

# Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación

**María Alexandra Rendón Uribe**  
Doctora en Ciencias Pedagógicas  
Universidad de Antioquia - Colombia  
maria.rendon@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-1062-6125>

Artículo de Investigación

**Recepción:** 12 de marzo de 2019  
**Aprobación:** 30 de junio de 2019  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>

## Resumen

La investigación *Las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de maestros en formación y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia* es cuantitativa, de alcance descriptivo y correlacional, de tipo transversal no experimental. Los hallazgos responden al objetivo de evaluar la competencia socioemocional de dichos maestros en formación y egresados. La muestra estuvo constituida por 131 participantes, entre egresados y estudiantes activos. Se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario tipo escala para valorar las competencias socioemocionales y la prueba de inteligencia emocional *Trait Meta-Mood Scale* [TMMS 24]. Se encontró que 19 de los encuestados están en un nivel medio de competencia socioemocional y 112 en el nivel alto. El liderazgo es la competencia que presenta las valoraciones más bajas —60,7%—. La competencia con mayor valoración fue el

*Referencia bibliográfica para citar este artículo*

Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>

manejo de conflictos con —85,4 %— seguida de integridad con —84,9%— y de la autoevaluación —84,8%—. En la prueba de inteligencia emocional el puntaje promedio más bajo estuvo en el factor de percepción emocional con 28,9 puntos, y el más alto en el de regulación emocional con 30,3 puntos.

**Palabras clave:** competencias socioemocionales, inteligencia emocional, formación de maestros

## Socio-emotional skills of teachers in training and graduates of education programs

### Abstract

*The socio-emotional skills and teaching styles of teachers in training and graduates of the University of Antioquia Faculty of Education is a quantitative, non-experimental, cross-sectional descriptive and correlational study. The findings are in line with the aim of assessing the socio-emotional skills of such teachers in training and graduates. The sample consisted of 131 participants, among graduates and enrolled students. Two instruments were used: a scale-type questionnaire to assess socio-emotional skills and the Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24) to measure emotional intelligence. Nineteen surveyees were found to have a medium socio-emotional skill level and 112 have a high level. Leadership is the lowest rated skill (60,7%). The highest rated skill was conflict management (85,4%), followed by integrity (84,9%) and self-assessment (84,8%). With regard to the emotional intelligence test, the lowest average score came from the emotional perception factor with 28,9 points, and the highest came from emotional regulation with 30,3 points.*

**Keywords:** socio-emotional skills, emotional intelligence, teacher training

## Des compétences socio-émotionnelles des enseignants en formation et des diplômés des programmes en éducation

### Résumé

*Les compétences socio-émotionnelles et les styles d'enseignement des enseignants en formation et des diplômés de la Faculté d'Éducation de l'Université de Antioquia est une recherche quantitative de nature descriptive corrélationnelle et de type transversal non expérimental. Les résultats répondent à l'objectif d'évaluer la compétence socio-émotionnelle*

de tels enseignants en formation et de tels diplômés. L'échantillon se composait de 131 participants, dont des diplômés et des étudiants inscrits. Deux instruments ont été utilisés : un questionnaire de type échelle pour évaluer les compétences socio-émotionnelles et le test d'intelligence émotionnelle *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS 24). Il a été établi que dix-neuf interrogés ont un niveau moyen de compétence socio-émotionnelle et 112 ont un niveau élevé. La direction est la compétence ayant obtenu les résultats les plus faibles (60,7%). La gestion des conflits a été la compétence qui a reçu la meilleure évaluation (85,4%), suivie de l'intégrité (84,9%) et l'auto-évaluation (84,8%). En ce qui concerne le test d'intelligence émotionnelle, la perception émotionnelle a été le facteur présentant le résultat moyen le plus bas avec 28,9 points, et la régulation émotionnelle a présenté le plus élevé avec 30,3 points.

**Mots-clés :** compétences socio-émotionnelles, intelligence émotionnelle, formation des enseignants

## Competências sócio emocionais de maestros em formação e graduados de programas de educação

### Resumo

A pesquisa *As competências sócio emocionais e os estilos de ensino de maestros em formação e graduados da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia* é quantitativa, de alcance descritivo e correlacional, de tipo transversal não experimental. Os achados respondem ao objetivo de avaliar a competência sócio emocional de ditos maestros em formação e graduados. A mostra esteve constituída por 131 participantes, entre graduados e estudantes ativos. Aplicaram-se dois instrumentos: um questionário tipo escala para valorizar as competências sócio emocionais e a prova de inteligência emocional *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS 24). Encontrou-se que 19 dos interrogados estão num nível médio de competência sócio emocional e 112 no nível alto. A liderança é a competência que apresenta as valorações mais baixas (60,7%). A competência com maior valoração foi a integridade (84,9%), seguida de auto avaliação (84,8%) e manejo de conflitos (85,4%). Na prova de inteligência emocional, a pontuação média mais baixa esteve no fator de percepção emocional com 28,9 pontos, e o mais alto no de regulação emocional com 30,3 pontos.

**Palavras-chave:** competências sócio emocionais, inteligência emocional, formação de maestros

## Introducción

En los últimos veinte años han aumentado las investigaciones y publicaciones centradas en la competencia socioemocional. Pertegal, Castejón y Martínez (2011) afirman que muchas organizaciones incorporan, trabajan e investigan acerca de las emociones y su importancia en diferentes aspectos de la vida del sujeto.

En el ámbito educativo, en el informe de Delors (1996) para la Unesco, se destaca el papel de las emociones y hace hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva. Así mismo, la *Declaración de Bolonia* (Espacio Europeo de enseñanza de Educación Superior, 1999) —que propone la creación de una enseñanza superior común para el espacio europeo antes de 2010— adopta una nueva metodología orientada al aprendizaje de competencias, entre ellas las socioemocionales. También el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* considera perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios (Pertegal *et al.*, 2011).

Algunas de estas competencias guardan una estrecha relación con la inteligencia emocional y la personalidad. Se refieren a “la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y a destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético” (Blanco, 2009, p. 23). Acerca de las relaciones con otros, Mora, Laureano y Velasco (2011) mencionan que la comunicación no verbal juega un papel importante en las relaciones humanas, ya que las personas están influenciadas por las expresiones y el estado emocional de sus interlocutores.

Recientemente algunos estudios se han interesado por analizar la relación entre la inteligencia emocional [IE], el ajuste personal y el bienestar del docente (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). Sobre eso, hay dos líneas: una acerca del desempeño emocional de los docentes en ejercicio y otra que se orienta a analizar el estado de las competencias o de cómo se orienta la formación socioemocional en los maestros en formación. A continuación se presentan algunos ejemplos de estas dos líneas de antecedentes.

