



Aspectos afectivos en la formación docente universitaria: una intervención educativa

Affective Aspects in University Teacher Education: An Educational Intervention

Oscar Antonio Martínez Molina¹  , Richard Antonio Martínez Villegas²  

Cómo citar

Martínez, O. A., & Martínez, R. A. (2025). Aspectos afectivos en la formación docente universitaria: una intervención educativa. *Socialium*, 9(2), 80-90. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2025.9.2.2615>

RESUMEN

¹ Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador.
oscar.martinez@unae.edu.ec

² Doctor en Educación, Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, Cuenca, Ecuador.
rimartinez@sudamericano.edu.ec

La formación del profesorado universitario en América Latina ha privilegiado históricamente los componentes cognitivos y disciplinares, relegando la dimensión afectiva a un lugar secundario dentro de los procesos formativos. Esta orientación contrasta con los aportes de la neuroeducación y la psicología educativa, que evidencian la interdependencia entre emoción y aprendizaje en la construcción del conocimiento profesional docente. En este contexto, el objetivo del estudio fue analizar los efectos de una intervención educativa sistematizada orientada al desarrollo de competencias emocionales en formadores universitarios de educación básica. Se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo descriptivo, mediante una intervención de veinticuatro semanas aplicada a cinco docentes de una institución pública ecuatoriana. La propuesta formativa se estructuró en cinco módulos basados en el modelo pentagonal de competencias emocionales, incorporando talleres reflexivos, análisis de casos, observación de la práctica docente y el uso sistemático de diarios emocionales. Para la recolección de información se emplearon registros narrativos, matrices de observación y una escala de competencias emocionales aplicada en dos momentos. Los resultados muestran transformaciones relevantes en las concepciones pedagógicas de los participantes, así como mejoras sostenidas en la conciencia, regulación y autonomía emocional. Asimismo, se evidencian cambios en las estrategias didácticas, orientadas hacia metodologías más colaborativas y climas de aula socioemocionalmente favorables. Se concluye que la integración sistemática de la dimensión afectiva en la formación de formadores resulta pertinente y transferible a contextos de educación superior, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa y al desarrollo profesional docente.

Palabras clave: educación emocional; innovación pedagógica; desarrollo profesional docente; bienestar docente; educación superior.

ABSTRACT

Initial university teacher education in Latin America has traditionally prioritized cognitive and disciplinary components, while the affective dimension has remained secondary within pedagogical practice. This orientation contrasts with evidence from neuroeducation and educational psychology, which highlights the interdependence between emotion and learning in the construction of professional teaching knowledge. In this context, the aim of the study was to analyze the effects of a systematized educational intervention focused on the development of emotional competencies in university teacher educators in basic education. A qualitative research design with descriptive quantitative support was implemented through a twenty-four-week intervention involving five lecturers from a public Ecuadorian institution. The training proposal was structured around five modules based on the pentagonal model of emotional competencies and incorporated reflective workshops, case analysis, classroom practice observation, and the systematic use of emotional journals. Data collection included narrative records, observation matrices, and an emotional competence scale applied at two points in time. The results reveal relevant transformations in participants' pedagogical conceptions, along with sustained improvements in emotional awareness, regulation, and autonomy. Additionally, changes were observed in teaching strategies, with a shift toward more collaborative methodologies and socioemotionally supportive classroom climates. The study concludes that the systematic integration of the affective dimension in teacher educator training is relevant and transferable to higher education contexts, contributing to the enhancement of educational quality and professional teacher development.

Keywords: emotional education; pedagogical innovation; teacher professional development; teacher well-being; higher education.

Arbitrado por pares ciegos

Recibido: 17/11/2025

Aceptado: 30/12/2025

Publicado: 31/12/2025



Artículo Open Access bajo licencia Creative Commons

SOCIALIUM revista científica de Ciencias Sociales, Vol. 9 Núm. 2, julio-diciembre 2025
DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2025.9.2.2615>

Introducción

La formación inicial del profesorado universitario en América Latina ha estado tradicionalmente orientada al desarrollo de competencias cognitivas y disciplinares, relegando la dimensión afectiva del proceso educativo a un plano secundario. Esta orientación ha contribuido a consolidar prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos, con escasa atención a los procesos emocionales que median el aprendizaje y la construcción de la identidad profesional docente (Darling-Hammond et al., 2017; Zeichner, 2020).

No obstante, la investigación contemporánea en neuroeducación y psicología educativa ha demostrado de manera consistente que cognición y emoción constituyen procesos interdependientes e inseparables en el aprendizaje humano. Desde esta perspectiva, las emociones influyen de forma directa en la atención, la memoria, la motivación y la autorregulación, condicionando la calidad y profundidad de los aprendizajes. En consecuencia, ignorar la dimensión afectiva en la formación docente supone una limitación estructural para el desarrollo de prácticas pedagógicas integrales y contextualizadas (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Mora, 2017).

Diversos estudios han puesto de manifiesto que la docencia es una profesión intrínsecamente emocional, en la que los profesores gestionan de manera constante sus propias emociones y las de sus estudiantes en contextos caracterizados por una elevada complejidad relacional. En este sentido, el desarrollo de competencias emocionales en los formadores universitarios resulta clave, no solo para su bienestar profesional, sino también para la creación de climas de aula favorables y el modelamiento de prácticas pedagógicas coherentes con una educación humanizada (Jennings y Greenberg, 2009; Brackett y Rivers, 2014).

A pesar de esta evidencia, la literatura especializada señala una escasez de investigaciones empíricas que aborden de manera sistemática la integración de la educación emocional en la formación inicial docente universitaria, particularmente en contextos latinoamericanos. En muchos casos, la incorporación de la dimensión afectiva depende de iniciativas individuales y no de propuestas institucionales estructuradas, lo que limita su impacto y sostenibilidad en el tiempo (Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Torrijos-Fincias et al., 2021).

En el contexto ecuatoriano, y de manera específica en las universidades públicas dedicadas a la formación de docentes de educación básica, esta problemática adquiere especial relevancia. La ausencia de intervenciones sistematizadas orientadas al desarrollo de competencias emocionales en los formadores universitarios dificulta la preparación de futuros docentes capaces de responder a las crecientes demandas socioemocionales de los entornos escolares contemporáneos. En consecuencia, se hace

necesario generar propuestas formativas que integren de manera explícita y coherente la dimensión afectiva en la educación superior (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Schonert-Reichl, 2017).

En respuesta a este desafío, el presente estudio tuvo como objetivo analizar los efectos de una intervención educativa sistematizada, basada en el modelo pentagonal de competencias emocionales, en docentes universitarios responsables de la formación inicial de profesores de educación básica. De forma complementaria, se buscó aportar orientaciones prácticas susceptibles de ser transferidas a otros contextos de educación superior, contribuyendo a la innovación pedagógica y a la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva integral.

Método

Tipo de estudio. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo descriptivo, orientado a comprender las transformaciones pedagógicas derivadas de una intervención educativa centrada en el desarrollo de competencias emocionales en formadores universitarios. Este enfoque permitió integrar la comprensión profunda de las experiencias vividas por los participantes con la identificación de tendencias generales en la evolución de sus competencias emocionales, favoreciendo una interpretación contextualizada del fenómeno estudiado (Creswell y Plano Clark, 2017; Stake, 2010).

El diseño de investigación adoptado fue de tipo cuasi-experimental, con medición pre y post intervención, complementado con estrategias propias del estudio de casos múltiples. Esta elección metodológica respondió a la necesidad de analizar procesos de cambio en contextos educativos reales, en los que no es posible la asignación aleatoria de los participantes ni el control estricto de todas las variables intervenientes, sin que ello comprometa la validez interpretativa del estudio (Yin, 2018).

Participantes. La investigación se llevó a cabo con cinco docentes universitarios del programa de Educación Básica de una universidad pública ecuatoriana, seleccionados mediante muestreo intencional. Los criterios de inclusión consideraron una experiencia mínima de cinco años en docencia universitaria, la participación activa en asignaturas del quinto ciclo de la carrera y la disposición voluntaria para involucrarse en un proceso de formación orientado al desarrollo de competencias emocionales.

Esta selección permitió conformar un grupo heterogéneo en cuanto a áreas disciplinares y trayectorias profesionales, lo que favoreció una aproximación transversal al análisis de la integración de la dimensión afectiva en la formación docente universitaria. Además, la participación se sustentó en el consentimiento informado de los docentes, garantizando la confidencialidad y el respeto a los principios éticos de la investigación educativa (Palomera et al., 2008).

Descripción de la intervención educativa. La intervención educativa tuvo una duración de veinticuatro semanas y se estructuró en cinco módulos formativos, correspondientes a las dimensiones del modelo pentagonal de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y López-Cassà, 2021; GROP, 2019).

