

## NIVEL DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y SALUD MENTAL EN PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LEVEL OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND MENTAL HEALTH

IN HIGHER EDUCATION TEACHERS

**Iván Uliánov Jiménez-Macías\***, **Guillermo César Vázquez-González\***,

**Luis Gibrán Juárez-Hernández\*\***, **Edith Bracamontes-Ceballos\***

Universidad de Colima\*, Centro Universitario CIFE\*\*, Universidad Autónoma de Chihuahua\*\*, México

*Correspondencia:* cvazquez@uacol.mx

### Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales y el cuidado de la salud mental en el profesorado universitario permiten mejorar su práctica educativa, y aminora la presencia de trastornos y factores estresantes que puedan causar desajustes que impacten su productividad y eficacia laboral. La investigación tiene como objetivo identificar el nivel de habilidades socioemocionales y salud mental en profesores de la Universidad de Colima, mediante un estudio exploratorio-descriptivo que contempla la aplicación de un inventario con validez de contenido y constructo, a 282 profesores. Los resultados muestran que todas las áreas tienen puntajes altos: Conciencia, Asertividad y Empatía, Relaciones Sociales y Bienestar, Comunicación y Confianza, Desesperanza y Pensamiento Suicida, Sentido de Vida y Autoconocimiento y Estado Personal y Estrés estadísticamente presentaron valores altos, no obstante, existes aspectos a mejorar en las áreas Conciencia, Asertividad y Empatía y Sentido de Vida y Autoconocimiento. Se sugiere el desarrollo de estrategias que favorezcan estas habilidades para evitar el descenso en la calidad laboral y afectaciones en el bienestar del profesorado universitario.

**Palabras clave:** bienestar, competencias sociales, docentes, enseñanza superior, salud mental.

### Abstract

The development of socio-emotional skills and mental health care in university teachers allows them to improve their educational practice and reduces the presence of disorders and stressors that can cause imbalances that impact their productivity and work effectiveness. The objective of the research is to identify the level of socio-emotional skills and mental health in professors at the University of Colima, through an exploratory-descriptive study that contemplates the application of an inventory with content and construct validity to 282 professors. The results show that all areas have high scores: Consciousness, Assertiveness and Empathy, Social Relations and Well-being, Communication and Trust, Hopelessness and Suicidal Thoughts, Meaning of Life and Self-knowledge and Personal State and Stress statistically presented high values, however, there are aspects to improve in the areas of Consciousness, Assertiveness and Empathy and Meaning of Life and Self-knowledge. The development of strategies that favor these skills is suggested to avoid a decrease in work quality and impacts on the well-being of university professors.

**Keywords:** well-being, social skills, teachers, higher education, mental health.

### Introducción

Las Habilidades Socioemocionales (HSE) son un conjunto de características, herramientas y capacidades que permiten generar, supervisar y gestionar emociones propias y de los demás; están relacionadas con la comunicación y la empatía, el desarrollo personal y social, y; son acciones, actitudes y emociones que desempeñan un papel fundamental en la familia, la comunidad y el trabajo debido a que su importancia radica en el sentido, cuidado y responsabilidad por el bienestar, aminorando los trastornos conductuales (Mayer y Salovey,

1997; Elias, 2003; Tamez, et al., 2006; Secretaría de Gobernación, 2017). Para Duckworth y Yeager (2015) las HSE son habilidades no cognitivas que influyen en el logro de las metas, las relaciones sociales saludables y la toma de decisiones.

Por su parte, la Salud Mental (SM) ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud [OMS, 2018] como “un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad”; por su parte, la Secretaría de Gobernación (2017) en México, plantea que la SM es aquel estado en el que un individuo tiene bienestar como resultado de su óptimo funcionamiento de aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales, y con potencial para la socialización, el trabajo y ocio.

Las características psicológicas y sociales actuales exigen mirar a las HSE en todos los ámbitos de la vida, con particular interés en la educación superior (Llorent, Zych, y Varo-Millán, 2020). Desde la perspectiva de González et al. (2015) la docencia conlleva una carga mental sumada a las exigencias psicoafectivas, los procesos, condiciones y la insatisfacción que deriva en desgaste, fatiga emocional, despersonalización y el agotamiento emocional. Entre los factores que generan ambientes desgastantes para el profesor destacan los procesos burocráticos, de gestión, administrativos, y la percepción de hostilidad y competitividad, el trato con directivos y padres, el trabajo extraescolar al que se suman los problemas personales, las necesidades económicas y las condiciones laborales, ambientales, el demérito profesional por la falta de reconocimiento social, las exigencias de las innovaciones curriculares y la continua actualización docente (Tamez y Pérez, 2009; Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017; Silas, 2017; Donoso, 2018). De acuerdo con Donoso (2018) los cambios actuales demandan del profesor roles renovados, acciones y adaptaciones inmediatas ante modelos emergentes. Instancias internacionales establecen compromisos para lograr en

los individuos un mejor estado de salud mental, equilibrando las habilidades cognitivas y socioafectivas que favorezcan el manejo emocional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE, 2015]).

Se considera de relevancia que los profesores desarrollen y aumenten las HSE en búsqueda del bienestar, calidad y salud emocional para aminorar la presencia de padecimientos o trastornos de ansiedad, depresión, así como factores estresantes que pueden causar desajustes psicológicos, consumo de sustancias adictivas, comportamientos violentos, disminución de la productividad y la eficacia laboral, impactando en el logro de metas académicas y de la calidad en la formación (Sutton y Wheatly, 2003; Mingote y Núñez, 2011; Caballo, et al., 2014; Cassullo y García, 2015; Mérida-López et al., 2017).

La SM en profesores es afectada por la vida laboral, el estrés y el malestar docente, el cual se ha manifestado en la aparición creciente de enfermedades psíquicas y psicosomáticas, las que presentan diversidad de características complicando su identificación y diagnóstico (Rivero y Cruz, 2008; Villamizar et al., 2015).

En España, en universidades catalanas se reporta 70% de estrés, burnout e insatisfacción laboral en docentes, derivando en afectaciones de salud mental (Cladellas-Pros et al., 2018). Al respecto, Robalino y Köner (2005) mencionan que, en relación a los problemas de salud mental diagnosticada a consecuencia del estrés, en Argentina se reporta un 34%, en Chile el 42%, Ecuador 48%, Perú 37% y Uruguay 34%, y en depresión, Argentina aparece con un 7%, Chile 26%, Ecuador 9% y Perú 19%. En Venezuela, Rivera, Segarra y Giler (2018) encontraron que, de 159 docentes, el estrés laboral está presente en un 88.2% y en un 67.5% el burnout, dejando al descubierto un dato alarmante y que impacta en la salud, el bienestar y el desempeño además del impacto social en el contexto. De manera similar en Ecuador (García et al., 2021),

en un estudio prospectivo y transversal con 200 docentes de un instituto superior, se encontró que el 100% de los profesores reportan afectaciones como agotamiento físico y mental, carencia de motivación, sensibilidad a la crítica, estrés, poca energía y baja productividad.