## En relación con los maestros en ejercicio

Pertegal *et al.* (2011) hacen un compendio de investigaciones donde se evalúan diversos aspectos del desempeño emocional de los docentes. Di Fabio & Pazazzeschi (citados por Pertegal *et al.*, 2011) evalúan la relación entre la IE y la autoeficacia en una muestra de profesores italianos. Un estudio similar realizado por Chan (citado por Pertegal *et al.*, 2011), estudia las relaciones entre IE, la autoeficacia y las habilidades de afrontamiento en profesores de Hong-Kong. Así mismo, el estudio de Landa, López, Martínez y Pulido (citados por Pertegal *et al.*, 2011) habla sobre la IE percibida y la satisfacción con la vida en profesores universitarios.

Por su lado, Cassullo y García (2015) estudiaron los aspectos psicosociales de los docentes, en relación con las competencias socioemocionales [CSE] y las relaciones con el afrontamiento, en tanto recursos para enfrentar con éxito la adversidad y las múltiples situaciones estresantes surgidas de la práctica docente.

En este mismo camino, De Leyva (citado por Cuadra, Salgado, Lería & Menares, 2018) y Vivas, Chacón y Chacón (citados por Cuadra *et al.*, 2018) investigaron la subjetividad del profesorado en el aprendizaje. Revelaron que los docentes consideran tener una insuficiente formación inicial para abordar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y presentan más emociones displacenteras que placenteras respecto de su rol profesional. Esto se confirma en los estudios de Toro y Berger (citados en Cuadra *et al.*, 2018), donde se encontró que el docente se define como una figura de apego secundaria para el estudiantado, lo cual produce tensiones o conflictos en su rol profesional.

En función de los malestares y emociones displacenteras, Rendón (2017) retoma los datos que se registran en la revista *Arcadia*, donde se revisaron los informes de investigaciones realizadas por universidades como la de los Andes en 2005, la del Cauca en 2010 y la Fundación Luis Amigó, en Medellín, en las cuales se describe que “la enfermedad mental y los trastornos de personalidad son uno de los motivos de consulta médica más recurrentes por parte de miles de maestros y rectores en Colombia” (p. 23).

En esta misma línea del desempeño y bienestar emocional del docente existe una serie de estudios acerca del *burnout*. Torres (2018) reporta una investigación realizada con 549 docentes de

distintos sectores educativos en la ciudad de León, México, con el propósito de analizar la relación entre las CSE y las creencias de autoeficacia como predictoras del *burnout* en dicha población. Por otro lado,

*Chan (2006) analizó la relación entre IE y burnout en profesores de secundaria [...] Vanderberghe & Huberman (1999) muestran cómo el burnout influye negativamente sobre el rendimiento de los alumnos y la calidad de su enseñanza, así como sobre el bienestar docente [...] y Yoon (2002) demuestra como el burnout del docente afecta negativamente a las relaciones interpersonales profesor-alumno (Pertegal et al., 2011, p. 238).*

Otras investigaciones establecen la relación entre el desempeño socioemocional del docente y el desempeño de los estudiantes. Al respecto, Jennings y Greenberg (citados por Pertegal *et al.*, 2011) y Sutton y Wheatly (citados por Pertegal *et al.*, 2011) ponen de manifiesto la estrecha relación “entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase” (p. 239).

Por su parte, Marchant, Milicic y Alamos (2015) se propusieron valorar la relación entre las CSE de los docentes y la autoestima de sus alumnos, y promover el desarrollo de CSE de los maestros mediante un proceso de formación en el que participaron 288 profesionales de la educación de Chile. La efectividad del programa se evaluó a través de la medición en autoestima a 1883 alumnos de tercero a séptimo básico. Los mismos alumnos fueron evaluados al iniciar y al finalizar una intervención de dos años. Los resultados aportan evidencia sobre la importancia de capacitar directivos y docentes en aprendizaje socioemocional.

En esta misma orientación, Atachahua (2018) determinó que existe una relación significativa entre las CSE en la gestión de la calidad humana desde la perspectiva docente.

Estas experiencias, que establecen la incidencia del desempeño emocional del docente sobre la actuación de los estudiantes, se ratifican en las investigaciones del grupo de investigación que respalda esta propuesta, en especial en las investigaciones *La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la educación media del municipio de Caucasia* (Rendón,

Hernández & Monterrosa, 2016) y *La competencia socioemocional y la convivencia en la educación media del departamento de Antioquia* (Rendón, 2013). En estas investigaciones y mediante los instrumentos aplicados, los estudiantes identificaron ciertas actitudes y dificultades relacionales manifestadas por los docentes, que no favorecen su educación socioemocional:

- De manejo o control emocional: trato inadecuado, trato fuerte, grosería, arrogancia, gritos, enfado, ofuscación, enojo.
- De manejo de autoridad: regaños en público, abuso de autoridad, superioridad, preferencias respecto a los estudiantes.
- De empatía y habilidades sociales: manifiestan incompreensión —no entienden a los estudiantes—, juzgan o especulan a priori, no indagan, no tienen tiempo para escuchar, para conversar, no tienen en cuenta a los estudiantes, son indiferentes e intolerantes, desconocen situaciones, les falta comunicación asertiva, los climas o ambientes escolares no son adecuados y no hay buenas relaciones con los estudiantes.
- Los estudiantes mencionan que algunos docentes manifiestan aburrimiento en el desempeño de su labor, se mantienen con mal genio o con rabia, traen al aula problemas personales y se muestran ofuscados. Algunos de los estudiantes perciben además desinterés, desmotivación del docente, no trabajan por vocación, falta de actualización, falta de compromiso, falta de responsabilidad (Rendón, 2013).

Llama la atención que algunas de las actitudes descritas tienen que ver con las CSE propias del docente.

### **Respecto a los maestros en formación**

Marín, Teruel y Bueno (2006) analizaron algunas dimensiones de la IE de maestros en formación de varias especialidades de enseñanza, a través de un estudio empírico que permitió evaluar la gestión de la regulación emocional, en una situación problemática dentro del contexto educativo. Se utilizaron dos instrumentos de medición: una prueba de autoinforme y *la Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) en su versión reducida y adaptada a la población de habla hispana. Se compararon y analizaron las características del entorno socioemocional a lo largo de la formación como futuros maestros de primaria y se definieron los nuevos desafíos que



implican la integración de la dimensión emocional dentro de la formación inicial del profesorado, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse (2003) se interesaron en revelar las emociones que surgen en los estudiantes de pedagogía en la interacción con sus maestros y compañeros, para proyectar los resultados del estudio a la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes. En el análisis, se llama la atención sobre la alta presencia de emociones desfavorables en el proceso de capacitación de futuros maestros, así como su fuerte crítica de las prácticas metodológicas y evaluativas. Estos resultados pueden ser un indicador muy importante para el trabajo profesional de quienes son responsables de la formación docente como guía para considerar las emociones en los procesos de aprendizaje de los futuros maestros; y generar, con ello, un mecanismo de evaluación que permita conocer la percepción de estos docentes durante su proceso de formación.

