



Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación

Socio-emotional competencies of experienced teachers in contrast to teachers in training

Elizabeth Samaniego González; Verónica Reyes Meza;
David Álvarez Barbosa

Elizabeth Samaniego González

Universidad Popular Autónoma del Estado
de Puebla (UPAEP)
México
elizabeth.samaniego@enst.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0005-9606-589X>

Verónica Reyes Meza

Centro Tlaxcala de Biología de la
Conducta UATx
México
veronica.reyesm@uatx.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2745-4032>

David Álvarez Barbosa

Consultor empresarial
México
david@coachdave.mx
<https://orcid.org/0009-0002-2105-8562>

Recibido: 05-03-2024

Aceptado: 09-04-2024

Cómo citar este texto:

Samaniego González, E., Reyes Meza, V., & Álvarez Barbosa, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 57-77. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3095>

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar si las competencias socioemocionales (CSE) del docente se fortalecen a lo largo de su experiencia profesional, comparando las CSE de docentes en formación en la Licenciatura en Educación con los docentes experimentados en la educación al frente de un grupo. Se realizó una investigación cuantitativa no experimental de tipo descriptivo, en la que participó una muestra de 22 docentes en la última etapa de formación pedagógica en la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de Telesecundaria y 36 docentes con experiencia en el aula que no cuentan con la formación

docente inicial y que actualmente se encuentran laborando dentro del sistema educativo mexicano. A los dos grupos se les aplicó la prueba Inventario de Cociente Emocional, obteniendo como resultado una diferencia en el puntaje general de cociente emocional que evidencia que los docentes con experiencia presentan CSE más desarrolladas, esta diferencia es significativa, a pesar de que no tuvieron una formación como docentes.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional, competencias sociales y emocionales, formación de docentes, Inventario de Cociente Emocional.

Abstract

The aim of the research was to determine whether the Socioemotional Competencies (SEC) of teachers are strengthened throughout their professional experience, comparing the SEC of teachers in training in the bachelor's degree in education with experienced teachers in education leading a classroom group. Non-experimental descriptive quantitative research was conducted, in which a sample of 22 teachers in the final stage of pedagogical training in the bachelor's degree in teaching and Learning for Tele Secondary Education and 36 experienced teachers in the classroom without initial teacher training, currently working within the Mexican educational system, participated. Both groups were administered the Emotional Quotient Inventory test, resulting in a difference in the overall emotional quotient score that demonstrates that experienced teachers present more developed SEC. This difference is significant, despite not having had formal teacher training.

Keywords: Socio-emotional learning, social and emotional competencies, teacher training, Emotional Quotient Inventory.

INTRODUCCIÓN

La educación es interdependiente de la sociedad, pues los factores sociales -económicos, culturales y políticos- son los que condicionan a la educación y esta debe dar respuesta a las necesidades sociales. En este sentido, la educación permite que el ser humano se integre en la sociedad donde vive y se desarrolle plenamente aportando su ser al servicio de los demás, lo que lleva al crecimiento social aportando al bien común de quienes la conforman (García-Aretio et al., 2009).

En esta línea se retoma lo que plantea Delors et al. (1996) sobre la misión de la educación para evolucionar hacia un mundo más justo y adecuado para albergar a todos los seres humanos. Y dentro de estos cambios, que se deben reflexionar para que la educación corresponda a las necesidades sociales en la actualidad, es sustantivo que exista un adecuado desarrollo socioemocional como parte integral de la formación personal.

El contexto actual presenta desafíos educativos urgentes de atender, es inminente que los docentes pongan su mejor esfuerzo en la educación formal que se brinda ante las exigencias de la realidad compleja y cambiante del siglo XXI; se considera fundamental

que exista una adecuada formación integral del docente, en la que se incluya el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE). Sin embargo, no todos los docentes tienen una formación pedagógica inicial, muchos de ellos cursaron una profesión distinta. A partir de esto surgen interrogantes que motivan la presente investigación: ¿Existe una diferencia significativa en las competencias socioemocionales (CSE) entre los docentes en formación y los docentes experimentados en la educación al frente de un grupo? ¿Qué diferencias se observan en las competencias socioemocionales (CSE) entre los docentes en formación y los docentes experimentados en la educación al frente de un grupo, considerando su experiencia profesional??

Aunado a esto se presenta el contexto actual, el cual después de la suspensión de clases presenciales por la pandemia causada por COVID-19 plantea nuevos retos para los docentes. Estudios recientes como el de Schmelkes del Valle (2021), Huerta Cuervo y Vicario Solórzano (2021) y el de Muñoz Galiano et al. (2021) analizan las situaciones educativas adversas que se enfrentaron y hacen un recuento de los daños a causa del confinamiento en todos los agentes educativos. Entre estos, destaca la afectación al aspecto socioemocional que sufren estudiantes y docentes y que es necesario considerar con el regreso a la normalidad.

De acuerdo con Schmelkes del Valle (2021) el contexto de la pandemia por COVID-19, develó y enfatizó muchos de los problemas que presenta el sistema educativo, pero al mismo tiempo motivó la creatividad y se vislumbraron muchas oportunidades para la educación formal, así como posibilidades de realizar cambios en los procesos educativos, ya que muchos docentes aplicaron sus competencias socioemocionales para introducir innovaciones necesarias a su práctica educativa, para brindar atención al desarrollo socioemocional de sus estudiantes, durante el formato híbrido y de regreso a las clases presenciales. Esto da cuenta de que el docente debe tener un desarrollo pleno de las CSE durante su formación inicial, pero también es cierto que muchas de estas competencias se desarrollan estando frente a un grupo, al vivenciar las situaciones que se presentan en el aula.

Un acercamiento al significado de CSE

El constructo de CSE tiene como antecedente el concepto de Inteligencia Emocional (IE) introducido por Mayer y Salovey en 1990. Dicho modelo de IE toma en cuenta cuatro habilidades que la componen:

Capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones; capacidad para acceder o generar sentimientos cuando facilitan pensamiento; capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y capacidad de regular las emociones para promover crecimiento intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Gardner (1983) explica el concepto de inteligencia emocional y social, al que llama “inteligencia personal”, el cual se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples, específicamente la inteligencia interpersonal e intrapsíquica -después llamada intrapersonal- que en la práctica son el medio que guía la conducta.

Después llegaría la propuesta de Goleman (1998), con su teoría sobre la Inteligencia Emocional (IE) que se vincula al término de Coeficiente Emocional, además de difundirlo a nivel mundial como un elemento indispensable para tener éxito en la vida, porque la IE básicamente refiere las competencias que permiten a la persona manejar sus emociones y externarlas con los demás, es decir que les permite interactuar con el contexto y engloba estas competencias en las siguientes habilidades: autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de las relaciones (Goleman, 1998). El modelo propuesto por Goleman refiere que la IE es una habilidad para la vida que incluye la motivación, la persistencia, la empatía, el optimismo y la autorregulación que permiten adaptarse a distintas situaciones y hacer frente a las contingencias que se presentan. Esta teoría se aplica principalmente al campo laboral y organizacional.

