

Revista Estudios Psicológicos

ISSN 2788-6506 / ISSN-L 2788-6492

<https://estudiospsicologicos.com>

Editada por: Instituto Universitario de Innovación Ciencia
y Tecnología Inudi Perú



ARTÍCULO ORIGINAL

Atención, autoconciencia, autorregulación y la autonomía emocional en docentes de nuevo ingreso de República Dominicana

Attention, self-awareness, self-regulation, and emotional autonomy in newly hired teachers in the Dominican Republic

Atenção, autoconsciência, autorregulação e autonomia emocional em professores recém-contratados na República Dominicana

Ana Núñez-Manzueta¹

Universidad Católica del Cibao, La Vega – La Vega, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-6370-6719>

anamarianunzm@gmail.com (correspondencia)

Silvia Batista-Aracena

Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago -
Santiago, República Dominicana

 <https://orcid.org/0000-0002-1303-7510>
silvia.batista@ucateci.edu.do

Juan Homaldo Veras

Universidad Católica del Cibao, La Vega – La Vega,
República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0004-5149-8838>
jveras@ucateci.edu.do

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2025.04.003>

Recibido: 20/09/2025 – Aceptado: 25/12/2025 – Publicado: 31/12/2025

PALABRAS CLAVE

atención, autonomía
educativa, docentes,
educación, resiliencia.

RESUMEN. La atención, la autorregulación y la autonomía emocional son competencias clave que influyen directamente en el bienestar docente y en la calidad de los procesos educativos. En este contexto, el objetivo del presente estudio fue analizar los niveles de atención, autoconciencia, autorregulación y autonomía emocional en docentes dominicanos. La investigación se desarrolló bajo una perspectiva cuantitativa, con un diseño descriptivo y transversal. Participaron 146 docentes que formaron parte del programa nacional de inducción docente liderado por la Universidad Católica del Cibao, República Dominicana. Para recolectar los datos, se aplicó un cuestionario depositado en Google Forms. Los resultados evidencian una atención emocional sostenida, acompañada de procesos reflexivos constantes que favorecen la autorregulación y la gestión de los conflictos mediante estrategias reflexivas. No obstante, se identifican limitaciones en el uso de estrategias complementarias de apoyo emocional, lo que indica la necesidad de fortalecer la autonomía emocional. En este sentido, la formación emocional debe contemplar herramientas que promuevan la autoconciencia, autorregulación y el desarrollo integral de la inteligencia emocional en el contexto escolar. Se propone ampliar las investigaciones para fortalecer las habilidades de inteligencia emocional desde una perspectiva socioconstrucciónista,

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica del Cibao, La Vega – La Vega, República Dominicana.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

considerando la interacción social, el contexto cultural y las prácticas comunicativas como ejes fundamentales para comprender los procesos emocionales.

KEYWORDS

attention, education, educational autonomy, resilience, teachers.

ABSTRACT. Attention, self-regulation, and emotional autonomy are key competencies that directly influence teachers' well-being and the quality of educational processes. In this context, the aim of the present study was to analyze the levels of attention, self-awareness, self-regulation, and emotional autonomy among Dominican teachers. The study adopted a quantitative approach with a descriptive, cross-sectional design. A total of 146 teachers participated, all of whom were part of the national teacher induction program led by the Universidad Católica del Cibao (Dominican Republic). Data were collected using a questionnaire administered via Google Forms. The results show sustained emotional attention, accompanied by ongoing reflective processes that support self-regulation and conflict management through reflective strategies. However, limitations were identified in the use of complementary emotional support strategies, indicating the need to strengthen emotional autonomy. In this regard, emotional training should include tools that promote self-awareness, self-regulation, and the comprehensive development of emotional intelligence in the school context. Further research is proposed to strengthen emotional intelligence skills from a socioconstructionist perspective, considering social interaction, cultural context, and communicative practices as fundamental axes for understanding emotional processes.

PALAVRAS-CHAVE

atenção, autonomia educacional, docentes, educação, resiliência.

RESUMO. A atenção, a autorregulação e a autonomia emocional são competências-chave que influenciam diretamente o bem-estar docente e a qualidade dos processos educativos. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi analisar os níveis de atenção, autoconsciência, autorregulação e autonomia emocional em docentes dominicanos. A pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva quantitativa, com delineamento descritivo e transversal. Participaram 146 docentes que integraram o programa nacional de indução docente, liderado pela Universidad Católica del Cibao, na República Dominicana. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário disponibilizado no Google Forms. Os resultados evidenciam uma atenção emocional sustentada, acompanhada de processos reflexivos constantes que favorecem a autorregulação e a gestão de conflitos por meio de estratégias reflexivas. No entanto, identificam-se limitações no uso de estratégias complementares de apoio emocional, o que indica a necessidade de fortalecer a autonomia emocional. Nesse sentido, a formação emocional deve contemplar ferramentas que promovam a autoconsciência, a autorregulação e o desenvolvimento integral da inteligência emocional no contexto escolar. Propõe-se ampliar as pesquisas para fortalecer as habilidades de inteligência emocional a partir de uma perspectiva socioconstrucionista, considerando a interação social, o contexto cultural e as práticas comunicativas como eixos fundamentais para compreender os processos emocionais.

1. INTRODUCCIÓN

La atención emocional se refiere a la capacidad de las personas para reconocer y tomar conciencia de sus propias emociones. Esta habilidad constituye una base fundamental para el desarrollo socioemocional, ya que permite identificar los estados emocionales que influyen en la conducta y en la toma de decisiones. De acuerdo con Posner y Rothbart (1991), la atención se organiza en tres niveles: alerta, orientación y atención ejecutiva. Este último nivel resulta clave, dado que posibilita el control consciente de las emociones y favorece el desarrollo de la conciencia emocional.

La atención ejecutiva representa una condición previa indispensable para la autorregulación emocional, puesto que sin una atención dirigida no es posible reconocer los desencadenantes emocionales ni aplicar estrategias adecuadas frente a las demandas del entorno. En ese sentido, la capacidad de atender a las propias emociones permite iniciar procesos de regulación más complejos. Por su parte, la autorregulación emocional se fundamenta en el funcionamiento de la atención ejecutiva y se desarrolla de manera progresiva. Este proceso no se limita



únicamente al control de los impulsos, sino que implica el uso intencionado de las estrategias de afrontamiento y reflexión.

La autorregulación interviene directamente en el ámbito emocional mediante acciones como el monitoreo, la evaluación y la modificación de las propias respuestas, con el propósito de ejercer un control consciente sobre las reacciones emocionales (Goleman, 2016; Zimmerman, 2018). Este dominio progresivo favorece el desarrollo de la autonomía emocional, entendida como la capacidad de gestionar las emociones de manera independiente y responsable.