Colunga y García (2016) develaron que, también en la formación de los profesionales de la educación que cursan estudios de posgrado, es preciso tomar en consideración el desarrollo explícito e implícito de competencias socioafectivas.

Junto con estos estudios, otras investigaciones se interesaron por conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre su formación socioemocional. Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre (2015) indagaron con 265 futuros docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en educación emocional para el ejercicio profesional docente, con la finalidad de fundamentar la formación inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Los resultados indican que el alumnado participante considera importante y, a la vez, identifica como necesidad la formación en competencias emocionales complementarias, en competencias emocionales interpersonales y en competencias emocionales intrapersonales.

Rendón (2017) indagó acerca de la valoración que hacen maestros en formación y egresados sobre su formación socioemocional en el programa de licenciatura que se encontraban cursando o que ya habían culminado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia:

*Afirmaron que en su experiencia como estudiantes nunca se mencionó o trabajó la dimensión socioemocional, o la*



*universidad no les ofreció cursos relacionados con la formación personal o emocional [...] Aunque se identifican algunos espacios formativos que les aportaron y les permitieron reflexionar sobre ciertos aspectos de orden personal, no se abordó de manera concreta lo que tiene que ver con la formación socioemocional y su importancia en el desempeño docente, así como tampoco se profundizó en temas de resiliencia, convivencia y comunicación asertiva [...] Los ejercicios autorreflexivos o de autoconocimiento son los que más resaltaron los encuestados como alternativas ofrecidas en su formación personal, y actividades de este tipo son las que ofrecen a sus estudiantes, ya que permiten reconocer el propio sentir, la comunicación con los otros, identificar actitudes y cualidades, y reflexionar sobre el propio desempeño [...] Los encuestados consideraron que junto con la formación pedagógica es necesario tener en cuenta la parte emocional del profesor y su incidencia en la práctica docente [...] Todos los participantes con sus respuestas aludieron a que es posible y necesario este tipo de formación para los docentes, ya que les permite, por un lado, conservar su salud mental o bienestar personal, y, por otro, una comunicación asertiva, un mejor manejo de conflictos y una mayor apertura para comprender a los demás (p. 33).*

En el contexto hispanoparlante existe un creciente interés por esta ruta de investigación. Son varios los investigadores que han señalado la necesidad de desarrollar la IE del profesorado desde su formación inicial, como parte de las competencias genéricas que deberían tener (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Marín *et al.*, 2006; Pesquero, Sánchez, González & Martín [citados por Pertegal *et al.*, 2011]; Vivas [citado por Pertegal *et al.*, 2011]).

A pesar de la importancia que se le concede a la IE para el desarrollo de la actividad profesional del profesorado, en nuestro contexto no existen propuestas concretas acerca de cómo incluir estas competencias en el currículo del profesorado.

Con base en estos y otros estudios, es necesario y recomendable desarrollar explícitamente las competencias, tanto sociales como emocionales, no solo en la escuela, sino también en las instituciones dirigidas a la formación de docentes, partiendo de la idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. Por esas razones, nos propusimos como objetivo evaluar las CSE de los docentes en formación

y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia mediante la aplicación de dos pruebas —CSE e IE—. De manera específica se propuso: identificar las diferencias en los resultados de las pruebas de CSE y de IE en función de la condición de los participantes —maestros en formación y egresados— y de las características sociodemográficas— género, edad, experiencia docente, formación pregrado/posgrado—; y establecer la relación entre los resultados de la prueba de competencia y los resultados de la prueba de IE. En esta investigación se entienden las CSE como

*las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (Rendón, 2011, p. 2).*

Vista de esta forma, la CSE es un proceso complejo de desempeño que implica idoneidad —con sus criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto— y responsabilidad social y emocional —analizar las consecuencias de los propios actos antes de proceder o corregir los errores—; es decir, el ejercicio ético, el desempeño reflexivo y autorregulado de las emociones, la mediación, el respeto de las ideas y convicciones de los demás y, a la vez, la fuerza para expresar las opiniones y argumentarlas sin recurrir a la violencia, entre otros aspectos (Rendón, Cuadros, Parra & Barragán, 2009).

Un profesor con una alta CSE suele ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la tarea de educar a otras personas. Así mismo, la capacidad de empatizar con estudiantes, padres, colegas y otros miembros de la comunidad educativa se convierte casi en requisito indispensable del perfil del educador. En general, tener las habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones y poder reconocer y dar respuesta adecuada a los conflictos que pueden presentarse en el aula, así

como para encontrar la vía de comunicación más adecuada en cada situación, hace parte de las grandes habilidades humanas que determinan la labor docente.

## Metodología

De acuerdo con las características de la investigación y los objetivos propuestos, este estudio se ubica dentro del enfoque cuantitativo. El alcance del estudio es descriptivo, ya que pretende describir las variables CSE e IE, y también es correlacional, pues se evalúa la relación estadística entre estas variables.

Esta investigación es de tipo transversal no experimental, en la que la información se recopila en una sola aplicación o solo en un momento y se utilizan herramientas como pruebas, cuestionarios y escalas.

La población está constituida por los estudiantes y egresados de los programas de licenciatura en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La muestra, de tipo intencional, está constituida por 131 estudiantes y egresados de la Facultad de Educación que voluntariamente quisieron responder los instrumentos. En términos generales, la muestra estuvo compuesta así:

- Un 80% de mujeres, en contraste con un 20% de hombres.
- El 75 % corresponde a egresados y el 25% a estudiantes.
- De acuerdo con el nivel de estudios, se pudo evidenciar que hay una presencia mayoritaria de población de pregrado, 76%.
- En relación con la edad, el rango con mayor representación es el de 31 a 35 años —27%—, seguido de los menores de 25 —24%—, y en tercer lugar el rango de 25 a 30 años —21%—. El resto son mayores de 35 años.
- En cuanto a la experiencia docente, el grueso de los participantes se ubica en un rango entre 0 y 10 años: el rango de 0 a 5 años con 39% y el rango de 6 a 10 años con 24%. Sin embargo, también se destaca la participación de las personas que no cuentan con experiencia, con un 18%. El resto de los participantes, el 19%, tienen más de 10 años de experiencia docente.

