

Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia

Emotional competencies in higher education students in Argentina, Chile and Colombia

Competências emocionais nos estudantes do ensino superior na Argentina, Chile e Colômbia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>

Nelly Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío

Chile

nlagos@ubiobio.cl

ORCID: 0000-0002-2029-5219

Jenny Josefina Vicuña Romero

Universidad Pontificia Bolivariana

Colombia

jenny.vicuna@upb.edu.co

ORCID: 0000-0002-8914-9535

Verónica López-López

Universidad de Concepción

Chile

veronicalopez@udec.cl

ORCID: 0000-0002-8324-6692

Susana Jaramillo Restrepo

Universidad Pontificia Bolivariana

Colombia

susanamaria.jaramillo@upb.edu.co

ORCID: 0000-0003-3957-4733

Carina Hess

Universidad Católica Argentina

Argentina

carinahess@uca.edu.ar

ORCID: 0000-0003-4555-4376

Recibido: 23/09/22

Aprobado: 22/11/22

Cómo citar:

Lagos San Martín, N., López-López, V., Hess, C., Vicuña Romero, J. J., & Jaramillo Restrepo, S. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>

Resumen

En el contexto de la formación del profesorado, el desarrollo de competencias emocionales resultan importantes, sobre todo por el aumento de problemáticas asociadas a la convivencia escolar y a la salud mental de la población en general. El objetivo del estudio ha sido describir niveles de logro de competencias emocionales en estudiantes de formación inicial docente de Chile, Colombia y Argentina. El estudio se enmarca en un diseño metodológico cuantitativo de corte descriptivo. Los participantes son 626 estudiantes de tres universidades, una chilena (n = 241), una argentina (n = 201) y una colombiana (n = 184), con edades comprendidas entre 18 y 60 años (M = 21.3, DE = 4.6), 498 mujeres y 128 hombres (79.7 % y 20.30 %). El instrumento ha sido el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos ICEA, que mide el nivel de logro de cinco competencias (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar). Los resultados muestran puntuaciones de moderadas a óptimas en todos los grupos de estudiantes, así como diferencias estadísticamente significativas en conciencia emocional a favor de la muestra argentina, en competencia social a favor del estudiantado chileno y en competencias para la vida y el bienestar, a favor de las muestras colombiana y argentina. A partir de estos resultados, es posible indicar que existe un buen punto de partida para el desarrollo de competencias emocionales en los tres grupos evaluados y claridad acerca de las dimensiones más fortalecidas sobre las cuales sustentar un proceso de educación emocional.

Abstract

In the context of teacher training, the development of emotional skills is important, especially due to the increase in problems associated with school coexistence and the mental health of the population in general. The study's objective was to describe levels of achievement of emotional competencies in initial teacher-training students from Chile, Colombia, and Argentina. The study is framed in a descriptive quantitative methodological design. The participants are 626 students from three universities, one Chilean (n= 241), one Argentine (n= 201), and one Colombian (n= 184), with ages between 18 and 60 years old (M= 21.3, SD= 4.6), 498 women and 128 men (79.7% and 20.30%). The instrument is the ICEA Emotional Competencies Inventory for Adults, which measures the level of achievement of five competencies (emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and life and well-being skills). The results show moderate to optimal scores in all groups of students, as well as statistically significant differences in emotional awareness in favor of the Argentine sample, in social competence in favor of the Chilean student body, and life and well-being skills in favor of the Argentine sample. of the Colombian and Argentine samples. From these results, it is possible to indicate that there is a good starting point for the development of emotional competencies in the three groups evaluated and clarity about the most strengthened dimensions on which to support an emotional education process.

Palabras clave:

competencias emocionales, educación superior, estudiantes universitarios, estudio comparativo, modelo pentagonal.

Keywords:

emotional competencies, higher education, university students, comparative study, pentagonal model.

Resumo

No contexto da formação de professores, o desenvolvimento de habilidades emocionais é importante, principalmente devido ao aumento de problemas associados à convivência escolar e à saúde mental da população em geral. O objetivo do estudo foi descrever os níveis de realização de competências emocionais em estudantes de formação inicial de professores do Chile, Colômbia e Argentina. O estudo está enquadrado em um desenho metodológico quantitativo descritivo, os participantes são 626 estudantes de três universidades, uma chilena (n= 241), uma argentina (n= 201) e uma colombiana (n= 184), com idades entre 18 e 60 anos (M= 21,3, DP= 4,6), 498 mulheres e 128 homens (79,7% e 20,30%). O instrumento foi o Inventário de Competências Emocionais para Adultos do ICEA, que mede o nível de realização de cinco competências (consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência social e habilidades de vida e bem-estar). Os resultados mostram pontuações moderadas a ótimas em todos os grupos de alunos, bem como diferenças estatisticamente significativas na consciência emocional a favor da amostra argentina, na competência social a favor do corpo discente chileno e nas habilidades de vida e bem-estar, a favor das amostras colombiana e argentina. A partir desses resultados, é possível indicar que há um bom ponto de partida para o desenvolvimento de competências emocionais nos três grupos avaliados e clareza sobre as dimensões mais fortalecidas para apoiar um processo de educação emocional.

Palavras-chave:

competências emocionais, ensino superior, estudantes universitários, estudo comparativo, modelo pentagonal.

Introducción

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015) plantea que la conjunción de habilidades cognitivas, sociales y emocionales tienen un rol relevante en el proceso formativo, así como también en el desarrollo general de los países. Del mismo modo, la Unesco (2015) releva la importancia del desarrollo de competencias transversales, integradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfatizando de este modo la necesidad de avanzar hacia una formación integral.

Estos antecedentes han llevado a que las políticas públicas en Chile, decidan intencionar la educación socioemocional y plasmarla en los principios y valores de los modelos educativos de las instituciones de educación superior (Labraña, 2022), en los objetivos de aprendizaje transversales de las bases curriculares de la educación primaria y secundaria del sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2012, 2015) e instalarla, como un deber más de los y las docentes, en los estándares de la profesión docente y marco para la buena enseñanza (Ministerio de Educación, 2021).

En Colombia, diversas investigaciones (Buitrago, 2016; Buitrago & Herrera, 2013; Buitrago & Cárdenas, 2017) recogieron las iniciativas que a nivel de educación emocional se han desarrollado en el país. A nivel ministerial, se ofrece una guía didáctica para el desarrollo de la educación emocional en las escuelas, en la espera de que se apruebe el proyecto de ley 381 que la haría obligatoria (Villalba Hodwalker, 2019).

En Argentina, se observa que hay tres provincias (Corrientes, Misiones y Jujuy) que hasta diciembre del año 2021 han aprobado la ley de educación emocional (ley n.º 6.244) en la que se asegura la educación emocional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial para que se desarrollen y fortalezcan este tipo de habilidades en alumnos, docentes y familias (Legislatura de Jujuy, s.f.).

A partir de estas iniciativas, se puede afirmar que la literatura destaca como prioritaria la adquisición de competencias emocionales, durante el proceso de la formación inicial docente, tanto por el bienestar que les puede reportar a estos profesionales (Palomera *et al.*, 2019; Pérez-Escoda *et al.*, 2019; Schonert-Reichl, 2019) como por la transferencia que la formación docente conlleva.

En el contexto del desarrollo profesional, contar con competencias emocionales no solo favorece la creación de ambientes de aula más armónicos, también incide en el bienestar y de manera indirecta en la identidad docente (Buitrago & Cárdenas, 2017; Cuadra *et al.*, 2018; Frenzel, 2014; Keller *et al.*, 2014). Por lo mismo, el desarrollo de estas competencias resulta ser una preocupación latente, sobre todo considerando el aumento de problemáticas asociadas a la salud mental de la población en general (Moeller *et al.*, 2020; Sepúlveda-Ruiz *et al.*, 2021).

En este sentido, es posible indicar que existe un creciente consenso sobre la importancia del desarrollo en estos ámbitos de la vida (Bulás *et al.*, 2020; Durlak *et al.*, 2011; Mórtigo & Rincón, 2018; Pérez-Escoda & Filella, 2019; Vila-Merino *et al.*, 2017). Esto debido a que las personas con mayores niveles de logro en habilidades sociales y emocionales tienden a presentar mejores indicadores de bienestar general (Berger *et al.*, 2014; Gázquez *et al.*, 2015; Guerra & Bradshaw, 2008), una menor sintomatología depresiva o ansiosa (Barraza-López *et al.*, 2017; De Alba &

Colorado, 2012) y mejores resultados académicos (Eisenberg *et al.*, 2006; Kwon *et al.*, 2012; Tangney *et al.*, 2004). Esto porque se encuentra mediatizada por factores personales y escolares (Alonso *et al.* 2022).

Es por lo mismo que resulta conveniente implementar procesos educativos continuos, sistemáticos y graduales de educación emocional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012) que propendan al desarrollo de competencias emocionales, durante la niñez y la adolescencia (Berger *et al.*, 2014; Buitrón & Navarrete, 2018; Torres, 2018), así como también durante la juventud y la adultez (Bulás *et al.*, 2020; Cassullo & García, 2015; Colunga & García, 2016; Vostanis *et al.*, 2013; Mórtigo & Rincón, 2018), puesto que este es un aprendizaje para la vida (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012).

En caso de la educación superior, dichos procesos deben fundamentarse en el conocimiento y análisis de los niveles de logro de las competencias emocionales que haya alcanzado el estudiantado. Del mismo modo, se debe generar un nivel de conciencia institucional sobre la importancia de incorporar el desarrollo integral en la educación superior, de tal manera que se inserte como eje central del plan de estudios, entendiendo que pueden influir en la calidad de la formación universitaria e indirectamente repercutir en la calidad de la enseñanza de los futuros profesionales.

Competencias emocionales

La educación, entendida como el proceso a partir del cual se transfieren conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que resultan necesarias para la vida (OCDE, 2001), es una de las mejores opciones para favorecer el desarrollo de competencias que promueven el cumplimiento de las funciones propias de una profesión, con cierto nivel de calidad y eficacia (Repetto & Pérez, 2003). Dentro del desarrollo formativo de futuros profesionales que trabajan con personas, destacan las competencias emocionales, puesto que enriquecen los procesos formativos (Repetto & Pena, 2010) y preparan para las vicisitudes de la vida profesional (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012).

Las competencias emocionales son definidas por Saarni (1997) como el conjunto articulado de capacidades y habilidades que necesita un sujeto para desenvolverse con autoconfianza, de manera autónoma y con mayores niveles de autoeficacia. Bajo la perspectiva de Saarni (1999), estas características se consiguen cuando se es capaz de reconocer y regular las emociones. Motivos por los que las competencias emocionales se consideran necesarias en la formación universitaria en general, puesto que ello va a permitir que los futuros profesionales demuestren una mejor adaptación, superación y realización intra e interpersonal (Rueda & Filella, 2016).

Entre los modelos teóricos que abogan por una educación emocional, es decir que plantean las habilidades emocionales como susceptibles de ser desarrolladas a partir de un proceso organizado de trabajo (García, 2018), y que sostienen que esta se justifica en las crecientes necesidades sociales (Bisquerra, 2003), se encuentra el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), estructurado con base en cinco bloques de competencias, que comienzan con la conciencia emocional, es decir con aquella competencia que permite darse cuenta del

mundo emocional propio y ajeno. La segunda competencia de este modelo es la regulación emocional, entendida como la capacidad de gestionar las emociones. Bajo este modelo, ambas competencias estarían en la base de las demás y se plantea que, por separado, no cumplirían su verdadera finalidad, que es conocer para regular y regular lo que se conoce y comprende. La autonomía emocional constituye el tercer bloque, es decir, la capacidad de vivir bajo normas propias, aspiración de todo ser humano que busca tener una identidad y un crecimiento personal. El cuarto bloque se conforma con la competencia social y toda la gama de las habilidades de interacción. Finalmente, el quinto bloque corresponde a la segunda finalidad de la educación emocional, como es educar para el bienestar (Bisquerra, 2003), para lo cual se vale de los principios de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Método

Diseño de investigación

Este estudio es de tipo cuantitativo, de corte transversal y alcance descriptivo, puesto que busca caracterizar una muestra y comparar los resultados en función del sexo y del país de pertenencia.

Instrumento

Para evaluar el nivel de logro de las competencias emocionales, se utilizó el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos ICEA (López-López *et al.*, 2022), instrumento que consta de 23 ítems, distribuidos en 5 dimensiones; conciencia emocional (5 ítems), regulación emocional (4 ítems), autonomía emocional (5 ítems), competencia social (5 ítems) y competencias para la vida y el bienestar (4 ítems). El ICEA se contesta marcando opciones ubicadas en una escala Likert de 5 puntos que va de 0 = a 4 =. Este instrumento fue respondido de forma *online*.

Los índices de fiabilidad del ICEA para este estudio fueron de .80 para la dimensión 1, .84 para la dimensión 2, .86 para la dimensión 3, .80 para la dimensión 4, .86 para la dimensión 5 y .94 para el instrumento completo creado y validado en Chile. Este instrumento posee buenas propiedades psicométricas, tanto para la muestra argentina (alfa de Cronbach de .89) como para la muestra colombiana (alfa de Cronbach de .92).

Participantes

Los participantes son 626 estudiantes universitarios de las carreras de pedagogía de tres universidades, una chilena (n = 241), una argentina (n = 201) y una colombiana (n = 184), equivalentes al 38.6 %, 32.2 % y 29.3 % respectivamente. Las edades de los participantes fluctúan entre los 18 y los 60 años (M = 21.3, DE = 4.6). Siendo principalmente mujeres 498, equivalentes al 79.7 %, ello debido a que en las carreras de educación hay más presencia femenina.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un convenio de colaboración entre las universidades participantes, para así promover la participación en el contexto de un compromiso de colaboración interuniversitario e internacional. Luego se elaboró el proyecto, que posteriormente se explicó a los directivos, en reunión de trabajo en la que se acordó la modalidad y el tipo de participación que se requería del estudiantado. Finalmente, y previo acuerdo con los estudiantes, se aplicó el instrumento de evaluación en cada una de las universidades del convenio.

Normas éticas

Esta investigación se ha regido de forma rigurosa, por las normas éticas de la investigación científica, es decir se comenzó por solicitar un informe de aprobación del estudio a realizar al comité de ética de la universidad, desde el cual se dirigió la investigación. Antes de su aplicación, se explicaron los objetivos y alcances de la investigación a los participantes, indicándoseles que su participación era voluntaria, que no recibirían un pago por su colaboración y que para hacerlo debían firmar un consentimiento informado. También se aseguró el resguardo del anonimato y de la confidencialidad de la información recogida.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados a partir de Análisis de la Varianza (ANOVA), para comparar las varianzas entre las medias (o el promedio) entre grupos de estudiantes según país de procedencia y pruebas *t*, para determinar si los grupos de hombres y mujeres difieren entre sí, así como cálculo del *p* valor, para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas y en la medida de presencia de diferencias estadística el cálculo de pruebas *d* para establecer la magnitud de dichas diferencias.

Resultados

En términos generales, los promedios alcanzados por los participantes (véase Tabla 1) alcanzan puntuaciones ubicadas en los rangos regular y óptimo ($M = 3.5$ a $M = 4.5$), lo que indica que la autopercepción del nivel de logro de las competencias emocionales es favorable. Siendo la regulación emocional la competencia percibida como menos lograda y la competencia social, la que alcanza niveles de logro más alto en los tres grupos.

De acuerdo al test *F*, se reportan diferencias estadísticamente significativas en conciencia emocional ($F = 4.45$, $p = 0.012$) con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = 0.01$). En esta dimensión, los estudiantes argentinos reportan mayores puntuaciones. Del mismo modo, en competencia social se reportan diferencias estadísticamente significativas ($F = 4.3$, $p = 0.014$ con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = 0.01$). Cabe destacar que, en esta dimensión, las diferencias se dan entre los tres grupos, siendo

el grupo de estudiantes chilenos el que obtiene la puntuación media mayor y el del grupo de colombianos, la menor puntuación. Finalmente, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *competencias para la vida y el bienestar* ($F = 5.1$, $p = 0.007$) con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = 0.02$). En este caso son los estudiantes chilenos quienes obtienen una puntuación media, significativamente menor.

Tabla 1

Puntuaciones medias y significación estadística por dimensión de los participantes en función del país

Dimensiones evaluadas	Argentina		Colombia		Chile		Significación estadística		
	M	DE	M	DE	M	DE	F	p	d
Conciencia emocional	4.0	0.6	3.9	0.7	3.8	0.6	4.45	0.012	0.01
Regulación emocional	3.5	0.7	3.6	0.9	3.6	0.8	2.82	0.060	0.01
Autonomía emocional	4.3	0.6	4.3	0.7	4.3	0.6	0.14	0.870	0.00
Competencia social	4.4	0.5	4.3	0.6	4.5	0.5	4.3	0.014	0.01
Competencias para la vida y el bienestar	4.0	0.8	4.0	0.8	3.7	0.9	5.07	0.007	0.02

Como es posible observar en la Tabla 2, la comparación de las puntuaciones medias indica que no se presentan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo a nivel de las dimensiones evaluadas, aunque cabe señalar que, en algunos de los ítems, se presentan diferencias, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 2

Puntuaciones medias y significación estadística por dimensión de los participantes en función del sexo

Dimensiones evaluadas	Hombre		Mujer		Significación estadística	
	M	DE	M	DE	F	p
Conciencia emocional	3.9	0.6	3.9	0.7	0.06	0.954
Regulación emocional	3.7	0.8	3.5	0.8	1.92	0.056
Autonomía emocional	4.3	0.6	4.3	0.6	0.63	0.526
Competencia social	4.4	0.6	4.4	0.5	0.43	0.664
Competencias para la vida y el bienestar	3.8	0.8	3.9	0.8	0.43	0.670

Los indicadores que diferencian las autopercepciones de hombres y mujeres participantes de este estudio son: el 6, perteneciente a la dimensión de regulación emocional, ítem en el que los hombres, en promedio, puntúan más alto que las mujeres; el ítem 11 de autonomía emocional, en el que las mujeres puntúan más alto; y los ítems 15 y 16, pertenecientes a la dimensión de competencia social, en caso del ítem 15 son los hombres quienes obtienen puntuaciones más altas y en el 16, las mujeres (véase Tabla 3).

Tabla 3

Puntuaciones medias y significación estadística por ítems de los participantes en función del sexo

Dimensión	Ítems	Hombre		Mujer		Significación estadística		
		M	DE	M	DE	t	p	d
Regulación emocional	Cuando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme.	3.9	1	3.6	1	2.93	0.003	0.29
Autonomía emocional	Me considero una persona responsable de mis actos.	4.4	0.8	4.6	0.7	2.51	0.012	-0.25
Competencia social	Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir.	4.6	0.6	4.4	0.8	2.43	0.015	0.29
	Soy capaz de actuar empáticamente.	4.4	0.8	4.5	0.7	1.96	0.049	-0.19

Discusión y conclusiones

Como se ha señalado, el objetivo de este estudio ha sido describir los niveles de logro de las competencias emocionales de los estudiantes universitarios de tres países latinoamericanos —Chile, Colombia y Argentina— para determinar las particularidades de cada grupo en términos de fortalezas y debilidades. En términos generales, se observa que las puntuaciones medias de los grupos evaluados se ubican en rangos que van de regular a óptimo, lo cual es un buen indicador de logro general y un buen punto de partida, pues estas puntuaciones revelan la conciencia acerca de la adquisición de competencias emocionales, ya que se ha hecho algún esfuerzo por alcanzar estos niveles, con lo cual se cuenta con un andamiaje sobre el que cimentar el trabajo a desarrollar.

Este hecho cobra especial sentido porque la adquisición de competencias emocionales en la formación inicial docente tiene repercusiones en el desempeño de los futuros docentes, tanto en el plano profesional, como en el plano personal (Hernández, 2017). Al respecto, se puede indicar que, a pesar de la importancia asignada a esta temática, aún quedan tareas pendientes en el sistema educativo, que pueden sustentarse en todos los niveles educativos.

Resulta importante resaltar que la competencia social ha obtenido las puntuaciones promedio más altas en todos los grupos. Este dato resulta relevante por el potencial de carácter interpersonal que tiene la competencia social en el logro de un mayor bienestar personal (López *et al.*, 2004). Se estima, además, que la competencia social para la labor docente ocupa un lugar primordial (Palomero, 2009), expresión que podría estar en la base de este resultado.

En términos comparativos, también se observan diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de los tres países. Así, el estudiantado chileno sobresale en la competencia social, por lo que podría relevarse su mayor capacidad para mantener interacciones sociales apropiadas al contexto, basadas en el respeto, así como actitudes prosociales y asertivas más pronunciadas (Bisquerra, 2020).

Por su parte, el estudiantado argentino destaca en la dimensión de conciencia emocional, así como también, junto al estudiantado colombiano (cuya puntuación media es idéntica), en competencias para la vida y el bienestar. Es decir, destacan por su capacidad de identificar y comprender de mejor forma su mundo emocional, así como también por su capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables que permiten afrontar los desafíos de la vida diaria. Es decir, este resultado estaría indicando que se encuentran más aptos para organizar sus vidas de forma más sana y equilibrada (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

Los resultados de este estudio también indican que las dimensiones evaluadas no reportan diferencias significativas en función del sexo. Este dato resulta destacable ya que, con base en las pautas de socialización, los hombres tendían a presentar resultados desventajosos respecto de las mujeres en regulación emocional y agresividad. Al respecto, Baron-Cohen (2005) plantean que estos estereotipos se han ido modificando, del mismo modo, Guastello y Guastello (2003) afirman que actualmente los roles sexuales están cambiando y, a partir de ello, se podría explicar que dichas diferencias son más bien de tipo cultural y ambiental y, por tanto, no serían estáticas.

No obstante, en este estudio se evidencian diferencias de pequeña magnitud en cuanto a indicadores puntuales, dos a favor de los hombres, quienes se perciben con mayor capacidad para calmarse ante el enojo y de comunicarse con los demás sin agredir, que sus pares mujeres; otros dos en los cuales las mujeres se perciben más responsables de sus actos y con mayor capacidad de actuar empáticamente, respecto de los hombres. Estos indicadores podrían estar reafirmando un cambio en el patrón conductual en la generación actual, lo que sería un aspecto importante de seguir investigando para sustentarlo con mayor evidencia.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Nelly Lagos San Martín, Jenny Josefina Vicuña Romero y Carina Hess. El diseño de la investigación fue llevado a cabo por Nelly Lagos San Martín, Susana Jaramillo Restrepo y Carina Hess. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Nelly Lagos San Martín, Carmen Verónica López-López y Susana Jaramillo Restrepo. La redacción del manuscrito fue realizada por Nelly Lagos San Martín, Carmen Verónica López-López y Jenny Josefina Vicuña Romero. Todas las autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ALONSO, J. D., CAMPOS, B. N., & PINO, I. P. (2022). Personal and school variables associated with adolescent emotional intelligence. *Educación XXI*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30413>
- BARON-COHEN, S. (2005). The essential difference: the male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(1), 23-26. <https://search.proquest.com/docview/235184948?accountid=14513>
- BARRAZA-LÓPEZ, R., MUÑOZ-NAVARRO, N., & BEHRENS-PÉREZ, C. (2017). Relationship between emotional intelligence and depression-anxiety and stress in medical students' freshmen. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- BERGER, C., MILICIC, N., ALCALAY, L., & TORRETTI, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- BISQUERRA, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- BISQUERRA, R. (2020). *Competencia social*. RIEEB. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/competencia-social/>
- BISQUERRA, R., & PÉREZ-ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- BISQUERRA, R., & PÉREZ-ESCODA, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16), 1-11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- BUITRAGO, R. (2016). La formación de maestros como alternativa para una educación de calidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 9-16. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5720>
- BUITRAGO, R. (2018). Transformaciones sociales y educativas desde procesos investigativos. *Praxis & Saber*, 9(21), 9-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8922>
- BUITRAGO, R., & CÁRDENAS, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- BUITRAGO, R., & HERRERA, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 8(4), 87-108.
- BUITRÓN, S., & NAVARRETE, P. (2018). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- BULÁS, M., RAMÍREZ, A. L., & CORONA, M. (2020). Relevancia de las competencias

emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>

- CASSULLO, G. L., & 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://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- COLUNGA, S., & GARCÍA, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335.
- CUADRA, D., SALGADO, J., LERÍA, F., & MENARES, D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- DE ALBA, U. R., & COLORADO, Y. S. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359. <https://bit.ly/2wPyVcJ>
- DURLAK, J., WEISSBERG, R., DYMNIKI, A., TAYLOR, R., & SCHELLINGER, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 82(1), 405-432. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- EISENBERG, N., FABES, R. A., & SPINRAD, T. L. (2006). Prosocial behavior. In W. Damon, R. M. Learner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol 3., pp. 646-718). Wiley.
- FRENZEL, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-García & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). Routledge.
- GARCÍA, C. B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17.
- GÁZQUEZ, J. J., PÉREZ-FUENTES, M. C., DÍAZ-HERRERO, Á., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M., & INGLÉS, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 23(1), 141-160.
- GUASTELLO, D. D., & GUASTELLO, S. J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles: A Journal of Research*, 49(11-12), 663-673. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000003136.67714.04>
- GUERRA, N. G., & BRADSHAW, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, (122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- HERNÁNDEZ, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.

- KELLER, M. M., FRENZEL, A. C., GOETZ, T., PEKRUN, R., & HENSLEY, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69-82). Routledge.
- KWON, K., KIM, E. M., & SHERIDAN, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: who is the best judge? *School Psychology Quarterly, 27*, 121-133.
- LABRAÑA, J. (2022). *Informe ejecutivo. Análisis comparado de los modelos educativos y/o pedagógicos de las universidades estatales*. Ethos de las universidades estatales de Chile, CUECH.
- LEGISLATURA DE JUJUY. (s.f.). *La legislatura de Jujuy sanciona con fuerza de ley n.° 6244. "Creación del programa de educación emocional"*. <http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/2016/Boletines/2022/5A-2022.pdf>
- LÓPEZ, N., IRIARTE, C., & GONZÁLEZ, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista española de pedagogía, LXII*(227), 143-156.
- LÓPEZ-LÓPEZ, V., LAGOS, N., & HIDALGO, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación, 46*(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/11/bases-curriculares-educacion-basica-2012-191115.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE (2015). *Bases Curriculares 7.° básico a 2.° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (2021). *Estándares de La Profesión Docente. Marco para la buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- MOELLER, R., SEEHUUS, M., & PEISCH, V. (2020). Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers Psychology, 11*(93), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- MÓRTIGO, A., & RINCÓN, D. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: autopercepción y correlación demográfica. *Revista Kavilando, 10*(2), 430-448.
- OCDE (2015). *Estudios económicos de la OCDE CHILE. Mejores políticas para una vida mejor*.
- PALOMERA, R., BRIONES, E., & GÓMEZ-LINARES, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis y Saber, 10*(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>

- PALOMERO, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 12(2), 145-153.
- PÉREZ-ESCODA, N., BERLANGA, V., & ALEGRE, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- PÉREZ-ESCODA, N., & FILELLA, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- REPETTO, E., & PENA, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- REPETTO, E., & PÉREZ, J. C. (2003). *Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa*. UNED.
- RUEDA, P., & FILELLA, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y Maestros*, (368), 30-35. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.005>
- SAARNI, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Basic Books.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- SELIGMAN, M., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- SEPÚLVEDA-RUIZ, M., GUILLÉN-GÁMEZ, F., GARCÍA-VILA, E., & MAYORGA-FERNÁNDEZ, M. (2021). Emotional competence of prospective early childhood and primary education teachers: analyses of significant predictors. *Formación universitaria*, 14(3), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- SCHONERT-REICHL, K. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- TANGNEY, J. P., BAUMEISTER, R. F., & BOONE, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- TORRES, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>

- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VILA-MERINO, E., CORTÉS-GONZÁLEZ, P., & MARTÍN-SOLBES, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 5-20. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6033>
- VILLALBA HODWALKER, M. P. (2019). Proyecto de ley n.º 381, de 2019. Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. <https://congresovisible.uniandes.edu.co/proyectos-de-ley/ppor-medio-de-la-cual-se-promueve-la-educacion-emocional-en-las-instituciones-educativas-de-preescolar-primaria-basica-y-media-en-colombia-educacion-emocional/9954/>
- VOSTANIS, P., HUMPHREY, N., FITZGERALD, N., DEIGHTON, J., & WOLPERT, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3).