Más tarde aparece el modelo propuesto por el canadiense Bar-On (2006) quien plantea que la inteligencia emocional-social es una inteligencia no cognitiva, que se modifica a lo largo de la vida. La definición operacional del Cociente de Inteligencia Emocional (I-CE) según Bar-On para su prueba I-CE de Bar-On se refiere a una medida que evalúa la capacidad de una persona para comprender, expresar y manejar adecuadamente sus propias emociones, así como para interpretar y responder de manera efectiva a las emociones de los demás en diversas situaciones (Bar-On, 2006). Este cociente se calcula mediante una evaluación exhaustiva de varios componentes clave de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general; de los cuales se desprenden 15 subcomponentes, que se describen más adelante.

En conjunto estos factores socioemocionales se interrelacionan y “determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás, nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (Bar-On, 2006, p. 14), es decir que permite organizar las propias habilidades personales y sociales para resolver favorablemente situaciones que se presentan en la cotidianeidad y además brindan salud psicológica. A partir de esto, el autor ha creado un instrumento conocido como Inventario de Cociente Emocional (I-CE) para medir la inteligencia emocional y social.

En resumen, las competencias socioemocionales son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se requieren para entender y expresar apropiadamente las emociones y además permiten interactuar adecuadamente con los demás. Se desarrollan a través de un proceso continuo e intencional y completan la formación integral de la persona, permitiéndole interactuar adecuadamente con el contexto que se le presenta. Destaca la relevancia de entender las emociones porque impactan “la cognición, la atención, la memoria, la toma de decisiones, el juicio moral, el comportamiento, etc. La emoción guía la acción” (Bisquerra Alzina y Mateo Andrés, 2019, p. 64); esto da una idea de la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales.

Existen investigaciones como las de Damon et al. (2006), Garrido y Gaeta (2016), Lázaro-Visa et al (2019), Palomera et al. (2019), Milicic et al. (2021) por mencionar algunas-, que en sus hallazgos dan cuenta de que las CSE del docente, le permiten llevar a cabo esta labor profesional llena de complejidad y responsabilidad.

Formación integral del docente

La UNESCO (2016) afirma que los docentes y los padres de familia son los responsables de promover las habilidades socioemocionales en los estudiantes para que en el futuro sean personas que realmente contribuyan al avance de la sociedad a través de su crecimiento pleno. Para reafirmar esta idea se presentan algunas investigaciones como la de Agreda (2016), de donde se desprenden hallazgos que descubren la necesidad de una formación docente integral sustentada en el paradigma humanista que refiere una formación comprensiva humanizadora. También destaca la aportación de Fernández-Berrocal y Cabello (2021), quienes afirman que para brindar una formación emocional eficaz y coherente a los alumnos, la formación docente es primordial; por tanto, se deben desarrollar las CSE del profesorado para que estos puedan implementar programas orientados a la formación socioemocional.

Entiéndase por formación docente el proceso mediante el cual los individuos adquieren los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para desempeñarse como educadores en distintos niveles y contextos educativos. Esto puede incluir la obtención de títulos académicos específicos en educación, la participación en programas de capacitación y actualización profesional, así como la experiencia práctica en entornos educativos reales (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En Hispanoamérica se ha generado un notable interés respecto a la importancia de cultivar la inteligencia emocional del profesorado desde su etapa de formación inicial, considerándola como una competencia genérica fundamental para ejercer la profesión docente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pesquero et al. [citados por Pertegal-Felices et al., 2011]).

Investigaciones recientes muestran la importancia de educar en CSE de manera formal e intencional. Según Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019), las competencias sociales y emocionales surgen de manera natural conforme se desarrolla la persona dentro de un contexto sistémico, pero también debe existir intencionalidad para trabajarlas de manera sistemática en los programas educativos actuales. La educación basada en competencias se integra por los cuatro pilares de la educación que plantean Delors et al. (1996): saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Estos cuatro pilares están relacionados intrínsecamente con el desarrollo de las CSE y presentan como secundario el objetivo de completar un programa académico.

García Domingo y Pérez Bonet (2024) llevaron a cabo una evaluación del nivel de competencia emocional (CE) de los maestros en proceso de formación y aquellos ya ejerciendo en la Comunidad Autónoma de Madrid, comparando ambos grupos y examinando su desarrollo a lo largo del tiempo sin intervención formativa específica. La muestra incluyó a 950 participantes (658 estudiantes y 292 docentes), a quienes se les facilitó el TMMS-24, junto con una sección para registrar datos demográficos como edad, sexo, año académico de los estudiantes y años de experiencia docente de los maestros. Los análisis realizados, tanto descriptivos, inferenciales como asociativos, revelaron que la edad y la experiencia profesional tuvieron un impacto muy limitado en la evolución de la CE de los maestros en ejercicio de su profesión.

Las competencias emocionales y sociales son básicas para el desarrollo de todo profesional y específicamente en los profesionales docentes debería ser una prioridad de su formación. El rol del docente ha cambiado, pues ya no debe ser considerado como el transmisor de conocimientos, sino como un agente que dinamiza el proceso enseñanza-aprendizaje, la motivación y el apoyo emocional que son indispensables en el desarrollo de los estudiantes, como se puede observar en investigaciones de Bisquerra Alzina y Mateo Andrés (2019) y Durlaky Weissberg (2011), que dan muestra de esto.

Las reacciones causadas al interior de una institución educativa tienen estrecha relación con la formación socioemocional del docente, como lo reiteran numerosas investigaciones (López-Arias y Rodríguez-Esteban, 2022; Matute-Castillo et al., 2020; Marín Marín et al., 2022, Milicic et al., 2021; Ossa Cornejo y Lagos San Martín, 2022). Por lo cual, la formación para el desarrollo de CSE es un aspecto a tomar en cuenta cuando se implementen mejoras en la institución educativa.

Al evaluar a estudiantes de educación infantil, pedagogía infantil y educación especial en Bogotá (Colombia), se identificó que los docentes en formación exhiben niveles bajos de regulación emocional, manifestándose esto en síntomas como impaciencia, intranquilidad, estrés, rabia e impulsividad. Esta observación es motivo de preocupación, dado que los futuros docentes estarán involucrados en la interacción diaria con niños y niñas en el primer ciclo de la educación formal, quienes suelen modelar su comportamiento según el de los profesores. Estos resultados resaltan la necesidad imperiosa de proporcionar formación socioemocional a los futuros docentes, a fin de que estén capacitados para diseñar e implementar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la inteligencia socioemocional en sus estudiantes (García Cano y Niño Murcia, 2023).