Como instrumentos de recolección de la información se utilizaron dos cuestionarios:

### Instrumento de CSE

Fue diseñado por Rendón (2013) y se compone de un total de 56 ítems distribuidos entre dos grupos de competencias: sociales y emocionales (tabla 1), a los que se realizaron las pruebas estadísticas para demostrar su consistencia y fiabilidad durante varias aplicaciones en el contexto colombiano y con población de la educación media y de la educación superior.

Tabla 1  
*Competencia socioemocionales*

<i>Competencia emocional</i>	<i>Competencia social</i>
Conciencia de sí mismo (autoconciencia)	Conciencia social
- Conciencia emocional de uno mismo: Reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos (Autoconciencia emocional)	- Conciencia de las emociones del grupo al que pertenece.
- Valoración adecuada de uno mismo: conocimiento de nuestras fortalezas y debilidades (Autoevaluación)	- Empatía: percepción y valoración de las emociones de los demás
- Confianza en uno mismo: sentido de nuestros méritos y capacidades (Autoconfianza)	- Confianza en los demás
<i>Autogestión</i>	<i>Gestión de las relaciones</i>
- Autocontrol emocional: control de nuestras emociones e impulsos	- Gestión o manejo de los conflictos.
- Transparencia/Fiabilidad: muestra de integridad y honestidad	-Liderazgo inspirado. Influencia: tácticas de influencia
- Autonomía/independencia: Responsabilidad y manejo de uno mismo	- Construcción o establecimiento de vínculos.
- Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos	Catalizar el cambio: iniciación y manejo del cambio
- Iniciativa para el logro: actuación para alcanzar la excelencia.	- Servicio, trabajo en equipo y colaboración.
- Optimismo: actitud positiva	- Visión y desarrollo compartido con los demás.

Fuente: Elaboración propia

Todos los ítems corresponden a afirmaciones que deben contestarse a través de una escala de 5 niveles, donde el 4 es *siempre*, 3 *casi siempre*, 2 *algunas veces*, 1 *casi nunca* y 0 *nunca*.

El puntaje total máximo esperado es de 224 puntos. Se consideran tres niveles de acuerdo con los rangos de puntaje (tabla 2). De acuerdo con Rendón (2013), estos niveles permiten caracterizar

cada componente de la prueba o grupo de competencias. Se llegó a ello luego de varias aplicaciones piloto y como parte de la validez de constructo o definición operacional de la variable. Como en todo test psicométrico inscrito en una corriente cognitivo conductual, su organización, administración, corrección e interpretación suelen estar estandarizadas.

Tabla 2

*Puntajes mínimos y máximos para determinar los niveles de CSE*

<b>Nivel</b>	<b>Puntaje Inferior</b>	<b>Puntaje Superior</b>
<b>Alto</b>	149	224
<b>Medio</b>	75	148
<b>Bajo</b>	0	74

Fuente: Elaboración propia

Los ítems se totalizaron —sumatoria— de acuerdo con la competencia que medían. Teniendo en cuenta que cada una de las competencias presenta un número diferente de ítems, se hizo necesario comparar los puntajes brutos contra el máximo esperado en cada competencia para obtener un porcentaje de valoración.

### **Escala de autoinforme *Trait Meta Mood Scale-24***

Fue adaptada al castellano por Fernández-Berrocal *et al.* (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert, teniendo en cuenta la puntuación 1 como *nada de acuerdo* y 5 como *totalmente de acuerdo*, en la que se evalúan tres factores de la escala original: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Cada uno de estos tres factores cuenta con 8 ítems dentro del instrumento. El puntaje máximo para cada factor es de 40 puntos y se clasifican en tres niveles de desarrollo: alto, medio y bajo, que se definen de acuerdo con el factor y con el sexo (tabla 3). Luego se debe observar la puntuación en la tabla que se presenta, donde se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Tabla 3  
Puntuación de la Escala TMMS-24

Factor	Definición	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Percepción	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21. Adecuada Percepción 22 a 32 Debe mejorar su percepción > 33	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24. Adecuada Percepción 25 a 35 Debe mejorar su percepción > 36
Comprensión	Comprendo bien mis estados emocionales	Debe mejorar su comprensión < 25 Adecuada comprensión 26 a 35 Excelente comprensión > 36	Debe mejorar su comprensión < 23 Adecuada comprensión 24 a 34 Excelente comprensión > 35
Regulación	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente	Debe mejorar su Regulación: < 23 Adecuada regulación 24 a 35 Excelente regulación > 36	Debe mejorar su Regulación: < 23 Adecuada regulación 24 a 35 Excelente regulación > 36

Fuente: Elaboración propia

Para la interpretación de cada factor, se considera, en relación con la percepción emocional, que el nivel bajo indica que el participante debe mejorar su percepción —presta poca atención—; el nivel medio indica adecuada percepción; y el nivel alto indica que debe mejorar su percepción —presta demasiada atención—. Para efectos de la comprensión emocional y regulación emocional, el nivel bajo indica que debe mejorar; el nivel medio indica adecuado; y el nivel alto indica excelente.

Para obtener la puntuación de cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor percepción, los ítems del 9 al 16 para el factor comprensión y del 17 al 24 para el factor regulación.

### ***Procedimiento***

El estudio se realizó en el marco de un proceso de formación sobre competencias emocionales en el que se hizo invitación amplia tanto a estudiantes como a egresados. Los instrumentos se aplicaron

al inicio del proceso formativo y sin haberse desarrollado ninguno de los temas considerados. Los cuestionarios se aplicaron en dos sesiones diferentes de 2 horas cada una. Los objetivos del estudio fueron conocidos por parte de los participantes.

## ***Análisis***

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, medidas de tendencia central, frecuencias presentadas en forma de tablas y gráficas. Para analizar la confiabilidad de los cuestionarios tipo escala se usó la prueba Alpha de Chronbach. El nivel de significación considerado fue de  $p \leq 0,05$ .

Para relacionar los resultados de la prueba de CSE con la prueba de IE se realizó un análisis correlacional y se acudió a la estadística inferencial mediante el coeficiente de correlación de Pearson, prueba no paramétrica que se utiliza para probar la independencia de dos variables cuantitativas y continuas entre sí, mediante la presentación de los datos en tablas de contingencia.

