

Dra. Daniela Bruna, Dr. Alejandro Sánchez, Dra. Rubia Cobo-Rendón  
Instituto de Bienestar Socioemocional, Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile

# Universidades

## emocionalmente inteligentes

Modelos e intervenciones para desarrollar habilidades socioemocionales en educación superior

### **Highlights:**

1. La educación emocional no es opcional: Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el bienestar, el aprendizaje y la empleabilidad en educación superior.
2. La teoría importa: Las intervenciones más efectivas se basan en modelos teóricos sólidos y bien articulados al currículum.
3. Transformar es posible: Este documento ofrece orientaciones prácticas y contextualizadas para que las universidades integren las HSE de manera sostenible y estructural.

### **1. Introducción**

Durante las últimas décadas, la educación superior ha experimentado transformaciones significativas que han puesto en tensión sus estructuras tradicionales. El crecimiento exponencial de la matrícula universitaria, el aumento de la diversidad del estudiantado y las crecientes exigencias del mundo laboral han generado nuevos desafíos para las ins-

tituciones. A esto se suma el impacto de la pandemia por COVID-19, que aceleró la virtualización de los procesos formativos, incrementó los niveles de estrés y ansiedad estudiantil, y dejó en evidencia la fragilidad de los sistemas universitarios para responder integralmente al bienestar de sus comunidades (Bryson & Andres, 2020; Marinoni et al., 2020; Odriozola-González et al., 2020). En este contexto, las habilidades socioemocionales (HSE) han cobrado un protagonismo ineludible como competencias fundamentales para el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes.

Las HSE comprenden un conjunto de capacidades que permiten a las personas reconocer, comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y adaptarse de manera resiliente a los desafíos (Guerra & Modecki, 2014; OCDE, 2018). Diversos estudios han demostrado que estas habilidades influyen de manera directa en la permanencia estudiantil, el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la empleabilidad futura (Halimi et al., 2021; Elmi, 2020). Sin embargo, a pesar del consenso sobre su

importancia, su desarrollo en el ámbito universitario continúa siendo un aspecto secundario o marginal en muchas instituciones.

Uno de los principales problemas identificados es la fragmentación con la que se abordan estas competencias en la Educación Superior. En numerosos casos, las HSE son promovidas a través de iniciativas puntuales como talleres extracurriculares, actividades aisladas de acompañamiento estudiantil o programas de bienestar desconectados del quehacer formativo (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Estas acciones, aunque bien intencionadas, carecen de articulación curricular, continuidad en el tiempo, evaluación rigurosa y respaldo en modelos teóricos sólidos. Esta falta de sistematicidad limita su efectividad y genera desigualdades en el acceso y desarrollo de estas competencias (Casado et al., 2016; Guerra & Modecki, 2014).

Una de las mayores dificultades se relaciona con que la mayoría de las propuestas carecen de una perspectiva institucional integral. Pocas universidades han asumido el desafío de transformarse en espacios emocionalmente inteligentes, es decir, organizaciones que reconocen las emociones como elementos estructurales del proceso educativo y que diseñan políticas, culturas y prácticas que promuevan el desarrollo socioemocional de todos sus actores. Esto requiere repensar la formación docente, rediseñar estructuras curriculares, potenciar un liderazgo académico sensible al bienestar.

*Frente a este panorama, es importante avanzar hacia enfoques basados en evidencia que orienten el diseño e implementación de estrategias institucionales para el desarrollo de las HSE en la educación superior.*

Existen modelos teóricos consolidados, como el enfoque de competencias socioemocionales CASEL, la teoría de la autodeterminación, los modelos de inteligencia emocional de Mayer y Salovey o Goleman, y el modelo de Bar-On, que ofrecen marcos conceptuales claros y aplicables en contextos

universitarios (CASEL, 2021; Goleman, 2010; Deci & Ryan, 2000). La adopción de estos modelos puede guiar la construcción de programas formativos coherentes, evaluables y culturalmente pertinentes.