Por lo tanto, es importante indagar respecto a la formación socioemocional inicial y continua que están recibiendo los futuros docentes, para cerciorarnos de que además de recibir conocimientos pedagógicos y teóricos para su desempeño profesional, se desarrollan las competencias socioemocionales necesarias para desempeñar el rol docente que exigen los tiempos actuales.

La formación inicial del docente en contraste con la práctica profesional

El proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con el contexto actual de la sociedad, debe alinearse para movilizar los recursos y aprendizajes de los estudiantes a través del diálogo y la colaboración para desarrollar competencias que aporten herramientas para la vida personal y profesional.

Para dar complemento a lo mencionado, es importante plantear que la finalidad de la educación es

Impulsar la formación de las personas que constituyen la comunidad educativa, para que puedan contribuir al mejoramiento de la calidad de la vida actual y futura de toda la sociedad mediante la transformación de la realidad social en justicia, amor y verdad (FLACSI, 1994, p. 28).

Sin duda es un tema relevante en el contexto incierto y complejo actual, que debe guiar las acciones educativas.

Bajo esta perspectiva se considera que la educación ha de contribuir intencionalmente y en gran medida para que los alumnos encuentren su sentido de vida, a través de la construcción de la personalidad con aprendizajes que les enseñen a vivir plenamente. Esto sólo se puede lograr considerando todas las dimensiones de la persona (García Hoz, 1996) y para esto el profesorado debe estar preparado integralmente, destacando la formación socioemocional que brinda beneficios en actividades personales y profesionales (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Alemán et al., 2023).

En investigaciones como la de Huerta Cuervo y Vicario Solórzano (2021), se identificaron innovaciones de los docentes para integrar la adquisición de CSE a los aprendizajes de los alumnos ante la crisis sanitaria vivida. Si bien es cierto, durante las últimas dos décadas se han tratado de incorporar las CSE a los procesos educativos, “los aspectos actitudinales y los valores poco han sido incorporados al currículo formal y menos aún evaluados” (Huerta Cuervo y Vicario Solórzano, 2021, p. 3), por consiguiente, falta ver la relevancia que tienen estos elementos en la formación actual de los docentes. Es un hecho que se requiere un cambio de paradigma educativo que incluya la mejora en los procesos formativos del docente, “porque el aprendizaje docente es una tarea siempre inacabada y de largo camino por recorrer” (Escudero Muñoz, 2020, p. 98). Se puede mejorar la calidad en la formación integral del docente mediante una investigación y reflexión profunda de las competencias que debe desarrollar el profesional de la educación para responder a su ardua y compleja labor.

En el servicio educativo existen tres factores clave que son: los estudiantes, el proceso enseñanza-aprendizaje y los docentes. Por lo tanto, se deben atender y alinear en su totalidad, de tal forma que contribuyan al desarrollo pleno del educando. Se observa que no basta con definir las competencias que desarrollarán los estudiantes durante el proceso educativo formal o apoyarse en determinada metodología de enseñanza-aprendizaje, es imperante definir las competencias genéricas y específicas que se requieren en el docente. Debido a que éstas son las que en la práctica docente permitirán lograr los objetivos de cada nivel educativo y contribuir a la finalidad que la educación tiene en sí misma. Sustancialmente, son las CSE del docente las que juegan un papel fundamental en la práctica profesional para que los estudiantes logren un desarrollo integral.

Es así como surgió la inquietud de realizar una investigación que tiene por objetivo, determinar si las CSE del docente se desarrollan durante la praxis a pesar de no haber tenido formación en Educación como la licenciatura o si están presentes en estudiantes que están por culminar su formación pedagógica. Para ello se compararon las CSE de docentes con experiencia frente al grupo que no cursaron alguna licenciatura afín con la educación con las CSE de docentes en formación en la Licenciatura en Educación; utilizando el instrumento denominado Inventario del Cociente Emocional de Bar-On para medir las CSE, que permitió obtener los componentes y subcomponentes que conforman la inteligencia emocional y social de los sujetos participantes.

MÉTODO

A partir de lo planteado con anterioridad, se abordará en el presente apartado la parte empírica de la investigación, para la comprobación de la siguiente hipótesis:

Las competencias socioemocionales (CSE) se potencian a lo largo de la práctica docente, independientemente de la formación inicial en educación. Por lo tanto, al comparar las CSE de los docentes con experiencia en el aula pero sin formación inicial en educación, con las de los docentes sin experiencia pero con formación inicial en educación, se espera encontrar una diferencia significativa.

La investigación es cuantitativa no experimental de tipo descriptivo y se trabajó con dos grupos: docentes en formación que están estudiando la Licenciatura en Educación y docentes con experiencia que se encuentran actualmente laborando en nivel básico de secundaria y nivel medio superior en el Sistema Educativo Mexicano, a los cuales se les aplicó el Inventario de Cociente Emocional Bar-On.

Caracterización de la muestra

Las dos poblaciones de interés fueron sujetos que cursan la Licenciatura en Educación sin experiencia en aula y sujetos que actualmente laboran como docentes y no se formaron en una licenciatura afín a la educación.

La muestra fue no probabilística por conveniencia simple, aplicando como criterio de inclusión: docentes que representan a las poblaciones antes descritas. Participaron inicialmente en esta investigación 35 docentes que cursaban el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Escuela Normal Superior del Estado y 39 docentes que actualmente laboran en una institución educativa de nivel básico secundaria y medio superior que no cursaron la Licenciatura en Educación o afín. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes, todos mayores de edad.

Después de la aplicación del instrumento, Inventario de Cociente Emocional (I-CE de Bar-On), se aplicaron los criterios de exclusión que indica el propio instrumento y fueron los siguientes:

- No contestar con la opción 5 en el ítem 133.
- Que los ítems sin contestar no representaran más del 6%.
- Aquellos resultados mayores a 12 para el índice de inconsistencia.

La muestra final fue de 22 sujetos en etapa de formación y 36 sujetos con experiencia en la docencia con las características antes mencionadas, ambos grupos se clasificaron por edad, años de experiencia y nivel de estudios como se muestra en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

Porcentaje de edad de cada grupo muestral.

Edad Actual	Muestra formación		Muestra experiencia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
15 años a 24 años	18	81.8%	0	0.0%
25 años a 34 años	4	18.2%	18	50.0%
35 años a 44 años	0	0.0%	12	33.3%
45 años a 54 años	0	0.0%	4	11.1%
55 años a 64 años	0	0.0%	2	5.6%

Tabla 2

Años de experiencia de cada grupo muestral.

Años de experiencia profesional como docente		
	Muestra formación	Muestra experiencia
Media	0	8.3
Desviación Estándar	0	7.1
Mínimo	0	1.0
Máximo	0	34.0

Tabla 3

Nivel de estudios de cada grupo muestral.