## ***Consideraciones éticas***

Se tuvieron en cuenta los consentimientos informados para la participación de los egresados y estudiantes, quienes voluntariamente hicieron parte de la muestra en este estudio.

## ***Resultados***

El instrumento de CSE obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,9442, con el cual se puede concluir que posee un nivel alto de consistencia interna. Ninguno de los ítems evaluados presentó una correlación negativa. Como resultados generales, se obtuvo que la valoración total de la CSE para esta muestra de personas fue de 77%, levemente más inclinado por las competencias sociales —77,5%—, aunque las diferencias globales entre ellas son de solo 0,9 puntos porcentuales. Todas las competencias tienen una alta valoración entre las personas indagadas. El valor más bajo es 77, lo que ubica a 19 de los encuestados en un nivel medio de CSE y a 112 en el nivel alto.



Las competencias asociadas al autoconocimiento contaron con las valoraciones más altas, mientras que aquellas asociadas a la autogestión tuvieron las más bajas (figura 1). Sin embargo, es importante destacar que esta diferencia es de tan solo 3,7 puntos porcentuales. El liderazgo es la competencia que presenta las valoraciones más bajas de entre todas las competencias evaluadas —60,7%—. Por su parte, la competencia con mayor valoración fue el manejo de conflictos con —85,4 %— seguida de integridad con —84,9%— y de la autoevaluación —84,8%—.

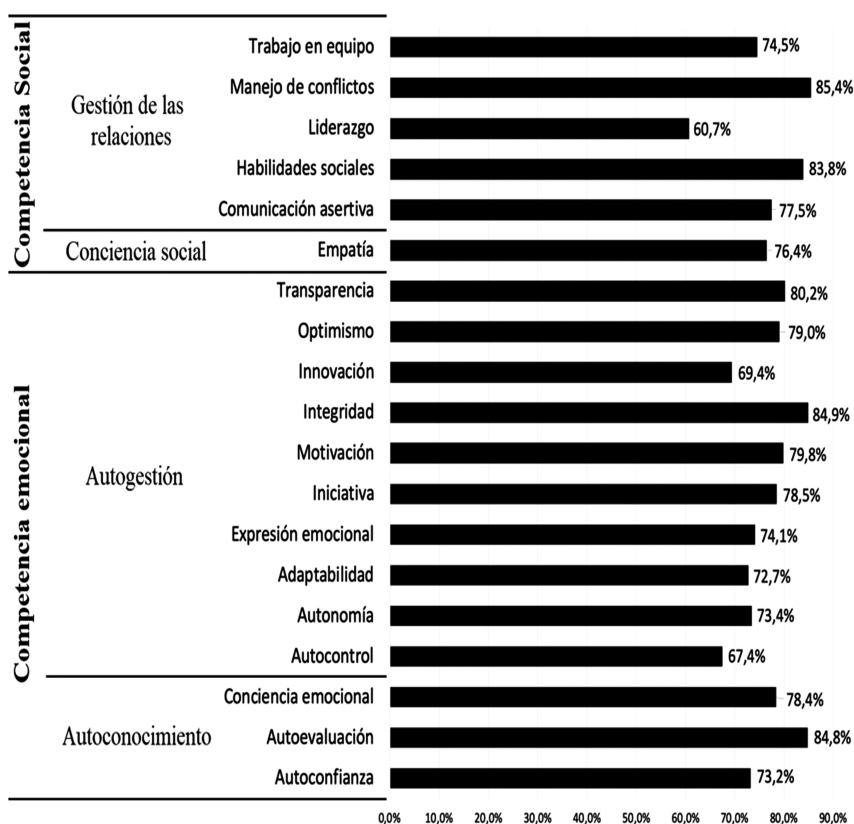


Figura 1. Resultados promedio por competencia.

Ahora bien, cuando se analizan las diferencias de acuerdo con el género, las mujeres obtienen mejores valoraciones en las competencias de manejo de conflictos, comunicación asertiva, optimismo, innovación, integridad, motivación, iniciativa, adaptabilidad, autonomía, autocontrol, conciencia emocional

y autoconfianza, es decir, mantienen un promedio superior a los hombres en 12 de las 19 competencias. Por su parte, los hombres mantienen valoraciones más altas, especialmente en las competencias trabajo en equipo, liderazgo, habilidades sociales, empatía, transparencia y autoevaluación. Las diferencias promedio por sexo se hacen más amplias en las competencias sociales —a favor de las mujeres—, mientras que los hombres llevan la delantera en las competencias emocionales.

En relación con la edad, las personas con más de 50 años presentan las valoraciones más altas. En los componentes de autogestión y conciencia social, las personas entre 21 y 25 años presentan las valoraciones más bajas.

La tendencia que se presenta con la edad no es la misma que se presenta en relación con el tiempo de experiencia. Las personas con más de 30 años de experiencia presentan sistemáticamente las valoraciones más bajas en todas las competencias, mientras que aquellos con entre 16 y 20 años de experiencia parecen mostrar, también sistemáticamente, los mejores resultados en las competencias.

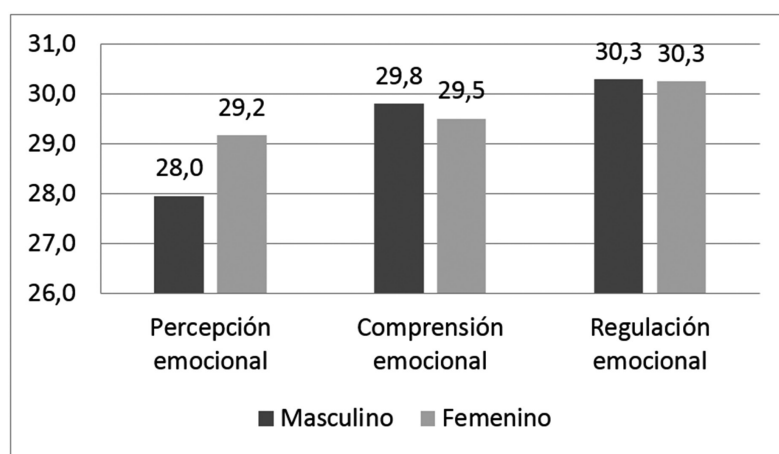
De acuerdo con el nivel de formación también se evidencian diferencias importantes en las valoraciones promedio por competencia. En general, las personas con posgrado tienen valoraciones más altas en 17 de las 19 competencias evaluadas. Las personas con pregrado tienen valoraciones más altas tan solo en las competencias de manejo de conflictos e innovación.

