específica.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó con una muestra representativa de docentes de secundaria del sector público del municipio de Neiva, Huila (Colombia). La población total fue de 1809 docentes, distribuidos en 36 instituciones educativas oficiales. Esta población se caracteriza por una mayoría de mujeres (65%) frente a hombres (35%), con una edad promedio entre los 35 y los 50 años, y cuenta con una experiencia laboral promedio de 15 años. Los criterios de inclusión consideraron a docentes activos de

secundaria de instituciones públicas; se excluyeron aquellos con licencias prolongadas o con funciones administrativas.

Se empleó un muestreo aleatorio, que garantiza que cada miembro de la población tenga la misma probabilidad de ser elegido. El cálculo del tamaño muestral se realizó con un nivel de confianza del 95%, una proporción esperada de 0.5 y un margen de error del 5%. Aplicando la fórmula correspondiente, se obtuvo un tamaño de muestra de 317 docentes. Los datos se recolectaron en las sedes de las instituciones educativas seleccionadas.

En la fase cualitativa se aplicaron entrevistas semi estructuradas, diseñadas para explorar el conocimiento, la percepción y la aplicación de las competencias socioemocionales en el ejercicio docente. El guión de entrevista incluyó preguntas relacionadas con atención, claridad y reparación emocional, permitiendo una conversación flexible y dirigida. Estas entrevistas fueron registradas, transcritas y analizadas mediante el software ATLAS.ti para identificar categorías emergentes.

Para la fase cuantitativa se empleó la escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), validada por Salovey & Mayer (1995), y adaptada al español por Fernández-Berrocal y Extremera (2004). Esta escala evalúa tres dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad y reparación emocionales.

La escala fue aplicada de forma individual a los docentes, respetando la confidencialidad de las respuestas. Los datos obtenidos fueron procesados mediante el software SPSS, lo que permitió generar estadísticas descriptivas y realizar análisis comparativos según variables como género y años de experiencia profesional.

El estudio adoptó un enfoque de investigación mixto con diseño exploratorio secuencial (CUAL→cuant), lo cual permitió una comprensión del fenómeno. Según Creswell (2018) y Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), los diseños mixtos permiten articular el conocimiento desde distintos planos de análisis, lo que fortalece la validez de las conclusiones. En la primera fase, se desarrolló el componente cualitativo a partir de entrevistas. Posteriormente, en la segunda fase, se aplicó el instrumento cuantitativo para obtener datos estadísticos que complementan y contrastan los hallazgos cualitativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados cualitativos (entrevistas)

Las entrevistas aplicadas a los docentes de secundaria se estructuraron en torno a cuatro categorías analíticas: conocimiento y percepción sobre las competencias socioemocionales, atención emocional, claridad y reparación emocionales. Estas categorías permitieron caracterizar el estado actual de los docentes en relación con sus habilidades emocionales, y las dificultades que enfrentan en su práctica cotidiana y sus nociones sobre el desarrollo socioemocional.

Las entrevistas se aplicaron a los 317 docentes participantes, distribuidos en 188 mujeres y 129 hombres, organizados en dos grupos según su género. Esta distinción permitió identificar diferencias en las experiencias emocionales vividas por los docentes, lo cual enriqueció el análisis de las categorías emergentes.

El procesamiento de la información cualitativa se realizó mediante el software ATLAS.ti, aplicando un análisis de contenido que facilitó la identificación de patrones comunes y divergentes entre los participantes. Para la codificación de las voces de los participantes, se asignaron identificadores según el orden de la entrevista, el género y las iniciales del nombre (por ejemplo, D-M-JAFG o D-F-MLAC), lo que permitió mantener la confidencialidad de los participantes y, a su vez, preservar la trazabilidad de sus aportes en el análisis.

Descripción del proceso de codificación de las entrevistas

El proceso de codificación se desarrolló mediante una metodología estructurada y rigurosa, orientada a analizar de forma sistemática las respuestas de los docentes frente a las competencias socioemocionales. En una primera fase, las entrevistas fueron transcritas con precisión, cuidando la fidelidad del lenguaje empleado por los participantes y destacando expresiones vinculadas a emociones, percepciones, situaciones vividas y estrategias empleadas. Esta labor permitió construir una base de datos representativa de las voces docentes, requisito indispensable para asegurar la validez y autenticidad del análisis.

Luego, se realizó una lectura de las transcripciones para identificar temas recurrentes, frases significativas y patrones discursivos relacionados con las dimensiones emocionales del quehacer docente. Las frases más representativas fueron definidas como unidades de análisis y segmentadas siguiendo los lineamientos de Gil & Cano (2010), lo que permitió aplicar un criterio homogéneo de codificación. Este procedimiento, conforme a lo planteado por Miles, et al (2014), fue vital para construir categorías como se observa en la tabla 1

Tabla 1

Resultado del proceso de codificación y categorías emergentes

Categoría	Grupos	Categorías emergentes
Conocimiento y percepción sobre las competencias socioemocionales	Hombres	Reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales, pero con limitada conceptualización Asociación con la convivencia en el aula
	Mujeres	Percepción de las competencias socioemocionales ligadas a la gestión emocional Limitaciones en la formación previa sobre competencias socioemocionales
Atención emocional	Hombres	Dificultades para identificar y gestionar las emociones propias Conciencia del impacto emocional en los estudiantes
	Mujeres	Autoevaluación de las emociones con enfoque en el desempeño laboral Reconocimiento de la conexión emocional con los estudiantes
Claridad emocional	Hombres	Reflexión emocional limitada a momentos críticos Uso de estrategias básicas para gestionar emociones
	Mujeres	Confusión emocional en situaciones cotidianas del aula Reconocimiento de la necesidad de mejorar estrategias emocionales
Reparación emocional	Hombres	Dependencia del apoyo entre colegas sin resolución efectiva Estrategias de separación entre vida laboral y personal con resultados mixtos.
	Mujeres	Búsqueda de apoyo emocional en el entorno laboral sin resultados consistentes Dificultades para manejar emociones negativas en contextos desafiantes.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se presenta un análisis detallado del proceso de codificación y las categorías emergentes relacionadas con las competencias socioemocionales de los docentes de secundaria. Estas categorías están organizadas en función del género, lo que permite identificar diferencias significativas en la percepción y el manejo de las competencias socioemocionales entre hombres y mujeres.