Nivel de estudios	Muestra formación		Muestra experiencia	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En Formación	22	100%	0	
Licenciatura	0	0	12	33.3%
Maestría	0	0	21	58.3%
Doctorado	0	0	3	8.3%

Instrumento

Se empleó como instrumento el Inventario de Cociente Emocional creado por el canadiense Reuven Bar-On -también conocido por sus siglas I-CE de Bar-On (2006)- para la medición objetiva de las competencias emocionales y sociales de los docentes en formación y del profesorado.

Dicho instrumento, evalúa las competencias emocionales y sociales de la personalidad en mayores de 16 años, fue adaptado, traducido, estandarizado y validado en una muestra peruana de 1246 personas, realizado por Abanto, Higuera y Cueto; posteriormente se confirmó la confiabilidad y validez para medir el constructo de inteligencia social y emocional, con una consistencia interna de .93 en el promedio total de ítems y un análisis factorial que confirma la validez, con una muestra inicial peruana de 2249 personas, en un estudio realizado por Ugarriza (2001). Esta prueba no ha sido validada con población mexicana, pero existe el antecedente de haber sido utilizado en estudios con muestras mexicanas, como el de Medina-Gual et al. (2021), además de que el instrumento fue piloteado con una muestra de 45 docentes mexicanos.

La prueba se compone por 133 ítems, que se contestan en un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos y se evalúan los cinco componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social -intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general-, que a su vez involucran 15 subcomponentes (figura 1), planteados por Bar-On (2006).

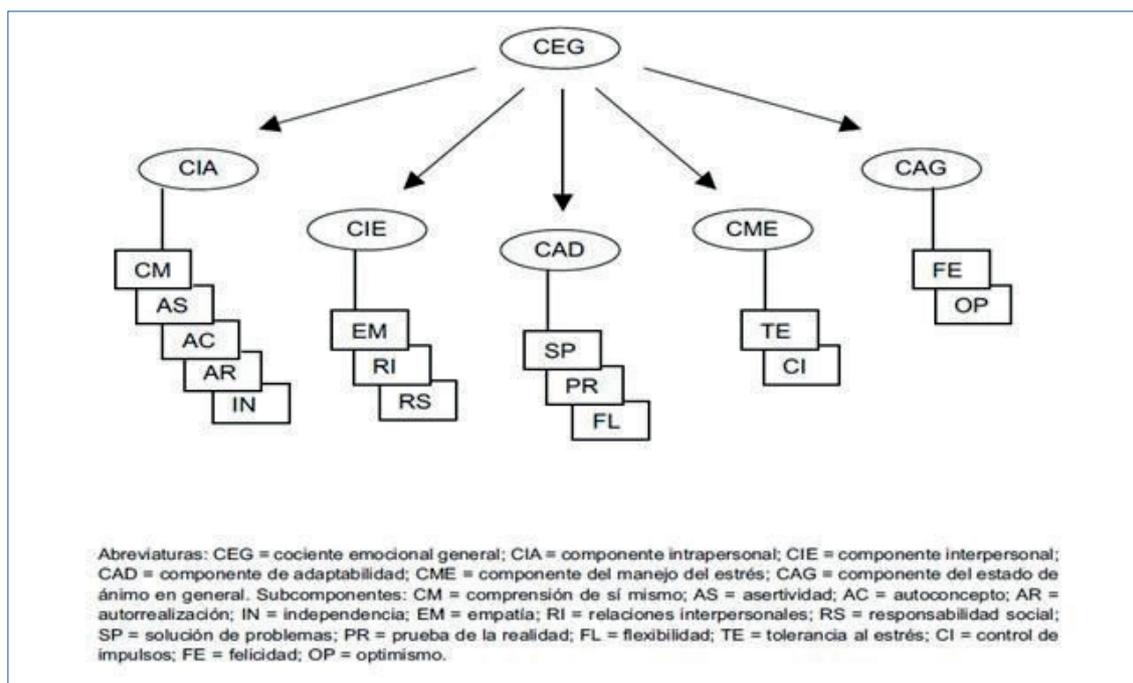


Figura 1

Enfoque sistemático de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social del I-CE de Bar-On.

Fuente: Ugarriza, 2001, p. 132.

El I-CE es una prueba de autoinforme, con una breve y sencilla explicación de las instrucciones y ejecución. Cada ítem se contesta con la escala de Likert de cinco opciones que van de “Siempre es mi caso” a “Nunca es mi caso”. Para obtener las puntuaciones los resultados de cada participante se vacían en una hoja de cálculo que contiene los percentiles y las fórmulas para obtener los resultados del CE general y de cada uno de los componentes. La interpretación de los resultados se basa en la guía que se describe en la tabla 4.

Tabla 4

Guía de pautas para la interpretación de resultados CE.

Rangos	Pautas de Interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse.
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Este instrumento permitió obtener los componentes y subcomponentes que conforman la inteligencia emocional y social de los sujetos, cuya definición operacional se presentó anteriormente.

Recolección de datos y análisis

La aplicación del I-CE de los docentes en formación se realizó de manera grupal en el laboratorio de cómputo apoyados en la herramienta Google Forms, con un acuerdo de cooperación y confidencialidad entre las autoridades de la Escuela Normal del Estado. La aplicación en la muestra de docentes con experiencia fue individual, usando la herramienta Google Forms, compartiendo un enlace para contestar el instrumento, con la advertencia de contestar en un lugar tranquilo, sin interrupciones y disposición de 30 a 40 minutos. A los dos grupos muestrales se les aplicó el mismo cuestionario digital donde contestaron la prueba, incluyéndose una primera parte donde se recabaron los datos sociodemográficos. Cabe mencionar que todos los participantes firmaron la carta de consentimiento informado.

Para procesar la información se obtuvieron los resultados digitales del instrumento de cada uno de los sujetos, Posteriormente para analizar los datos se creó una base de datos para los docentes en formación y otra para los docentes con experiencia.

RESULTADOS

Comparación de los resultados de Cociente Emocional (CE) entre ambas muestras

Tanto para el puntaje general como para los cinco componentes del CE se encontró una diferencia a nivel de la media y la desviación estándar de las muestras, como se muestra en la figura 2.