Cada módulo combinó sesiones presenciales de carácter reflexivo con actividades de aplicación directa en el aula universitaria. Entre las estrategias metodológicas empleadas se incluyeron talleres de análisis de experiencias docentes, estudio de casos pedagógicos, simulaciones de situaciones emocionalmente significativas y la elaboración sistemática de diarios emocionales de práctica. Esta organización permitió articular procesos de reflexión, acción y retroalimentación continua, favoreciendo la apropiación progresiva de las competencias trabajadas y su integración en la práctica formativa cotidiana (Jennings et al., 2017).

Instrumentos de recolección de información. Para la recolección de información se utilizaron diversas técnicas e instrumentos, con el fin de garantizar la triangulación de datos y fortalecer la validez interna del estudio. En primer lugar, se emplearon diarios reflexivos elaborados por los participantes, en los que se registraron percepciones, emociones y cambios observados en su práctica docente a lo largo del proceso de intervención.

En segundo lugar, se aplicaron matrices de observación sistemática, orientadas a documentar estrategias didácticas, interacciones formador-estudiante y manifestaciones del clima socioemocional en el aula universitaria. Adicionalmente, se utilizó una escala de competencias emocionales adaptada al contexto de la educación superior, aplicada en dos momentos temporales (inicio y final de la intervención), con el propósito de identificar variaciones descriptivas en las dimensiones evaluadas. Dicho instrumento se fundamentó en propuestas validadas previamente en estudios sobre educación emocional en docentes (Pérez-Escoda et al., 2010; Bisquerra, 2020).

Aspectos éticos. La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación educativa. La participación de los docentes fue voluntaria y se contó con el consentimiento informado de todos los participantes. Se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los sujetos involucrados y el uso de los datos exclusivamente con fines académicos y científicos.

Análisis de datos. El procedimiento metodológico se desarrolló en tres fases. En una primera fase diagnóstica se recogió información inicial sobre las concepciones pedagógicas y las competencias emocionales de los participantes. Posteriormente, se implementó la intervención educativa durante un período de seis meses, acompañada de procesos de seguimiento y retroalimentación periódica.

Finalmente, se llevó a cabo una fase de cierre orientada a la sistematización y análisis de los cambios observados.

El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante análisis temático, siguiendo los lineamientos propuestos por Braun y Clarke (2019), lo que permitió identificar categorías emergentes relacionadas con transformaciones pedagógicas, desarrollo emocional y estrategias didácticas. Por su parte, los datos cuantitativos se analizaron de forma descriptiva, con el objetivo de complementar la interpretación de los resultados y aportar consistencia al análisis global del estudio.

Resultado y discusión

Los resultados obtenidos tras la implementación de la intervención educativa evidencian transformaciones relevantes tanto en las competencias emocionales como en las concepciones pedagógicas de los docentes universitarios participantes. En coherencia con el objetivo del estudio, los hallazgos se presentan integrando información cuantitativa descriptiva y cualitativa, lo que permite una comprensión más amplia y contextualizada de los cambios observados.

En primer lugar, el análisis descriptivo de la escala de competencias emocionales aplicada antes y después de la intervención muestra incrementos consistentes en todas las dimensiones evaluadas del modelo pentagonal. Tal como se observa en la **Tabla 1**, las puntuaciones medias posteriores a la intervención superan de manera clara los valores iniciales en conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Tabla 1

Evolución de las competencias emocionales de los docentes universitarios antes y después de la intervención

Dimensión evaluada	Preintervención (Media)	Postintervención (Media)	Diferencia
Conciencia emocional	3.18	5.73	+2.55
Regulación emocional	3.09	5.61	+2.52
Autonomía emocional	3.03	5.89	+2.86
Competencia social	3.24	5.89	+2.65
Competencias para la vida y el bienestar	3.13	5.78	+2.65
Puntuación global	3.13	5.76	+2.63

Nota. Las puntuaciones corresponden a medias obtenidas a partir de la escala de competencias emocionales aplicada antes y después de la intervención educativa, con valores comprendidos entre 1 (nivel muy bajo) y 7 (nivel muy alto).

Estos resultados indican que la intervención favoreció procesos de autorreconocimiento emocional y de gestión más consciente de las emociones en el contexto de la docencia universitaria. Dichos hallazgos coinciden con investigaciones previas que señalan que los programas de educación emocional de duración media y prolongada generan mejoras sostenidas en la autorregulación y el bienestar docente (Bisquerra y López-Cassà, 2021; Jennings et al., 2017).