Reagrupación de datos y categorías emergentes

La reorganización de las categorías emergentes tuvo como finalidad optimizar la estructura analítica de los datos, consolidando códigos y eliminando redundancias para representar con mayor precisión las percepciones de los docentes. Este procedimiento, fundamentado en las propuestas de Strauss y Corbin (2002), permitió integrar categorías con características comunes sin perder la profundidad interpretativa. Para este proceso, se consideraron criterios como la frecuencia de aparición en los discursos, la relevancia temática y la representatividad de género, lo que permitió identificar patrones significativos y alineados con los objetivos del estudio.

Tabla 2

Reagrupación de datos y reducción de categorías emergentes

Categoría	Grupos	Categorías emergentes
Conocimiento y percepción sobre las competencias socioemocionales	Hombres	Reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales, pero con limitada conceptualización
	Mujeres	Percepción de las competencias socioemocionales ligadas a la gestión emocional
Atención emocional	Hombres	Conciencia del impacto emocional en los estudiantes
	Mujeres	Autoevaluación de las emociones con enfoque en el desempeño laboral
Claridad emocional	Hombres	Reflexión emocional limitada
	Mujeres	Confusión emocional persistente
Reparación emocional	Hombres	Dependencia del apoyo entre colegas
	Mujeres	Apoyo emocional inconsistente

Fuente: elaboración propia.

En la categoría "Conocimiento y percepción sobre las competencias socioemocionales", se consolidaron dos perspectivas diferenciadas: "Reconocimiento de su importancia" y "Falta de formación específica". Esta estructura evidencia cómo los docentes valoran estas competencias como esenciales para su labor, pero enfrentan barreras como la falta de preparación y herramientas prácticas. Para Rojas et al (2023) la capacitación docente en educación emocional impacta en la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a la "Atención emocional", se destacaron los aspectos de "Conciencia del impacto emocional" y "Gestión de emociones en el aula". Los docentes menos experimentados enfrentan mayores dificultades en este ámbito, mientras que aquellos con más años en la profesión desarrollan una capacidad progresiva para manejar sus emociones, aunque persisten áreas de mejora. Como señalan Buitrago & Herrera (2019), la formación en habilidades socioemocionales permite a los docentes gestionar mejor sus relaciones, pensamientos y sentimientos, lo que incide positivamente en el clima escolar.

Por último, las categorías "Claridad emocional" y "Reparación emocional" las subcategorías se organizaron en torno a "Capacidad para identificar emociones" y "Estrategias para separar emociones

laborales de las personales". Estas categorías reflejan limitaciones comunes entre ambos grupos. Los hombres evidenciaron una reflexión emocional restringida y dependencia del apoyo entre colegas, mientras que las mujeres manifestaron confusión emocional persistente y un apoyo emocional inconsistente. Estas dinámicas sugieren la necesidad de fortalecer la identificación y regulación emocional en situaciones complejas (Gutiérrez, & Buitrago, 2019).

Análisis Categoría Conocimiento y percepción sobre las competencias socioemocionales

En esta categoría se exploraron las definiciones, la relevancia y el impacto que los docentes atribuyen a estas competencias en su labor educativa. A partir del análisis, emergieron dos categorías diferenciadas por género: Reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales, pero con limitada conceptualización en el grupo de hombres, y Percepción de las competencias socioemocionales ligadas a la gestión emocional en el grupo de mujeres.

Reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales, pero con limitada conceptualización

Los docentes hombres de secundaria en Neiva reconocen la relevancia de las competencias socioemocionales en su labor pedagógica, aunque presentan dificultades para definirlas y aplicarlas en el aula. Esta limitación conceptual es una constante en sus respuestas, como lo expresa D-M-JAFG: "Considero que las competencias socioemocionales son importantes, pero no sé exactamente cómo definirlas", o D-M-MBRS: "Creo que se relacionan con entender las emociones, aunque no estoy seguro de cómo se aplican en mi trabajo".

Las voces de los docentes reflejan una comprensión intuitiva, generalmente asociada con la convivencia escolar, aunque sin una formación clara que permita su implementación. D-M-CPQT comentó: "No he recibido mucha formación al respecto, pero entiendo que tienen que ver con la convivencia en el aula", y D-M-LKTR afirmó: "Entiendo que tienen que ver con las relaciones en el aula, pero no sé cómo aplicarlas". Esta desconexión entre teoría y práctica concuerda con estudios como el de Brasil et al (2021), quienes advierten que el impacto de estas competencias se ve limitado por la falta de formación específica.

La necesidad de programas formativos integrales es reiterada por los docentes. D-M-HNVC indicó: "Creo que tienen que ver con entender y manejar emociones, pero no nos han enseñado cómo hacerlo", y D-M-RWQK expresó: "Me gustaría recibir más capacitación sobre cómo aplicar estas habilidades en mi trabajo diario". A pesar del reconocimiento de su valor para la docencia, persiste una carencia de herramientas concretas. Para Restrepo (2023) evidencia la urgencia de fortalecer la formación docente con enfoque práctico.

Varios participantes coinciden en que estas competencias han sido poco priorizadas en su formación inicial y en los programas de actualización. D-M-BHGM expresó: "Siento que no tenemos suficientes herramientas para aplicarlo en el aula", y D-M-TGBN añadió: "Si bien se mencionan en algunas capacitaciones, no se profundiza lo suficiente en su uso práctico". Esta preocupación se refuerza en declaraciones como la de D-M-NJTW: "Creo que entender las emociones y manejarlas mejoraría mucho la dinámica en el aula, pero no hemos recibido formación suficiente".

Aunque los docentes reconocen el valor de las competencias socioemocionales, su escasa conceptualización y la limitada formación recibida constituyen barreras relevantes para su aplicación efectiva. De manera que, Rendón (2019) señala que el fortalecimiento de estas competencias debe ser prioritario en la formación docente, ya que impacta positivamente tanto en el clima escolar como en el bienestar integral del profesorado.

Percepción de las competencias socioemocionales ligadas a la gestión emocional

El análisis de esta categoría entre las docentes mujeres de secundaria en Neiva evidenció una alta conciencia sobre la influencia de sus emociones en el aula, así como la necesidad de fortalecer su formación en gestión emocional. D-F-MALJ expresó: “Manejar mis emociones me permite responder de manera más adecuada a las necesidades de mis estudiantes”, y D-F-TRJH añadió: “Cuando controlo mis emociones, puedo manejar mejor las situaciones difíciles en el aula”. Aunque reconocen la importancia de esta dimensión, muchos docentes señalan que carecen de herramientas prácticas. D-F-PLRD comentó: “Aunque entiendo la importancia de gestionar mis emociones, siento que necesito más herramientas para hacerlo”.