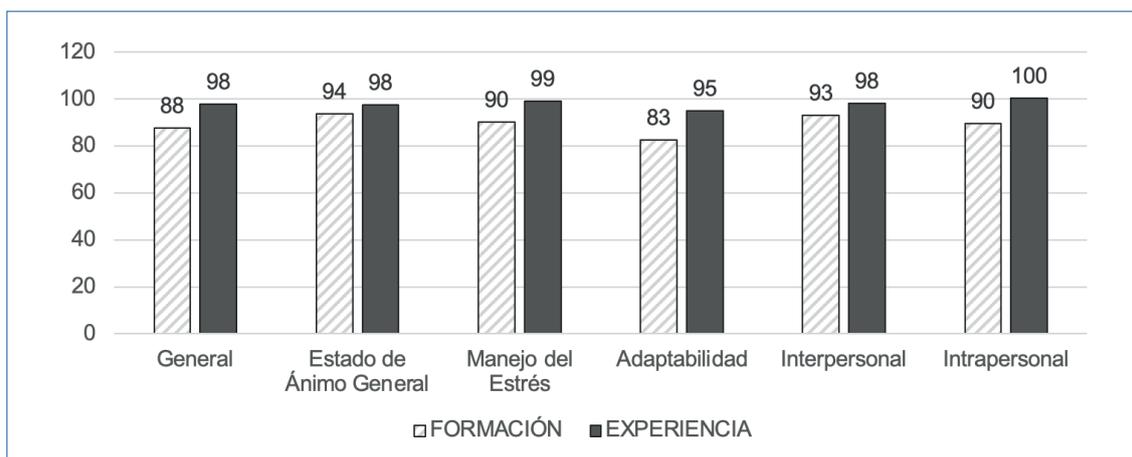


Figura 2

Media de los puntajes obtenidos en CE.

La interpretación de resultados de la prueba I-CE de Bar-On, que se incluye en los documentos para su aplicación: los valores debajo de 70 puntos son componentes marcadamente bajos que urge mejorar; entre 70 y 80 puntos son inferiores y requieren desarrollarse; entre 80 y 90 puntos están por debajo del promedio; entre 90 y 110 se encuentran en el promedio y finalmente los componentes con puntuación mayor a 110 se encuentran completamente desarrollados.

A partir de esta información se observa que en puntaje general el grupo de docentes en formación se encuentra por debajo del promedio con 88, por lo cual es necesario que se trabaje la CSE en general, ya que este puntaje da la sumatoria de los 5 componentes y subcomponentes que la integran.

También cabe destacar, que el componente de la adaptabilidad muestra un puntaje de 83 (bajo) en la muestra de docentes en formación.

Respecto a la segunda muestra, docentes con experiencia, se observa que todos los componentes de CE, e incluso la puntuación general, se encuentran dentro del promedio.

En general todos los componentes se encuentran más desarrollados en la muestra de docentes con experiencia, mostrándose en ambas muestras como componente menos desarrollado la adaptabilidad.

Prueba de normalidad de las muestras

Se comprobó estadísticamente la normalidad de las muestras a través de la prueba Anderson-Darling obteniendo para el primer grupo un puntaje de valor $p = 0.715$ y para el segundo grupo valor $p = 0.136$ (figura 3), estos resultados indican que los datos son normales y se utilizará estadística paramétrica para su análisis (figura 3).

Resultados de la Prueba de Hipótesis

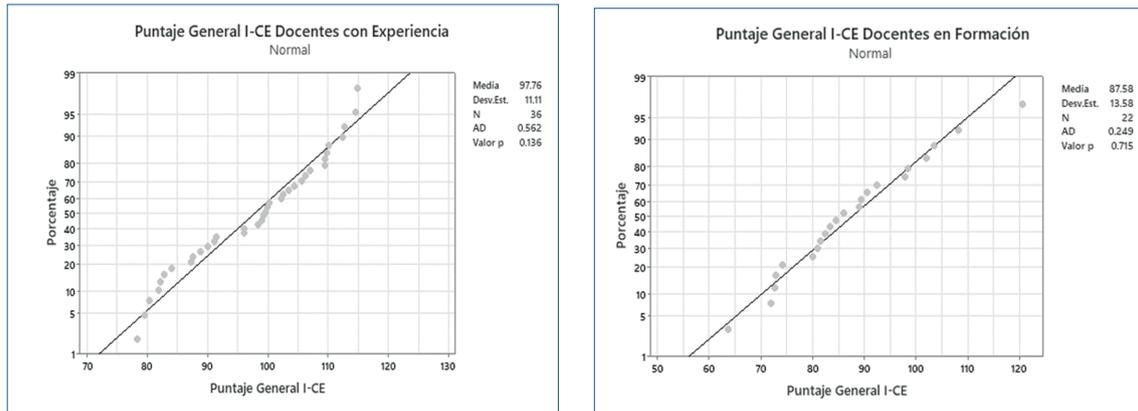


Figura 3
Gráfico de probabilidad Anderson Darling.

Se seleccionó la prueba t-Student, por la distribución normal de la variable continua, que corresponde al Coeficiente Emocional (CE) de la que se desconoce la Desviación Estándar Poblacional.

A partir de esto se estableció como hipótesis nula $H_0: \mu_F = \mu_E$ (ambas muestras cuentan con la misma media) y como $H_a: \mu_F \neq \mu_E$ (las medias son diferentes). Se determinó que un alfa (α) de 0.05 es apropiada para la prueba de hipótesis.

En la tabla 5 se observa que el valor de “P($T \leq t$) dos colas” es 0.000291 (menor al α de 0.05), lo que permite concluir que, para el CE General, existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula, ya que las medias de ambas muestras son significativamente diferentes.

Tabla 5
Resultados de la prueba de hipótesis t-Student.

Prueba de Hipótesis t-Student para CE General		
	Formación	Experiencia
Media	87.57724272	97.76488631
Varianza	184.3243717	123.3295412
Observaciones	22	36
Varianza agrupada	146.2026026	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	56	
Estadístico t	-3.113470714	
P($T \leq t$) una cola	0.001455786	
Valor crítico de t (una cola)	1.672522303	
P($T \leq t$) dos colas	0.002911572	
Valor crítico de t (dos colas)	2.003240719	

No todos los componentes del CE General mostraron una diferencia estadísticamente significativa para la misma prueba de hipótesis, tal es el caso de los componentes “Estado de Ánimo General” e “Interpersonal”. En la tabla 6 se puede observar un resumen de los resultados obtenidos.

Tabla 6

Resultados de la prueba de hipótesis t-Student para CE General y sus componentes.

Prueba de Hipótesis					
	Ho:	Ha:	p-value	α	Conclusión
General	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0029	0.05	Se Rechaza Ho
Estado de Ánimo General	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.2894	0.05	No se puede Rechazar Ho
Manejo de Estrés	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0400	0.05	Se Rechaza Ho
Adaptabilidad	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0003	0.05	Se Rechaza Ho
Interpersonal	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.1500	0.05	No se puede Rechazar Ho
Intrapersonal	$\mu F = \mu E$	$\mu F \neq \mu E$	0.0026	0.05	Se Rechaza Ho

Se realizó un estudio de correlación entre los años de experiencia sobre el resultado de CE General, obteniendo un valor para el Coeficiente de Correlación de Pearson de $r=0.267$, lo que refleja una correlación débil a pesar de haber encontrado una diferencia estadísticamente significativa para la media. En la Figura 4 se muestra gráficamente la dispersión de los datos.