En México, Villamar et al. (2019) demuestran que, de 274 profesores de una universidad pública, el 33.6% registró un nivel medio en percepción del burnout, un 30% en bajo, 19.9% en alto y 13.8% en nivel crítico. Por su parte, Rodríguez-Martínez et al. (2018) en su estudio con 211 profesores universitarios mexicanos menciona que existe relación entre el incremento en la intensidad de síntomas de ansiedad y depresión con las condiciones estresantes y emocionalmente exigentes. Sánchez y Martínez (2014) precisan que, de 95 docentes, el 35% padece trastornos del sueño, 34% ansiedad, 26% fatiga, 18% depresión, 12% psicossomático, 19% cefalea tensional y 38% estrés negativo. En los resultados obtenidos por Hernández (2017) sobre la autoestima de 30 profesores, el 20% tiene autoestima alta positiva y el 7% refleja autoestima alta negativa, mientras que la mayor concentración está en la autoestima baja negativa con un 46% y un 27% en autoestima baja positiva.

Por otro lado, el estudio de las HSE en la última década despertó gran interés al considerarse una dimensión intrínseca del desarrollo integral (Pía et al. 2017) por lo que es de relevancia la detección temprana de aspectos desequilibrantes que puedan afectar las actividades ordinarias y una vida productiva del profesor (Martínez, 2014).

Existen instrumentos que identifican elementos de las HSE (Meliá y Peiró, 1989, 1998a, 1998b; Fernández-Berrocal et al., 2004; Uribe, 2007; Cano et al., 2007; Mikulic y Crespi, 2008; Pérez-Escoda et al., 2010; Mikulic et al., 2015; Espinoza-Venegas et al., 2015), sin embargo, para docentes de educación superior, son escasos (Llorent et al, 2020). Respecto a la SM, los

instrumentos encontrados no están diseñados expreso para su aplicación en docentes de IES (Carrasco Clemente y Llavona, 1989; Plutchik et al., 1989; Rubio et al., 1998; Sanz et al., 2003; Sanz y Navarro, 2003; Vilagut et al., 2005; Aliaga et al., 2006; Beck y Steer, 2011; Castaños et al., 2011; Sanz, 2014). En este sentido, en México (Jiménez-Macías et al., 2019, 2021, 2023) diseñaron y validaron en contenido y constructo un inventario de habilidades socioemocionales y salud mental de profesores en instituciones de educación superior (IHSM-P).

En razón de la problemática identificada en docentes de educación superior acerca de los factores desequilibrantes en su desarrollo integral, el objetivo del presente estudio consiste en identificar el nivel de habilidades socioemocionales y salud mental en profesores de la Universidad de Colima.

### **Materiales y métodos**

Se realizó una investigación de enfoque cuantitativo, exploratorio-descriptivo, no experimental y transversal, en la cual se implementó un estudio selectivo (Ato, López y Benavente, 2013). La población de estudio estaba conformada por profesores de educación superior en la Universidad de Colima; la muestra fue estratificada y al azar, integrada por 450 profesores de los cuales se obtuvieron 282 respuestas. El instrumento se aplicó a participantes que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: profesores de educación superior activos, con nombramiento de profesor(a) por horas o profesor(a)-investigador(a), con grados académicos de licenciatura a posgrado.

El instrumento utilizado fue el Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental de Profesores en instituciones de educación superior (IHSM-P) validado en contenido, mediante una revisión de cinco expertos, juicio de 20 expertos y pilotaje del instrumento con 21 docentes ( $V$  de Aiken > 0.80;

ICI>0.75) (Jiménez-Macías et al., 2021); y de constructo, a través de la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE), la verificación de la pertinencia de los datos, a partir la prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO) y la esfericidad de Barlett, con resultados que mostraron correspondencia con la propuesta teórica al reconocerse seis factores, integrando el 60% de ítems propuestos, mientras que la confiabilidad fue óptima (Alfa de Cronbach: 0.907; IC al 95%: 0.891 +0.922) y pertinente para los diferentes factores encontrados (Jiménez-Macías et al., 2023).

El IHSM-P consta de dos dimensiones, la de HSE con tres áreas, la de “Conciencia, Asertividad y Empatía”, “Relaciones Sociales y Bienestar” y “Comunicación y Confianza” con un total de 22 ítems; y la dimensión de SM con las áreas de “Desesperanza y Pensamiento Suicida”, “Sentido de vida y Autoconocimiento” y “Estado Personal y Estrés” con 26 ítems. El inventario brinda información sobre el nivel de HSE y SM que tienen los profesores de las IES. Los ítems consideran cinco opciones de respuesta mediante una escala Likert de frecuencia (Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre). El inventario cuenta con 12 ítems negativos: un ítem (6) en el área de “Conciencia, Asertividad y Empatía” de la dimensión de HSE; 10 ítems (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20) en el área de “Desesperanza y Pensamiento Suicida”, y uno (22) en el área de “Sentido de vida y Autoconocimiento”, de la dimensión de SM. Estos ítems están redactados de forma contrapuesta por lo que el puntaje se valora a la inversa con la finalidad de disminuir el sesgo ante respuestas automáticas y positivas independientemente del planteamiento (Tomás et al., 2012).

La escala se pondera en general de la siguiente forma, siempre (5), casi siempre (4), algunas veces (3), casi nunca (2) y nunca (1), mientras que para los ítems inversos la escala es siempre (1), casi siempre (2), algunas veces (3),

casi nunca (4) y nunca (5), por lo que el que posean un valor alto no se traduce en que se tenga un resultado positivo.

Respecto al análisis, el primero fue inter-ítems, correspondiéndose con la identificación de los ítems con valores muy altos o bajos. Los valores altos se identificaron a través de la media más una desviación estándar, y los valores muy bajos mediante la media menos una desviación estándar (Calderón et al., 2018; Juárez-Hernández, 2018). El segundo se realizó en función de identificar diferencias entre el puntaje de cada ítem respecto a un valor teórico. Para este análisis se empleó la prueba de T (si el supuesto de normalidad era comprobable) o bien, la prueba Wilcoxon si el supuesto de normalidad (Kolmogórov-Smirnov) no era comprobable (Fernández-Fernández, Cordero y Córdoba, 2002; Juárez-Hernández, 2018).