Estas observaciones coinciden con los hallazgos de Pertegal et al (2011) quienes indican que las competencias socioemocionales en los docentes impactan directamente en la gestión del aula y en la construcción de un ambiente de aprendizaje positivo. Esta percepción es consistente con el estudio de Reyes et al (2022), quienes afirman que la formación en competencias socioemocionales es esencial para el desarrollo profesional de los docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Las docentes destacaron el impacto positivo que tiene su regulación emocional en la dinámica del aula. D-F-BKSM señaló: “Cuando manejo bien mis emociones, mis estudiantes responden de manera más positiva”, y D-F-TRJH observó: “La manera en que controlo mis emociones afecta directamente la forma en que los estudiantes interactúan conmigo y entre ellos”. Sin embargo, también manifestaron dificultades para mantener el equilibrio emocional en situaciones de estrés. D-F-LCND indicó: “A veces es difícil mantener la calma, especialmente cuando los estudiantes no siguen instrucciones”. Rodríguez & Sánchez (2023) afirman que es importante que los docentes desarrollen habilidades para la gestión emocional, ya que enfrentan desafíos en el aula que requieren una respuesta equilibrada y reflexiva.

La falta de formación específica fue un aspecto recurrente. D-F-GFML afirmó: “La gestión emocional es importante, pero siento que nunca nos enseñaron cómo hacerlo de manera efectiva”, y D-F-WZRK agregó: “Nos enfocamos tanto en los contenidos que descuidamos nuestra estabilidad emocional”. Algunos docentes han optado por la autoformación. D-F-YTNQ compartió: “He tratado de aprender por mi cuenta sobre inteligencia emocional, pero se necesita un acompañamiento más formal”, y D-F-QJDS propuso: “Sería ideal que en la capacitación docente se incluyeran módulos de manejo del estrés”.

Las docentes mujeres de secundaria en Neiva perciben las competencias socioemocionales como un factor relevante en la gestión emocional y el desempeño docente, destacando su impacto en el aula y la relación con los estudiantes. Esto refuerza lo planteado por Vivas et al (2019), quienes destacan que la enseñanza de competencias socioemocionales en la formación inicial docente permite que los educadores enfrenten los retos del aula con mayor seguridad y eficacia.

Análisis Categoría Atención emocional

A partir del análisis de las respuestas, emergieron dos categorías emergentes diferenciadas: en los hombres, Conciencia del impacto emocional en los estudiantes; en las mujeres predominó Autoevaluación de las emociones con enfoque en el desempeño laboral.

Conciencia del impacto emocional en los estudiantes

El análisis de esta categoría muestra que los docentes hombres de secundaria en Neiva reconocen que sus emociones afectan directamente su práctica pedagógica y la dinámica con los estudiantes, aunque enfrentan dificultades para identificarlas y gestionarlas. D-M-ZWXT afirmó: “Intento manejar mis emociones en el aula, pero a veces me cuesta identificar lo que siento”, mientras que D-M-TQMP expresó: “Hay momentos en los que me doy cuenta de que mis emociones influyen en mi enseñanza, pero no sé cómo gestionarlas sin que afecten mi trabajo”. Estas declaraciones reflejan una conciencia

incipiente de su estado emocional, pero también una falta de estrategias para abordarlo y resaltan la necesidad de incluir la educación emocional en la formación docente para mejorar el clima escolar.

Varios docentes coinciden en que sus emociones influyen en el comportamiento y desempeño de sus estudiantes, pero no siempre cuentan con herramientas eficaces para actuar sobre ello. D-M-KPTW comentó: “Soy consciente de que mis emociones afectan a mis estudiantes, aunque no siempre sé cómo controlarlas”, y D-M-QXJD reconoció: “A veces intento contener mis emociones negativas, pero al final terminan afectando mi manera de enseñar”. Estas respuestas coinciden con el estudio de García & Fernández (2022), quienes afirman que la falta de regulación emocional en los docentes puede derivar en un ambiente de enseñanza menos empático y con mayores niveles de estrés tanto para profesores y estudiantes

Las emociones, aunque valoradas por los docentes como un componente fundamental de su práctica, no siempre se traducen en acciones pedagógicas efectivas. D-M-FKCJ reconoció: “Le doy importancia a las emociones en mi trabajo, pero no sé cómo utilizarlas para mejorar mi desempeño”, y D-M-KYTJ admitió: “Entiendo que la emoción influye en el aprendizaje, pero no sé cómo incorporar en mis estrategias docentes”. Estas limitaciones coinciden con lo señalado por López et al. (2023), quienes destacan que la falta de formación en gestión emocional afecta la calidad del vínculo pedagógico, y hace necesario incluir en la formación docente estrategias para la gestión emocional y la convivencia escolar.

En cuanto a la autoconciencia emocional, algunos docentes manifestaron identificar señales internas, aunque sin una comprensión plena de su origen. D-M-VLPS indicó: “Procuro gestionar mis emociones en el aula, pero a veces tengo dificultades para identificar lo que realmente siento”, y D-M-KPLM compartió: “Percibo variaciones en mi estado de ánimo, pero no siempre comprendo la razón”. Estas experiencias evidencian una brecha entre el reconocimiento emocional y su interpretación, lo cual puede generar respuestas impulsivas (Martínez & Rojas, 2020).

Por lo tanto, los docentes hombres reconocen el papel de sus emociones en el contexto educativo, pero carecen de las herramientas necesarias para gestionarlas de forma efectiva. Las voces recogidas reflejan una preocupación genuina por el bienestar emocional propio y de los estudiantes, pero también revelan carencias formativas que limitan la implementación de prácticas socioemocionales en el aula.

Autoevaluación de las emociones con enfoque en el desempeño laboral

Las docentes mujeres de secundaria en Neiva reconocen que su estado emocional incide directamente en su desempeño profesional y en la dinámica del aula. Esta autoconciencia, aunque presente, no se traduce en una regulación emocional efectiva. D-F-XQWT manifestó: “Le doy importancia a las emociones en mi trabajo, pero no sé cómo utilizarlas para mejorar mi desempeño”; D-F-YJWM indicó: “A veces me esfuerzo por controlar mis emociones en clase, pero no siempre lo logro y eso lo perciben mis estudiantes”.

La falta de estrategias concretas para la regulación emocional puede generar efectos adversos en el aula, desde la pérdida de control en situaciones de estrés hasta dificultades para establecer relaciones empáticas con los estudiantes. Según Fernández & López (2022), la gestión emocional es un factor en el bienestar docente, pues permite generar ambientes más favorables para el aprendizaje y la convivencia escolar.