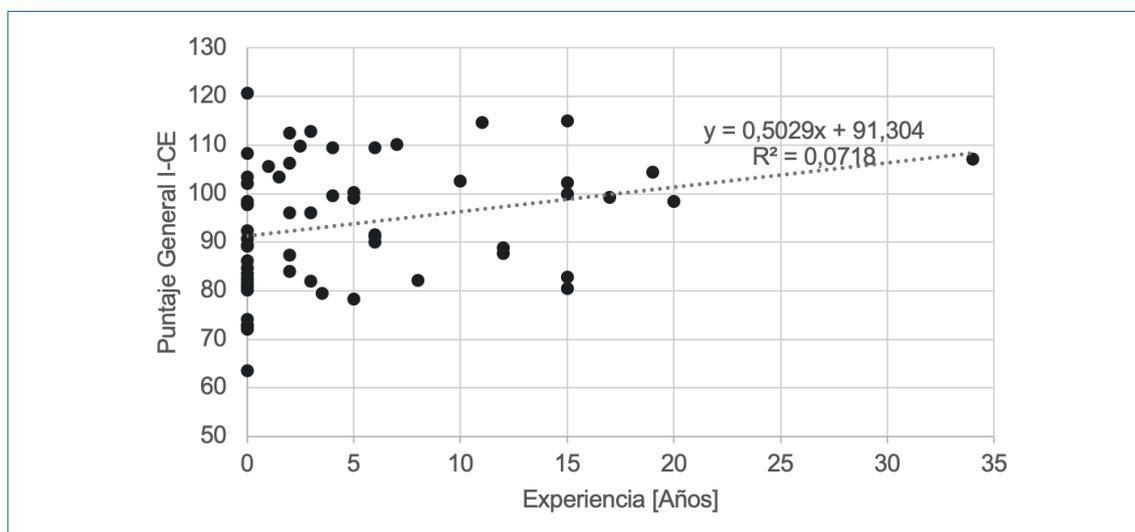


Figura 4

Dispersión de datos entre Años de Experiencia contra puntaje de CE General.

Existen otros factores que se encuentran asociados al “Nivel Experiencia” la “Edad” y el “Nivel de Formación”, por lo que es interesante observar su comportamiento con res-

pecto al resultado del CE General (figura 5), para este análisis se muestran los siguientes gráficos de cajas (Box-Plot) con los resultados obtenidos.

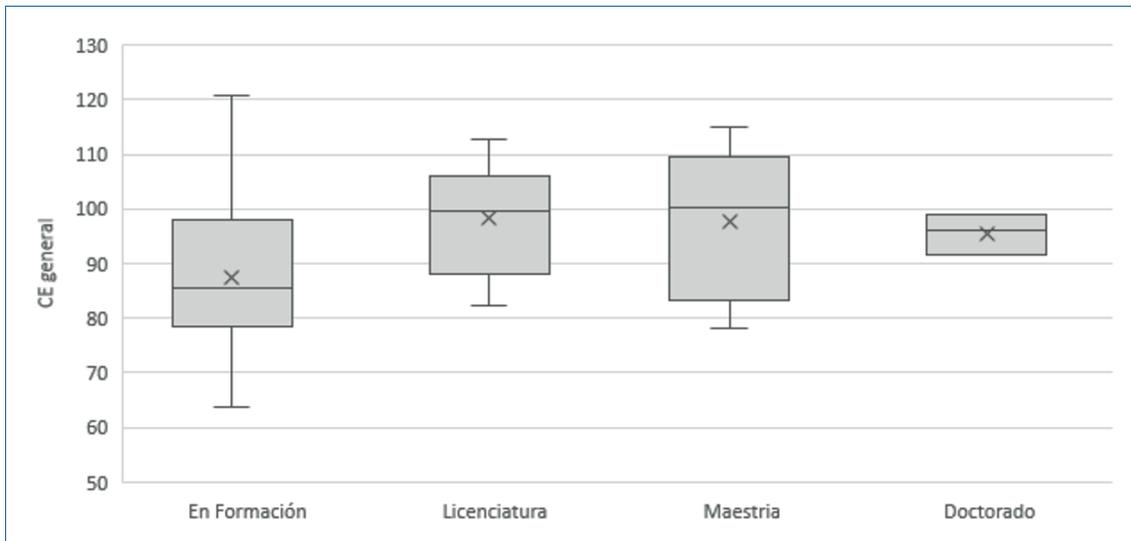


Figura 5

Gráfico de Caja que relaciona Nivel de Formación con la puntuación CE General.

En la figura 5 se percibe una diferencia entre la media del Cociente Emocional General y las categorías de “Nivel de Formación”, la media del CE para las personas con Licenciatura, Maestría y Doctorado es mayor que para las personas de la categoría “En formación”. Así mismo los rangos para la misma variable se aprecian más estrechos lo que sugiere una desviación estándar más pequeña.

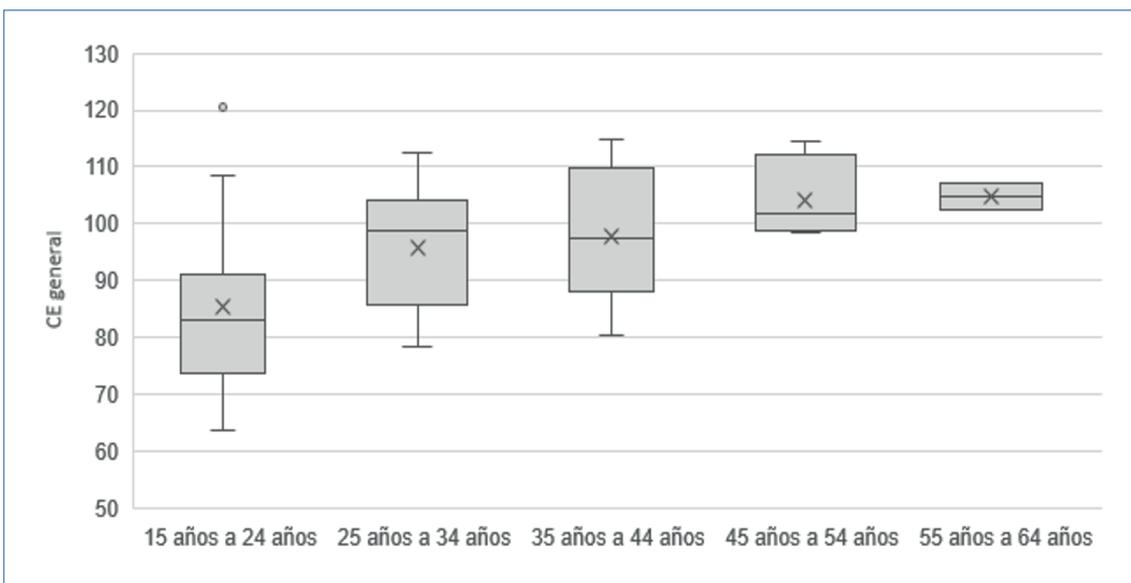


Figura 6

Gráfico de caja que relaciona Edad Biológica con puntuación CE General.