Finalmente, cuando se clasifica a los participantes en niveles de acuerdo con los puntajes totales obtenidos en las CSE, un 84,3% de los individuos se ubicó en el nivel alto, 15,7% se ubicó en el nivel medio y ninguno se ubicó en el nivel bajo de CSE.

Para el caso de la prueba de IE, a este instrumento también le fue aplicado el Alfa de Cronbach, el cual dio como resultado 0,8975, lo cual garantiza que la correlación entre los ítems es alta y, por ende, la consistencia del mismo instrumento.

El puntaje máximo para cada factor en esta prueba era de 40 puntos. Cuando se analizan los resultados promedio para cada uno de los factores, se observan algunas diferencias leves entre ellos. El puntaje promedio más bajo se da en el factor de percepción emocional con 28,9 puntos y el más alto en el de regulación emocional con 30,3 puntos.

En relación con el género, además, se pueden apreciar unas diferencias leves entre hombres y mujeres, especialmente en el factor de percepción emocional y en el factor de comprensión emocional. Sin embargo, es importante aclarar que en razón al mismo instrumento los puntajes de las mujeres y los hombres se clasifican por separado. Las diferencias para la clasificación son de alrededor de 2 o 3 puntos dependiendo del factor. Además, se consideran puntajes más altos para las mujeres en estas clasificaciones. En función de ello, si bien se presentan algunas diferencias que favorecen el grupo de mujeres, estas podrían no ser significativas, en tanto el instrumento mismo espera mejores puntajes para este grupo (figura 2).



*Figura 2.* Resultados promedio por factor y género.

Otra variable de interés, en la cual se observan diferencias amplias, está relacionada con el nivel de formación. En los tres factores se puede apreciar que el promedio de las personas con posgrado tienen puntajes más altos en comparación con aquellos cuyo nivel es pregrado. Así mismo se puede destacar que la diferencia más amplia se presenta en el factor de regulación emocional con una diferencia cercana a los 2,6 puntos, seguida del factor de comprensión emocional con 1,9 y finalmente el factor de percepción con 0,3 en promedio.

Además, en relación con la edad, en el gráfico 2 también se pueden apreciar diferencias importantes entre los rangos analizados y los factores del instrumento. Sobresale particularmente el

promedio alcanzado en el rango de edad de más de 50 años para el factor de percepción emocional, con un puntaje cercano a los 30,4 puntos, siendo el más alto para este factor. Sin embargo, allí no parece apreciarse una tendencia directa entre la edad y el resultado del factor, sino más bien un resultado excepcional, dado que los demás puntajes promedio tenían una tendencia a disminuir conforme avanza la edad.

Por su parte, en el factor de comprensión emocional también se evidencian diferencias en relación con el puntaje promedio por rangos de edad. Allí se puede apreciar que los rangos de edad con mayores puntajes corresponden a edades comprendidas entre los 36 y 40 años. Además, las personas con edad menor a los 30 años son las que presentan las menores valoraciones en este factor.

Finalmente, en el factor de regulación emocional, contrario a los demás, el grupo de las personas mayores de 50 años presentan una de las más bajas valoraciones promedio, seguido de los menores de 25 años, mientras que las personas entre 46 y 50 años presentan las valoraciones más altas.

Por último, en relación con la experiencia, se puede apreciar que en los factores de comprensión y regulación las personas sin experiencia obtienen los puntajes más bajos comparados con los demás rangos de experiencia, mientras que para el componente de percepción emocional el puntaje más bajo fue para las personas con experiencia entre los 16 y 20 años.

Este instrumento de IE permite la clasificación de las personas en 3 rangos de acuerdo con su puntaje, el cual varía en relación con el género del individuo. En el conjunto de la muestra, la mayor proporción de personas se ubican dentro de los niveles adecuados de cada factor. Tal como se presenta en la figura 3, para el factor de regulación emocional un 63% se ubicó en el nivel adecuado y solo un 11,6% debe mejorar. En el factor de percepción emocional, un 59,7% se ubicó en el nivel adecuado, mientras que niveles similares cercanos al 20% se ubicaron en los extremos —presta demasiada atención o presta poca atención—. Igual tendencia sucede en el factor de comprensión emocional: 59,3% se ubicó en el nivel adecuado y el restante 40,4% se ubicó en los niveles extremos.

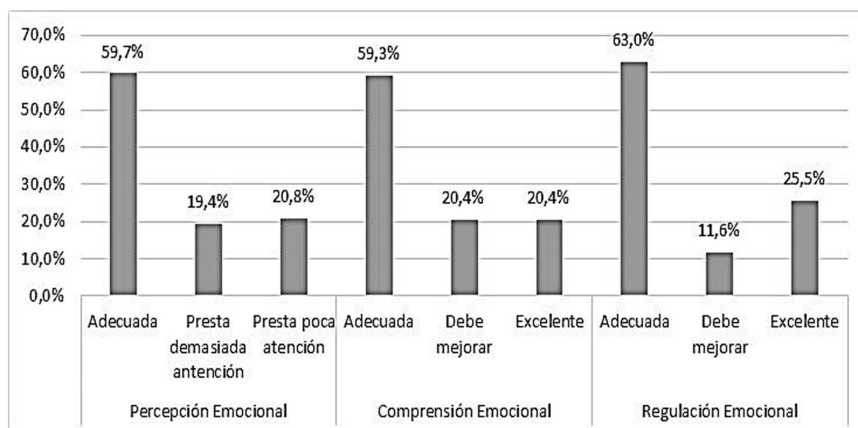


Figura 3. Resultados promedio por factor y nivel de clasificación.

De acuerdo con los resultados por tipo de encuestado —estudiantes o maestros en formación y egresados— se puede apreciar que, en la prueba de IE, los egresados presentan mejores resultados en comprensión emocional y regulación emocional, mientras que en percepción emocional se evidencian mejores puntuaciones de los estudiantes.

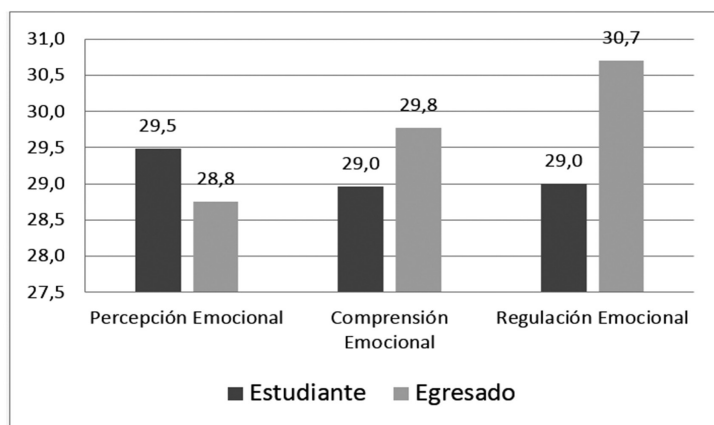


Figura 4. Resultados prueba de IE por tipo de participante.