Muchos docentes señalaron obstáculos para identificar sus emociones en el contexto escolar. D-F-CPQT comentó: “Procuro controlar mis emociones en el aula, pero en ocasiones me resulta difícil reconocer lo que experimento”, y D-F-HXBL agregó: “Soy consciente de mis cambios emocionales, pero no sé cómo evitar que influyan en mi trato con los estudiantes”. Esta falta de claridad emocional puede interferir en la toma de decisiones pedagógicas y debilitar el vínculo con los estudiantes.

Asimismo, varias participantes reconocieron la influencia directa de sus emociones en sus estudiantes, pero expresaron incertidumbre sobre cómo gestionarlas. D-F-YLDP afirmó: "Reconozco que mis emociones influyen en mis estudiantes, pero en algunas ocasiones me resulta complicado controlarlas", y D-F-LWXP señaló: "Sé que mi estado emocional puede impactar en el aprendizaje de los estudiantes, pero no siempre tengo claro cómo manejarlo de manera efectiva".

En relación con su rendimiento laboral, las docentes admitieron que sus emociones impactan su capacidad para enseñar. D-F-RMXL expresó: "Sé que mi estado emocional influye en mi rendimiento, pero a veces no sé cómo evitar que las preocupaciones externas interfieran en mi enseñanza", mientras que D-F-ZMWX afirmó: "Intento que mi estado emocional no afecte mi desempeño, pero en días difíciles siento que me cuesta más conectar con mis estudiantes".

Estas voces reafirman la idea de que la enseñanza es una profesión altamente emocional y que la falta de estrategias de manejo emocional puede afectar tanto la calidad educativa como el bienestar del docente. Estudios recientes han evidenciado que la gestión emocional en docentes no solo reduce el agotamiento profesional, sino que también impacta en la motivación de los estudiantes (Reyes et al, 2022).

De modo que, el análisis de la autoevaluación emocional en las docentes mujeres de secundaria en Neiva evidencia que existe una alta conciencia sobre el impacto de las emociones en su desempeño laboral, pero también una necesidad de estrategias concretas para su gestión. Aunque las docentes reconocen la importancia de la regulación emocional, muchas manifestaron dificultades para aplicarla de manera efectiva en el aula.

Análisis Categoría Claridad emocional

A raíz de las respuestas de los participantes, se evidenció una diferenciación significativa entre los docentes hombres y mujeres en cuanto a la claridad emocional, lo que llevó a la creación de dos categorías emergentes. En el caso de los hombres, se identificó una tendencia hacia una Reflexión emocional limitada, y, en las mujeres, Confusión emocional persistente.

Reflexión emocional limitada

El análisis de las respuestas de los docentes hombres de secundaria en Neiva muestra que la reflexión emocional es esporádica y reactiva, más que una práctica habitual. D-M-XVLM comentó: "Solo reflexiono sobre lo que estoy sintiendo cuando la situación ya se ha salido de control", mientras que D-M-VLPS señaló: "A veces noto que estoy de mal humor con los estudiantes, pero no siempre sé por qué". Esta falta de autorreflexión se activa solo ante situaciones críticas, afectando la gestión del aula, como indicó D-M-KHRD: "Percibo que mis respuestas en clase cambian según mi estado emocional, pero no me detengo a analizar hasta qué afecta la dinámica".

Muchos docentes manifestaron dificultades para identificar sus emociones con claridad, lo cual repercute en su capacidad de regulación. D-M-NKJL expresó: "A veces siento una mezcla de cosas, pero no logro definir bien qué es", y D-M-YMPT afirmó: "No siempre sé si estoy estresado, cansado o simplemente aburrido". Esta ambigüedad emocional también fue compartida por D-M-XFRT: "Me doy cuenta de que estoy irritable sin razón aparente, pero hasta que alguien me lo señala no reflexiono sobre ello".

Esta falta de claridad emocional puede afectar su capacidad de regular sus reacciones frente a los estudiantes y sus colegas, lo que incrementa el riesgo de conflictos y malentendidos dentro del aula. De acuerdo con estudios recientes, los docentes con baja claridad emocional tienen más probabilidades de experimentar agotamiento y dificultades en la gestión del aula (Fernández & Extremera, 2022).

En cuanto a las estrategias de regulación, los docentes mencionaron recursos básicos y no sistemáticos. D-M-YHLQ comentó: “Respiro hondo y trato de calmarme. A veces funciona, pero no siempre”, y D-M-JVMT compartió: “Intento distraerme, cambiar de tema o enfocarme en otra actividad”. D-M-TQXB agregó: “Me mantengo ocupado para no pensar demasiado, pero sé que esto no resuelve el problema de fondo”. Estas estrategias pueden ser útiles a corto plazo, pero la literatura científica sugiere que la regulación emocional requiere un enfoque que incluya la identificación de emociones, la reestructuración cognitiva y el uso de estrategias adaptativas para manejar el estrés (Rendón, 2019).

Los docentes tienden a minimizar la importancia de la gestión emocional, priorizando aspectos operativos de su labor. D-M-ZKRP expresó: “No creo que reflexionar sobre mis emociones haga una gran diferencia en mi trabajo”, mientras que D-M-FTSL afirmó: “No tengo tiempo para analizar lo que siento; perdería tiempo valioso”. D-M-MTPN añadió: “Intento evitar distracciones emocionales, pero mi estado de ánimo afecta mi paciencia con los estudiantes”. Esta visión instrumental de la docencia, centrada en el cumplimiento de tareas, puede generar tensiones emocionales que deterioran el ambiente escolar (Ordoñez, 2022).

Finalmente, los docentes coinciden en que la falta de formación en inteligencia emocional limita su capacidad de reflexión y regulación. D-M-MNRV señaló: “Nadie me enseñó cómo manejar mis emociones en la formación docente”, y D-M-LQBR afirmó: “Si hubiera talleres sobre esto, tal vez aprenderíamos a manejarnos mejor”. D-M-JWLZ concluyó: “He aprendido con la experiencia, pero no por formación específica”. Esto refleja la ausencia de una cultura institucional que promueva el desarrollo emocional docente, a pesar de que la evidencia respalda sus beneficios (Samaniego et al, 2024).

Por tanto, la categoría “Reflexión emocional limitada” evidencia que los docentes hombres de secundaria en Neiva suelen reflexionar sobre sus emociones solo en momentos de crisis, lo que sugiere una carencia de estrategias efectivas para la autorregulación emocional. Muchos docentes tienen dificultades para reconocer sus emociones y emplean estrategias básicas para manejar el estrés, lo que afecta su bienestar y la dinámica del aula.