Al ordenar los datos en la categoría de Edad de los individuos, se observa que las diferencias en las medias podrían ser significativas respecto al CE general (figura 6). A mayor edad los rangos se acortan, lo que comprueba una disminución en la desviación estándar. Por tanto, el factor Edad podría estar afectando el nivel de CE General, aunque no para todos los rangos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Basados en los resultados, se observa una diferencia entre la media de los puntajes de CE de las dos muestras (figura 2) medidas con la prueba I-CE de Bar-On, en el puntaje general y en los cinco componentes básicos. En cada uno de los puntajes analizados, la muestra de docentes con experiencia presenta mayores puntajes; aunque no se puede afirmar que la superioridad sea porque las CSE son desarrolladas por los docentes estando frente al grupo y a través de los años de experiencia, ya que el factor de diferencia puede ser la edad entre los dos grupos evaluados.

Como se observa en los resultados (figuras 5 y 6) sobre las variantes Edad, Experiencia profesional y Nivel de formación, es la Edad de los participantes la que se presenta como factor más significativo en el puntaje general del Cociente Emocional de ambas muestras, además de que disminuye la desviación estándar en los promedios conforme aumenta la edad.

Bar-On (2006), afirma que la inteligencia emocional se modifica durante toda la vida, a diferencia del cociente intelectual que alcanza su plenitud alrededor de los 17 años. Esto es confirmado por Ugarriza, quien comprueba que existen pequeñas diferencias entre los grupos de edad, obteniendo mayor puntaje “el grupo comprendido entre 44 y 55 años seguido por el de 35 a 44” (Ugarriza, 2001, p. 141), por lo cual en la versión adaptada para Latinoamérica ya se han ajustado estos baremos de acuerdo con la edad y el sexo.

En estudios anteriores, como el de Rendón (2019), se encontró que las personas mayores de 50 años tienden a presentar las valoraciones más altas en competencias socioemocionales y en contraposición a lo esperado, las personas con más de 30 años de experiencia exhibieron sistemáticamente las valoraciones más bajas en todas las competencias, mientras que aquellos con entre 16 y 20 años de experiencia mostraron resultados más favorables. Esta discrepancia sugiere que factores adicionales podrían estar influyendo en las competencias socioemocionales de los profesores más allá de la experiencia laboral. Por ejemplo, los resultados muestran que el nivel de formación también juega un papel importante, ya que las personas con posgrado tienden a tener valoraciones más altas en la mayoría de las competencias evaluadas, lo cual contradice la expectativa de que la experiencia laboral por sí sola determine la inteligencia emocional percibida. Por lo tanto, incluso si los resultados hubieran sido diferentes, sería complicado atribuirlos únicamente a la variable predictora de la formación profesional, dada la complejidad de los factores que influyen en las competencias socioemocionales de los profesores.

En investigación de García Domingo y Pérez Bonet (2024) se analizó la asociación entre la edad y las competencias emocionales solo entre el estudiantado de Magisterio. Se

observa que los alumnos incrementan sus niveles de atención emocional ($r=.189$), claridad de sentimientos ($r=.235$) y capacidad de reparación y regulación emocional ($r=.214$) a medida que cumplen años, mientras que las alumnas solo mejoran con la edad la claridad con que interpretan sus sentimientos ($r=.187$). En el caso de los profesores en ejercicio, la asociación entre la edad y las competencias emocionales parece menos relevante, de modo que las maestras tienden a disminuir ligeramente la atención a sus emociones con la edad ($r=-.124$) y los maestros, pierden claridad a la hora de interpretar sus sentimientos ($r=-.333$). En relación con los años de experiencia docente de los maestros, los datos indican que no se encontraron relaciones significativas entre esta variable y ninguna de las tres dimensiones analizadas, de modo que puede decirse que la inteligencia emocional percibida de los docentes no está vinculada con sus años de ejercicio profesional.

Por otra parte, Llorent García y Núñez Flores (2020), muestran como hallazgo que existen diferencias significativas en la CSE en docentes que han trabajado con grupos de alumnos que presentan diversidad ya sea cultural, de orientación sexual y con discapacidad. Esto permite sostener la hipótesis no comprobada en este estudio, de que los docentes desarrollan la CSE cuando están frente al grupo en el aula, es decir a través de la experiencia.

En el estudio de López-Arias y Rodríguez-Esteban (2022) se describió que las CSE varían en función de la experiencia laboral, debido a que estas competencias se movilizan en la persona para lograr un desempeño óptimo en su ámbito laboral o actuar ante situaciones que exige el contexto afrontando situaciones estresantes, además de que se asocian con el bienestar en general. Este hallazgo confirma los resultados que presentamos sobre la prueba de hipótesis para el CE general y sus componentes (tabla 6), ya que en el puntaje general y tres de los cinco componentes ratifica una diferencia estadísticamente significativa entre docentes en formación y los docentes con experiencia, aunque no se haya comprobado una correlación significativa; por lo que se sugiere realizar otro tipo de tratamiento a los datos con un análisis Anova para determinar cuáles son los factores específicos que tienen mayor influencia en el puntaje general del CE, además de trabajar con una muestra más amplia.

El componente de adaptabilidad, como se observa en la figura 2, es el que puntúa más bajo en ambas muestras, por lo que es importante mencionar los subcomponentes de éste, que son:

- solución de problemas: que se caracteriza por la habilidad para afrontar, reconocer y definir los problemas, así como para proponer e implementar soluciones eficaces, afrontando los problemas en lugar de evitarlos;
- prueba de la realidad, como la habilidad para ser realistas, pragmáticos y objetivos con lo que les rodea, analizando con mayor claridad situaciones que se presentan;
- flexibilidad: capacidad para adecuar emociones, pensamientos y comportamientos a diversas situaciones que presentan condiciones cambiantes.

Dicho resultado sugiere trabajar este componente en la formación inicial y continua del docente, pues tiene que ver mucho con el buen desempeño de la profesión y la realidad cambiante que afrontamos como sociedad.

Los resultados de los dos grupos de muestras que se compararon abren la posibilidad de que investigaciones futuras puedan ampliar la información que se presenta, ya sea aplicando el mismo diseño e instrumento que proponemos con muestras más grandes o través de otros instrumentos que permitan profundizar en los resultados.