Cabe destacar que diversos estudios coinciden en que la autorregulación emocional constituye un pilar fundamental para el desarrollo de la autonomía emocional (Castro-Castro et al. 2025; Martínez, 2025; Rumbaut-Rangel et al. 2025; Samacá-Camacho & Tamayo-Tabora, 2025). En el caso de los docentes, este proceso se manifiesta de manera progresiva, transitando desde la planificación y ejecución consciente de acciones hasta el control deliberado de las emociones. Sin embargo, estudios recientes señalan que estas habilidades se ven afectadas principalmente por la sobrecarga de trabajo y la limitada formación emocional (llabaca-Faúndez, 2025).

La autonomía emocional representa el nivel más avanzado del desarrollo socioemocional y se vincula estrechamente con la autonomía afectiva, entendida como la capacidad de gestionar las emociones sin depender de las circunstancias del contexto. Según Aguilar y Aguilar (2025) y Bisquerra (2001, 2008), este nivel se alcanza cuando el individuo toma decisiones coherentes con sus valores, gestiona emociones complejas y sostiene su bienestar sin la necesidad de validación externa. A diferencia de la autorregulación, que puede apoyarse en estrategias externas, la autonomía emocional refleja una madurez interna; ambos procesos, junto con la atención emocional, conforman un continuo evolutivo y complementario.

Desde la perspectiva educativa, la inteligencia emocional se reconoce como un eje transversal que incide en el desarrollo integral de la comunidad educativa y en la construcción de las relaciones interpersonales saludables (Campuzano-Ocampo et al., 2024; Domenech et al., 2024; Salazar-Martínez et al., 2025). Investigaciones como Blanco et al. (2025) y Quilumba et al. (2025) destacan que la dimensión socioemocional favorece el desempeño profesional docente y el clima de aula e influyen positivamente en la motivación, la seguridad y los aprendizajes de los estudiantes (Niño-Púa et al., 2025).

Sin embargo, diversos estudios ponen en evidencia niveles bajos de inteligencia emocional en docentes, asociados al estrés laboral, la escasa formación inicial y el limitado apoyo institucional, lo que afecta directamente la autorregulación emocional y el clima escolar (Alomía-Dextre, 2024; Díaz & Díaz, 2025; Rimari-Bernable, 2025). En este escenario, fortalecer la formación emocional permite mejorar la autoeficacia del docente y modelar conductas socioemocionales positivas.

Cabe destacar que la formación emocional del docente resulta fundamental para fortalecer habilidades como la empatía, la resiliencia y la autorreflexión. Estrategias lúdicas, técnicas de afrontamiento, prácticas de autocuidado y apoyo social contribuyen a disminuir el estrés y a mejorar el bienestar docente (Correa-Serna & Hurtado-Castaño, 2025; Guzmán & Moreno, 2025; Sisalema et al., 2025; Bautista-Samillan, 2025; Torres-Hernández, 2025a). Desde una perspectiva multidisciplinaria, estas acciones favorecen una docencia consciente, centrada y transformadora (Belgrave-Rosales, 2025).



De manera específica, en República Dominicana, el Ministerio de Educación (2019) promueve la disciplina positiva como una estrategia para resignificar creencias limitantes y fortalecer la autorregulación emocional, de manera especial, de los docentes, a través de prácticas reflexivas, comunicación asertiva y del autocuidado. En este contexto, la atención emocional constituye otro componente esencial del desarrollo socioemocional. En cuanto al ámbito educativo, se manifiesta en tres tipos: sostenida, selectiva y dividida. Por su parte, la atención, entendida como un proceso cognitivo de orden superior, permite focalizar recursos mentales, priorizar estímulos relevantes y responder adecuadamente a las demandas del contexto (Bediou et al., 2018; Chun & Turk-Browne, 2007).

Investigaciones recientes resaltan la importancia de que los docentes desarrollen una atención emocional consciente, promoviendo modelos como la ecología emocional, que canaliza la autorreflexión y la convivencia positiva (Alvarado-Peña et al., 2025; Gordillo, 2024). De igual manera, la atención selectiva facilita la concentración en estímulos relevantes y se relaciona positivamente con las competencias sociales y la comunicación asertiva (Vendramini et al., 2022; Porra-Cruz, 2024; Lucía, 2025). La atención dividida, por su parte, implica la distribución de recursos cognitivos entre múltiples tareas, aunque su eficacia disminuye cuando las demandas se tornan complejas, y por consiguiente afectan el rendimiento laboral (Kurtz, 2023).

En respecto a la autorregulación emocional, se define como la capacidad de monitorear y controlar las emociones, pensamientos y conductas en función de metas personales y de las demandas contextuales (Englert & Taylor, 2021). En ese orden de ideas, la empatía, la motivación y la autorregulación del docente influyen directamente en la dinámica del aula y en la promoción de habilidades socioemocionales, y con ello contribuyendo al bienestar docente y por consiguiente a la mejora de los aprendizajes, tal como señalan Pérez-Quevedo (2025) y Torres-Hernández (2025b).

Esta perspectiva promueve una actitud de autoobservación no reactiva que favorece la tolerancia al estrés, la ambigüedad y el conflicto interpersonal (Campos-Castillo et al., 2021). El desarrollo de un sentido del yo diferenciado de la influencia parental es, quizás, la manifestación más profunda de la autonomía emocional. Este proceso implica la construcción de creencias, actitudes y respuestas emocionales propias, que pueden o no coincidir con las de los cuidadores, pero que responden de forma genuina a las convicciones personales del individuo.

Por lo anteriormente expuesto, es pertinente y fundamental estudiar la atención, la autorregulación y la autonomía emocional en docentes de nuevo ingreso, ya que estas competencias influyen directamente en su capacidad para afrontar las exigencias del entorno escolar. Además, se pretende consolidar prácticas pedagógicas efectivas desde el inicio de su carrera. Comprender cómo los maestros de nuevo ingreso gestionan sus emociones y regulan su conducta permite identificar necesidades de apoyo, diseñar programas de formación pertinentes y favorecer una adaptación profesional saludable y sostenible. El presente estudio tiene el objetivo de analizar la autoconciencia emocional, las estrategias de autorregulación y la gestión de la atención emocional en docentes de nuevo ingreso en el contexto educativo de la República Dominicana.

2. MÉTODO

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional y diseño de corte transversal (Villalobos, 2024). Asimismo, el estudio tuvo como finalidad describir y caracterizar las variables de atención, autoconciencia, autorregulación y autonomía emocional en docentes de nuevo ingreso de la República



Dominicana, sin intervenir ni manipular dichas variables. La recolección de los datos se realizó en un único momento, lo que permitió obtener una visión inmediata del fenómeno estudiado.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo por conveniencia, atendiendo a la accesibilidad y disponibilidad de los participantes. Si bien este tipo de muestreo facilita la obtención de información en contextos educativos, puede introducir sesgos de selección que limitan la representatividad de la población objeto a análisis; por lo tanto, los resultados deben interpretarse con cautela y no generalizarse a la totalidad de los docentes de nuevo ingreso. En la investigación participaron 146 (77%) docentes de un total de 189 distribuidos en los Distritos Educativos 0604, La Vega Oeste (46%) y 0605 La Vega Este (54%). El 42% está formado en el nivel inicial, el 46% en el nivel primario y el 13% se formó para impartir docencias en el nivel secundario. Los docentes participantes son una población joven, donde el 40% tiene edades comprendidas entre los 20 y 30 años; el 49% tiene entre los 31 y 40 años y un 4% tiene entre los 41 a 50 años.