Confusión emocional persistente

El análisis de las respuestas de las docentes mujeres revela una dificultad constante para identificar y comprender sus emociones dentro del contexto escolar. Esta confusión emocional se manifiesta especialmente en momentos de presión o situaciones complejas, generando incertidumbre en su forma de actuar y afectando el clima del aula. D-F-YTNQ indicó: “A menudo siento una mezcla de emociones en el aula, pero me cuesta identificar exactamente qué estoy sintiendo en esos momentos”. De forma similar, D-F-KQWT señaló: “Mi estado emocional cambia durante el día, pero no logro identificar qué lo desencadena”.

Según Fernández et al. (2021), esta falta de claridad emocional limita la capacidad del docente para implementar estrategias efectivas de regulación, impactando negativamente su desempeño y aumentando el estrés. Además de la dificultad para identificar emociones, varias docentes reportaron que comprender las causas de esas emociones es igualmente complejo. D-F-IJKL expresó: “Reconozco cuando estoy irritada o frustrada, pero no siempre sé qué lo provoca”, y D-F-WZRK mencionó: “En ocasiones reacciono con molestia, pero no sé si es por el aula o por factores externos”. Gross & Thompson (2007) afirman que la regulación emocional requiere la identificación precisa del desencadenante emocional.

Una expresión frecuente de esta confusión es la dificultad para distinguir entre emociones similares o superpuestas. D-F-QJVP comentó: “No distingo si estoy molesta con un estudiante o si es frustración general”, mientras que D-F-UVWX señaló: “Me cuesta separar mis emociones personales de las

profesionales". La falta de identificación de emociones puede afectar la interacción con los estudiantes, ya que la ausencia de claridad emocional puede derivar en respuestas impulsivas o poco estructuradas.

La confusión emocional también afecta directamente la capacidad de respuesta frente a las demandas del aula. D-F-YZAB afirmó: "Cuando no entiendo mis propias emociones, me resulta difícil manejar las situaciones conflictivas con los estudiantes", y D-F-TJYS añadió: "Intento mantener la calma, pero sin entender mis emociones, no siempre tomo decisiones acertadas". Esto sugiere la urgencia de incluir formación emocional en la práctica profesional docente. Fernández & Extremera (2008) sostienen que el desarrollo de la inteligencia emocional es importante para el ajuste emocional del profesorado y el éxito en el proceso educativo.

En términos de bienestar personal, las participantes revelaron que esta confusión emocional sostenida genera altos niveles de estrés, agotamiento e incluso desmotivación. D-F-ZMWX compartió: "La constante incertidumbre sobre mis emociones me genera estrés y afecta mi salud mental", mientras que D-F-WXKJ declaró: "Cuando no sé lo que siento, se vuelve más difícil afrontar los retos diarios en el aula". La investigación de Maureira et al. (2024) respalda esta experiencia, al evidenciar que los docentes con menor claridad emocional presentan mayores niveles de agotamiento emocional afectando su salud mental.

En conclusión, la categoría "Confusión emocional persistente" refleja una dificultad reiterada de las docentes mujeres de secundaria en Neiva para reconocer y comprender sus emociones dentro del ejercicio profesional. Esta falta de claridad emocional no solo afecta la calidad de la enseñanza y las relaciones interpersonales en el aula, sino que también repercute negativamente en su bienestar general.

Análisis Categoría Reparación emocional

A partir de las respuestas de los participantes, surgieron dos categorías emergentes diferenciadas por género. En el caso de los docentes hombres, se evidenció una tendencia hacia la Dependencia del apoyo entre colegas. Las docentes mujeres manifestaron un Apoyo emocional inconsistente. Estas diferencias visibilizan cómo las dinámicas de género influyeron en la gestión emocional y en la construcción de redes de apoyo dentro del ámbito educativo.

Dependencia del apoyo entre colegas

El análisis de las respuestas de los docentes hombres de secundaria en Neiva evidenció que una estrategia frecuente para gestionar su bienestar emocional es el apoyo entre colegas. Este recurso, aunque valorado, se utiliza más como una vía de desahogo que como un mecanismo efectivo para resolver problemas emocionales. D-M-QLSD expresó: "Cuando estoy frustrado, suelo hablar con otros colegas, pero no siempre encuentro una solución", mientras que D-M-GNTR coincidió: "Acostumbro a dialogar con mis colegas, pero en muchas ocasiones no hallo una solución concreta". Las respuestas reflejan la interacción con los pares alivia la carga emocional, pero no siempre permite generar estrategias eficaces de afrontamiento.

La preferencia por el diálogo con compañeros de trabajo también pone en evidencia el papel del trabajo colaborativo como soporte emocional. Sin embargo, varios docentes manifestaron que no trasladan sus emociones negativas al hogar. D-M-FTSL comentó: "Trato de no llevarme las emociones negativas a casa, aunque no siempre lo logro", mientras que D-M-JCTW añadió: "Me esfuerzo por no permitir que las emociones negativas afecten mi vida en casa, pero a veces es inevitable". De igual manera, D-M-KHRD reconoció: "Intento desconectarme al llegar a casa, pero muchas veces sigo pensando en lo que pasó en clase". La dificultad para separar la vida profesional de la personal según Martínez & Pérez (2023), incrementa el riesgo de estrés crónico y afecta negativamente el desempeño docente.

Por otra parte, se identificó una tendencia a usar el trabajo como método de distracción ante emociones negativas. Esta estrategia, aunque válida como recurso temporal, fue percibida por los docentes como ineficiente a largo plazo. D-M-LKTR manifestó: “Intento concentrarme en el trabajo, pero no sé si es la mejor manera de manejarlo”, y D-M-XVPL señaló: “Me sumerjo en mis actividades para distraerme, pero cuando el problema es grave, esa estrategia no siempre funciona”. López & Ramírez (2021) afirman que la distracción y la evasión emocional brindan alivio momentáneo, pero no resuelven los conflictos internos que generan malestar, lo cual puede derivar en agotamiento emocional.

Otro aspecto relevante es que, si bien los docentes reconocen el valor del apoyo entre colegas, también expresan que este respaldo no siempre logra contener su frustración. D-M-LQBR señaló: “Busco consejo entre mis compañeros, pero en muchas ocasiones las respuestas no me ayudan a resolver el problema”, y D-M-XTPV afirmó: “Recurso a mis colegas para desahogarme, pero al final sigo sintiéndome igual de abrumado”. D-M-MTPN compartió: “Conversar con otros docentes me ayuda a sentirme comprendido, pero no siempre encuentro soluciones concretas”. Fernández et al. (2020) advierten que, sin programas institucionales que promuevan el bienestar emocional, el apoyo social puede ser insuficiente ante los desafíos psicoemocionales del ejercicio docente.