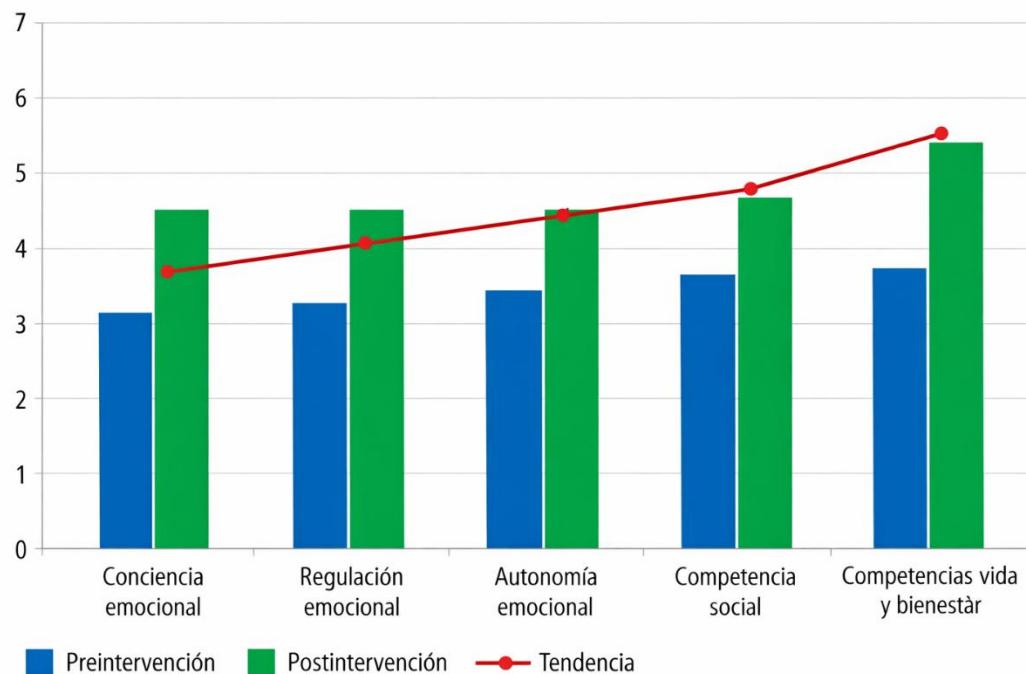
Desde una perspectiva interpretativa, el incremento observado en la autonomía emocional y en la competencia social resulta especialmente relevante, dado que estas dimensiones se vinculan directamente con la capacidad de los formadores para establecer relaciones pedagógicas más empáticas, gestionar conflictos en el aula y promover climas de aprendizaje colaborativos. En este sentido, los resultados refuerzan la idea de que la docencia universitaria no puede concebirse únicamente como una actividad cognitiva, sino como una práctica profundamente relacional y emocional (Jennings y Greenberg, 2009; Brackett y Rivers, 2014).

De manera complementaria, el análisis cualitativo de los diarios reflexivos y de las matrices de observación permitió identificar transformaciones progresivas en las concepciones pedagógicas de los participantes. Inicialmente, la mayoría concebía la enseñanza universitaria como un proceso centrado en la transmisión de contenidos disciplinares; sin embargo, al finalizar la intervención, se evidenció una comprensión más integrada del aprendizaje, en la que lo emocional y lo cognitivo se reconocen como dimensiones inseparables del acto educativo. Este cambio conceptual coincide con los planteamientos de la neuroeducación, que subrayan el papel central de las emociones en la construcción de aprendizajes significativos (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Mora, 2017).

Con el propósito de sintetizar de forma visual la evolución global de las competencias emocionales, se presenta la **Figura 1**, que permite apreciar la tendencia ascendente en todas las dimensiones evaluadas antes y después de la intervención.

Figura 1

Evolución de las competencias emocionales de los formadores universitarios antes y después de la intervención



Nota. La figura representa la evolución de las puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones del modelo pentagonal de competencias emocionales antes y después de la intervención educativa. Los valores se derivan de la aplicación de la escala de competencias emocionales, con puntuaciones comprendidas entre 1 (nivel muy bajo) y 7 (nivel muy alto).

La convergencia entre los resultados cuantitativos y los hallazgos cualitativos fortalece la validez interpretativa del estudio, al evidenciar coherencia entre las mejoras registradas en las puntuaciones descriptivas y las transformaciones narradas por los participantes en sus reflexiones pedagógicas. Esta integración de datos respalda la efectividad de la intervención y refuerza la necesidad de incorporar experiencias formativas sistematizadas orientadas al desarrollo de competencias emocionales en la formación de formadores universitarios.

Desde una perspectiva comparativa, los resultados se alinean con estudios que han documentado efectos positivos de la educación emocional en docentes de distintos niveles educativos, aunque aportan un valor añadido al centrarse específicamente en formadores universitarios de educación básica, un colectivo menos explorado en la literatura latinoamericana (Palomera et al., 2008; Schonert-Reichl, 2017; Torrijos-Fincias et al., 2021).

En conjunto, los hallazgos sugieren que la integración sistemática de la dimensión afectiva contribuye no solo al desarrollo personal y profesional de los formadores, sino también a la adopción de prácticas

pedagógicas más coherentes con una educación integral. De igual modo, refuerzan la idea de que la innovación en la formación docente universitaria puede impulsarse mediante intervenciones formativas contextualizadas, sin necesidad de cambios curriculares estructurales complejos, pero con un impacto significativo en la calidad educativa.

Conclusión

Los resultados del estudio permiten concluir que la intervención educativa sistematizada, orientada al desarrollo de competencias emocionales en formadores universitarios, generó transformaciones relevantes tanto en el plano personal como en el pedagógico. En particular, se evidenciaron mejoras sostenidas en la conciencia, regulación y autonomía emocional de los docentes participantes, así como en su competencia social y en las habilidades vinculadas al bienestar profesional, lo que confirma la pertinencia de integrar la dimensión afectiva en los procesos de formación docente universitaria.

Asimismo, la intervención favoreció un cambio progresivo en las concepciones pedagógicas de los participantes, quienes transitaron desde enfoques centrados predominantemente en la transmisión de contenidos hacia prácticas más integradoras, sensibles a las dinámicas emocionales del aula. Este hallazgo refuerza la idea de que el desarrollo de competencias emocionales no solo incide en el bienestar del profesorado, sino que también repercute en la calidad de las interacciones educativas y en la construcción de climas de aprendizaje más colaborativos y humanizados.

Desde una perspectiva formativa, los resultados sugieren que las intervenciones basadas en modelos teóricos consolidados, como el modelo pentagonal de competencias emocionales, constituyen una alternativa viable y contextualizable para la educación superior. La estructura modular, el énfasis en la reflexión sobre la práctica y el acompañamiento sistemático emergen como elementos clave para promover procesos de cambio significativos en los formadores universitarios, incluso en contextos institucionales con recursos limitados.

No obstante, los hallazgos deben interpretarse con cautela, considerando el carácter exploratorio del estudio y el tamaño reducido de la muestra. En este sentido, futuras investigaciones podrían ampliar el número de participantes, incorporar diseños longitudinales y explorar la transferencia de las competencias emocionales desarrolladas hacia la práctica docente de los futuros profesores en contextos escolares reales.

En conclusión, la integración sistemática de la educación emocional en la formación de formadores universitarios se perfila como una estrategia pertinente para fortalecer la calidad educativa, el desarrollo

profesional docente y el bienestar institucional. Estos resultados aportan evidencia empírica relevante para el contexto latinoamericano y abren líneas de investigación orientadas a consolidar una formación docente más integral, coherente con las demandas socioemocionales de la educación contemporánea.

Referencias

- Bisquerra, R. (coord.). (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (2.^a ed.). Desclée de Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). *Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/rieb.2021.1.1.4>
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International Handbook of Emotions in Education*, 368–388. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6, 700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00700>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). (2019). *Programa de educación emocional para docentes*. Universitat de Barcelona. <https://www.ub.edu/grop>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2017). Improving classroom learning environments. *School Psychology Review*, 42(3), 334–349. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087478>
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (3^a ed.). Alianza Editorial.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). *Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437–454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Pérez-Escoda, N., Filella, Guiu, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). *Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria*. *Educación XXI*, 16(1), 233–254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Torrijos-Fincias, P., Martín-García, A. V., & Rodríguez-Conde, M. J. (2021). Competencias emocionales docentes y formación inicial. *Education Sciences*, 11(6), 297. <https://doi.org/10.3390/educsci11060297>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6.^a ed.). SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*, 42(1), 38–48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>

Contribución de los autores

OAMM: Conceptualización; Metodología; Investigación; Intervención educativa; Curaduría de datos; Análisis formal; Redacción del borrador original; Supervisión; Revisión y edición del manuscrito; Aprobación de la versión final.

RAMV: Fundamentación teórica; Metodología; Análisis e interpretación de resultados; Validación; Visualización; Revisión y edición del manuscrito; Aprobación de la versión final.

Fuentes de financiamiento.

La investigación no contó con financiamiento externo de organismos públicos ni privados.

Conflictos de interés

No presenta conflicto de intereses.

Correspondencia

oscar.martinez@unae.edu.ec