Estos docentes forman parte de la segunda cohorte del programa Nacional de Inducción de Nuevo Ingreso, bajo la coordinación de la Universidad Católica del Cibao-UCATECI. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, dado que se accedió a los participantes a través de canales oficiales de comunicación institucional en coordinación con la UCATECI. Seleccionados bajo los siguientes criterios:

1. Se circunscribieron docentes que se encontraban en su primer año de ingreso al sistema educativo público de la República Dominicana.
2. Deben estar nombrados específicamente en los distritos educativos 0605 y 0604.
3. La participación estuvo limitada a aquellos docentes que se encontraban activos en funciones al momento de la recolección de datos.
4. Docentes que manifestaron su consentimiento informado de manera libre y voluntaria a través del formulario digital mediante la plataforma Google Forms.
5. Se garantizó que todos los participantes comprendieran el propósito del estudio y las condiciones de su participación.

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario administrado de forma digital a través de la plataforma Google Forms. El instrumento estuvo compuesto por tres secciones principales. La primera correspondió a los datos sociodemográficos, que incluyeron variables como edad, género, nivel académico alcanzado, nivel educativo en el que labora el docente (primaria o secundaria) y experiencia previa en docencia. La segunda, se enfocó en la autoconciencia y atención emocional y la tercera, se centró en la autorregulación y atención emocional. Las respectivas secciones estuvieron conformadas por diez preguntas, el criterio usado fue la selección múltiple con la intención de facilitar la exploración del nivel de conocimiento de sus propias emociones, el proceso que orienta el control emocional y las estrategias que usan ante las situaciones de estrés. Una vez diseñado el instrumento, se consideró pertinente pasarlo a juicio de valoración de expertos vinculados con el campo de estudio propio de la presente investigación.

Posteriormente, del proceso de valoración de cinco expertos, se procedió a compartir el cuestionario a través de los grupos de WhatsApp, creados por el departamento de capacitación y actualización del personal CETAP. A los fines de mantener el procedimiento ético se procedió a solicitar el consentimiento informado de los docentes de nuevo ingreso pertenecientes a los distritos educativos 06-04 y 06-05. En un lapso de dos meses se mantuvo abierto el cuestionario, el cual se colgó en la plataforma de Google Forms.

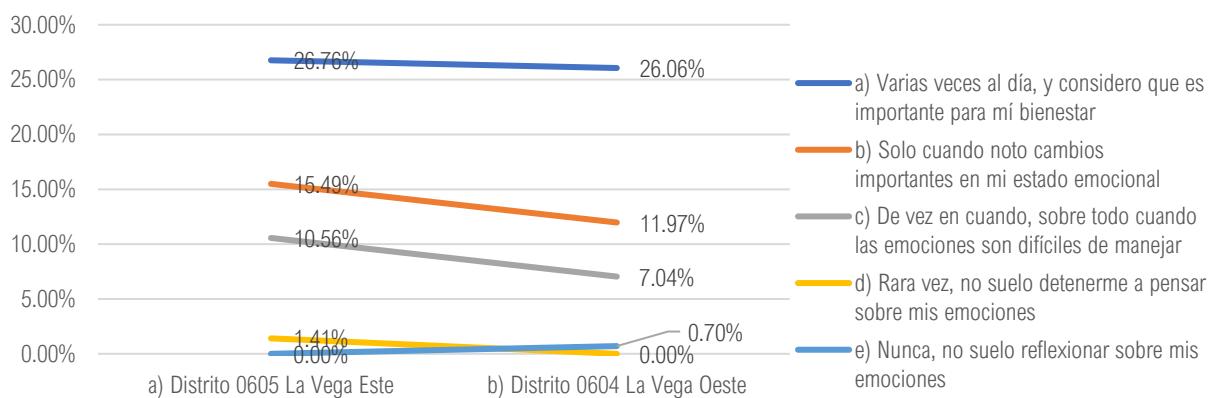


3. RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los hallazgos se procedió a organizar los datos en gráficas descriptivas. Así mismo, se tomó en cuenta el objetivo de la investigación, el cual fue: analizar la autoconciencia emocional, las estrategias de autorregulación y la gestión de la atención emocional en docentes de nuevo ingreso en el contexto educativo de la República Dominicana.

Figura 1

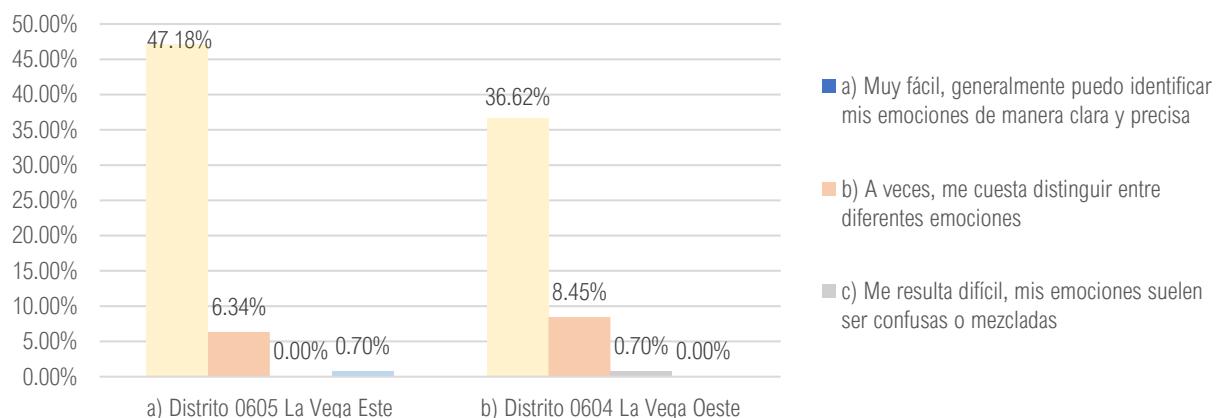
Autorreflexión docente en la jornada escolar



La Figura 1 muestra una tendencia generalizada hacia la reflexión frecuente sobre las emociones en los docentes de ambos distritos educativos. Esto sugiere un nivel significativo de autoconciencia emocional y una valoración positiva de la introspección como estrategia de bienestar personal. Esta práctica parece formar parte de los recursos habituales de afrontamiento emocional, más que responder únicamente a situaciones críticas. Sin embargo, la presencia de un grupo de docentes que reflexiona sobre sus emociones solo ante cambios emocionales relevantes o cuando las emociones resultan difíciles de manejar indica que la autoconciencia emocional no se manifiesta de manera homogénea, lo que pone de relieve la necesidad de fortalecer procesos formativos orientados al desarrollo sistemático de esta competencia.

Figura 2

Habilidad para identificar sus emociones en situaciones cotidianas

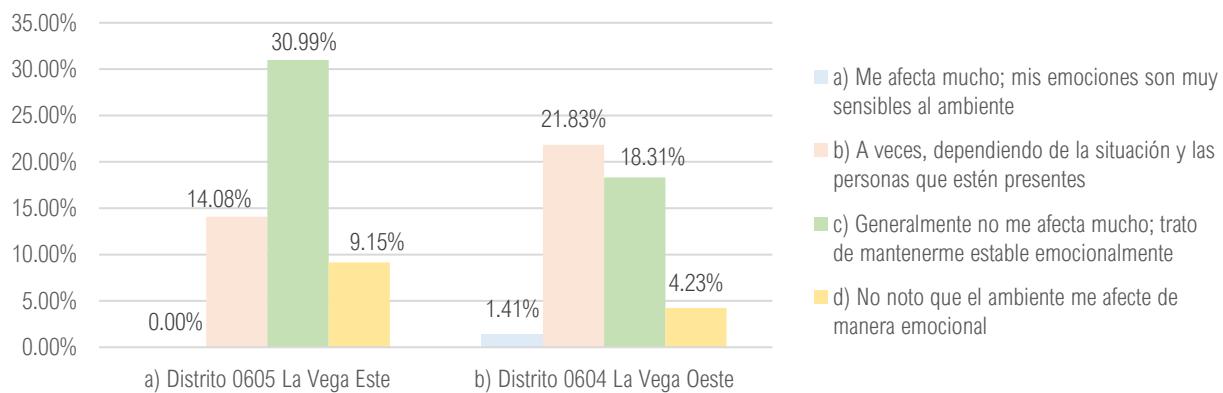


En la Figura 2 se evidencia que los docentes presentan, en términos generales, un nivel adecuado de claridad emocional, lo que indica una fuerte capacidad para identificar y diferenciar sus estados emocionales. Esta

habilidad sugiere un desarrollo favorable de la autoconciencia emocional, componente clave para la autorregulación y la toma de decisiones en el contexto educativo. Sin embargo, la presencia de un grupo reducido de participantes que manifiestan dificultades ocasionales para distinguir entre emociones pone de relieve la necesidad de reforzar procesos formativos que permitan profundizar en el reconocimiento emocional, especialmente en situaciones complejas. En sentido general, los resultados reflejan una tendencia positiva en la identificación emocional, con variaciones mínimas entre los distritos educativos estudiados.

Figura 3

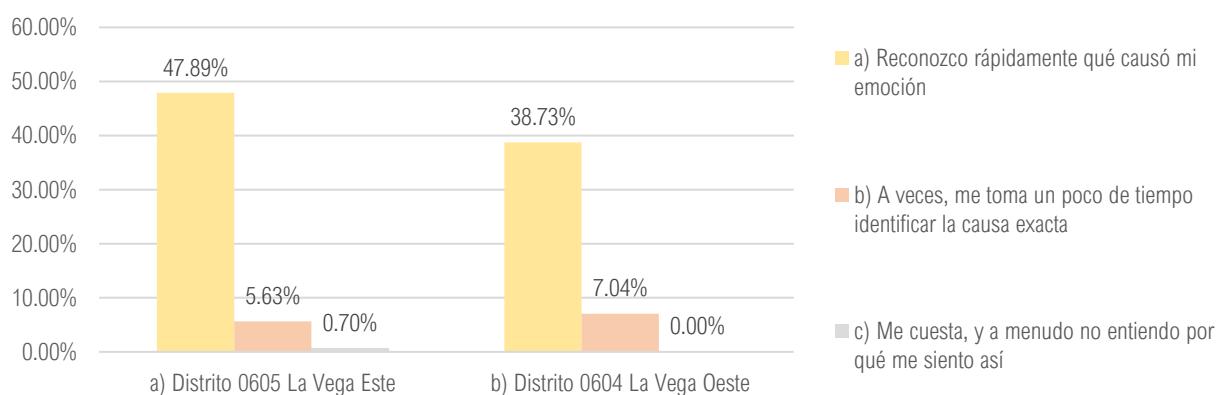
Influencia del ambiente en el estado emocional de los docentes de nuevo ingreso



Los resultados ilustrados en la Figura 3 permiten analizar el grado en que el entorno y las interacciones sociales influyen en las emociones de los docentes de ambos distritos. En sentido general, se observa una tendencia dirigida a la estabilidad emocional, lo que evidencia la capacidad para mantener el equilibrio afectivo frente a las demandas de los contextos educativos. Cabe mencionar que, en el distrito educativo 0604 La Vega Oeste se evidencia una mayor variabilidad emocional condicionada por situaciones y las personas presentes, lo que indica una sensibilidad contextual más marcada en comparación con el distrito educativo 0605 La Vega Este. Estos hallazgos son el reflejo de las diferencias sutiles en la manera en cómo los docentes gestionan la influencia del entorno sobre sus emociones.

Figura 4

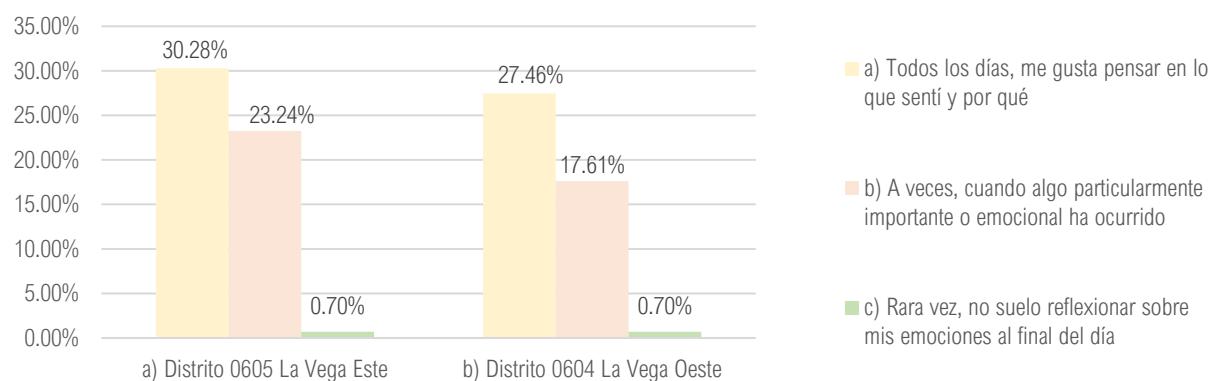
Capacidad de los docentes para identificar el origen de sus emociones



La Figura 4 pone de manifiesto un nivel favorable de autoconciencia emocional en los docentes de los referidos distritos educativos, reflejado en la capacidad para identificar fácilmente el origen de sus emociones. Además, los participantes poseen destrezas adecuadas para reconocer los factores que afectan sus estados emocionales, lo cual es esencial para el proceso y la dinámica de la autorregulación emocional y la toma de decisiones reflexivas en el contexto estudiado. Se observa que un grupo reducido necesita de un mayor tiempo para identificar dichas causas, lo que sugiere fortalecer estrategias formativas, que estén orientadas al análisis emocional. En general, la dificultad para comprender el origen de las emociones es marginal, lo que refuerza un aspecto positivo persistente en ambos distritos.

Figura 5

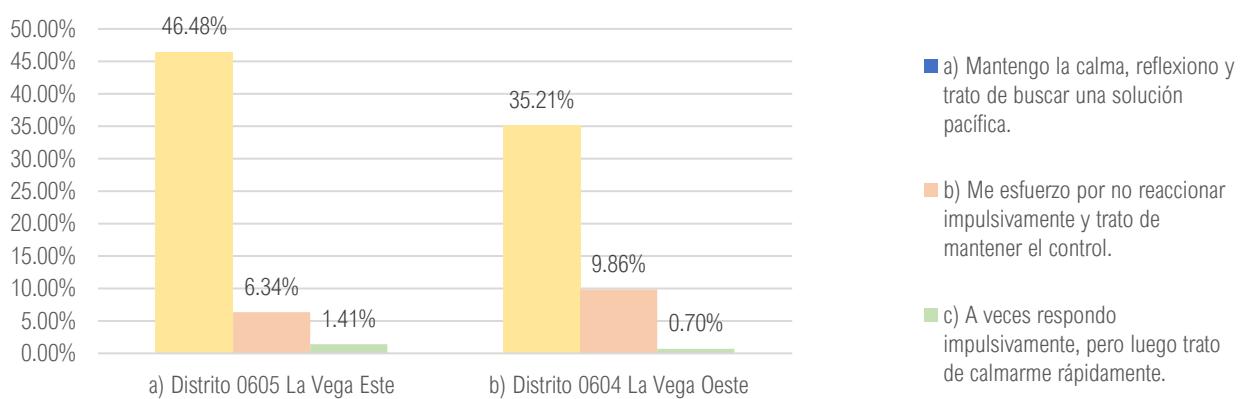
Frecuencia con que los docentes reflexionan al cierre de la jornada escolar



Esta Figura 5 pone de manifiesto que una porción relevante de los docentes incorpora la reflexión emocional como parte de su rutina diaria, especialmente al finalizar la jornada. Este hallazgo evidencia una alta disposición hacia el análisis de las propias experiencias emocionales. Así mismo, otro grupo significativo recurre a la reflexión de manera situacional, principalmente cuando enfrenta eventos de alta carga emocional. En contraposición, la ausencia de reflexiones al cierre del día se presenta de forma aislada, lo que sugiere que la práctica reflexiva, en distintos niveles de frecuencia, está ampliamente presente entre los participantes de ambos distritos.

Figura 6

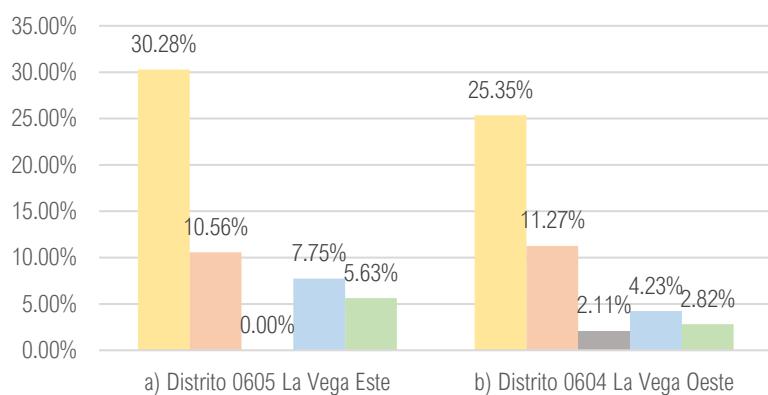
Respuestas emocionales de los docentes de nuevo ingreso ante conflictos en el aula



Los resultados de la Figura 6 revela que, ante situaciones de conflicto, los docentes tienden a adoptar respuestas caracterizadas por la calma, la reflexión y la búsqueda de soluciones pacíficas, lo que refleja un adecuado nivel de autorregulación emocional. Esta orientación hacia el autocontrol enfatiza la presencia de estrategias conscientes para manejar situaciones y tensiones en el entorno de las aulas. Sin embargo, las respuestas asociadas a las reacciones impulsivas presentan de manera dispersa; esto significa que la conducta de los docentes no necesariamente constituye un patrón frecuente. Los resultados refuerzan la idea de que los docentes cuentan con suficientes recursos emocionales que favorecen la convivencia y la resolución constructiva de los conflictos que se generan en el salón de clases.

Figura 7

Lo que suele hacer el docente para manejar sus emociones



- a) Reconozco la emoción, la analizo y actúo de manera consciente para satisfacer mis necesidades emocionales.
- b) Intento cambiarla rápidamente, buscando algo que me haga sentir mejor o distraído/a.
- c) Busco apoyo emocional para manejarla de forma saludable.
- d) Uso técnicas de relajación o estrategias que me ayudan a calmarme como respiración profunda y meditación.
- e) Reflexiono sobre la emoción y trato de aprender de ella para manejar mejor mis sentimientos en el futuro.

En ambos distritos educativos, predomina una forma de autorregulación emocional basada en el reconocimiento consciente de las emociones y en la toma de decisiones orientadas a atender las propias necesidades emocionales. Esta tendencia es el reflejo de la reflexión de las respectivas experiencias emocionales, más que respuestas inmediatas o impulsivas. También, se identifican estrategias de autorregulación reactivas, orientadas al alivio inmediato del malestar. De igual manera, un uso limitado de técnicas estructuradas como la respiración, la meditación o el apoyo emocional. En fin, los resultados dan cuenta que, si bien los docentes muestran competencias para la autorregulación emocional, resulta necesario fortalecer la diversificación y sistematicidad de las estrategias empleadas personalmente por los docentes participantes.

4. DISCUSIÓN

La alta proporción de docentes que reportan reflexionar sobre sus emociones varias veces al día denota una fuerte base de atención emocional sostenida, lo cual coincide con (Posner & Rothbart, 1991; Chun & Turk-Browne, 2007). Este hallazgo también se articula con lo expuesto por Alvarado-Peña et al. (2025) y Gordillo (2024), quienes destacan que una atención emocional bien desarrollada permite al docente actuar como modelo regulador de emociones, favoreciendo no solo su propio bienestar, sino también el clima socioemocional del aula.

Estos hallazgos se vinculan directamente con lo estudiado por Castro-Castro et al. (2025) y Martínez et al. (2025), donde la autorregulación y autonomía emocional permiten a los docentes actuar de manera reflexiva y coherente. Este dominio favorece su desempeño laboral, su bienestar emocional y dinamiza el aula como espacio de construcción social. Sin embargo, en el estudio de Ilabaca-Faúndez (2025), los docentes presentan

limitaciones para distinguir sus emociones. Este panorama se atribuye a la carga laboral y a la limitada formación emocional.

En ese mismo orden de ideas, las limitaciones anteriores se constituyen en barreras que disminuyen el desarrollo emocional lo que repercute en su accionar laboral (Campuzano-Ocampo et al., 2024; Domenech et al., 2024; Salazar-Martínez, 2025). Sumado a ello, se observa una limitada formación y una direccionalidad institucional insuficiente especial atención a un campo que requiere ser explorado y atendido. La inteligencia emocional es una competencia entendida como un eje fundamental en la actividad humana.

La adecuada formación en el campo de las emociones favorece un desempeño consciente, empático y resiliente, siendo capaz de responder de forma adecuada (Sisalema et al., 2025; Belgrave-Rosales, 2025; Torres-Hernández, 2025b; Castro & Olivar, 2025), subrayando que el desarrollo de la autorregulación emocional está estrechamente vinculado con la vocación docente y el compromiso profesional. Esta capacidad para sostener un juicio emocional propio está en consonancia con Bisquerra (2008), y Zimmer-Gembeck y Skinner (2016), quienes vinculan la autonomía emocional con la capacidad de autorregulación interna, independencia afectiva y toma de decisiones congruentes con los propios valores.

Este panorama difiere parcialmente de lo propuesto por la literatura, en particular de lo que plantean Aguilar y Aguilar (2025) y Bisquerra (2001, 2008) respecto a la autonomía emocional como un estado de madurez que permite mantener estabilidad sin depender del entorno. La mayor sensibilidad al contexto observada en La Vega Oeste indica que, aunque se pueden aplicar estrategias de regulación emocional, la autonomía plena aún no está consolidada en todos los casos. Esto no debe interpretarse como una deficiencia, sino más bien como un reflejo de las complejidades que implica el ejercicio docente en escenarios con demandas emocionales constantes.

Adicionalmente, estos hallazgos invitan a repensar los modelos formativos actuales. Si bien autores como Blanco et al. (2025) y Belgrave-Rosales (2025) proponen programas de fortalecimiento emocional como respuesta a esta necesidad, los datos empíricos evidencian que el desarrollo emocional docente es un proceso no lineal y que puede estar condicionado por factores externos como la carga laboral, las condiciones institucionales o las dinámicas comunitarias. Por tanto, resulta fundamental promover una formación emocional flexible y contextualizada, que no solo enfoque el desarrollo de habilidades intrapersonales, sino también la capacidad para gestionar influencias externas sin comprometer el bienestar.

Los resultados sobre la identificación de la causa de sus emociones reflejan un nivel alto de percepción y autorreconocimiento emocional inmediata en ambos distritos, lo cual se alinea con las propuestas del Ministerio de Educación (2019), al destacar la importancia de la disciplina positiva como medio para construir entornos emocionalmente seguros. En este contexto, el hecho de que los docentes manejan adecuadamente el campo emocional les permite gestionar mejor los conflictos propios de la interacción humana en el salón de clases. En adición a lo anterior, Cabezas (2025) y Reveles-Aguilar (2025), destacan que las propuestas de formación del docente han de contemplar temáticas que atiendan estas carencias. Se enfatiza en desarrollar políticas educativas y montar una estrategia de acompañamiento y apoyo con el fin de fortalecer dicha habilidad. Estas diferencias también podrían explicarse desde el enfoque de la ecología emocional (Alvarado-Peña et al., 2025), que reconoce la influencia del entorno y la cultura institucional en la capacidad del docente para reflexionar, regular y comprender sus emociones.



En síntesis, al considerar el vínculo entre atención y emoción en contextos educativos, se refuerza la idea de que la identificación emocional inmediata también podría estar facilitando procesos de atención selectiva y sostenida, componentes esenciales del funcionamiento cognitivo en entornos escolares (Vendramini et al., 2022; Chun & Turk-Browne, 2007). La habilidad de reconocer lo que se siente y por qué se siente, podría actuar como un filtro emocional que contribuye a estabilizar la atención, especialmente en situaciones cargadas de estímulos distractores.

Este proceso de autorreflexión resulta clave para la construcción de la autonomía emocional, tal como han evidenciado diversos estudios (Castro-Castro et al., 2025; Martínez et al., 2025; Rumbaut-Rangel et al., 2025; Samacá-Camacho & Tamayo-Tabora, 2025). La autorregulación docente, manifestada en fases como la planeación, ejecución y reflexión, integra tanto la regulación emocional como la cognitiva, procesos fundamentales para el desarrollo de la autonomía emocional y la mejora profesional.

Desde la perspectiva educativa, la inteligencia emocional se presenta como un eje central que incide en el desarrollo integral de los miembros de la comunidad educativa, (Campuzano-Ocampo et al., 2024; Domenech et al., 2024; Ocampo et al., 2024; Salazar-Martínez et al., 2025). Se argumenta que el adecuado manejo de esta inteligencia contribuye a la construcción de relaciones interpersonales saludables. Asimismo, investigaciones recientes (Blanco et al., 2025; Quilumba et al., 2025) reconocen que la dimensión socioemocional constituye un componente esencial de la práctica docente, ya que potencia el desempeño profesional en las tareas cotidianas.

Tal como sugieren Englert y Taylor (2021), la regulación efectiva implica no solo inhibir respuestas automáticas, sino también mantener conductas orientadas a metas en contextos de alta demanda emocional. Esta disposición es particularmente relevante si se considera que investigaciones previas, como las de Alomía-Dextre (2024) y Díaz y Díaz (2025), han señalado que muchos docentes suelen mostrar niveles bajos de inteligencia emocional debido a carencias en su formación inicial, altos niveles de estrés y falta de apoyo institucional.

Se encontró, que los docentes recurren a sus propios recursos internos, personales o modelos aprendidos para no reaccionar de forma impulsiva, estas acciones encuentran sustento en lo planteado por Correa-Serna y Hurtado-Castaño (2025), las técnicas de respiración, afrontamiento, la búsqueda de espacio para reflexionar y calmar las emociones incide positivamente en el fortalecimiento del bienestar emocional y la disminución de estrés laboral. Asimismo, Torres-Hernández (2025a) resalta que la regulación emocional no solo predice una mayor vocación profesional, sino que también actúa como un factor protector frente al desgaste emocional, favoreciendo relaciones interpersonales saludables y entornos escolares positivos.

Tal como sostienen Blanco et al. (2025) y Niño-Púa et al. (2025), el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes impacta directamente en la calidad de la enseñanza y en la generación de climas educativos positivos. A pesar de ser docentes de nuevo ingreso, muchos ya exhiben competencias emocionales avanzadas, lo cual habla positivamente del capital emocional con el que inician su carrera. Sin embargo, la evidencia sugiere que las condiciones contextuales pueden influir en la expresión y el desarrollo de estas competencias, tal como advierten Canovas-Herrera (2024) y Paredes (2025) al referirse a la necesidad de políticas educativas diferenciadas y formación situada.

En línea con Castro y Olivar (2025), se evidencia la necesidad de fortalecer la autorregulación y la autonomía emocional como competencias clave dentro de la formación continua del profesorado. En este sentido, la

integración de programas basados en mindfulness, alfabetización emocional y reflexión guiada, como sugieren Campos-Castillo et al. (2021), podría ampliar la gama de estrategias autorregulatorias disponibles, especialmente en aquellos docentes que aún dependen de mecanismos reactivos o muestran menor autorreflexión.

La competencia más alta es el proceso reflexivo, que consiste en reconocer, analizar y actuar consecuentemente. Ello se manifiesta por la dinámica de la autorregulación emocional en concordancia con las propuestas de Goleman (2016) y Duckworth y Steinberg (2015), para quienes señalan que la autorregulación es una habilidad dinámica, susceptible de desarrollo, que favorece el afrontamiento adaptativo y el logro de metas a largo plazo. Una de las características básicas de la autorregulación emocional es el valor de la resiliencia, lo cual repercute en la estabilidad psicológica y afectiva de las personas. Tal como han señalado DeYoung y Blain (2020), de lo que se trata, es que las personas sean seres autónomos, y por consiguiente no requieran de la aprobación de figuras externas. En ese sentido, Zimmer-Gembeck y Skinner (2016) amplían la reflexión, ya que argumentan que las personas emocionalmente estables desarrollan la capacidad de crear recursos internos.

Los resultados evidencian similitudes importantes entre los distritos educativos participantes en lo que refiere al desarrollo de la atención, la autoconciencia y la autorregulación emocional, lo que evidencia la presencia de prácticas emocionales relativamente consolidadas. Ahora bien, se observan algunas diferencias que indican una mayor variabilidad en la respuesta emocional y en el uso de estrategias enfocadas en la regulación de manera específica en el distrito educativo 0604 La Vega Oeste, lo que, de alguna manera, podría estar vinculado a factores contextuales, organizacionales o formativos que no fueron explorados en profundidad en el presente estudio.

Estas diferencias abren la posibilidad de futuras investigaciones que profundicen en el ámbito de variables tanto institucionales como socioculturales. No obstante, los hallazgos deben interpretarse con cautela, debido a las limitaciones propias del diseño transversal y del muestreo por conveniencia, que restringen la generalización de los resultados y no permiten establecer relaciones causales, por lo que se recomienda ampliar la muestra y considerar enfoques metodológicos complementarios en estudios posteriores.

5. CONCLUSIÓN

El estudio evidencia que los docentes de nuevo ingreso en los distritos educativos participantes presentan un nivel significativo de atención emocional y autoconciencia, lo cual se refleja en la frecuencia con que reflexionan sobre sus emociones y en su capacidad para identificarlas con claridad. Esta habilidad constituye un recurso esencial para la autorregulación y la creación de un entorno educativo positivo, así como para modelar conductas emocionales saludables para los estudiantes y para toda la comunidad educativa de cada centro educativo.

Si bien la mayoría de los docentes muestran estrategias reflexivas para mantener la estabilidad emocional, se identifican diferencias entre los distritos educativos, siendo la Vega Oeste donde algunos docentes presentan una menor madurez emocional. Estas variaciones pueden estar vinculadas a factores contextuales, institucionales, sociales y limitaciones en lo que refiere a la formación emocional, lo que evidencia la necesidad de fortalecer programas de desarrollo socioemocional adaptados a los requerimientos específicos de cada realidad.



Por otro lado, los hallazgos también revelan que, aunque existen estrategias de autorregulación consolidadas, el uso de recursos como la meditación, la respiración o el apoyo que puedan recibir a nivel externo indica que, para potenciar la autonomía y el manejo integral del campo de las emociones, es necesario diversificar y sistematizar los recursos formativos, incorporando actividades prácticas que promuevan la adecuada gestión de las emociones frente a situaciones que se generan dentro o fuera del aula.

Por todo lo anteriormente planteado, se recomienda que las políticas educativas y los programas de formación docente incorporen la inteligencia emocional como eje transversal, promoviendo la autorregulación y la autonomía emocional desde una perspectiva de la conciencia institucional y la trayectoria personal de los docentes en el ámbito socioemocional, con la finalidad de diseñar estrategias contextualizadas que favorezcan tanto el bienestar personal como colectivo del personal docente en aras de crear condiciones para generar aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Ana Núñez-Manzueta: Conceptualización, metodología, software, análisis formal, investigación, curación de datos, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, supervisión, administración del proyecto.

Silvia Batista-Aracena: Metodología, validación, análisis formal, curación de datos, escritura – revisión y edición, visualización, administración del proyecto.

Juan Homaldo Veras: Investigación, recursos, curación de datos, validación, software, escritura – revisión y edición, visualización.

Aspectos éticos/legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

REFERENCIAS

Aguilar, Y. M. H., & Aguilar, A. H. (2025). Educación emocional: saberes y experiencias docentes de maestros de educación primaria en México. *Revista Saberes Educativos*, (15), 1-27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.80025>

Alomía-Dextre, M. D. (2024). *Compromiso organizacional e inteligencia emocional en docentes de secundaria de la I.E.E. Nuestra Señora de las Mercedes, Huánuco-2023* [Tesis de licenciatura, Universidad de Huánuco]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.udh.edu.pe/handle/20.500.14257/6019>

Alvarado-Peña, L. J., Álvarez Diez, R. C., Jimeno Espadas, R., Muñoz Castorena, R. V., Reyes Alvarado, S., & Fonseca de Castro, R. (2025). El bienestar y la salud emocional del docente universitario. Reflexión desde la Ecología Emocional. *Telos*, 27(1), 56-72. <https://doi.org/10.36390/telos271.04>

Bautista-Samillan, A. M. (2025). *Taller de educación emocional para promover la autorregulación en niños de cinco años* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/8788>



- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77–110. <https://doi.org/10.1037/bul0000130>
- Belgrave-Rosales, J. G. (2025). Inteligencia emocional: enfoque multidimensional en la formación del docente venezolano. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(1), 22-31. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0311>
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar* (6^a Ed.). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación*. Wolters Kluwer
- Blanco, C. O., Vidales, R. M. M., & Sarquiz, D. P. Y. (2025). Representaciones sociales de docentes noveles sobre su formación inicial. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 10(10), 7-29. <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/162>
- Cabezas, G. R. C. (2025). Influencia del control docente en conductas hiperactivas en la primera infancia. *Revista Académica Yachakuna*, 2(3), 134-144. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.3.p134-144>
- Campos-Castillo, C., Thomas, B. J., Reyes, F., & Laestadius, L. I. (2021). Seeking help from trusted adults in response to peers' social media posts about mental health struggles: Qualitative interview study among Latinx adolescents. *JMIR Mental Health*, 8(9), e26176. <https://doi.org/10.2196/26176>
- Campuzano-Ocampo, A. M., Lalangui-Villalta, M. F., Jumbo-Sandoval, C. P., Sallo-Chabla, A. E., & Moran-Astudillo, R. J. (2024). Desarrollo integral de los estudiantes: Importancia de la inteligencia emocional en el ambiente escolar. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 7675-7693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11959
- Canovas-Herrera, G. P., & Osorio, C. C. (2024). El trabajo emocional en la docencia: Un estudio sobre la experiencia docente en escuelas secundarias del AMBA post COVID-19. *Revista Educación, Política y Sociedad*. 10(1), 207-232. <http://dx.doi.org/10.15366/reps2025.10.1.008>
- Castro, C. O., & Olivar, M. T. U. (2025). Construcción de la identidad docente: reflexiones con jóvenes profesionales. *Revista Pensamiento Actual*, 25(44), 26-144. <https://doi.org/10.15517/pa.v25i45.65288>
- Castro-Castro, D. R., Díaz-Carrillo, M. C., García-Martínez, E. M., & Quintero-Moya, S. Y. (2025). La autorregulación de la labor docente en el aula de clase en una institución educativa en Santander, Colombia. *Revista UNIMAR*, 43(2), 89–103. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4494>
- Chun, M. M., & Turk-Browne, N. B. (2007). Interactions between attention and memory. *Current opinion in neurobiology*, 17(2), 177-184. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.03.005>
- Correa-Serna, K. A. C., & Hurtado-Castaño, C. H. (2025). Características emocionales de docentes en municipios sede de los nodos norte y oriente. *Revista Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 7(1), 31-45. <https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.1.2100>