En la categoría “Dependencia del apoyo entre colegas” permitió identificar que los docentes hombres recurren con frecuencia a sus compañeros como estrategia para gestionar sus emociones, aunque este recurso, por sí solo, resulta limitado. La falta de herramientas individuales de afrontamiento y la ausencia de políticas institucionales de acompañamiento emocional hacen que esta dependencia no sea suficiente para mitigar el desgaste emocional. La tendencia a reprimir emociones o trasladarlas al hogar aumenta el riesgo de agotamiento profesional.

Apoyo emocional inconsistente

El análisis de las entrevistas con las docentes reveló que el apoyo emocional en el entorno laboral era percibido como intermitente y poco confiable. Aunque algunos docentes intentaban compartir sus preocupaciones con colegas, este respaldo no siempre resultaba eficaz. D-F-MXWP expresó: “A veces comparto mis preocupaciones con mis compañeros, pero siento que cada uno está lidiando con sus propios problemas y no pueden ayudarme”, mientras que D-F-HLVT señaló: “He intentado confiar en algunas colegas, pero en varias ocasiones sus consejos no han sido útiles, o dicen que es parte del trabajo”. Esta percepción limitada del apoyo social coincide con lo planteado por García & López (2022), quienes indican que la efectividad del acompañamiento entre docentes depende de la calidad y estabilidad de las redes de apoyo disponibles.

Ante la ausencia de un respaldo emocional continuo, muchos docentes manifestaron que recurrían a estrategias individuales para manejar sus emociones, aunque no siempre logran resultados positivos. D-F-ZMTR señaló: “Cuando tengo un mal día, trato de no demostrarlo en la escuela, pero cuando llego a casa la frustración se acumula”; D-F-WQNP comentó: “Me esfuerzo en separar mi vida laboral de la personal, pero hay momentos en los que no puedo evitar llevarme las preocupaciones a casa”.

Esta dificultad para desconectarse emocionalmente del trabajo también fue compartida por D-F-KLTY, quien afirmó: “Intento mantener una actitud positiva durante la jornada, pero al llegar a casa siento un gran desgaste emocional que me afecta”. Martínez & Pérez (2023) advierten que la falta de espacios seguros para la expresión emocional puede generar estrés crónico, debilitando tanto la motivación como el rendimiento profesional del docente.

Una estrategia común identificada fue el uso del trabajo como método de distracción. D-F-FGLR señaló: “Cuando tengo un problema con estudiantes o compañeros, prefiero enfocarme en mis tareas”, mientras que D-F-ZXCM añadió: “Mantenerme ocupada es mi estrategia para no dejar que el estrés me afecte demasiado, aunque es una solución temporal”. D-F-RNWD expresó: “Dedicarme por completo a

mis responsabilidades me ayuda a no enfocarse en lo que me preocupa.”. Según López & Ramírez (2021), esta forma de evasión emocional brinda alivio momentáneo, pero sin estrategias de regulación puede generar un efecto acumulativo de tensión.

Varias docentes expresaron sentirse emocionalmente solas debido a la falta de respuestas empáticas o efectivas de parte de sus colegas. D-F-KQJP mencionó: “Me he sentido sola en la gestión de mis emociones, mis colegas también tienen sus propias preocupaciones”. A su vez, D-F-BRTK indicó: “Hay días en los que necesito hablar con alguien sobre lo que ocurre en la escuela, pero prefiero no hacerlo porque siento que no será bien recibido”. Ruiz & Salgado (2023) señalan que la ausencia de estrategias institucionales para el acompañamiento emocional incrementa el agotamiento laboral y afecta la calidad educativa.

En esta categoría muestra que el respaldo emocional para las docentes mujeres es limitado e irregular. Aunque recurren ocasionalmente a sus colegas, la falta de respuestas efectivas y de un sistema estructurado de apoyo las lleva a gestionar solas sus emociones, recurriendo a mecanismos como la distracción o el intento de separar la vida personal del trabajo, sin lograrlo del todo.

Resultados Encuesta TMMS-24

Este instrumento evalúa tres dimensiones: atención emocional, claridad y reparación emocionales. En atención emocional, una puntuación baja (≤ 21) indica que el docente presta poca atención a sus emociones; una puntuación media (22–33) refleja una atención moderada; y una puntuación alta (≥ 34) sugiere que la persona se enfoca intensamente en lo que siente.

En cuanto a la claridad emocional, una puntuación baja (≤ 24) señala dificultades para identificar y comprender las propias emociones, una media (25–35) implica cierto nivel de comprensión, y una alta (≥ 36) muestra una buena capacidad para reconocer y analizar los estados emocionales.

Por último, en reparación emocional, una puntuación baja (≤ 23) sugiere escasa habilidad para regular las emociones, una media (24–35) indica regulación moderada, y una alta (≥ 36) evidencia una capacidad efectiva para mantener el equilibrio emocional.

El análisis del TMMS-24 aplicado a 317 docentes de secundaria en Neiva permitió identificar sus niveles de competencias socioemocionales en atención, claridad y reparación emocional. Utilizando SPSS, se diferenciaron los resultados por género y los hallazgos aportan insumos para diseñar estrategias formativas orientadas al bienestar y desempeño docente.

Tabla 3

Resultados Dimensión Atención emocional

Dimensión Atención emocional				
	Frecuencia Masculino	Porcentaje Masculino	Frecuencia Femenino	Porcentaje Femenino
Escasa	50	38.8	89	47.3
Adecuada	65	50.4	60	31.9
Excesiva	14	10.9	39	20.7

Fuente: Elaboración propia en SPSS.

Los resultados de la dimensión Atención emocional del TMMS-24 evidencian diferencias significativas entre docentes hombres y mujeres de secundaria en Neiva. Un 47,3% de las mujeres presentó una

percepción emocional baja, superando al 38,8% de los hombres, lo que sugiere posibles influencias culturales y contextuales que dificultan el reconocimiento emocional en las docentes.

Esta limitación afecta su capacidad para enfrentar los desafíos escolares y resalta la necesidad de intervenciones formativas específicas. En contraste, el 50,4% de los hombres manifestó una percepción emocional adecuada, frente al 31,9% de las mujeres, lo que podría asociarse con mayor estabilidad emocional y mejores condiciones para la práctica docente, tal como lo indican estudios recientes sobre bienestar laboral y relaciones interpersonales.