Por su parte, en el instrumento de CSE, de acuerdo con los resultados por tipo de encuestado, se puede apreciar que sí existen diferencias marcadas entre estudiantes y egresados: los egresados alcanzan mejores puntajes que los estudiantes en las competencias

de expresión emocional, optimismo, adaptabilidad y transparencia. Ello se podría explicar por la experiencia obtenida en el desempeño de su labor.

También se puede apreciar que en el autoconocimiento se presentan las diferencias más amplias entre egresados y estudiantes, mientras que en conciencia social las diferencias son más cerradas. De igual forma, en el total de las CSE se presentan diferencias a favor de los egresados y claramente es más amplia la brecha en el conjunto de competencias emocionales en comparación con la competencia social.

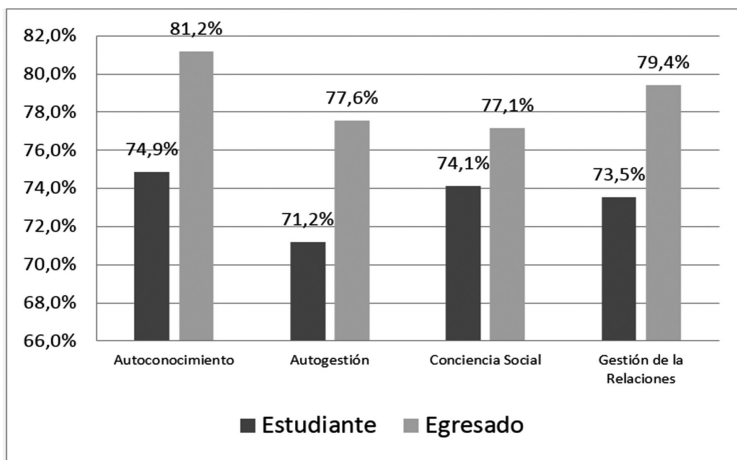


Figura 5. Resultados componentes de la escala de CSE por tipo de participante.

Ahora bien, en la correlación entre la escala de CSE y la prueba de IE, se puede apreciar que el 63% se ubicó en un nivel medio de IE y un nivel alto de CSE. Además, un 14,13% se ubicó en el nivel alto de CSE y alto de IE, siendo los cruces más representativos (tabla 4).

Tabla 4  
Porcentaje de personas por nivel de IE y nivel de CSE

Nivel de Inteligencia Emocional	Nivel de Competencia Socioemocional		
	Alto	Medio	Total
Alto	14,13%	1,09%	15,22%
Bajo	6,52%	4,35%	10,87%
Medio	63,04%	10,87%	73,91%
Total	83,70%	16,30%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el coeficiente de correlación de Pearson, se establecieron los niveles de correlación del puntaje total de IE y los resultados separados de la competencia emocional y de la competencia social y la CSE en conjunto. A continuación, se presentan los coeficientes de correlación entre estas variables en la tabla 5.

Tabla 5

*Coefficiente de correlación entre la IE y los componentes de la CSE*

	Coefficiente de Correlación	Valor P
Inteligencia Emocional – Competencia Social	0,2971241	0,004025**
Inteligencia Emocional – Competencia Emocional	0,3605518	0,0004147**
Inteligencia Emocional – Competencia Socioemocional	0,3477867	0,0006814**

Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar, de acuerdo con estos coeficientes, que los resultados de la prueba de IE están correlacionados positivamente con los resultados de las competencias sociales, las competencias emocionales y, en general, con las CSE. Es claro que estos coeficientes son estadísticamente significativos al nivel de confianza del 95%, dado que su *valor p* en todos los casos es inferior a 0,05. Lo anterior quiere decir que a mayor nivel de IE se presentan mayores puntajes en estos componentes y en los resultados generales de la escala de CSE.

## Conclusiones y discusión de resultados

Se estableció, en los resultados generales, que todas las competencias tienen una alta valoración entre las personas indagadas. De acuerdo con los puntajes totales obtenidos en las CSE, un 84,3% de los individuos se ubicó en el nivel alto, 15,7% se ubicó en el nivel medio y ninguno de ellos se ubicó en el nivel bajo de CSE. El liderazgo es la competencia que presenta las valoraciones más bajas entre todas las competencias evaluadas —60,7%—. Por su parte, la competencia con mayor valoración fue el manejo de conflictos —85,4%—, seguido de la integridad —84,9%— y la autoevaluación —84,8%—. Estos resultados son interesantes en la medida que el liderazgo como tal debería ser una competencia fuerte en los docentes por la labor que desempeñan en la formación



de sus grupos. Sin embargo, se destaca el hecho de que posean altos niveles en las competencias integridad y manejo de conflictos.

En cuanto a la prueba de IE, en el componente de regulación emocional un 63% de la muestra se ubicó en el nivel adecuado y solo un 11,6% debe mejorar. En el factor de percepción emocional, un 59,7% de las personas se ubicó en el nivel adecuado. Igual tendencia sucede en el factor de comprensión emocional: 59,3% de las personas se ubicó en el nivel adecuado.

Ahora bien, en la correlación entre la escala de CSE y la prueba de IE se puede apreciar que el 63% de las personas se ubicó en un nivel medio de IE y un nivel alto de CSE. Además, un 14,13% se ubicó en el nivel alto de CSE y alto de IE, siendo los cruces más representativos.

Estos datos permiten afirmar que la facultad está haciendo una buena labor o que quienes hacen parte o han hecho parte de nuestros programas poseen un nivel de desempeño socioemocional adecuado, lo cual se revierte en su desempeño laboral.

Si bien los resultados dan un parte de tranquilidad en cuanto a las competencias socioemocionales de nuestros estudiantes y egresados, es necesario que los docentes se actualicen constantemente, para mejorar así las posibilidades de éxito de sus educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se considera como una acción imprescindible diseñar una oferta racional de formación que les ayude a los docentes a desarrollar concepciones pertinentes de la enseñanza y del aprendizaje de lo socioemocional, y a adquirir habilidades necesarias para ser profesionales competentes.

Al respecto, Cassullo y García (2015) establecen que cuando se habla de IE en el contexto educativo no se puede dejar de lado el importante papel del profesorado en este campo. En este mismo horizonte, Marín *et al.*, (2006), Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri (2007), Colunga y García (2016) y Cuadra *et al.*, (2018) concluyen la importancia que tienen promover la alfabetización emocional de los maestros en formación y reclaman la presencia de las CSE y de la educación socioafectiva en la orientación profesional de los maestros, así como un cambio en la perspectiva de valorar prioritariamente las categorías del *saber* y del *saber hacer*, para ayudarles a llevar a cabo sus labores docentes.

La educación socioemocional, entonces, no solo debe estar orientada a los estudiantes, también es de suma importancia que sea un aprendizaje y una adquisición para los profesores, ya que serán estos los posibilitadores de la educación de las CSE de los estudiantes.

*A menudo, cuando hablamos de educación emocional hacemos referencia a una serie de capacidades que el profesorado debe ayudar a desarrollar en su alumnado, pasando por alto si el docente tiene desarrolladas en sí mismo esas capacidades hasta el punto de poder incluirlas en su programación y trabajarlas de forma sistemática (Martínez, 2012, p. 6).*

En este orden, Torres (2018) y Buitrón y Navarrete (2018) establecen que existen múltiples evidencias de que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente repercute en la formación integral de los estudiantes. La educación socioemocional del docente promueve también “un pensamiento reflexivo, la creatividad, resolución de conflictos y toma de consciencia de las propias emociones, lo cual permite la valoración de las diferencias como personas dentro del contexto educativo, promoviendo la tolerancia” (Chiappe & Cuesta, citados por Torres, 2018, p. 25). Así mismo, Marchant *et al.* (2015) y Pegalajar y López (2015) proponen que el trabajo en el área socioemocional y la formación a directivos y docentes en el tema pareciera ser una vía para el desarrollo de habilidades para que el docente tome consciencia de sí mismo, a la vez que maneje y reconozca tanto sus emociones y motivaciones como las de los otros y que permitan la obtención de resultados positivos y brindar a todos nuestros niños una perspectiva integral de desarrollo. Cassullo y García (2015) también consideran necesario el trabajo respecto al “fortalecimiento de las prácticas de docentes u otros actores que propenden a la resolución de los conflictos por vías del diálogo y el consenso” (p. 224).

Las CSE se pueden o no favorecer mediante las prácticas docentes, puesto que estas últimas se ponen en juego en las interacciones, en la relación maestro estudiantes. En esta medida, van incluidas las ideas, nociones y sentidos, que los profesores tengan al respecto de lo emocional y las relaciones sociales (Rendón, 2018). Al respecto Cuadra *et al.*, (2018) en su estudio sobre las teorías subjetivas acerca del aprendizaje y desarrollo socioemocional estudiantil afirman:

*El profesorado conjuga su propia teoría de la mente o representación subjetiva sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional, con el conocimiento experto acerca del tema el cual ocurre en contextos informales de aprendizaje antes, durante y posteriormente a la formación inicial, desde donde se adquiere un tipo de saber que es intuitivo o subjetivo, que regula en algún nivel sus prácticas pedagógicas (p. 4).*

Lo anterior es un desafío para la investigación y para la formación de futuros docentes, quienes deberán integrarse a contextos educativos y enfrentar sucesos vitales estresantes que según la literatura se representan en la violencia, exclusión social, la conflictividad familiar y la incapacidad de la escuela para compensar las carencias y desigualdades, entre otros. La identificación, evaluación y desarrollo de las competencias emocionales resultan ser tareas de enorme importancia en el ámbito de la educación superior (Pegalajar & López, 2015). Aunque en Colombia no existe una tradición en la investigación sobre estas competencias, en otros países pueden encontrarse importantes y sólidas investigaciones a este respecto, especialmente desde la última década, como se ha constatado en este trabajo.

En este sentido, el estudio que acá se presenta en el contexto colombiano es pionero en esta línea de trabajo, pero es necesario seguir profundizando en el estudio de las CSE en el campo de la formación de maestros.

## Referencias

- Atachahua, M. (2018). *Competencias socioemocionales en la gestión de la calidad humana docente en el colegio secundario de Quiparacra* (Tesis de maestría en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo, Lima, Perú). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/19536>
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- 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>
- Cassullo, G., & García, L. (2015). Estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros

- profesores de nivel medio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(18), 213-228. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., & Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Colunga, S., & García, R. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=66926>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., & Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Unesco: Santillana.
- Espacio Europeo de Enseñanza de Educación Superior. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos el Bolonia el 19 de junio de 1999*. Bolonia, Italia.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., & Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la Escala del autoinforme Trait Meta Mood Scale-24*. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., & Geisse, G. (2003). La disposición emocional en el aula universitaria como factor relevante en la formación docente. Informe final de investigación. *Revista electrónica diálogos educativos*, 3(6), 52-59. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1284>
- Marchant, T., Milicic, N., & Alamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3º a 7º básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308055>

- Marín, M., Teruel, M., & Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927010.pdf>
- Martínez, Á. (2012). *Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/mebusa1/educacin-emocional-docente>
- Mora, M., Laureano, L., & Velasco, P. (2011). Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 33(131), 64-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531005>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_276.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_276.pdf)
- Pegalajar, M., & López, L. (2015). Competencias Emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402006.pdf>
- Pertegal, M., Castejón, J., & Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2011-14-2-25090&dsID=Documento.pdf>
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28>
- Rendón, M. (2013). *Informe final de la investigación “La competencia socioemocional y la convivencia en el departamento de Antioquia”*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rendón, M. (2017). La formación socioemocional de los estudiantes y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En T. Gallego, J. Duarte, M. Uribe-Rendón, J. Montes, J. Taborda, A. Gómez... R. Sánchez, *Trayectorias y voces de los maestros egresados*

*de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia* (pp. 20-42) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Rendón, M. (2018). Estilos de enseñanza y características del docente que favorecen la educación socioemocional. M. Rendón, L. Cano, A. Holguín, M. Varela, M. Galván, Y. Barboza, & V. Zapata, *Estilística educativa, Experiencias investigativas sobre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza* (pp. 59-75) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rendón, M., Cuadros, O., Parra, P., & Barragán, B. (2009). *Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Medellín: Litoimpresos y Universidad de Antioquia.
- Rendón, M., Hernández, B., & Monterrosa, D. (2016). Los estilos de enseñanza y su implicación en la educación socioemocional de los estudiantes. En M. Rendón, O. Cuadros, B. Hernández, D. Monterrosa, A. Higueta, L. Cano... A. Ortiz, *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar* (pp. 55-99) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M., & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 159-178. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art\\_11\\_170.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art_11_170.pdf)
- Torres, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>