En este sentido, el instrumento presenta cinco niveles (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca), la representación sería para “Siempre” (5) equivale a completamente adecuada, “Casi siempre” (4) a sustancialmente adecuada, “Algunas veces” (3) a moderadamente adecuada, “Casi nunca” (2) a ligeramente adecuada y “Nunca” se considera inadecuada. Acorde a estos, se esperaría que los docentes mínimamente en los ítems presentaran un valor de casi siempre, revelando la presencia y desarrollo de habilidades socioemocionales y un nivel aceptable de salud mental. Por lo tanto, la hipótesis planteada para esta prueba fue que el valor en cada ítem era mayor a este valor “Casi siempre” (4) y el sistema de hipótesis se describe:

*Ho: Valor de cada ítem (media o mediana) es mayor a 4 (Casi siempre).*

*Ha: Valor de cada ítem es menor a 4 (Casi siempre).*

Si existieran diferencias significativas, se calculó el tamaño del efecto mediante la propuesta de Cohen (1988) para la prueba de T y para la prueba de Wilcoxon la propuesta de Rosenthal (1991). Específicamente se precisa que un valor superior de .20 a .49 significa una diferencia pequeña, mientras que un valor mayor a .50 es una diferencia moderada y un valor mayor a .80 significa que la diferencia es grande (Cohen, 1988). Estos análisis referidos anteriormente, también se realizaron por área y el sistema de hipótesis que se manejó fue el siguiente:

*Ho: Valor de cada área (media o mediana) es igual o mayor a 4 (Casi nunca siempre).*

*Ha: Valor de cada área es menor a 4 (Casi nunca).*

El análisis estadístico se realizó mediante el paquete estadístico JASP (Jasp Team, 2024). Para la aplicación del cuestionario se respetaron criterios éticos como: 1) invitación y solicitud por escrito a profesores de educación superior que desearan contestar el instrumento y 2) se aplicó la protección de datos personales.

## **Resultados**

Se obtuvieron 282 respuestas de docentes. El 54% son mujeres y 46% hombres, el 75% con la categoría laboral de profesor/a por horas, y el 25% profesor/a investigador, respecto al nivel de habilitación académica, el 52% cuenta con estudios de maestría, el 22% de licenciatura, el 21% doctorado, 4% especialidad y 1% posdoctorado.

Como se muestra en la Tabla 1, los ítems con una mayor evaluación fueron los relacionados con el gusto por la vida y aseo personal (área “Relaciones Sociales y Bienestar”, dimensión HSE), significando que, “Casi siempre” les gusta su vida y “Casi siempre” cuidan su aseo personal. Otro ítem que

presentó un puntaje elevado fue el referente al deseo por seguir viviendo a pesar de las dificultades, perteneciente al área “Estado Personal y Estrés” de la dimensión de SM. Referente a esta misma dimensión (SM), los ítems relacionados con tener ideas de quitarse la vida, abandonar las cosas por malos resultados y el sentimiento de ser castigado, fueron de los mejor evaluados, sin embargo, se clarifica que su evaluación corresponde a una escala inversa, por la tanto, significa que el área de “Desesperanza y Pensamiento Suicida” está fortalecida, es decir, los profesores se sienten bien y pueden con los problemas emocionales, personales y académicos.

Por su parte, los ítems identificados con una menor evaluación de la dimensión de HSE, que se ubican en “Algunas veces” fueron el dudar hacer algo cuando solo beneficia a otros y la realización de actividades sociales del área “Conciencia, Asertividad y Empatía”, y el confrontar a alguien cuando algo molesta, del área “Comunicación y Confianza”. Para la dimensión de SM los ítems con una menor evaluación (que se ubican en “Algunas veces”) fueron: me preocupa que descubran que no sé hacer alguna cosa, área “Desesperanza y Pensamiento Suicida”, dificultades de concentración, realización de actividades físicas y buenos hábitos alimenticios, del área “Sentido de Vida y Autoconocimiento” y permitirse sentir enojo, del área “Estado Personal y Estrés”.

Acorde con el análisis de contraste, los ítems 9, 23, 25, 34, 46 y 47 son los que estadísticamente presentaron una puntuación menor y considerable (acorde al T) al valor teórico propuesto (4= “Casi siempre”), por lo que se ubicarían en el nivel 3 (“Algunas veces”), representando elementos de atención. Para los ítems de escala invertida (6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22) únicamente se identificó que los ítems 6, 11 y 22 son menores a 4 (“Casi nunca”), por lo tanto, reflejan el nivel de “Algunas veces”, acorde al T, esta diferencia es moderada.

**Tabla 1.** Resultados del análisis entre ítems y prueba de contraste respecto a un valor teórico (4= “Casi siempre”) del instrumento “IHSM-P” de las dimensiones de HSE y SM.

Área	Ítem	Media	Desviación estándar	Mediana	Kolmogórov-Smirnov	Wilcoxon	TE
Conciencia, Asertividad y Empatía	2. Soy asertivo/asertiva en la comunicación.	4.046	.69159	4	0.812 ***	4200	
	3. Escucho con atención a los otros.	4.521	.58563	5	0.7 ***	13515	
	4. Ofrezco mi disculpa, al ser consciente de que cometí un error.	4.418	.72726	5	0.74 ***	14091	
	5. Respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	4.521	.61526	5	0.704 ***	14760	
	6. Dudo hacer algo cuando sólo beneficia a otros.	3.865°	1.11106	4	0.85 ***	9309 *	0.533
	7. Hago cumplidos a los demás cuando lo merece.	4.387	.69279	4.5	0.759 ***	11985	
	8. Me agrada realizar actividades administrativas o de gestión.	3.936	1.03127	4	0.839 ***	7104	
	9. Realizo actividades sociales (altruistas o de servicio).	3.284°	1.04916	3	0.907 ***	3060 ***	0.847
	10. Reconozco los estados de ánimo de los demás.	4.199	.70302	4	0.803 ***	6950	
	11. Me preocupa que descubran que no sé hacer alguna cosa.	3.876°	1.00648	4	0.857 ***	7866 *	0.606
	12. Siento que tengo problemas emocionales.	4.404	.80901	5	0.72 ***	14946	
	13. He tenido ideas sobre quitarme la vida.	4.851#	.46876	5	0.356 ***	32250	
	14. Me siento deprimido.	4.255	.79504	4	0.789 ***	10773	

Desesperanza y Pensamiento Suicida	15. Consumo medicamentos sin prescripción médica.	4.587	.67656	5	0.644 ***	19656		
	16. Consumo remedios o medicamentos para dormir.	4.670	.72654	5	0.516 ***	26630.5		
	17. Debería abandonarlo todo porque nada me sale bien.	4.844#	.46643	5	0.374 ***	31369		
	18. Siento que causo perjuicios a compañeros o familiares.	4.507	.72201	5	0.686 ***	18319.5		
	19. Me siento triste.	4.011	.77084	4	0.831 ***	6040		
	20. Siento que debo ser castigado.	4.837#	.50088	5	0.36 ***	30873		
	Vida de Sentido de Autoconocimiento	21. Tomo decisiones con facilidad.	4.075	.74851	4	0.819 ***	5143.5	
		22. Se me dificulta concentrarme.	3.663°	.83729	4	0.864 ***	2829 ***	0.858
		23. Realizo actividades físicas.	3.450°	1.04661	3	0.903 ***	3432 ***	0.828
		24. Vivo cada día con energía y dinamismo.	4.333	.71752	4	0.754 ***	9588.5	
		25. Tengo buenos hábitos alimenticios.	3.706°	.94807	4	0.869 ***	3180 ***	0.841
		26. Tengo salud física.	4.202	.75335	4	0.781 ***	6630	
		27. Tengo salud emocional.	4.422	.65562	5	0.744 ***	11726	
		28. Despierto con facilidad y energía por las mañanas.	4.156	.75254	4	0.774 ***	5460	
		29. Reconozco la importancia de mis emociones.	4.489	.66554	5	0.713 ***	14661	
		30. Reconozco mis emociones.	4.472	.64326	5	0.725 ***	13244	
	31. Tengo retos personales.	4.610	.58781	5	0.653 ***	18507		
	32. Deseo seguir viviendo, aunque tenga dificultades.	4.901#	.41852	5	0.253 ***	34846		
	33. Tengo relaciones interpersonales.	4.383	.81934	5	0.732 ***	14430		

Estado Personal y Estrés	34. Me permito sentir enojo.	3.879°	.94681	4	0.853 ***	8053.5 **	0.596
	35. Siento interés por una vida sexual activa.	3.950	1.08583	4	0.828 ***	8613.5	
	36. Tengo interacción con otras personas en redes sociales (digitales).	3.982	.93738	4	0.848 ***	8350	
Relaciones Sociales y Bienestar	37. Busco soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas.	4.511	.67615	5	0.683 ***	14774	
	38. En mi trabajo realizo actividades que me agradan.	4.518	.64364	5	0.686 ***	14432	
	39. Me satisfacen las actividades laborales que realizo.	4.508	.62705	5	0.711 ***	14580	
	40. Siento pasión por las actividades laborales que realizo.	4.4504	.71038	5	0.718 ***	13650	
	41. Colaboro en armonía con los compañeros/as de trabajo.	4.567	.60018	5	0.675 ***	16095	
	42. Cuido mi aseo y arreglo personal.	4.794#	.46999	5	0.48 ***	27956	
	43. Me gusta mi vida.	4.716#	.52451	5	0.569 ***	23104.5	
	44. Me siento inspirado/da para realizar las actividades diarias.	4.379	.61535	4	0.748 ***	9398	
	45. Comunico con claridad mis decisiones.	4.333	.64435	4	0.767 ***	8700	
	46. Comunico cuando alguien ha hecho algo incorrecto o inapropiado.	3.904	.88163	4	0.858 ***	6160 *	0.691
Comunicación y Confianza	47. Confronto a quien ha dicho o hecho algo que me molesta.	3.422°	1.06176	3	0.905 ***	3290 ***	0.835
	48. Confío en mí.	4.6348	.59470	5	0.628 ***	19982	

Nota: # = Media + 1 Desviación estándar; ° = Media - 1 Desviación estándar; \* = p<0.05; \*\* = p<0.01; \*\*\* = p<0.001).

El análisis por áreas (Tabla 2) reveló que todas las áreas: “Conciencia, Asertividad y Empatía”, “Relaciones Sociales y Bienestar”, “Comunicación y Confianza”, “Desesperanza y Pensamiento Suicida”, “Sentido de Vida y Autoconocimiento” y “Estado Personal y Estrés” estadísticamente presentaron un valor mayor o igual a cuatro, es decir casi siempre, acorde al sistema de hipótesis planteado.

**Tabla 2. Análisis por área.**

Área	Media	DE	Mediana	Kolmog- órov-Smirnov	p	Prueba de T	df	p
A1 Conciencia, Asertividad y Empatía	4.1446	0.38124	4.234	0.882	0.136	1.2	9	0.870
A2 Relaciones Sociales y Biene- star	4.5554	0.13673	4.514	0.915	0.393	11.489	7	1.000
A3 Comuni- cación y Confi- anza	4.0736	0.52777	4.118	0.98	0.901	0.279	3	0.601
A4 Desesperanza y Pensamiento Suicida	4.4837	0.34739	4.544	0.91	0.278	4.403	9	0.999
A5 Sentido de Vida y Autocono- cimiento	4.0008	0.35093	4.115	0.922	0.444	0.007	7	0.503
A6 Estado Per- sonal y Estrés	4.3333	0.36258	4.427	0.92	0.434	2.6	7	0.982

## Discusión

En la dimensión de HSE, dentro del área de “Conciencia, Asertividad y Empatía”, se detectaron aspectos que requieren atención, como el ítem: “Dudo hacer algo cuando solo beneficia a otros”, que estadísticamente mostró diferencias respecto al valor propuesto “Casi nunca”, mientras que el ítem “Realizo actividades sociales (altruistas o de servicio)” se ubica en el nivel 3 (“Algunas veces”) estando por debajo del valor propuesto.

Probablemente los docentes obtengan bajos puntajes en estos aspectos porque su propia actividad beneficia a otros, es decir, es un acto altruista e intangible que contribuye al bien social (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013); sumado a esto, la falta de tiempo por el incremento de actividades que alargan la jornada, lo que puede percibirse como carga laboral asociada a diversas responsabilidades y actividades como las administrativas, las cuales se incrementaron durante la pandemia, así como la falta de dedicación a la vida personal que podría provocar la aparición de estrés, rasgos de burnout, riesgos psicosociales y problemas de salud física y mental (Gutiérrez, 2008; Sancho, Creus y Padilla, 2010, Castilla-Gutiérrez et al., 2021; Rodríguez y Huapaya, 2021; Verástegui y Vales, 2022).

Otro aspecto con baja evaluación y que estadísticamente mostró diferencia respecto al valor propuesto de “Casi siempre” por lo que su puntaje o valoración se suscribe en “Algunas veces” pertenece al área de “Comunicación y Confianza” y se refiere al ítem “Confronto a quien ha dicho o hecho algo que me molesta”. Este resultado se relaciona con la evitación de conflicto que deriva en conductas hostiles o agresivas, pero también, en la transformación y el crecimiento (Vinyamata, 2014); y la relación con la baja autoestima, inseguridad, falta de seguridad en la comunicación, temor a no contar con habilidades suficientes para la comunicación, ausencia de asertividad y una elevada tensión emocional (Bonet, 1997; Monbourquette, 2004; Rojas, 2007; Lara, 2021).