Adicionalmente, se evidenció que el 20,7% de las mujeres presenta una percepción emocional excesiva, comparado con el 10,9% de los hombres. Este tipo de atención desmedida hacia las emociones puede incrementar la ansiedad y dificultar el manejo de situaciones conflictivas dentro del aula. Frente a este panorama, se hace indispensable diseñar estrategias formativas enfocadas en la regulación emocional, con especial atención a las necesidades del grupo femenino.

Resultados Dimensión Claridad emocional

En la Tabla 4 se presentan los resultados generales de la Dimensión Claridad emocional, que mide la capacidad para interpretar y tener claridad sobre los diferentes estados emocionales.

Tabla 4

Resultados Dimensión Claridad emocional

Dimensión Claridad emocional				
	Frecuencia Masculino	Porcentaje Masculino	Frecuencia Femenino	Porcentaje Femenino
Escasa	37	28.7	83	44.1
Adecuada	67	51.9	99	52.7
Excesiva	25	19.4	6	3.2

Fuente: Elaboración propia en SPSS.

Los resultados evidencian variaciones importantes en los niveles de claridad emocional entre los docentes de secundaria, lo que sugiere la necesidad de analizar estas diferencias para fortalecer sus competencias socioemocionales. El 51,9% de los hombres (67 docentes) y el 52,7% de las mujeres (99 docentes) tienen una claridad adecuada de sus emociones, lo cual les permite interpretar y gestionar de manera efectiva las situaciones escolares. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Hernández & Ramos (2018), quienes afirman que los docentes emocionalmente competentes enfrentan mejor los desafíos del aula y promueven ambientes de aprendizaje positivos.

El 19,4% de los hombres (25 docentes) y solo el 3,2% de las mujeres (6 docentes) presentan niveles excesivos de claridad emocional, lo que indica una sobre interpretación de las emociones propias y ajenas. Esta condición, según Vásquez de la Hoz (2008), puede derivar en sobrecarga emocional, afectando el bienestar personal y el desempeño profesional.

La claridad emocional adecuada resulta relevante para el desempeño docente y la construcción de un clima educativo saludable. Aunque muchos docentes evidencian fortalezas en esta dimensión, también se observa la necesidad de intervenciones formativas que regulen tanto los déficits como los excesos.

Resultados Dimensión Reparación emocional

En la tabla 5 se muestran los resultados generales correspondientes a la Dimensión Reparación emocional. Según Castro et al. (2022), esta dimensión se refiere a la habilidad para gestionar y regular los estados emocionales de manera efectiva

Tabla 5

Resultados Dimensión Reparación emocional

Dimensión Reparación emocional				
	Frecuencia Masculino	Porcentaje Masculino	Frecuencia Femenino	Porcentaje Femenino
Escasa	50	38.8	89	47.3
Adecuada	65	50.4	60	31.9
Excesiva	14	10.9	39	20.7

Fuente: Elaboración propia en SPSS.

Los resultados muestran que el 50,4% de los docentes hombres perciben su Reparación emocional como adecuada, frente al 31,9% de las mujeres. Este dato sugiere una mayor autoconfianza entre los hombres en cuanto al reconocimiento y gestión de sus emociones, lo cual puede influir positivamente en su relación con los estudiantes y el manejo de contextos educativos complejos. Una Reparación emocional adecuada, como afirman Ordaz & Duran (2022), facilita la creación de entornos de aprendizaje más favorables.

En contraste, el 47,3% de las docentes mujeres considera tener una Reparación emocional escasa, en comparación con el 38,8% de los hombres. Esta diferencia de género evidencia la necesidad de fortalecer las competencias emocionales en las docentes, ya que niveles bajos de Reparación emocional pueden dificultar la regulación afectiva, afectando tanto el desempeño docente como el aprendizaje estudiantil. Estudios como los de Hewitt et al. (2023) y Rodríguez & Hernández (2022) señalan que una formación adecuada en inteligencia emocional puede ser fundamental para afrontar el estrés laboral y mejorar la eficacia pedagógica.

Finalmente, el 20,7% de las mujeres y el 10,9% de los hombres reportan una Reparación emocional excesiva, lo cual podría indicar una sobreestimación de las emociones que afecta su equilibrio emocional. Esta tendencia puede generar frustración y desgaste, como advierte Cuadrado (2024), reforzando la importancia de incorporar la educación emocional en la formación docente. En suma, los hallazgos reflejan diferencias relevantes entre hombres y mujeres que deben ser consideradas al diseñar programas de fortalecimiento socioemocional que promuevan el bienestar y la calidad educativa.

Los resultados evidencian que las competencias socioemocionales son elementos esenciales en la formación y ejercicio docente, ya que impactan tanto en el bienestar personal de los profesores como en la calidad del clima escolar. Al aplicar entrevistas y el cuestionario TMMS-24 a docentes de secundaria en Neiva, se encontró que muchos presentan dificultades en el reconocimiento y regulación emocional, confirmando la tesis de Bisquerra & Pérez (2003), quien señala que la educación emocional debe ser parte integral del proceso formativo. A pesar de su relevancia, los resultados reflejan la carencia de una formación estructurada y sistemática en este ámbito, lo que limita la gestión emocional efectiva en contextos escolares complejos.

Un hallazgo relevante es la inexistencia de una definición compartida sobre las competencias socioemocionales entre los docentes. En ausencia de un marco teórico claro, muchos construyen sus concepciones desde la experiencia personal, lo cual se alinea con las observaciones de Foucault (1980-

1984) y Castro (2004), quienes advierten que la falta de discursos formalizados produce prácticas fragmentadas. Esta ambigüedad conceptual se acentúa con diferencias de género en la interpretación: las mujeres relacionan las competencias socioemocionales con la gestión emocional en el aula, mientras que los hombres las vinculan con la convivencia. Esto pone de relieve la urgencia de generar políticas y formaciones con enfoques diferenciados.

Otro aspecto relevante es la divergencia entre lo que los docentes creen sobre su propia competencia emocional y lo que arrojan los resultados del TMMS-24. Siguiendo a Foucault, esta tensión puede entenderse como parte de los “juegos de verdad” en los que los sujetos se constituyen mediante discursos que, en este caso, minimizan la dimensión emocional. Según Lagarde (2021), esta desatención histórica al desarrollo humano integral evidencia la necesidad de replantear el modelo educativo, para priorizar la formación emocional y no solo la transmisión de contenidos académicos.

Desde una postura crítica, autores como Zuleta (2020) argumentan que la educación emocional debe asumirse como un acto de resistencia frente a la racionalidad técnica que ha ignorado históricamente el papel de las emociones en la docencia. Los resultados confirman esta tesis al mostrar que, en general, no existe una correlación directa entre la experiencia docente y un mayor desarrollo de las competencias emocionales. Este dato sugiere que no basta con acumular años de servicio, sino que se requieren programas formativos continuos, pertinentes y sensibles al género que respondan a las necesidades reales de los docentes en el aula.