El presente IBEM DOC tiene como objetivo relevar la importancia de convertir a las universidades en contextos emocionalmente inteligentes, a través de la adopción de modelos teóricos validados y la implementación de intervenciones basadas en evidencia para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios. A partir de una revisión integrada de literatura reciente, se presentan orientaciones teóricas y prácticas para guiar a las instituciones en el diseño de estrategias sostenidas y articuladas con su misión formativa. El documento busca ser un recurso útil para autoridades académicas, equipos docentes, unidades de apoyo estudiantil y responsables de políticas universitarias comprometidos con la formación integral, el bienestar y la sostenibilidad del aprendizaje en la educación superior del siglo XXI.

## ***2. El problema de no integrar las habilidades socioemocionales en la universidad***

Aunque el valor de las HSE en la educación superior es ampliamente reconocido, la implementación institucional de estas competencias presenta deficiencias significativas. Un análisis de estudios empíricos realizados en este nivel educativo muestra que, en la mayoría de los casos, las universidades carecen de estructuras formales, políticas explícitas y mecanismos evaluativos que aseguren su integración efectiva. Por ejemplo, en Chile el Ministerio de Educación ha consultado por este tema a las instituciones. Los resultados muestran que solo el 55,6% reporta tener lineamientos explícitos en salud mental, lo que considera aspectos socioemocionales, y menos de la mitad ha realizado diagnósticos sobre esta dimensión, lo que da cuenta de una falta de sistematización estructural (Subsecretaría de Educación Superior, 2023). Las iniciativas tienden a depender de esfuerzos individuales, programas ex-

tracurriculares o acciones puntuales sin continuidad (Elmi, 2020; Casado et al., 2016).

En términos operativos, el problema se expresa en tres niveles estructurales:

I. Ausencia de marcos conceptuales comunes: la mayoría de las intervenciones identificadas no se sustentan en modelos teóricos consistentes. Algunos estudios ni siquiera explicitan el modelo que orienta sus acciones, lo que limita su coherencia, evaluación e impacto formativo (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Cabanillas et al., 2021).

II. Débil integración curricular: las HSE no suelen formar parte de los planes de estudio ni de los perfiles de egreso. Su desarrollo se relega a programas extracurriculares o de acompañamiento, desarticulados del proceso de enseñanza-aprendizaje central (Casado et al., 2016; Elmi, 2020).

III. Escasa formación docente: se observa una falta sistemática de capacitación al profesorado en competencias socioemocionales, lo que limita su capacidad para promover estas habilidades de forma intencionada en sus clases (Cabanillas et al., 2021).



Estas debilidades estructurales tienen consecuencias documentadas. A nivel de los estudiantes, se observa una dificultad para enfrentar el estrés académico, gestionar emociones negativas y mantener la motivación,

especialmente en contextos de alta incertidumbre como fue la pandemia. Odriozola-González et al. (2020) reportaron que más del 30% de los estudiantes universitarios presentaron síntomas de ansiedad severa durante el confinamiento. Del mismo modo, Jaggars et al. (2021) mostraron que estudiantes con menores niveles de autorregulación emocional enfrentaron más dificultades de adaptación al aprendizaje remoto.

Esto es especialmente preocupante si se toma en cuenta la evidencia que indican que las HSE funcionan como un factor protector frente al malestar emocional y la deserción universitaria. Adrião et al. (2023) identificaron que los estudiantes con mayores niveles de habilidades socioemocionales experimentaron menores niveles de estrés, ansiedad y depresión durante la pandemia. Diotaiuti et al. (2021), por su parte, demostraron que la autorregulación emocional media positivamente la relación entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico.

A nivel institucional, esta carencia se traduce en una brecha de calidad y equidad. La falta de diagnóstico y seguimiento sistemático impide identificar grupos en riesgo y diseñar estrategias diferenciadas, perpetuando desigualdades según origen social, género o condiciones de ingreso. Asimismo, la omisión de estas habilidades en los sistemas de aseguramiento de la calidad limita su visibilidad en los procesos de evaluación interna y acreditación. La generación de entornos emocionalmente sostenibles implica no solo formar en habilidades individuales, sino modificar condiciones institucionales. A nivel de política pública en Chile, se han planteado criterios como el rediseño curricular, políticas de acompañamiento y formación docente desde un enfoque preventivo y estructural (Consejo Asesor Salud Mental Educación Superior, 2023).

En definitiva, la evidencia acumulada muestra que la educación superior aún no responde con eficacia a los desafíos socioemocionales que enfrentan sus estudiantes. Esta brecha entre el valor reconocido de las HSE y su implementación efectiva representa un problema de diseño institucional que impacta el bienestar, el rendimiento académico y la función formativa de las universidades en el siglo XXI.

### ***3. El camino hacia universidades emocionalmente inteligentes. Modelos e intervenciones basadas en evidencia***

Abordar el desarrollo de HSE en la educación superior desafía la capacidad misma de las instituciones universitarias para responder a las necesidades contemporáneas de la formación profesional, la equidad y la sostenibilidad educativa. La propuesta que aquí se presenta se fundamenta en la integración de dos dimensiones inseparables: un marco teórico claro que permita conceptualizar las HSE, y una base empírica que oriente las decisiones institucionales sobre cómo promoverlas. Esta solución se sustenta en los hallazgos de dos revisiones sistemáticas que ofrecen una mirada comprensiva y actualizada sobre el tema (Bruna, Sánchez & Cobo-Rendon, en prensa; Bruna & Sánchez, en prensa).

Ambas revisiones utilizaron la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo que implicó una búsqueda exhaustiva en bases de datos como Scopus, Web of Science, ERIC y PsycINFO, un riguroso proceso de selección de estudios (de más de 1.200 artículos iniciales, se seleccionaron 87), análisis temático y evaluación de calidad metodológica. El conjunto de evidencia analizada permite comprender tanto cómo se ha definido y modelado el concepto de HSE en el ámbito universitario, como qué tipos de intervenciones han sido implementadas, con qué enfoques, resultados y condiciones de efectividad. A continuación, se presentan los hallazgos centrales de cada revisión.

#### **3.1. Modelos teóricos: del concepto a la acción institucional**

La primera revisión analizó los marcos conceptuales utilizados en la literatura empírica sobre habilidades socioemocionales en educación superior. Una de las principales conclusiones es que, aunque existe diversidad en los modelos empleados, hay una base compartida que permite avanzar hacia definiciones más sistemáticas y operativas, superando la ambigüedad conceptual que ha caracterizado históricamente este campo.

Los estudios analizados identifican con mayor frecuencia cinco enfoques teóricos:

3.1.1. La inteligencia emocional, en sus versiones de habilidad (Mayer & Salovey) y mixta (Goleman), es el marco más citado. Por ejemplo, Casado et al. (2016) lo utilizaron para formar docentes en ingeniería, generando mejoras en empatía, manejo del aula y desempeño estudiantil. Elmi (2020), por su parte, integró prácticas de Inteligencia Emocional en un curso de ciencias, observando mayor resiliencia, motivación y clima emocional.

3.1.2. El modelo CASEL, adaptado al contexto universitario por autores como Qualter et al. (2015), ofrece un marco organizativo de cinco competencias (autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, toma de decisiones responsable y conciencia social), útiles para diseñar objetivos de aprendizaje y evaluaciones de impacto.

3.1.3. La teoría de la autodeterminación, utilizada por Diotaiuti et al. (2021), permite vincular el desarrollo socioemocional con la motivación intrínseca, el sentido de competencia y la conexión social. En dicho estudio, se demostró que la regulación emocional mediaba positivamente la relación entre estrategias de afrontamiento y desempeño académico.

3.1.4. El modelo de Bar-On, citado en estudios como Cabanillas et al. (2021), agrupa competencias en dimensiones intrapersonales, interpersonales, de manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo, facilitando una comprensión integral del bienestar en contextos educativos.

3.1.5. La teoría de las inteligencias múltiples, aunque con menor presencia, es mencionada en varios trabajos como inspiración para ampliar la noción de desempeño más allá de lo cognitivo, e integrar habilidades inter e intrapersonales en el perfil de egreso.

Un hallazgo clave de esta revisión es que, en muchos estudios empíricos, la referencia a modelos teóricos es débil, tangencial o directamente ausente. Esta omisión metodológica no es menor: limita la posibilidad de diseñar intervenciones coherentes, de transferir aprendizajes entre contextos y de evaluar los resultados con criterios consistentes.

*La ausencia de un marco conceptual explícito tiende a generar acciones formativas desarticuladas, de alcance acotado y difícil sostenibilidad institucional.*

En contraste, los estudios que fundamentan sus propuestas en modelos teóricos bien definidos — como el de inteligencia emocional, el enfoque CASEL o la teoría de la autodeterminación— muestran una mejor alineación entre objetivos, estrategias pedagógicas y resultados, así como una mayor capacidad de evaluación y ajuste continuo (Casado et al., 2016; Elmi, 2020; Diotaiuti et al., 2021).

Este hallazgo sugiere que toda estrategia educativa orientada al desarrollo socioemocional debe comenzar por una decisión institucional consciente y explícita respecto del modelo que la sustentará. La adopción de un marco teórico no puede entenderse como un acto meramente declarativo ni como una opción técnica secundaria. Por el contrario, constituye el fundamento a partir del cual se pueden definir competencias de egreso pertinentes, diseñar asignaturas y experiencias formativas significativas, formar al profesorado como mediador del desarrollo socioemocional, y construir instrumentos de evaluación válidos. En este campo, la teoría no es un adorno académico, sino el principio de coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

### **3.2. Intervenciones basadas en evidencia: qué funciona, cómo y bajo qué condiciones**

La segunda revisión sistemática examinó 45 estudios empíricos que reportan intervenciones implementadas en educación superior para promover habilidades socioemocionales. Estos estudios, de

carácter cuantitativo, cualitativo y mixto, muestran una amplia diversidad en formatos, poblaciones, duración e intensidad, pero permiten identificar regularidades importantes en las estrategias utilizadas y en las condiciones que favorecen su efectividad.

Las intervenciones revisadas se desarrollan tanto dentro como fuera del aula, y abarcan desde enfoques curriculares hasta programas extracurriculares de acompañamiento. Aunque los diseños varían según el contexto institucional y los objetivos específicos, se identifican algunos formatos recurrentes que han demostrado ser efectivos para fomentar el desarrollo de las HSE en estudiantes universitarios. Las principales estrategias encontradas se presentan en la tabla 1.

Las condiciones que explican el éxito de las intervenciones incluyen:

- a) Sustento teórico explícito, como en los trabajos de Elmi (2020) y Diotaiuti et al. (2021).
- b) Articulación con el currículum formal, lo que evita la marginalidad de las HSE.
- c) Formación y rol activo del profesorado, que opera como mediador del desarrollo emocional.
- d) Evaluación sistemática del impacto, como lo demuestran Meneghetti et al. (2021), con mediciones pre-post que muestran cambios estadísticamente significativos.

Respecto de los resultados, las intervenciones reportaron mejoras en autorregulación del aprendizaje y manejo del estrés (Meneghetti et al., 2021), bienestar emocional y percepción de autoeficacia (Elmi, 2020), desempeño académico y retención (Casado et al., 2016), y habilidades de comunicación, liderazgo y empatía (Cabanillas et al., 2021).

**Tabla 1.** Estrategias para promover el desarrollo de HSE en la universidad

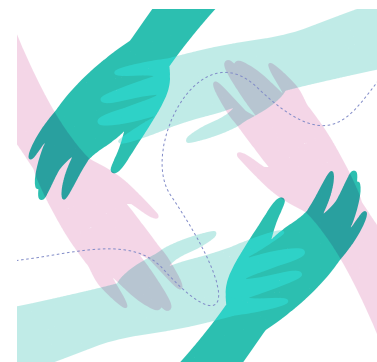
Tipo de intervención	Estudio	Descripción y resultados
Cursos integrados al currículum	Casado et al. (2016)	Programa de habilidades emocionales en ingeniería. Resultados positivos en motivación, regulación del estrés y comunicación interpersonal.
Talleres extracurriculares	Meneghetti et al. (2021)	Comparación entre talleres de habilidades de estudio y habilidades emocionales. Mejoras en rendimiento académico y bienestar, especialmente en regulación emocional.
Programas de mentoría y actividades de acompañamiento	Cabanillas et al. (2021)	Mentoría centrada en empatía, autorreflexión y pertenencia institucional. Mejora en engagement y reducción del abandono.
Intervenciones docentes	Elmi (2020)	Integración de prácticas de aprendizaje emocional en curso tradicional. Mejoras en clima afectivo, desempeño académico y compromiso estudiantil.

### 3.3. Síntesis: integrar teoría y evidencia para transformar

En conjunto, los estudios analizados evidencian que las intervenciones en HSE más efectivas no son aquellas que operan de forma aislada o puntual, sino las que están alineadas con un modelo teórico claro, articuladas con el currículum formal e impulsadas desde una lógica institucional. La integración de estas competencias en los procesos educativos no debe entenderse como una actividad adicional o complementaria, sino como una dimensión transversal del desarrollo estudiantil. Cuando las HSE son promovidas desde enfoques pedagógicos activos, con evaluación sistemática y participación docente, su impacto se amplifica no solo en el ámbito académico, sino también en el bienestar y la inserción profesional de los estudiantes.

Un aporte clave de estas revisiones es demostrar que el desarrollo de habilidades socioemocionales es posible en educación superior, y que existen múltiples vías pedagógicas para lograrlo, siempre que se combinen la intención formativa con la solidez metodológica. Lejos de constituir un campo experimen-

tal o periférico, las intervenciones exitosas muestran que es viable enseñar a los estudiantes a conocerse, autorregularse, colaborar y adaptarse. Esto implica una oportunidad, pero también una responsabilidad institucional: la promoción de las HSE no puede depender únicamente de la iniciativa de actores individuales, sino que requiere ser asumida como una política formativa estructural, sostenida y evaluable.



Las revisiones sistemáticas realizadas muestran que el desarrollo efectivo de HSE en educación superior es resultado de una articulación consciente entre teoría y práctica. Los modelos conceptuales proveen los marcos que permiten definir, organizar y evaluar las HSE de forma rigurosa; las intervenciones empíricas muestran cómo estas competencias pueden enseñarse y promoverse en la práctica, bajo ciertas condiciones pedagógicas e institucionales.

Cuando ambas dimensiones (teórica y empírica) se integran con coherencia, se generan condiciones propicias para una transformación real del proceso formativo universitario.

La propuesta, por tanto, orienta el diseño de estrategias institucionales propias, que se nutran de la mejor evidencia disponible, pero se construyan desde la comprensión profunda de las características, trayectorias y necesidades de cada comunidad universitaria. La adaptación contextual es clave: lo que funciona en una institución no puede transferirse sin más a otra sin considerar sus recursos, su cultura organizacional, su perfil docente, su población estudiantil o su historia institucional. Lo fundamental es contar con criterios claros de calidad, consistencia conceptual, continuidad y evaluación, que guíen la toma de decisiones y permitan sostener las transformaciones en el tiempo.

Además, formar en habilidades individuales no es suficiente si no se transforman también las condiciones institucionales que permiten (o impiden) que estas habilidades florezcan. Las universidades emocionalmente inteligentes no se limitan a entregar herramientas personales, sino que diseñan ecosistemas de aprendizaje que promuevan la autonomía, la conexión interpersonal, el sentido de propósito, la equidad y el cuidado mutuo. Esto requiere un enfoque sistémico que incluya al menos cuatro líneas de acción:

i) la formación docente, que habilite a los profesores como agentes formadores en lo socioemocional;

ii) el rediseño curricular, que integre las HSE como parte del perfil de egreso y del aprendizaje disciplinar;

iii) la política institucional, que fije estándares, recursos y metas en torno al bienestar y la inclusión; y

iv) la evaluación continua, que permita monitorear procesos y resultados con base en evidencia.

Implementar una estrategia institucional para el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE), basada en modelos teóricos y evidencia empírica, ofrece beneficios significativos para estudiantes, docentes y las propias instituciones universitarias. En el caso de los estudiantes, se ha documentado una mejora en su bienestar emocional, expresada en la reducción del estrés, un mayor sentido de pertenencia y una mayor resiliencia frente a las exigencias académicas (Elmi, 2020; Adrião et al., 2023). Estos factores no solo favorecen la salud mental, sino que también inciden directamente en la permanencia y la trayectoria académica.

En términos de aprendizaje, las HSE potencian el desarrollo de la autorregulación, la motivación intrínseca, la planificación y el uso estratégico del tiempo, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico (Meneghetti et al., 2021; Diotaiuti et al., 2021). Además, el fortalecimiento de competencias como la comunicación, la empatía, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo prepara a los egresados para enfrentar con mayor éxito los desafíos del mundo laboral, mejorando así su empleabilidad (Cabanillas et al., 2021).

Desde la perspectiva del cuerpo docente, la formación en habilidades socioemocionales contribuye a generar ambientes de aprendizaje más acogedores, favorece la calidad de la interacción pedagógica y mejora la experiencia de enseñanza. Profesores que desarrollan competencias emocionales y relacionales reportan mayores niveles de satisfacción profesional, mejor clima de aula y mayor capacidad para acompañar trayectorias diversas (Casado et al., 2016).

A nivel institucional, la integración de las HSE fortalece la coherencia del proyecto educativo con las demandas del siglo XXI, y contribuye al cumplimiento de estándares de calidad y criterios de acreditación que promueven la formación integral. Asimismo, permite responder de forma más estruc-

turada a problemáticas crecientes como el malestar estudiantil, la deserción o el bajo involucramiento en la vida universitaria.

A diferencia de otras soluciones que se apoyan en programas aislados, de alcance limitado o centrados únicamente en el acompañamiento psicológico, la propuesta presentada en este documento se distingue por su enfoque sistémico, formativo y sostenible. No se trata de sumar una tarea adicional a la universidad, sino de transformar su modo de enseñar, acompañar y formar. Al integrar lo emocional y relacional como parte estructural del aprendizaje, las instituciones no solo amplían su capacidad de respuesta, sino que también refuerzan su identidad como comunidades comprometidas con el desarrollo humano.

Esta propuesta, basada en evidencia sistemática y adaptable a distintos contextos, permite avanzar hacia un modelo de educación superior más pertinente, inclusivo y humano. Apostar por ella es una inversión estratégica en el bienestar y el futuro de quienes aprenden, enseñan y lideran nuestras universidades.

#### **4. Conclusión**

La educación superior enfrenta hoy exigencias profundas de transformación. El creciente malestar psicológico de los estudiantes, los cambios en el mundo del trabajo, las tensiones socioculturales, la post-pandemia y la necesidad de formar personas capaces de actuar con responsabilidad, empatía y autonomía, han puesto en evidencia que el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) es una condición básica de una formación integral y pertinente. A medida que las universidades asumen su rol en la formación de ciudadanos reflexivos, profesionales éticos y comunidades educativas sostenibles, las HSE emergen como un eje estructural ineludible.

Este IBEM DOC ha sistematizado la evidencia más reciente disponible a partir de dos revisiones sistemáticas, orientadas a responder dos preguntas clave: ¿cómo se han conceptualizado las HSE en la educación superior? y ¿qué estrategias se han implementado efectivamente para promoverlas?

*Los resultados muestran que, si bien existe una creciente conciencia sobre su importancia, la incorporación institucional de las HSE sigue siendo limitada, fragmentaria y, en muchos casos, desvinculada de marcos teóricos sólidos y prácticas pedagógicas sistemáticas.*

Las universidades que han logrado avances en esta área han integrado las HSE en sus proyectos educativos desde una perspectiva estratégica. Han articulado teoría y evidencia para definir con claridad qué habilidades desean promover, cómo las abordarán pedagógicamente, y cómo evaluarán su desarrollo. Por eso, se proponen orientaciones concretas para que las instituciones de educación superior avancen hacia una formación más integral, inclusiva y sostenida. El presente documento busca así ser una guía práctica para autoridades, docentes e investigadores comprometidos con el bienestar estudiantil y la calidad educativa en el siglo XXI.

#### **Orientaciones clave para la implementación institucional**

1. Adoptar un modelo teórico institucional de habilidades socioemocionales: toda acción educativa sostenida necesita un marco conceptual que le dé coherencia, legitimidad y capacidad evaluativa. La elección de un modelo —ya sea el de inteligencia emocional, el enfoque CASEL, la teoría de la autodeterminación o una adaptación institucional propia— debe guiar la definición de competencias de egreso, el diseño curricular, la formación docente y los sistemas de evaluación. Este modelo debe estar explícitamente declarado en los planes formativos, documentos institucionales y lineamientos de calidad, evitando que las HSE queden reducidas a slogans vacíos o iniciativas aisladas.

2. Diseñar programas pedagógicos que integren las HSE de manera transversal: las habilidades socioemocionales deben estar presentes en el aula, en las metodologías de enseñanza, en las actividades de evaluación y en la interacción cotidiana entre do-

centes y estudiantes. Esto requiere diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la autorregulación, el pensamiento reflexivo, la colaboración, el manejo del estrés y la empatía. Los talleres extracurriculares son útiles, pero insuficientes: las HSE deben formar parte del currículum formal y evaluarse con criterios claros. Es posible desarrollar cursos específicos o bien integrar estas competencias en asignaturas disciplinares mediante metodologías activas y espacios de reflexión.

3. Formar y acompañar a los docentes como agentes clave del desarrollo socioemocional: ninguna estrategia en esta área tendrá éxito sin el compromiso y la preparación del cuerpo docente. Los profesores necesitan no solo manejar contenidos teóricos, sino también desarrollar su propia conciencia emocional, habilidades de comunicación, manejo de la diversidad y herramientas de acompañamiento estudiantil. Por tanto, la formación docente inicial y continua debe incluir explícitamente competencias socioemocionales, estrategias pedagógicas asociadas, y espacios de desarrollo personal y profesional. Las universidades deben acompañar estos procesos con recursos, tiempo institucional y comunidades de práctica.

4. Instalar políticas institucionales de bienestar y seguimiento estudiantil: más allá de lo pedagógico, promover las HSE requiere crear ambientes institucionales que sean emocionalmente sostenibles. Esto implica establecer políticas explícitas de bienestar, crear unidades especializadas, diseñar sistemas de monitoreo que permitan detectar y acompañar a estudiantes en riesgo emocional o académico, y favorecer una cultura universitaria basada en el cuidado mutuo, la escucha activa y el trato digno. Las decisiones de rectoría, decanaturas y direcciones de carrera deben reflejar un compromiso explícito con el desarrollo emocional y social del estudiantado.

5. Evaluar el impacto de las estrategias implementadas y ajustar en función de la evidencia: Como en toda innovación educativa, el éxito no radica en la mera implementación de actividades, sino en su capacidad de generar cambios significativos y

sostenidos. Por eso, es fundamental contar con indicadores e instrumentos que permitan evaluar procesos y resultados: qué aprenden los estudiantes, cómo lo aplican, cómo se sienten en el proceso formativo, qué rol juega el profesorado, y qué barreras existen. La evaluación debe ser formativa, ética y orientada a la mejora continua. Además, esta información puede alimentar los procesos de autoevaluación, acreditación y toma de decisiones estratégicas.

Frente a esta evidencia, el llamado es claro: el desarrollo socioemocional debe ser asumido como una tarea colectiva, transversal e institucional, que atraviese la docencia, la gestión y la cultura organizacional. Avanzar en esta línea requiere decisión política, liderazgo académico, formación especializada y una profunda voluntad de cambio.

Este documento ofrece una hoja de ruta informada, adaptable y situada, para avanzar hacia universidades emocionalmente inteligentes. Universidades que comprendan que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino también formar personas capaces de habitar con integridad, cuidado y agencia un mundo incierto y desafiante.

## Referencias

- Adrião, S., Reichert, R. A., et al. (2023). Relationships between socio-emotional skills and stress, anxiety and depression disorders in education professionals in the COVID-19 pandemic. *Seven Editora*.
- Bruna Jofré, D., Sánchez Oñate, A., & Cobo-Rendón, R. (en prensa). Revisión sistemática sobre modelos de habilidades socioemocionales en educación superior. *Formación Universitaria*.
- Bruna D., & Sánchez, A. (en prensa). Interventions Aimed at Promoting Socioemotional Skills in Higher Education: A Systematic Review. *Well-Being and its Promotion in Educational Contexts*
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Pérez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report, 1*(1), 1–17.
- Casado, M. L., López-Fernández, D., & Lapuerta, V. (2016). Socio-emotional competencies in engineering education. *International Journal of Engineering Education, 32*(4), 1660–1678.
- Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior. (2023). Recomendaciones y orientaciones en salud mental para la educación superior. Subsecretaría de Educación Superior – Subsecretaría de Salud Pública.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Diotaiuti, P., Valente, G., Mancone, S., & Bellizzi, F. (2021). A mediating model of emotional balance and procrastination on academic performance. *Frontiers in Psychology, 12*, 665196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.665196>
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(3), 848–858. <https://doi.org/10.3390/ejih-pe10030061>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior: ¿Un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(16), 110–125.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Guerra, N. G., & Modecki, K. L. (2014). Promoting the development of social-emotional skills: What we know and where we need to go from here. *Child Development Perspectives, 8*(2), 78–83. <https://doi.org/10.1111/cdep.12071>

- Halimi, L., Serraj, S., Perret, L., & Kasbi, Y. (2021). Academic achievement and well-being among university students during the COVID-19 pandemic: The mediating role of emotional regulation. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(3), 683–697. <https://doi.org/10.1108/JAR-HE-12-2020-0431>
- Jaggars, S. S., Motz, B. A., et al. (2021). The digital divide among college students: Lessons learned from the COVID-19 emergency transition. *Midwestern Higher Education Compact*.
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. International Association of Universities.
- Meneghetti, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2021). Students with academic difficulties: Benefits of a study skills group compared to an emotional skills group. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 21(2), 1–13.
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2023). Primer diagnóstico institucional en salud mental del sistema de educación superior. Ministerio de Educación – Ministerio de Salud.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Morley, A., & Dudiak, H. (2015). The role of emotional intelligence in UK university students' academic outcomes. *Journal of Research in Personality*, 65, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.08.002>