- DeYoung, C. G., & Blain, S. D. (2020). Personality neuroscience. In P. J. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (2nd ed., pp. 273–291). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108264822.026>
- Díaz, E., & Díaz, E. L. (2025). Autoeficacia psicopedagógica, inteligencia emocional y su impacto en el logro de los ODS en docentes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(1), 250-264. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/ras/article/view/43505/51305>
- Domenech, G., González, D., & Lainez, I. (2024). Rol de la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales de estudiantes de séptimo grado. *Revista Scientific*, 9(32), 229-249. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542>
- Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Ediciones B.
- Gordillo, J. M. C., Herrera, M. L. S., Núñez, I. M. N., Veloz, I. M. S., & Herrera, E. F. S. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42234-e42234. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)234](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234)
- Guzmán, E. & Moreno, E. M. (2025). La regulación emocional para el manejo del estrés laboral docente. *Revista de Psicología y Educación*, 20(1), 47-56. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.05>
- Ilabaca-Faúndez, A., Sáez-Delgado, F., Sánchez-Rosas, J., & Peñuelas, S. P. (2025). Efecto de las creencias, el conocimiento y la autoeficacia docente sobre la promoción de la autorregulación del aprendizaje en universidades latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 57(77), 22-32. <https://doi.org/10.14349/rlp.2025.v57.3>
- Kurtz, K. J. (2023). Computational models of categorization. In R. Sun (Ed.), *The Cambridge handbook of computational cognitive sciences*. 373–399. Cambridge University Press.
- Lucía, G. G. A. (2025). *Habilidades sociales y la atención selectiva* [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato.
- Martínez, A. N. P., Vásquez, A. Y. T., Calderón, E. H. T., & Guayana, T. G. F. (2025). Una mirada a la gestión del aula para fomentar la autorregulación del aprendizaje en la educación media y universitaria. *La Universidad*, 8-22. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/3397>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Disciplina positiva en la escuela*. <https://cutt.ly/Rtgr7RpC>
- Niño-Púa, G. J., Cabanilla Borbor, R. I., & Lozano Alvarado, C. I. (2025). Incidencia del manejo emocional del docente en la participación colaborativa de estudiantes de educación básica media en escuelas fiscales de la región costa. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 3861–3874. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.578>
- Paredes, S. G. (2025). Envejecimiento académico: el rol del humor y la resiliencia en docentes universitarios. Un escudo contra el edadismo. *Revista International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 103-108. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2025.n1.v1.2809>



- Pérez-Quevedo, S. J., Casanova-Ferrer, R. A., & Urdaneta-Fernández, J. M. (2025). Habilidades de inteligencia emocional en la formación de docentes para el rendimiento académico de estudiantes. *Noesis*, 7(13), 143-170. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i13.280>
- Porras-Cruz, L. T., & Buitrago-Bonilla, R. E. (2024). El manejo emocional en maestros, un análisis desde la experiencia. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 291-310. <https://www.jstor.org/stable/48773925>
- Posner, M. I. & Rothbart, M.K. (1991). Attentional mechanisms and conscious experience. In A.D. Milner y M.D. Rugg (Eds.), *The neuropsychology of consciousness* (pp. 91-112), Academic Press.
- Quilumba, M. B. M., Ojeda, B. L. J., Solano, M. G. S., Yáñez, R. O. J., & Barco, H. A. R. (2025). Impacto de la inteligencia emocional en la gestión del estrés docente de Educación Básica en la Provincia de Bolívar, Ecuador. *Proospherus*, 2(2), 98-122. <https://doi.org/10.63535/n5vq9009>
- Reveles-Aguilar, E. P. (2025). Desafíos en la formación y desarrollo profesional de docentes de Educación Media Superior en México: Challenges in the training and professional development of upper secondary education teachers in Mexico. *Serendipia*, 1(1), 1–8. <https://doi.org/10.29057/serendipia.v1i1.15225>
- Rimari-Bernable, M. S. C. (2025). *Autorregulación emocional docente como factor favorable para el desarrollo de un clima de aula positivo* [Tesis de grado, Innova Teaching School]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/234>
- Rumbaut-Rangel, D., Ripalda-Asencio, V. J., & Salgado-Chévez, E. Y. (2025). Análisis factorial exploratorio del estudio de autorregulación de docentes escolares ecuatorianos. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2082>
- Salazar-Martínez, R. (2025). Capacitación en inteligencia emocional de docentes universitarios y su relación con las prácticas educativas. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2027-2048. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.965>
- Samacá-Camacho, M & Tamayo-Tabora, E. (2025). *Experiencia de la enseñanza de la educación emocional y autorregulación emocional en docentes de jardín infantil en Dosquebradas en el año 2024-2* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10785/16749>
- Sevinc, G., Rusche, J., Wong, B., Datta, T., Kaufman, R., Gutz, S. E., Schneider, M., Todorova, N., Gaser, C., Thomalla, G., Rentz, D., Dickerson, B. D., & Lazar, S. W. (2021). Mindfulness training improves cognition and strengthens intrinsic connectivity between the hippocampus and posteromedial cortex in healthy older adults. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 13, 702796. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.702796>
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.70625/rlce/140>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence



versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633–646.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>

Torres-Hernández, E. F. (2025a). Programas de desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en docentes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 43(1), 75–98.
<https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4282>

Torres-Hernández, E. F. (2025b). Vocación a la docencia: su relación con la regulación emocional y la resiliencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(54), 233-249.
<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2953>

Vendramini, M. B., Delgado-Mejía, I. D., & Lacunza, A. B. (2022). Solución de problemas interpersonales y atención selectiva en la infancia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1), 57–70.
<https://doi.org/10.7714/CNPS/16.1.203>

Villalobos, L. R. (2024). *Integrar para la investigación. Doce directrices teóricas*. ABYAD.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for emotion regulation and mental health. *Child Development Perspectives*, 14(2), 73–79.
<https://doi.org/10.1111/cdep.1236>