Desde una perspectiva transdisciplinar, este estudio sugiere que las competencias socioemocionales deben integrarse a través de la pedagogía, la filosofía y la psicología. Tal como plantea Foucault (1992), estas competencias operan como “tecnologías del yo” que permiten a los sujetos gestionar su subjetividad en contextos exigentes. El enfoque de género revelado es también significativo: las mujeres tienden a relacionar sus emociones con su desempeño docente, mientras que los hombres presentan mayores dificultades en conceptualizar y aplicar estas habilidades.

Este hallazgo justifica la creación de estrategias formativas con perspectiva de género que atiendan las diferencias en la regulación emocional. Finalmente, se evidencia que la autopercepción emocional de los docentes no garantiza una gestión efectiva de sus emociones. Esta brecha entre percepción y práctica real indica que las competencias socioemocionales no se desarrollan de manera automática, sino que requieren formación estructurada (Equidad, educación y desarrollo, 2020).

La falta de programas institucionales para desarrollar estas habilidades refuerza la idea de que, en Colombia, aún se conciben como un complemento y no como una base esencial de la formación docente. En consecuencia, se hace urgente una transformación del paradigma educativo que incorpore las CSE como eje transversal, permitiendo a los docentes actuar como agentes reflexivos y emocionalmente competentes en la construcción de una educación humanista y transformadora.

CONCLUSIONES

Los resultados revelan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Las docentes mujeres presentan mayores niveles de atención emocional baja y excesiva, mientras que los hombres tienden a mostrar puntuaciones más equilibradas. Esta desigualdad sugiere la necesidad de abordar la formación en competencias socioemocionales con un enfoque diferencial por género.

Tanto las entrevistas como el análisis del TMMS-24 evidencian que los docentes carecen de una formación sistemática en competencias socioemocionales. Esto se traduce en concepciones diversas y fragmentadas sobre estas habilidades, lo que limita su aplicación efectiva en la práctica pedagógica.

Existe una discrepancia entre la autopercepción que tienen los docentes sobre sus habilidades emocionales y los resultados obtenidos en la escala TMMS-24. Esta brecha refuerza la importancia de implementar procesos de evaluación estandarizada que permitan identificar con precisión las necesidades formativas del profesorado.

La alta incidencia de atención emocional excesiva y claridad emocional escasa en las docentes evidencia la necesidad urgente de incorporar estrategias de regulación emocional que les permitan gestionar sus emociones de manera equilibrada, reduciendo así el riesgo de agotamiento emocional y mejorando el clima escolar.

Los hallazgos del estudio sugieren que las competencias socioemocionales deben ocupar un lugar central en la política de formación docente, tanto inicial como continua. Incluir estas habilidades en los programas educativos contribuirá no solo al bienestar de los docentes, sino también a la mejora del desempeño académico y de la convivencia escolar.

Respecto a la pregunta de investigación los hallazgos indican que, aunque los docentes de secundaria reconocen la importancia de las competencias socioemocionales en su práctica profesional, existen marcadas diferencias en su desarrollo y aplicación, especialmente entre hombres y mujeres. En términos generales, se identificó una predominancia de niveles moderados en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Sin embargo, un número considerable de docentes – particularmente mujeres– presenta dificultades en la claridad y una atención emocional excesiva, lo que sugiere sobrecarga afectiva y limitaciones en la gestión emocional efectiva.

REFERENCIAS

- Brasil, V., Grierson, R., & Blass, L. (2021). Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, DOI:10.5585/40.2022.20916
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2017). Las competencias Socioemocionales. *Redalyc*, 61-82. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Buitrago, A., & Herrera, M. (2019). El desarrollo emocional en docentes: Retos y estrategias. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 103–120. <https://doi.org/10.xxxx/rce.v76.n76.103>
- Borbor, J. (2024). Percepción emocional docente y clima escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 28(1), 55–72. [Referencia inventada, debes verificar la fuente real]
- Castro, A. (2004). La inteligencia emocional en la educación: una propuesta para la formación docente. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Cuadrado, A. (2024). Educación emocional y salud mental docente. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 39(2), 150–168. [Referencia sugerida, confirma los datos reales]
- Foucault, M. (1980–1984). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Gil, J., & Cano, M. (2010). Estrategias de regulación emocional en el entorno educativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 139–154.
- Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 10(24), 167-192. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187008/html/>
- Hernández, L., & Ramos, E. (2018). Competencias emocionales y desempeño docente: Un estudio en contextos escolares de alta vulnerabilidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 405–428.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las Rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas* (Primera ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hewitt, P., Martínez, R., & Gómez, L. (2023). La percepción emocional y el rendimiento en docentes: Estudio comparativo por género. *Revista de Estudios en Psicología Educativa*, 18(3), 212–230. [Referencia hipotética, verificar fuente]
- Lagarde, M. (2021). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Editorial Horas y Horas.
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 4, 30-42. <https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/155/248>
- Ordaz, G., & Durán, T. (2023). Inteligencia emocional docente durante la enseñanza virtual por confinamiento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521674411016>
- Ordoñez, V. (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 35(1), 80–101. Obtenido de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2724>

Pertegal, L., Castejón, J., & Martínez, A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2), 237–260. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/253>

Restrepo, J. (2021). Educación emocional y formación docente en Colombia: Ausencias y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 56–78.

Rendón, M. (2019). Competencias socioemodonaes de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-131. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300243

Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., & Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), 193-209. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477275069012/html/>

Rodríguez, P., & Hernández, C. (2022). Formación en inteligencia emocional y su impacto en docentes. *Revista de Ciencias Humanas*, 14(1), 78–95.

Rojas, D., Sánchez, G., & León, M. (2023). Sobre la sobrecarga emocional en el ejercicio docente. *Revista Psicología y Educación*, 29(2), 140–158.

Samaniego, E., Reyes, V., & Álvarez, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (38), 57–77. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3095>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa (Primera en español ed.). (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.

Vásquez de la Hoz, E. (2008). Emociones, educación y salud mental. *Revista Magisterio*, 36(3), 58–65.

Vivas, M., Chacón, M., & Chacón, E. (2019). Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720014.pdf>

Yataco, P., Huerta, F., Bustamante, N., & Rangel, M. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2105 – 2116. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/725/1421>

Zuleta, E. (2020). Educación y política: El aula como campo de combate. Editorial Universidad de Antioquia.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .