

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: A REFLECTION FROM CONTEMPORARY PEDAGOGY

Verónica López López¹ | Universidad de Concepción | veronicalopez@udec.cl

Evelyn Zagal Valenzuela² | Universidad del Bío-Bío | ezagalvalenzuela@gmail.com

Nelly Lagos San Martín³ | Universidad del Bío-Bío | nlagos@ubiobio.cl

Enviado: 14 agosto 2020

Aceptado: 30 septiembre 2020

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar acerca de los cambios y la transformación que ha generado el modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes respecto a la formación del profesorado, la que se ha visto enfrentada a la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales en los docentes, debido a que es una variable relevante, según distintas investigaciones, que incide no sólo en el rendimiento académico de los alumnos; sino que favorece el clima en el aula, la convivencia escolar y la formación ciudadana. En la actualidad se observa que la pedagogía contemporánea valora la incidencia que tienen las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al plantear la necesidad de generar programas de formación docente en competencias socioemocionales y el interés por investigar cuatro ámbitos: las competencias socioemocionales de los docentes, las competencias socioemocionales de los estudiantes, la formación cívica y ciudadana, y las competencias para el desarrollo del clima y convivencia escolar.

Palabras clave: Competencias socioemocionales docentes, competencias socioemocionales de los estudiantes, convivencia escolar y formación ciudadana.

ABSTRACT

This essay aims to reflect on the changes and transformations generated by the educational model focused on student learning, that have impacted the teacher training. This professional training has been faced with the need to develop socio-emotional competences in teachers, as it is a relevant variable, according to different studies, which affects not only the academic performance of students, but also favors the climate in the classroom, school coexistence and citizenship training. At the present, it is possible to observe that contemporary pedagogy values the incidence that emotions have in the teaching and learning process, raising the need to generate teacher training programs in socio-emotional competences and the interest in researching four areas: The socio-emotional competences of teachers, the socio-emotional skills of students, civic and citizenship training, and skills for the development of the school climate and coexistence.

Keywords: Teacher socioemotional competences, Students socioemotional competencies, School coexistence and citizenship training.

¹ Profesora de Educación Tecnológica, Magíster en Educación, Doctoranda en Educación.

² Profesora de Educación General Básica, Magíster en Historia de Occidente, Doctoranda en Educación.

³ Profesora de Educación General Básica, Magíster en Educación, Doctora en Investigación Educacional.

INTRODUCCIÓN

El actual modelo de educación centrado en el aprendizaje de los estudiantes pretende generar un cambio en la manera tradicional de concebir el proceso de enseñar y aprender. Según este enfoque constructivista social del aprendizaje, las modificaciones más relevantes del proceso deben producirse en la relación profesor y estudiante, así como también en la integración de las dimensiones cognitiva, social y emocional. Según Palomera (2009), esta nueva visión escapa de la lógica positivista, de lo previsible y de lo conocido. Sin embargo, el hecho de ignorar las variables sociales y personales en la escuela no hace que su influencia desaparezca, ya que esto contribuye a ocultar el origen de las dificultades del actual sistema educativo.

Desde la perspectiva constructivista social, el aprendizaje se convierte en significativo cuando es vivencial y para lograr su adquisición es necesario vincular los nuevos conocimientos con ideas previas y, por supuesto, con una interacción social (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968; Vygotsky, 1978). Desde este mismo planteamiento que une entorno y relaciones sociales, Dewey (1916) cuestiona la naturaleza de la escuela, al concluir que estas deben ser espacios donde los estudiantes aprendan sobre democracia, adquieran habilidades necesarias para preservarla y se instruyan sobre el clima social y emocional necesarios para ejercerla.

En el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Delors (1996) observa la tensión existente entre el extraordinario desarrollo de conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. En este informe Delors plantea la necesidad de una concepción más amplia de la educación que debería llevar a cada estudiante a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas. Esto supone trascender desde una visión puramente instrumental de la educación hasta el logro del máximo potencial en cuatro ámbitos fundamentales, como son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

En coherencia con lo anterior, la OCDE (2005) plantea que los niños, niñas y jóvenes necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados positivos en sus vidas. De acuerdo a este contexto, el aprendizaje social y emocional es el proceso de formar competencias sociales y emocionales básicas en los niños, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad (Cohen, 2003).

Al respecto, los resultados de estudios longitudinales muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes que afectan las perspectivas futuras de los niños. Las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado: interactúan con las habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el

futuro. En este sentido, su aprendizaje provee a los establecimientos educacionales un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los estudiantes (Payton et al, 2000).

El desarrollo social y emocional ha sido un ámbito subinvestigado que muchas veces ha quedado en segundo plano, debido principalmente al énfasis que se otorga al desarrollo cognitivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). No obstante, esta situación ha ido cambiando y actualmente es posible indicar que existe una creciente expansión e interés científico en el área (Ferrer, 2008).

En el contexto educativo, se observa la presencia de distintos programas que promueven la competencia social por ser un aporte al éxito académico de los estudiantes, convivencia escolar, clima en el aula, atención a la diversidad y formación ciudadana (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Fernández-Berrocal et. al, 2017).

MARCO TEÓRICO

El conocimiento avanza vertiginosamente y la generación del conocimiento científico proviene de diversas áreas disciplinares, universidades y entidades, que están desarrollando sus propias agendas de investigación vinculadas a las temáticas que son parte de líneas de investigación ligadas al contexto al cual esta se circunscribe (Goni, 2013; Llinares, 2008; Sutz, 2005).

La investigación sobre el desarrollo de competencias socioemocionales de los últimos cinco años se puede agrupar en dos áreas: a) competencias socioemocionales de los docentes y b) competencias socioemocionales de los estudiantes. Dentro de estas competencias, la escuela releva aquellas referidas a la convivencia escolar y a la formación ciudadana.

Competencias socioemocionales del profesorado

Los estudios sobre el desarrollo de competencias sociales del profesorado se sostienen en el hecho de que la interacción socioeducativa es el núcleo del trabajo pedagógico de los profesores (González-Galán, 2004; Orpinas y Horne, 2009; Trianes, 2000), y también un nicho amplio de interés investigativo en la academia, pues es allí donde interactúan estos sujetos socioculturales al entrelazar historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas que dan vida a un proceso de socialización secundaria (Dubet, 1998); por lo que la convivencia y el clima al interior y fuera del aula juegan un rol central en la gestión del conocimiento de los estudiantes.

Para Hanushek y Rivkin (1997), y Casassus (2003) los profesores juegan un rol fundamental tanto en la escuela como en el aula. En la medida que logren un clima de tranquilidad, relajación y confianza, a través de la interacción pedagógica, sus estudiantes aprenderán más y mejor. Lograr ese propósito exige una profunda transformación de los modelos curriculares y organizativos hasta ahora vigentes, con todas las contradicciones y resistencias

que este tipo de procesos conlleva (Huberman, 1973).

La competencia social y emocional se define como un conjunto de capacidades emocionales, individuales e interpersonales aprendidas que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2019). Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible. Implica afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación (Bar-On, 2006).

La formación inicial y desarrollo profesional de los profesores se encuentra indudablemente relacionada con sus formas de intervención en la práctica educativa cotidiana que realizan (Barrientos, Sánchez y Arigita, 2019). Este es un tema al que se le ha puesto insuficiente atención (Hernández, 2017). Es por ello que durante la fase de iniciación, los maestros experimentan el desajuste entre la formación y las demandas del desempeño docente, objetivándose en lo que Veenman (1984) acuñó como choque de realidad.

Flores (2008) indica que los ámbitos en que los profesores principiantes se sienten menos preparados son: a) la interacción con los estudiantes, b) la gestión del aula y c) la aplicación de los conocimientos desarrollados a lo largo del curso. Adicionalmente, señala que experimentan tensiones entre lo aprendido durante su formación respecto a las teorías pedagógicas y la gestión de la realidad, frente a la necesidad de entregar respuestas rápidas y efectivas para lograr el aprendizaje en sus estudiantes. La valoración de los profesores principiantes de educación básica en cuanto a los nudos de la formación inicial recibida, se centra en las dificultades con las que se encuentran al egresar respecto de aspectos pedagógicos y habilidades interpersonales (Ruffinelli, 2014).

Las habilidades interpersonales como la empatía o la regulación emocional son necesarias no sólo para promover efectividad y calidad a la hora de emprender la tarea docente, sino también porque favorecen el bienestar propio (Sutton y Weathley, 2003). Las emociones del profesorado han empezado a considerarse una variable relevante para comprender aspectos diversos, por ejemplo, con su propio nivel de bienestar, su salud física y mental; así como con las interacciones con el alumnado y el propio funcionamiento de las aulas (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003).

Las emociones y habilidades relacionadas con su manejo afectan tanto al alumnado como al profesorado, lo que incide en el proceso de aprendizaje, la salud mental y física, la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico o laboral (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

La profesión docente requiere una serie de competencias sociales, debido a la relevancia

que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y también para la relación profesor-alumno. El entrenamiento en habilidades sociales se ha aplicado a gran variedad de profesionales y queda patente su eficacia en diferentes estudios, ya que los participantes adquieren, transfieren y aplican a situaciones profesionales las habilidades entrenadas (Dickson, Hargie, Morrow, 1997; Hargi y Dickson, 2004).

Competencias socioemocionales de los estudiantes

Como ya se ha señalado, la competencia social y emocional es un constructo amplio que incluye un conjunto de procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados, que tienen en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos (Bisquerra, 2005; Pérez y Garanto, 2001; Pérez y Filella, 2019).

Cobra especial importancia conocer los elementos simbólicos y subjetivos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, desde la génesis instruccional hasta el resultado visible en lo comportamental. Surgen entonces una serie de transformaciones, negociaciones y otros aprendizajes que tendrán que llevarse a cabo necesariamente desde la educación formal e informal (Jodelet, 1993).

En este sentido, el alumnado se visualiza como creador de su propia realidad, al aportar al proceso educativo desde sus motivaciones, expectativas y representaciones de su formación; hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno material y social (Moscovici, 1993).

Existen múltiples clasificaciones, entre las que destaca la propuesta de la OCDE, organismo que realizó un estudio para determinar las competencias clave o básicas que logran un desarrollo integral del alumnado (OCDE, 2005). Al respecto, se establecieron tres categorías de análisis, las que a su vez se encuentran subdivididas en capacidades específicas:

1. Actuar de manera autónoma, que incluye capacidades para:
 - a. afirmar y defender los derechos, intereses, responsabilidades, límites y necesidades.
 - b. concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales.
 - c. actuar en el conjunto de la situación.
2. Utilizar herramientas de manera interactiva, que incluye la capacidad para:
 - a. usar el lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo.
 - b. utilizar el saber y la información de manera interactiva.
 - c. utilizar las TIC para comunicarse y aprender.
3. Funcionar en grupos socialmente heterogéneos, que incorporan capacidades para:
 - a. mantener buenas relaciones con los demás.
 - b. de cooperación con los demás.
 - c. gestionar y resolver conflictos.

La educación socioemocional, sobre todo en lo que respecta a los estudiantes, incluye una gran variedad de aspectos que se encuentran en la base de la convivencia escolar y de la formación ciudadana. Según Bisquerra (2007), ambas dimensiones forman parte de estas competencias y en sí mismas cada una cobra especial relevancia en el ámbito escolar. Esto se transfiere también a la investigación.

a. Convivencia escolar

La convivencia escolar se destaca por ser uno de los aspectos determinantes que precede a las competencias emocionales. Esta es una de las variables más requerida y valorada en el contexto educativo, ya que de ella depende el éxito escolar (Aron, Milicic y Armijo, 2012; OCDE, 2005).

La influencia que tienen el clima y la convivencia escolares se asocia con el nivel de satisfacción en la relación profesor y estudiante; y con el ambiente y la calidad en la realización de las tareas escolares (Núñez del Río y Fontana, 2009). Asimismo, la percepción de ayuda por parte de los profesores se vuelve un factor protector ante el involucramiento del adolescente en conductas disruptivas (Ruvalcaba, Fuerte y Robles, 2015); como un predictor de la persecución de los objetivos académicos y sociales (Wentzel, Baker y Russell, 2012); y como elemento que previene las conductas agresivas en el aula, a través de la promoción de las conductas prosociales (Gest, Madill, Zadzora, Miller y Rodkin, 2014). Por el contrario, escasas relaciones con los profesores y pobres vínculos con la escuela conllevan una menor adaptación socioemocional (Murray y Greenberg, 2000).

Lopes, Salovey y Strauss (2003) indican que los alumnos que puntúan más alto en inteligencia emocional, muestran mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales y presentan menos conflictos que sus pares con bajas puntuaciones. Asimismo, en el estudio realizado por Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011) se muestra que los niños con mayor inteligencia emocional son evaluados por sus compañeros como personas que ayudan a los demás y son menos nominados como acosadores escolares.

Cabe señalar que los investigadores han evaluado programas de intervención para el entrenamiento de conductas prosociales, obteniendo cambios significativos, especialmente en el empoderamiento y las interacciones de estudiantes, sus compañeros y profesores (Srikala y Kumar, 2010). Por otro lado, existen programas destinados a desarrollar competencias socioemocionales que han impactado en la percepción de la organización escolar y en el soporte emocional, especialmente en niños de primaria (McCormick, Capella, O'Connor y McGlowry, 2015). En todas estas investigaciones se ha demostrado que el vínculo profesor-estudiante tiene efectos beneficiosos en el desempeño específico de cada estudiante, aspectos del desarrollo social, niveles de satisfacción, motivación al aprendizaje, entre otros (Aspelin y Jonsson, 2019).

b. Formación ciudadana

Otra área de estudio referente a la dimensión del desarrollo social y emocional en los contextos educativos es la temática de formación cívica y ciudadana, en la que se agrupa una serie de estudios de temáticas afines. Estos estudios, entre otros, señalan la escuela como un espacio idóneo para el desarrollo de la competencia social y cívica, en tanto se configura como un lugar en el que compartir, dialogar, aprender, jugar, enseñar, disfrutar, descubrir, decidir, esforzarse, participar y tejer una red de relaciones positivas ayuden a cada uno de sus miembros a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los demás; para juntos alcanzar nuevas metas y avanzar hacia una sociedad más justa (Bisquerra, 2007; García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016; Delgado-Algarra, 2017).

El concepto de ciudadanía ha evolucionado con el tiempo. Históricamente, la ciudadanía no abarcaba a todas las personas: por ejemplo, antiguamente podían ser ciudadanos los hombres o quienes poseían propiedades (Heater, 2002; Ichilov, 1998; Isin, 2009). En el curso del siglo pasado se pasó gradualmente a una noción más amplia de la ciudadanía, bajo la influencia del desarrollo de los derechos civiles, políticos y sociales (Marshall, 1949).

En la actualidad, la ciudadanía va más allá de la noción del Estado-nación y varía según los países, en función de las diferencias de contexto político e histórico, entre otros factores (UNESCO, 2015). La ciudadanía mundial (UNESCO, 2014), se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural; y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial.

En este sentido, el concepto de ciudadanía no es un constructo unívoco, sino que admite diversas definiciones que son matizadas por el contexto y los acontecimientos. Para Pérez-Luño (2002), se define como un concepto propio de la sociedad democrática que garantiza el disfrute de derechos e implica la responsabilidad de deberes. Un concepto en estrecha relación con la libertad y la igualdad del ser humano, despojado de imposiciones y sumisiones, que trata de considerar a todos los hombres y mujeres como sujetos activos y responsables de la convivencia de la sociedad.

Este creciente interés por la ciudadanía ha suscitado también una mayor atención a la dimensión mundial de la educación para la ciudadanía, así como a sus repercusiones en las políticas, los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje (Albala-Bertrand, 1995; Banks, 2004; Peters, Britton y Blee, 2008). Esta educación supone tres dimensiones conceptuales básicas que se apoyan en publicaciones, marcos conceptuales y programas de educación para la ciudadanía mundial, así como en consultas técnicas y la labor realizada recientemente en ese ámbito por la UNESCO (2015).

Estas dimensiones conceptuales centrales comprenden aspectos de los tres ámbitos del aprendizaje en las que están basadas: cognitivo, socioemocional y conductual (UNESCO, 2015). Esto coincide con los resultados planteados en esta agenda de investigación, respecto

de la dimensión de la categoría social y emocional en la que se encuentra el subeje temático de la formación cívica y ciudadana; lo que deja en evidencia que educar para la ciudadanía es un requerimiento actual, fruto de las características de nuestra sociedad que ha priorizado y enfatizado la necesidad de formar una ciudadanía activa, conocedora de sus derechos y cumplidora de sus deberes (Bolívar, 2003, 2007; Calvo de Mora, 2004; Domingo, 2004; Montenegro, 2013; Morillas, 2006; Santisteban, 2004).

Finalmente, hoy en día ser ciudadano significa valorar la presencia de los demás, es vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible el rol de la escuela y del profesorado (García del Dujo y Mínguez, 2011), puesto que es un espacio idóneo donde se identifican un conjunto de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia social y cívica, entre las que destacan: el diálogo, la relación de lo estudiado con la realidad del alumnado, el trabajo en grupo, la participación en el aula, el debate y el juego; de acuerdo a lo enunciado en distintos estudios (Bolívar, 2007; Escámez y Gil, 2002; Marco, 2002; Marina y Bernabeu, 2009).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Basándose en el objetivo que orienta este trabajo, se puede concluir que el interés por parte de los investigadores apunta al proceso inicial de la enseñanza, es decir, el foco de estudio se encuentra en el rol formativo de los docentes y deja al margen la manera en que la formación inicial docente repercute en los estudiantes. Esto implica un desafío para las futuras investigaciones que enfrentan el propuesto por la OCDE (2014), en el que se declara que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitan una dotación equilibrada de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr resultados óptimos, tanto académicos como personales.

¿Cómo saber si los esfuerzos en la formación desde el docente están teniendo resultados? Planteando como verdadero desafío el proponer e implementar una ruta de aprendizaje que considere lo socioemocional en la formación inicial docente, con carácter obligatorio, sin matices ni parcialidades; sino integrado, secuencial y gradual.

De igual modo, es posible destacar el interés de la comunidad científica por estudiar el desarrollo de la dimensión social y emocional de manera holística y con una perspectiva sistémica, que considera no solo los actores relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, profesor-alumno, sino los contextos donde esta dimensión socioemocional cobra sentido: el clima y convivencia escolares, y la formación cívica y ciudadana, con énfasis en la necesidad de abordar la atención a la diversidad.

REFERENCIAS

- Albala-Bertrand, L. (1995). What education for what citizenship? First lessons from the research phase. *Educational Innovation and Information*, Geneva: UNESCO IBE
- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación. *Clima Social Escolar, ECLIS*". *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Aspelin, J. y Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Journal Teacher Development*, 23(3), 264-283. Doi: 10.1080/13664530.2019.1570323
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart ando Winston.
- Banks, J. (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Barrientos, A., Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24),119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bisquerra R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado RIFOP*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Don Bosco.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61-82. Doi: 10.5944/educxx1.1.10.297.
- Blanes, C., Gisbert, V. y Díaz, P. (2014). La importancia de las competencias emocionales en la gestión de unidades organizativas. *Revista 3C Empresa*, 3(1), 42 60.
- Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales. *Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar*. Recuperado de: <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC:
- Calvo de Mora, J. (2004). *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas. Propuestas de análisis y análisis de propuestas*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.

- Delgado-Algarra, E. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y Provincia. *Educación XX1*, 20(2), 2174-5374.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dickson, D., Hargie, O. y Morrow, N. (1997). *Communication skills training for health Professionals*. London: Nelson Thornes Publisher.
- Domingo, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 2-12
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P, Mestre, J.M. y Guil, R. (2002) Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, J. (2017). Competencias Emocionales en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15-26
- Ferrer, A. T. (2008). Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (59), 275-296. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200007>
- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 2174-5374.
- Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A. y Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. *Emotional and behavioral disorders*, 22(2), 107-118.
- Goni, M. (2013). Cambios en las agendas de investigación: desafíos y dificultades para construir caminos propios. La experiencia de la Universidad de la República, Uruguay. *Redesist*, 1-28.
- Hargie, O. y Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. London: Routledge.
- Heater, D. (2002). *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and Its Opponents*. London: Continuum.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92
- Ibáñez, T. (1994). *Representaciones sociales. Teoría y método. Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ichilov, O. (1998). Patterns of citizenship in a changing world. En, Ichilov, O. (ed.), *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London: The Woburn Press

- Isin, E. (2009). Citizenship in flux: the figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29, 367-388.
- Jodelet, D. (1993). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Llinares, S. (2008). Agendas de investigación en Educación Matemática en España: una aproximación desde "ISI-web of knowledge" y ERIH. En Luengo, Ricardo; Gómez, Bernardo; Camacho, Matías; Blanco, Lorenzo (Eds.), *Investigación en educación matemática XII* (pp. 25-54). Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Lopes, P., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, T. (1949). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press.
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. y McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and academic achievement. *AERA Open*, 1(3), 1-26.
- Montenegro, Y. A. (2013). Democracia, educación cívica y cultura: una reflexión sobre su interrelación. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, 18, 41-58.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Murray, C. y Greenberg, M. (2000). Children's relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- OCDE (2005). *Definition and Selection of competencies. Executive Summary*. [extraído de] <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Payton, J.M., Wardlaw, D.M. y Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. y Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors. *Journal of School Health*, 70 (5) 179-185.

- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescente. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Pérez, I. y Garanto, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Pérez-Luño, A. (2002). Ciudadanía y Definiciones. *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, 25, 177-221.
- Peters, M. A., Britton, A. y Blee, H. (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ruvalcaba, N., Fuerte, J. y Robles, F. (2015). Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Educación y Ciencia*, 4 (44), 57-67.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En, Vera, M. I. y Pérez, D. (Coord.) *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Online. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454090>
- Srikala, B. y Kumar, K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools – School mental health program: Does it works? *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Sutz, J. (2005). Sobre agendas de investigación y universidades de desarrollo. *Revista de Estudios Sociales*, 22, 107 -115.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO.
- Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2012). Young adolescent's perceptions of teacher's and goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605-633