En la dimensión de SM, cinco aspectos reflejan puntajes por debajo de lo planteado, el primero pertenece al área de “Desesperanza y Pensamiento Suicida” correspondiente al ítem “Me preocupa que descubran que no sé hacer alguna cosa”, el cual estadísticamente es menor a “Casi nunca” por lo que se reconoce como un elemento que necesita atención.

Este aspecto se relaciona con la competencia, la cual es una necesidad psicológica básica, vinculada con la motivación, que se entiende como aquella experiencia de dominio y eficacia, que al verse limitada o coartada puede generar sentimientos de ineficacia, fracaso, impotencia y frustración (Vansteenkiste, Ryan y Soenens., 2020; Granero-Gallegos et al., 2021) así como percepción desmedida de los errores propios y la incapacidad de reconocer aciertos y logros, todos estos se vinculan con afectaciones en el área cognitiva y comportamental, baja realización personal y profesional los cuales pueden ser consecuencia de síntomas de burnout derivado del estrés laboral según lo reportado por Bosqued (2005, 2008).

El segundo aspecto es del área de “Sentido de Vida y Autoconocimiento” que corresponde a “Se me dificulta concentrarme”, el cual se encuentra por debajo del valor propuesto de “Casi nunca” (es decir, menor a 4, por lo tanto, refleja el nivel de “Algunas veces”), relacionado con síntomas de estrés y síndrome de burnout que afecta los factores cognitivos, mentales y emocionales (Bosqued, 2005; Rivera, Segarra y Giler, 2018). Esto se vincula con lo encontrado por Cladellas-Pros et al. (2018) en docentes de España con un 70% de estrés, burnout e insatisfacción laboral; por su parte en México, Villamar et al. (2019) hallaron que la percepción del burnout es de un 33.6% en nivel medio, 30% en bajo, 19.9% en alto y 13.8% en nivel crítico en profesores universitarios.

En esta misma área, los aspectos tres y cuatro con baja evaluación y que estadísticamente mostraron diferencias respecto al valor propuesto “Casi siempre” (valoración en “Algunas veces”), se refieren a la realización de actividades físicas y buenos hábitos alimenticios, por lo que se puede inferir que las actividades físicas y la buena alimentación no están presentes en los profesores, lo cual es similar a lo reportado por Tafuya et al. (2013) y

Rosales et al. (2017) que hacen referencia sobre el estilo de vida sedentario, hábitos alimenticios no adecuados y por ende la presencia de enfermedades asociadas en profesores. Ambos aspectos deben de mejorarse para evitar comorbilidades en salud mental y salud física, así como la aparición de enfermedades crónicas no transmisibles (Yorde, 2014). A este respecto, los profesores requieren de la promoción y modificación de conductas alimentarias para una dieta saludable y la práctica de actividades físicas, de ahí la importancia de implementar correctamente programas que atiendan estos aspectos y mejoren los estados emocionales y la calidad de vida (Morales et al., 2005; Rosales et al., 2017).

El quinto aspecto que requiere atención pertenece al área de “Estado Personal y Estrés” y fue “Me permito sentir enojo” y que está posicionado por debajo del valor planteado de “Casi siempre”. Moscoso y Spielberger (1999) señalan que el enojo representa un estado emocional caracterizado por una diversidad de sentimientos, que abarcan desde una leve irritación o molestia hasta una rabia intensa, siendo clasificado en las categorías de enojo manifiesto y enojo contenido; el estudio de Moscoso (2007) evidencia la importancia de la expresión de la cólera o rabia vinculado con el estrés, las emociones y los efectos en la salud con relación a enfermedades como las cardiovasculares y cáncer.

En lo que respecta a los resultados en SM, el aspecto mejor evaluado del área “Estado Personal y Estrés” fue el ítem “Deseo seguir viviendo, aunque tenga dificultades”; esto es positivo, considerando que la docencia genera demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales, así como estrés y etapas de crisis, las cuales son contrarrestadas mediante recursos individuales, estilos de afrontamiento efectivo y funcional, estrategias de afrontamiento activo y reinterpretación positiva, entre otros factores

protectores de la SM (Vicente y Gabari, 2019; Marsollier y Expósito, 2021).

En lo referente a los resultados por áreas de las dimensiones HSE y SM, el patrón de respuestas se concentra en el nivel cuatro, es decir, “Casi siempre” equivalente a sustancialmente adecuada en todas las áreas: “Conciencia, Asertividad y Empatía”, “Relaciones Sociales y Bienestar”, “Comunicación y Confianza”, “Desesperanza y Pensamiento Suicida”, “Sentido de Vida y Autoconocimiento” y “Estado Personal y Estrés”, lo que significa que están desarrollados de manera positiva en los docentes y favorece la comunicación e interrelación, estos aspectos fundamentales, en el desempeño docente y que aportan a la formación integral de los estudiantes, mejorando la sana convivencia en las instituciones educativas e impactando en el logro de metas personales (Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017; Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública, 2018).

El área de Relaciones Sociales y Bienestar denota una fortaleza docente al obtener una evaluación favorable, lo que indica que los profesores cuentan con capacidad para la resolución de conflictos (Mavrou, 2012). Estos resultados coinciden con Pérez (2003) quien menciona que la comunicación, el diálogo, la participación y la colaboración son fundamentales para contribuir en el bienestar.

Los resultados de las áreas Conciencia, Asertividad y Empatía y Comunicación y Confianza difieren de los identificados por Hernández (2017) donde el 60% de los profesores manifiesta haber tenido dificultades educativas debido al manejo de emociones, la comunicación y falta de empatía. La mejora y desarrollo de habilidades para la comunicación

requiere un esfuerzo continuo y la empatía se vuelve primordial en salud mental (Oliveira et al., 2020), así como la asertividad que conlleva expresarse con seguridad evitando los actos pasivos y hostiles, y la habilidad para contradecir a otros evadiendo la imposición, la cual se puede lograr a través de entrenamiento y un proceso formativo (Monje et al., 2009).

El análisis por áreas reveló que el área de Desesperanza y Pensamiento Suicida, así como Estado Personal y Estrés presentaron un valor igual o mayor a cuatro, lo que significa que los profesores tienen esperanza de vida y reportan baja ideación suicida y no piensan en esta como una opción de respuesta a sus problemáticas, además de que se encuentran en un buen estado personal. Estos resultados difieren de los datos de Cladellas-Pros et al. (2018), en Ecuador, donde un 70% sufren estrés, insatisfacción laboral y afectaciones en salud mental, mientras que para García et al. (2021), en el mismo país, un 100% reportan afectaciones mentales y estrés. Por otro lado, respecto a Desesperanza y el Pensamiento Suicida que se asocia a la depresión, coinciden con los referentes de depresión en Argentina 7%, Chile 26%, Ecuador 9% y Perú 19% Robalino y Köner (2005), y México entre un 18% (Sánchez y Martínez, 2014).

El área Sentido de Vida y Autoconocimiento obtuvo puntajes altos, lo que se considera positivo, ya que esta área contempla aspectos como la toma de decisiones, despertar con facilidad, tener energía y dinamismo, entre otras; todos estos rubros de la vida del profesorado deben tenerse en cuenta como factores de la vida que puede afectar o potenciar la labor docente. Esto es similar a los resultados de Flores (2016) en estudios con profesores, quienes mostraron un porcentaje del 86% que representa el nivel alto y un 14% de salud mental moderada, lo cual es considerado como positivo, por lo que recomiendan la creación de áreas psicológicas que se encarguen de la promoción, prevención y atención de la salud mental dentro de las instituciones educativas.

Para el área de Desesperanza y Pensamiento Suicida el total de ítems (10) son de redacción invertida, una vez realizada la conversión se obtienen puntajes altos lo que significaría que los profesores cuentan con fortaleza, tienen deseos de vivir, se sienten bien y son capaces de afrontar problemas emocionales, personales y académicos. Al respecto en SM únicamente se presentó un área con niveles bajos, por lo que se puede inferir que los aspectos de salud mental que se consideraron están en buen nivel.

Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que existe un sesgo respecto a la Desesperanza y Pensamiento Suicida derivado de la propensión a responder de manera positiva con la intención de quedar bien o por el miedo al rechazo o a la crítica (Vargas y García, 2009) conocida como deseabilidad social (Paulhus, 1984). Por lo tanto, para los instrumentos que se relacionan como factores sociales, psicológicos, emocionales y de salud es de relevancia diseñar un control de sesgo basado en el estilo y redacción de los ítems (Louzán, 2020), en este caso, con la inclusión de ítems negativos (Tomás et al., 2012).

### **Conclusiones**

El presente estudio tuvo como objetivo identificar el nivel de habilidades socioemocionales y salud mental en profesores de la Universidad de Colima. Al respecto, el profesorado de la Universidad de Colima presenta, en general, un buen estado emocional y habilidades socioemocionales fortalecidas en aspectos fundamentales como el bienestar y la resiliencia, sin embargo, hay aspectos, de algunas áreas que podrían trabajarse, como la interacción social, la gestión del estrés, y la adopción de hábitos saludables.

Identificar las habilidades socioemocionales y la salud mental en los profesores de la universidad, permite reconocer la forma en que los docentes se relacionan, la capacidad para gestionar emociones, la asertividad, empatía, así como los medios con los que cuenta para la resolución de conflictos y tareas complejas, todas estas funcionan como parámetros saludables y factores protectores que benefician el logro de actividades educativas y su impacto en el desempeño exitoso en los ámbitos académicos, profesionales y personales.

Acorde a los resultados, las HSE y SM se deberían considerar imprescindibles en las áreas de formación docente de las IES desde los programas, estrategias y acciones específicas, así como en las políticas públicas de salud y educación en todos los niveles educativos, para favorecer su bienestar y el desarrollo de habilidades socioemocionales con mecanismos de prevención, detección e intervención en SM, evitando trastornos, desencadenamiento de problemas, el descenso en la calidad laboral y afectaciones del bienestar.

Finalmente se reconoce la necesidad de ampliar el número de sujetos para dar mayor pertinencia e incluir otras IES públicas y privadas. Además, complementar este estudio con entrevistas a profundidad como un medio para reforzar con información cualitativa. Por lo tanto, se torna pertinente realizar versiones para la valoración de las HSE y SM a otros actores de relevancia en la educación como directivos, administrativos y personal de apoyo.

## Referencias

- Aliaga, J., Rodríguez, L., Ponce, C., Frisancho, A., y Enríquez, J. (2006). Escala de desesperanza de Beck (BHS): adaptación y características psicométricas. *Revista De Investigación En Psicología*, 9(1), 69-79. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4029>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Beck, A., y Steer, R. (2011). Manual. BAI. Inventario de Ansiedad de Beck (Adaptación española de Sanz, J.). Pearson.
- Bonet, J. (1997), Sé amigo de ti mismo. Manual de Autoestima. Editorial Sall Terrae.
- Bosqued, M. (2005). Que no te pese el trabajo. Gestión.
- Bosqued, M. (2008). Quemados el síndrome de burnout, qué es y cómo superarlo. Paidós.
- Caballo, V., Salazar, I., Irurtia, M., Olivares, P., y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud. Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 401-422. <https://acortar.link/0sSsBh>
- Calderón, A., Arias-Estero, J., Meroño, L., y Méndez-Giménez. M. (2018). Diseño y Validación del Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas (#ICOMpri3). *Revista complutense de educación: Estudios sobre Educación*, 34(19), 67-97. DOI:10.15581/004.34.67-97
- Cano, F., Rodríguez, L. y García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39. [https://fjcano.info/images/test/CSI\\_art\\_esp.pdf](https://fjcano.info/images/test/CSI_art_esp.pdf)
- Carrasco, I., Clemente, M., y Llavona. L. (1989). Análisis del Inventario de aserción de Gambrell y Richey. *Estudios de psicología*, 37, 63-74. <https://doi.org/10.1080/02109395.1989.10821107>

- Cassullo, G. L., y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217033485012.pdf>
- Castaños, S., Reyes, I., Rivera, S. y Rolando, D. (2011). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambriell y Richey-II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación RIDEP*, 29(1), 27-50. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2018-12/r29art2.pdf>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R., y Bruneau-Chávez, J. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (15), 166–179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A., y Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista de Salud Pública*, 20(1), 53-59. <https://doi.org/10.15446/rsap.V20n1.53569>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.da.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Donoso, S. (2018). Nuevo Rol del Docente, Nuevos Desafíos a la Docencia. *Calidad en la Educación*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.445>
- Duckworth, A., y Yeager. D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. Doi: 10.3102/0013189X15584327
- Elias, M. (2003). Aprendizaje académico y socio-emocional. IAE-IBE International academy of education y Oficina Internacional de educación.
- Espinoza-Venegas, K., Sanhuesa-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. y Sáenz-Carrillo. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. DOI: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Fernández, S., Cordero-Sánchez, J. y Córdoba-Largo, A. (2002). *Estadística descriptiva*. 2ª. ED. ESIC.
- Flores, M. E. (2016). Nivel de la salud mental de las y los docentes que laboran en el Instituto Superación San Francisco y en el Instituto Salesiano San Miguel de Tegucigalpa en el año 2013, Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan (Honduras).
- García, R. Sánchez L., Dueñas, F., y Meza, A. (2021). El síndrome de burnout y sus consecuencias en la salud mental de los docentes. *Revista Sinapsis*, 1(19), 1-13. <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/392/681>
- Gobierno de México- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Manual para el Docente. Educación socioemocional en Educación Media Superior. Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*, México, PNUD, Construye T y SEP.
- González, G., Carrasquilla, D., Latorre, G., Torres, V., y Villamil, K. (2015). Burnout syndrome in university professors. *Revista Cubana de Enfermería*, 31(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192015000400005&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192015000400005&lng=es&tlng=en)
- Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Carrasco-Poyatos, M. (2021). Teaching style and competence in Higher Education: the motivational climate mediation. *Educación XX1*, 24(2), 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>
- Gutiérrez, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 867-890. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300009&lng=es&tlng=es).
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, 37, 79-92. <https://acortar.link/rlyA7X>

- Jiménez-Macías, I., Vázquez-González, G., y Abarca, M. (2019). Habilidades Socioemocionales y Salud Mental de Profesores de Instituciones de Educación Superior: Revisión documental. *Theorema. Revista científica*, 10, 2-7. <https://utcjtheorema.com/edicion-10/visor-edicion-10/>
- Jiménez-Macías, I., Vázquez-González, G., Juárez-Hernández, L., y Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de Habilidades Socioemocionales y Salud Mental para Profesores de Educación Superior: validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2), 204-220. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>
- Jiménez-Macías, I., Vázquez-González, G., Juárez-Hernández, L., y Bracamontes-Ceballos, E. (2023). Identificación de habilidades Socioemocionales y salud mental en profesores de Educación Superior: Validez de constructo. *Revista San Gregorio*, 1(53), 144-166. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i53.2141>
- Juárez-Hernández, L. (2018). *Manual Práctico de Estadística Básica para la Investigación*. Kresearch Corp.
- Lara, L. (2022). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 4(1), 41-70. <https://doi.org/10.51736/sa.v4i1.50>
- Llorent, V., Zych, I. y Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23687>
- Louzán, R. (2020). Mejorar la calidad de las evaluaciones de riesgos psicosociales mediante el control de sesgos. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 23(1), 68-81. <https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2020.23.01.06>
- Marsollier, R., y Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *Ciencia América*, 10(1), 35-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890337>
- Martínez, J. (2014). Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar la Actitud Hacia la Salud Mental. *CLIDI*, 1, 1-6. <https://doi.org/10.26457/mclidi.v1i0.511>

- Mavrou, I. (2012). Los factores de protección, de riesgo y la prevención de recaídas en población drogodependiente: análisis socioeducativo del programa de comunidad de Proyecto Hombre en granada y del programa Pyksida en Nicosia, Tesis Doctoral, Universidad de Granada (España).
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? en Peter Salovey y David Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications.
- Meliá, J., y Peiró, J. (1998a). Cuestionario de satisfacción laboral S20/23. España, Psicología de la seguridad laboral-Universitat de Valencia. [https://www.uv.es/~meliajl/Research/Cuest\\_Satisf/S20\\_23.PDF](https://www.uv.es/~meliajl/Research/Cuest_Satisf/S20_23.PDF)
- Meliá, J., y Peiró, J. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el Cuestionario de satisfacción laboral S20/23. *Psicologemas*, 5, 59-74. [https://www.uv.es/~meliajl/Research/Art\\_Satisf/ArtS20\\_23.PDF](https://www.uv.es/~meliajl/Research/Art_Satisf/ArtS20_23.PDF)
- Meliá, J., y Peiró, J. (1998b). Factores del Cuestionario de satisfacción laboral S4/82. España, Psicología de la seguridad laboral-Universitat de Valencia. [https://www.uv.es/~meliajl/Research/Cuest\\_Satisf/Factores%20S4\\_82.PDF](https://www.uv.es/~meliajl/Research/Cuest_Satisf/Factores%20S4_82.PDF)
- Mérida-López, S., Extremera N., y Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health". *Occupational Medicine*, 67(7), 540–545. DOI: 10.1093/occmed/kqx125
- Mikulic, I., y Crespi, M. (2008). Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de investigaciones*, 15, 305-312. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139944030.pdf>
- Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 31(2), 307-330. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Mingote, J., y Núñez, C. (2011). Importancia de la consideración de la salud mental en la gestión de la salud laboral: una responsabilidad compartida. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 27(1), 239-262. <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/actualizacion13.pdf>

- Monbourquette, J. (2004). De la autoestima a la autoestima del yo profundo, España, Editorial Sal Terrae.
- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E., y Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 79-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353007.pdf>
- Morales, V., Hernández-Mendo A., y Blanco, Á. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema*, 17(2), 311-317. <https://www.psicothema.com/pdf/3105.pdf>
- Moscoso, M. (2007). La expresión y supresión de la cólera: sus efectos en la salud y su medición psicométrica en América Latina. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2), 104-114. <https://acortar.link/shjJOf>
- Moscoso, M., y Spielberger, C. (1999). Evaluación de la experiencia, expresión y control de la cólera en Latinoamérica. *Revista Psicología Contemporánea*, 6(1), 4-13. <https://acortar.link/vqi39F>
- Oliveira, F., Kelly, J. Luchini, D., Lang, L., Marcón, G., y Soares, G. (2020). Comunicación y salud mental: características relacionadas con la empatía en médicas y médicos del primer nivel de atención en Chapecó, Santa Catarina, Brasil. *Salud colectiva*, 16, 1-13. <https://www.scielosp.org/article/scol/2020.v16/e3034/es/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Francia, OCDE.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*, Suiza, OMS.
- Paulhus, D. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609. <https://psycnet.apa.org/record/1984-17817-001>
- Pérez, M. (2003). *Las cuatro causas de los trastornos psicológicos*, España, Editorial Universitas.

- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. (2013). El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. España, Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botin.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A), REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785017.pdf>
- Pía, O., Cresta, C., Finoli, M., y Pais, E. (2017). Evaluación de Habilidades Socioemocionales. Documento marco de trabajo, Argentina, Buenos Aires ciudad y UEICEE. <https://acortar.link/EvEwOa>
- Plutchick, R., Van, H., Conte, H., y Picard, S. (1989). Correlates of Suicide and Violence Risk 1: The Suicide Risk Measure. *Comprehensive Psychiatry*, 30(4), 296-302. DOI: 10.1016/0010-440x (89)90053-9
- Rivera, Á., Segarra, P., y Giler, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2), pp. 16-25. <https://www.redalyc.org/journal/559/55960422004/html/>
- Rivero, L., y Cruz, C. (2008). Trastornos psíquicos y psicosomáticos: problemática de salud actual de los docentes mexicanos. *Salud de los Trabajadores*, 16(2), 73-86. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/607>
- Robalino, M., y Köner, A. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, Chile. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. <https://acortar.link/ITQhbc>
- Rodríguez, M., y Huapaya, G. (2021). Carga laboral y el Síndrome Burnout en el personal administrativo y docente universitario. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 4(8), 5-17. <https://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/1819>

- Rodríguez-Martínez, M., Tovalín-Ahumada, J., Gil-Monte, P., Salvador-Cruz, J., y Aclé-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Información Psicológica*, 115, 93-107. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/852>
- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. España, Espasa Calpe, S. A.
- Rosales, Y., Peralta, L., Yaulema, L., Pallo, Y., Orozco, D., Caiza, V., Parreño, Á., Barragán, V., y Río, P. (2017). Alimentación saludable en docentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), <https://acortar.link/Adnnf0>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (2nd ed.), Estados Unidos de América, SAGE Publications, Inc.
- Rubio, G., Montero, I., Jáuregui, J., Villanueva, R., Casado, M., Marín, J., y Santo-Domingo, J. (1998). Validación de la escala de riesgo suicida de Plutchik en población española. *Arch Neurobiol*, 61(2), 143-152. <https://psycnet.apa.org/record/2000-02758-005>
- Sánchez, C., y Martínez, S. (2014). Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud de los Trabajadores*, 22(1), 19-28. <https://acortar.link/eCtsGG>
- Sancho, J., Creus, A., y Padilla, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, 14(14), 17-34. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153115865003.pdf>
- Sanz, J. (2014). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clínica y Salud*, 25(1), 39-48. <https://acortar.link/VndcuZ>
- Sanz, J., y Navarro, M. (2003). Propiedades psicométricas de una versión española del inventario de ansiedad de Beck (BAI) en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 9(1), 59-84. <https://acortar.link/w8poYK>

- Sanz, J., Perdigón, A., y Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 2. Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14(3), 249-280. <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180617972001.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2017). Decreto por el que se reforman y adiciona diversas disposiciones de la Ley General de Salud, en materia de Salud mental, Artículo 72º en Diario Oficial de la Federación, México, SG.
- Silas, J. (2017). Una mirada a los fenómenos cíclicos presentes en el sistema educativo superior mexicano. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 105-108. <https://acortar.link/LcZU3r>
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026131715856>
- Tafoya, S., Jurado, M., Yépez, N., Fouilloux, M., y Lara, M. (2013). Los hábitos de salud como posibles protectores de dificultades en el sueño en estudiantes de medicina de una universidad nacional de México. *An Fac Med*, 74(3), 187-192. <https://acortar.link/au8w0c>
- Tamez, S., y Pérez, J. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educación y sociedad*, 30(107), 373-387. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702004>
- Tamez, R., Ortega, S., Roa, A., Russo, A., y Galindo, J. (2006). Educación y Desarrollo Psicoafectivo. Una propuesta de prevención y promoción de la salud psicosocial en la infancia, Colombia, Ediciones Uninorte.
- Tapia-Gutiérrez, C., y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 33-148. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678007.pdf>

- Tomás, J., Sancho, P., Germes, A., Galiana, L., y Meléndez, J. (2012). Efectos de método asociados a ítems invertidos vs. ítems en negativo. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030190001>
- Universidad de Amsterdam. (2024). JASP Team (Versión 0.18.2) [Software]. <https://jasp-stats.org/download/>
- Uribe, J. (2007). Estudio confirmatorio de la escala mexicana de desgaste ocupacional (EMEDO): un instrumento de burnout para mexicano. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 26(1), 7-21. <http://revista.cincel.com.co/index.php/RPO/article/view/73>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R., y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vargas, E., y García, P. (2009). ATRAMIC: La Mentira informada. *Anuario de Psicología Jurídica*, 19, 125-133. <https://acortar.link/Hwksis>
- Verástegui, B., y Vales, J. (2022). Carga Laboral docente en tiempos de pandemia, factor de estrés y su impacto en la enseñanza remota. *Revista Iberoamericana De La Educación*, vol. Especial 1, 1-17. <https://acortar.link/xsG5KG>
- Vicente de Vera García, M., y Gabari Gambarte, M. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *RISE –International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <https://acortar.link/ho7rmh>
- Vilagut, G., Ferrer, M., Rajmil, L., Rebollo, P., Permanyer-Miralda, G., Quintana, J., Santed, R., Valderas, J., Domingo-Salvany, A., y Alonso, J. (2005). El Cuestionario de Salud SF-36 español: una década de experiencia y nuevos desarrollos. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 135-150 <https://acortar.link/N6GgRB>
- Villamar, D., Juárez, A., González, I., y Osnaya, M. (2019). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en académicos de una universidad pública de México. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 111-126. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.360>

Vinyamata, E. (2014). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos*. España, Ariel.

Villamizar, D., Padilla, S., y Mogollón, O. (2015). Contexto de la salud mental en docentes universitarios. Un aporte a la salud pública. *Revista CES Salud Pública*, 6(2), 146-159. <https://acortar.link/wZAmks>

Yorde, S. (2014). Cómo lograr una vida saludable. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 27(1), 129-142. <https://acortar.link/ktLyjv>

**Envío a dictamen:** 31 octubre 2024

**Reenvío:** 26 noviembre 2024

**Aprobado:** 18 diciembre 2024

**Iván Uliánov Jiménez Macías.** Universidad de Colima, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por el Centro Universitario CIFE y Doctorado en Salud Mental por el ISEO. Líneas de investigación: habilidades socioemocionales, salud mental, estrés académico y formación docente. Correo electrónico: [ulianov@ucol.mx](mailto:ulianov@ucol.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-8107>

**Guillermo César Vázquez González.** Universidad de Colima, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por el Centro Universitario CIFE. Líneas de investigación: gestión del conocimiento, formación docente, habilidades socioemocionales e innovación educativa. Correo electrónico: [cvazquez@ucol.mx](mailto:cvazquez@ucol.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0002-5403-3831>

**Luis Gibrán Juárez Hernández.** Centro Universitario, CIFE. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Doctorado en Ciencias Biológicas y de la Salud. Docente investigador. Coordinador y asesor de Doctorado en el Centro Universitario CIFE. Profesor de la Maestría en Formación Biomédica de la Facultad de Medicina y Ciencias Biomédicas, Universidad Autónoma de Chihuahua. Líneas de investigación: Ecología, Educación y Estadística. Correo electrónico: [luisgibrancife@gmail.com](mailto:luisgibrancife@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0001-7223-2490>

**Edith Bracamontes Ceballos.** Universidad de Colima, México. Doctoranda en Innovación y Administración Estratégica de Instituciones Educativas por el ISEO. Líneas de investigación: educación emocional, habilidades socioemocionales, salud mental, formación docente y procesos de enseñanza-aprendizaje. Correo electrónico: [edithbc@ucol.mx](mailto:edithbc@ucol.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0003-2109-2197>