Particularmente se recomienda realizar otros estudios que involucren a los docentes en formación de recién ingreso y los que están por egresar de la Licenciatura en Educación, para conocer si hay avance significativo en el CE y sus componentes durante la formación inicial.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, aunque se realizó un esfuerzo por controlar variables extrañas relevantes, como la edad, es posible que aún existan otros factores no considerados que podrían influir en las relaciones observadas entre la experiencia frente a grupo y la formación profesional directamente vinculada a las competencias socioemocionales de los docentes. Además, la naturaleza correlacional de nuestro diseño impide establecer conclusiones causales definitivas debido a que la muestra utilizada podría no ser representativa de la población general de docentes, lo que limita la generalización de nuestros hallazgos. A pesar de estas limitaciones, creemos que el estudio ofrece una contribución significativa al campo educativo y proporciona una base sólida para investigaciones futuras en este tema.

Es fundamental tener en cuenta que, aunque el instrumento empleado en este estudio no ha sido específicamente validado con una muestra mexicana, su utilización previa en investigaciones realizadas en México, como las referidas por Medina-Gual et al. (2021), proporciona un contexto relevante para su aplicación en este entorno. Se reconoce la importancia de una validación directa con una muestra mexicana en un futuro para reforzar aún más la aplicabilidad de nuestros resultados. Por el momento se espera que la presente contribución pueda ofrecer valiosas perspectivas y servir como punto de partida para futuras investigaciones.

No podemos dejar de mencionar la importancia que tiene la formación de los docentes para enfrentar la realidad compleja sobre la que se ha venido reflexionando. Esta formación docente debe tener como base los principios deontológicos -donde se integran con los fundamentos epistemológicos, socioculturales, antropológicos, políticos y éticos- (Escudero Muñoz, 2020), reflexionando profundamente sobre qué es lo que necesita aprender realmente el docente. Atendiendo a los fines que tiene la educación, podemos decir de manera general que en la formación inicial y continua de los docentes deben conjuntarse elementos que aporten a la formación científica, formación pedagógica y desarrollo personal; y es dentro del desarrollo personal donde se incluye la atención a la dimensión socioemocional del propio docente, para que pueda contribuir efectivamente al desarrollo integral de sus estudiantes. En la práctica docente se ponen en marcha competencias de todo tipo para tener éxito en el logro de los propósitos educativos, específicamente las competencias socioemocionales, que son objeto de la presente investigación.

Lo cual conduce a pensar que todos los involucrados en los procesos y prácticas educativas deben realizar los cambios sistemáticos, planificados y creativos que sirvan para atender las necesidades que demandan estos tiempos, cambios que impacten favorablemente el

aprendizaje de los educandos. Para lograr esto, es necesario destacar que la dimensión social y emocional son parte de la formación integral que requiere el docente para ejercer sus funciones de manera innovadora, apuntando hacia una educación que responda a las necesidades de los contextos sociales complejos, como los que se viven actualmente.

Principalmente tomar conciencia que la educación actual requiere del desarrollo intencional y sistemático de las CSE, por tanto, deben estar presentes en cada proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2017), incluyendo la formación inicial y continua del docente, ya que son competencias fundamentales para solventar las vicisitudes que se presentan a lo largo de la vida y en su praxis del profesional, en sintonía con la realidad compleja y cambiante de este siglo. Como señala Escudero Muñoz:

Se han de mejorar los contenidos y los procesos formativos, así como diversas corresponsabilidades y sinergias que contribuyan a crear y sostener entornos locales y sistémicos favorables a una buena formación continuada del profesorado (Escudero Muñoz, 2020, p. 97).

REFERENCIAS

- Agreda, A. L. (2016). *Formación docente para una educación humanizadora* [Tesis doctoral. Universidad de Carabobo]. Venezuela.
- Alemán, A., Alfaro, J. C., & López, M. (2023). La Formación En Competencias Docentes Para Desarrollar A Los Mejores Profesores Universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 37, 38-53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1)13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Bisquerra Alzina, R., & Mateo Andrés, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.
- Damon, W., Lerner, R., & Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of Child psychology. Volume Three: Social, emotional, and personality development*. Wiley Sons.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S., Zhou, N. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development*, 54(1), 1-3. <https://www.jstor.org/stable/26764985>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del Profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas - FLACSI (1994). *Pedagogía Ignaciana*.
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 1(1),31-46. <http://ri.iberomx.handle/iberomx/6043>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709502.pdf>
- García-Aretio, L., Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea-UNED.
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- García-Hoz, V. (1996). *Introducción general a una Pedagogía de la persona*. Rialp.
- García Domingo, B. & Pérez Bonet, G. (2024). Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 135-149. <https://doi.org/10.6018/reifop.580951>
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garrido, P., & Gaeta, M. L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior/Teacher's socio-emotional competency in achieving generic skills of the graduate profile in higher secondary. *Vivat Academia*, 137, 108-123. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Huerta Cuervo, R., & Vicario Solórzano, M. (2021). ¿Cómo se atendieron las competencias socioafectivas de los estudiantes de educación superior en la pandemia? *Texto Livre*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33937>
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- Llorent García, V. J., & Núñez-Flores, M. (2020). Las competencias socioemocionales del profesorado de educación primaria. En J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador, B. M. Tortosa Martínez (Coords.). *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 949-960). Dykinson.
- López-Arias, J. M., & Rodríguez-Esteban, A. (2022). Competencias socioemocionales de los educadores sociales: la influencia del contexto laboral. *Educación*, 58(2), 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1532>
- Matute-Castillo, V. V., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Tecnología en tiempos de pandemia: Una panorámica de salud mental en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 344-357. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i10.1047>
- Marín Marín, J. A., Boffo, V., Ramos Navas-Parejo, M., & De la Cruz Campos, J. C. (2022). *Retos de la investigación y la innovación en la sociedad del conocimiento*. Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIEDUC). Dykinson.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P., González-Videgaray, M., Covarrubias-Santiago, C. A., Rivera-Navarro, M. A., Medina-Velázquez, L., Montes-Pacheco, L. C., Sánchez-Rojas, L. D & Ojeda-Núñez, J. A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2). <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Milicic, N., Marchant, T., & López de Lérída, S. (2021). Formación emocional en entornos educativos. SM.
- Muñoz Galiano, I., González García, E., & Beas Miranda, M. (2021). Retos educativos y sociales en tiempos de confinamiento. *Educere*, 25(80), 131-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280012>
- Ossa Cornejo, C., & Lagos San Martín, N. (2022). Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena. *Revista E-Psi*, 11(1), 226-241. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo13.pdf>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- 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>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Acuerdo número 19/04/17 por el que se emiten los Lineamientos para la Evaluación del Desempeño Docente en Educación Básica, Media Superior y para la Educación Normal. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5477660&fecha=27/03/2017#gsc.tab=0
- Schmelkes del Valle, S. (2021). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51, 7-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.477>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>
- UNESCO (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Instituto de estadística, UNESCO, París. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- UNESCO (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Repositorio UNESCO de acceso abierto. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf