UNIVERSIDAD ANDRES BELLO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
MAGÍSTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Universidad Andrés Bello

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES FRENTE A LA INTOLERANCIA EN SOCIEDAD.
Modelo "MENTE" como didáctica para la asertividad.

Strategies for social and emotional competencies learning against intolerance in society. "MENTE" model as a didactic for assertiveness.

Seminario para optar al Grado de Magíster en Docencia para la Educación Superior.

Alumno:

Dionisio Leone Brynjarsson

Profesores Guía:

Borja Rivera Gómez-Barris
Estenka Mihovilovic Olguín

Santiago, Chile 2021

HOJA DE ACEPTACIÓN SEMINARIO DE GRADO

Don Borja Rivera Gómez-Barris y Doña Estenka Mihovilovic Olguín en su calidad de profesores guía del tesista Dionisio Dante Leone Brynjarsson.

Firmamos:

Este documento como prueba de nuestra conformidad con la Revisión de la Literatura presentada por el estudiante Dionisio Leone Brynjarsson, con el fin de ser evaluada para obtener el grado de Magíster en Docencia para la Educación Superior (MADES).

Santiago, octubre 2021

Borja Rivera Gómez-Barris
Profesor Guía

Estenka Mihovilovic Olguín
Profesora Guía

Dionisio Leone Brynjarsson
Tesista

DEDICATORIA

A mis padres, Dionisio y Carmen, y a mí hermano Carlos, por criarme con amor, respeto, alegría y comprensión. Sin esa manera de enseñarme el mundo, sumado a su esfuerzo por impregnar en mí el gusto por el aprendizaje, la interacción social, la literatura y la sabiduría; no hubiese sido posible desarrollarme como un individuo empático, agradecido, colaborador y respetuoso de toda persona. Gracias infinitas a ustedes y no olviden: “no se mueran nunca”.

A Marucela, la mujer que me acompaña en la senda que recorremos “libremente juntos”. Sin tu comprensión, apoyo, escucha, opinión y sugerencias; no obtendría un fruto como el que hoy, felizmente, publico. Dedicado a ti como inspiradora y compañera de abstracciones, cientos de instancias metacognitivas y de pensamiento crítico verbalizado. Tu aprobación estriba mi principal recompensa.

A todos mis alumnos y pupilos, por darme la oportunidad de conocerlos como personas y guiarlos en su aprendizaje; y, a la vez, poder aprender día a día a ser un mejor docente y amigo.

AGRADECIMIENTOS

A mis profesores guía, Estenka Mihovilovic y Borja Rivera, quienes tuvieron la dedicación, paciencia y esmero en orientar mi trabajo de investigación por más de un año. Desde el momento que los conocí como docentes en una asignatura del Magíster, admiré su formación académica, experiencia profesional y competencias socioemocionales. Ellos me abrieron las puertas a conocimiento, estrategias y conceptos que han sido sumamente útiles para mi propio aprendizaje y el ejercicio docente. Gracias a su guía, consejos, literatura recomendada y reuniones; hoy puedo sentirme satisfecho con lo logrado.

A mi familia, amigos, alumnos, pupilos y colegas; por su apoyo, confianza y estimulación. Gracias a todos quienes me reemplazaron en alguna labor en horarios de clases o viajes, a propósito de mi profesión.

A todo intelectual que ha contribuido a la defensa de la educación, el pensamiento crítico, la libertad de expresión, el debate y el diálogo racional en un contexto de respeto mutuo. Gracias a ellos, sus investigaciones y obras, he podido estructurar y construir esta investigación.

Por último, reivindicando la importancia de la individualidad y la asertividad, a mí mismo, puesto que es un logro y una satisfacción personal. Gracias a las largas horas de lectura, análisis y elaboración de este trabajo –entre extensos horarios laborales, la docencia y otros estudios paralelos-, me es posible contribuir al conocimiento científico y, por ende, a la sociedad completa.

"*Todo aquello que sofoca la individualidad, sea cual sea el nombre que se le dé, es despotismo*".

\- John Stuart Mill -

Resumen

La presente investigación corresponde a una revisión de literatura realizada entre los años 2019 y 2021 sobre la problemática del alza de la intolerancia en contextos universitarios; hecho que promueve acciones perjudiciales para la sociedad académica y el aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo: la censura de la libertad de expresión y de pensamiento crítico, la interrupción de clases y la violencia contra personas basadas en la discriminación arbitraria; dejando de manifiesto una necesidad en la formación de competencias socioemocionales. En razón de lo anterior, el objetivo apunta a examinar los avances en la investigación de la educación socioemocional y sus beneficios en el alumnado universitario, producto de lo cual se propone el modelo "MENTE" como una estrategia didáctica que fomente el aprendizaje de competencias socioemocionales, como la asertividad, en los estudiantes de educación superior. Los resultados contribuyen con herramientas teóricas y prácticas para la implementación de la propuesta didáctica en aula para futuros programas ligados a la educación socioemocional o en talleres como parte de asignaturas disciplinares; sumado al beneficio social que implica la prevención de la intolerancia y al desarrollo de la asertividad en la formación de profesionales en la educación superior, orientado a una comunidad libre, diversa y tolerante.

Palabras clave: intolerancia, asertividad, metacognición, educación socioemocional, didácticas en educación superior.

Abstract

This research corresponds to a literature review carried out between 2019 and 2021 on the problem of the rise of intolerance in university contexts; fact that promotes actions that are harmful to academic society and student learning, such as: censorship of freedom of expression and critical thinking, interruption of classes and violence against people based on arbitrary discrimination; leaving manifest a need in the formation of socio-emotional competencies. Due to the above, the objective aims to examine the advances in the research of socio-emotional education and its benefits in university students, as a result of which the "MENTE" model is proposed as a didactic strategy that encourages the learning of socio-emotional competences, like assertiveness, in higher education students. The results contribute with theoretical and practical tools for the implementation of the didactic proposal in the classroom for future programs related to socio-emotional education or in workshops as part of disciplinary subjects; added to the social benefit implied by the prevention of intolerance and the development of assertiveness in the training of professionals in higher education, aimed at a free, diverse and tolerant community.

Keywords: intolerance, assertiveness, metacognition, socioemotional education, didactics in higher education.

ÍNDICE

DEDICATORIA **2**
AGRADECIMIENTOS **3**
RESUMEN **4**
ABSTRACT **4**

1 INTRODUCCIÓN **8**
2 PROCEDIMIENTO **10**
3 REVISIÓN DE LITERATURA **12**
3.1 El problema de la intolerancia en contextos educativos 12
3.2 Intolerancia en el contexto universitario a nivel mundial y nacional 13
4 MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL **16**
4.1 Competencial social 18
4.2 Modelo SoLD 20
5 AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y SUS BENEFICIOS **22**
6 ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES **26**
7 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LA ASERTIVIDAD **32**
7.1 Modelo "MENTE" 32
8 CONCLUSIONES **39**
9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **46**

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 Sistematización de la revisión de literatura **11**

TABLA 2 Correlación de resultados obtenidos a mayor o menor nivel de asertividad **25**

TABLA 3 Modelo "MENTE" **33**

TABLA 4 Estructura de la planificación de la estrategia didáctica o modelo "MENTE" **34**

TABLA 5 Metacognición, pensamiento crítico reflexivo y Taxonomía de Bloom en modelo "MENTE" **35**

TABLA 6 Ingredientes de las competencias sociales **42**

TABLA 7 Muestra de derechos y conductas asertivas…… **44**

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Elementos comunes entre los marcos de educación a nivel mundial **17**

FIGURA 2. Modelo pentagonal de las competencias emocionales **19**

FIGURA 3. Principios prácticos del modelo SoLD (science of learning and development)..... **21**

FIGURA 4. Edad versus sexo..... **24**

FIGURA 5. Porcentaje de casos por área de conocimiento en la que estudiaban los fallecidos . **25**

FIGURA 6. Taxonomía de Bloom original (izquierda) versus Taxonomía revisada de Bloom (derecha) **30**

FIGURA 7. Acciones cognitivas de la Taxonomía revisada de Bloom **31**

FIGURA 8. Modelo de resolución de conflictos "XYZ" **33**

FIGURA 9. Modelo "MENTE" en relación a Taxonomía de Bloom revisada **38**

1. INTRODUCCIÓN

Resulta interesante destacar que, entre los elementos comunes, expuestos en los marcos globales de educación -OCDE, UE; entre otros- se encuentran las actitudes, habilidades sociales, las habilidades metacognitivas, el pensamiento crítico, la reflexión, la resolución de problemas y las competencias socioemocionales (Fadel *et al.*, 2015/2016); ya que son parte de un aprendizaje sociocultural, colaborativo y significativo para el alumno. De hecho, el desarrollo socioemocional en el estudiantado promueve el bienestar individual y colectivo (Osher *et al.*, 2016); puesto que, además de contar con un sistema de apoyo, un ambiente propicio para el aprendizaje y estrategias docentes productivas, el desarrollo social y emocional constituye el 25% de la estructura óptima para un aprendizaje integral (Darling-Hammond *et al.*, 2019).

En este contexto en que se realzan las competencias socioemocionales como fundamentales para la formación de los estudiantes de hoy, es que existe la problemática del alza de la intolerancia frente a las diversas posturas de pensamiento y juicios morales entre quienes integran la educación superior (Lewy, 2018; Malcolm, 2018). Específicamente, en las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y conferencistas; así como también el bienestar psicológico de los mismos; dando pie al victimismo, la censura de la libertad de expresión y de pensamiento crítico y la violencia en contextos universitarios (Haidt y Lukianoff, 2018; Kaiser, 2020; Valdez *et al.*, 2016). Este fenómeno pone en riesgo un clima académico exento de acoso e intimidación; fundamental para el aprendizaje, una educación libre, universal, en y para la diversidad, enmarcada en concepciones de igualdad y equidad de participación frente a la cultura de la exclusión (Soto, 2020). Por lo que se hace indispensable centrar la atención y el fomento de la investigación, potenciación y el desarrollo de las competencias socioemocionales y de conductas asertivas a través de estrategias docentes implementadas en el aula (Bach y Forés, 2008/2019; Carbonero *et al.*, 2011; Colunga y García, 2016; Mira *et al.*, 2017; Pereira, 2010; Pérez y Filella, 2019). A propósito de esta meta, Jonathan Haidt (2012/2019) plantea lo complejo del desafío que significa proponer la educación socioemocional ante la intolerancia, el victimismo y la violencia, inquiriendo en "¿Cuán difícil puede ser enseñarles a los estudiantes a mirar siempre al otro lado, a buscar siempre evidencia que contradiga su punto de vista predilecto?" (p.138).

En concordancia con lo anterior, la presente revisión abarcará algunas competencias socioemocionales, entendidas como un concepto educativo que representa las habilidades, destrezas o talentos para conocer, regular, gestionar, emplear y propiciar los fenómenos emocionales propios y de los demás en un contexto determinado (Barrantes, 2016; Bisquerra, 2010; Bisquerra y Pérez, 2007; Esteves *et al.*, 2019; Goleman, 1995/2019). Por consiguiente, la educación emocional se analizará como solución para propiciar el bienestar personal y la regulación de conflictos (Colunga y García, 2016; Filella *et al*., 2017), aspirando a que los estudiantes universitarios y profesionales estén preparados para afrontar instancias en las que deban defender sus ideas y afrontar críticas, sin que esto signifique una debilidad emocional para ellos (Bisquerra, 2010; Kaiser, 2020; Marcos, 2020; Peterson, 2018). Por el contrario, un desafío emocional es encontrar la comodidad ante la incertidumbre, aprendiendo a actuar frente a la presión de lo nuevo (Barrantes, 2016).

En este sentido, esta investigación busca dar respuesta a la siguiente **pregunta** ¿cuáles son los beneficios de la educación socioemocional en el alumnado universitario, conforme a los avances en investigación? Así, por lo tanto, el **objetivo** de este estudio es examinar los avances en la investigación de la educación socioemocional y sus beneficios en el alumnado universitario. Producto de esta revisión **se propone** generar una innovación metodológica denominada modelo "MENTE", la que busca fomentar el aprendizaje de competencias socioemocionales y técnicas de asertividad en el aula (Bach y Forés, 2008/2019; Carbonero *et al*., 2011; Colunga y García, 2016; Pereira, 2010; Pérez y Filella, 2019). Lo anterior, adquiere relevancia y pertinencia a raíz de la emergente intolerancia; estudiando diversos artículos científicos acerca de la educación socioemocional y el aprendizaje basado en el pensamiento a través de la práctica y el ejercicio de competencias socioemocionales mediante la implementación de dinámicas, modelos y estrategias para la conducta asertiva (Bach y Forés, 2008/2019; Darling-Hammond *et al.*, 2019; Fadel *et al.* 2015/2016; Osher *et al.*, 2016); considerando que existe una relación significativa entre la educación emocional, el bienestar psicológico y la asertividad (Filella *et al.*, 2017; Mira *et al*., 2016; Salguero y García, 2017; Velásquez *et al.*, 2008). Mientras que, en términos educativos, cuando se habla de asertividad como modelo de comunicación se promueve el aprendizaje colaborativo, lo que aporta mecanismos para aprovechar el conocimiento y darle integralidad a la formación de los individuos en su proceso de aprendizaje; incluyendo, además, el desarrollo de otras habilidades

de pensamiento ligadas al aprendizaje como la autorregulación y la metacognición, lo que permite a los estudiantes desenvolverse en un estado de confianza y seguridad que se traduce en madurez emocional (Darling-Hammond *et al.*, 2019; Fadel *et al.*, 2015/2016; Osher *et al.*, 2016; Quiñonez y Moyano, 2019).

Por último, la estructura de la revisión se dividió en partes, comenzando con la revisión de literatura, el problema de la intolerancia en contextos educativos y la intolerancia en el contexto universitario a nivel mundial y nacional, abarcando desde conferencias hasta el aula de clases. Luego, dando paso a un marco conceptual sobre la educación socioemocional que abarca definiciones y alcances de la *educación socioemocional*, *competencias socioemocionales*, *asertividad*, *formación por competencias profesionales y modelo SoLD*. Posteriormente, se realizó una revisión exhaustiva de literatura científica ligada a los *avances en la investigación de la educación socioemocional y sus beneficios*, y su relación con la *intolerancia*, *violencia*, *discriminación*, *agresividad*, *rendimiento académico*, *bienestar personal y colectivo* en estudiantes de educación superior. Finalmente, de acuerdo con la literatura revisada, se abarcan *estrategias docentes para el desarrollo de competencias socioemocionales* y, por último, el autor *propone una estrategia didáctica* como herramientas de entrenamiento y desarrollo de la asertividad en estudiantes para prevenir conductas intolerantes y discriminatorias: el modelo "MENTE"; dando paso a las conclusiones.

2. PROCEDIMIENTO

La presente investigación se enmarca en una revisión de literatura sistemática, en la que se analizaron resultados de literatura académica en inglés y español, desde 7 buscadores: "ResearchGate", "ERIC" (Education Resources Information Center), "Elsevier", "Semantic Scholar", "Scielo", "ACADEMIA", "Redalyc" y "Dialnet". El criterio de inclusión estuvo orientado, principalmente, hacia artículos publicados en revistas indexadas vinculadas a la categoría de análisis: *competencias socioemocionales*, *asertividad, educación emocional, estrategias docentes, didácticas, educación superior, metacognición, pensamiento crítico, clima de aula, intolerancia y libertad de expresión*. Como criterio de exclusión general se consideraron artículos que no corresponden a literatura científica o académica, a saber, que no estuviesen

publicadas en revistas de investigación, como artículos periodísticos, blogs, redes sociales u otros de esa índole. Así, el enfoque se centró en la investigación en competencias socioemocionales, asertividad, didáctica, educación superior e intolerancia en los últimos 10 años; sin embargo, a posteriori, se amplió el criterio de inclusión, aceptando algunos libros que, por sus autores o temática, resultaron relevantes -independiente de su publicación original-, tesis de Magíster y Doctorado de repositorios de instituciones de educación superior y literatura jurídica relacionada con la educación superior, hechos de intolerancia y discriminación.

En particular, se utilizaron 124 fuentes bibliográficas académicas, de acuerdo con el siguiente desglose y, al detalle, en la **Tabla 1**:

- **95** artículos de investigación científica.
- **20** libros de autores destacados en temáticas ligadas a la presente línea de investigación.
- **06** tesis de grado, Magíster y Doctorado en líneas de investigación ligadas a la educación
- **03** fuentes obtenidas desde la literatura jurídica circunscritas a la problemática.

Tabla 1
Sistematización de la revisión de literatura

Etapa de la revisión	Artículos científicos	Libros	Tesis y Literatura Jurídica
Introducción	19	08	-
Revisión de literatura: El problema de la intolerancia en contextos educativos.	13	06	01
Revisión de literatura: Intolerancia en el contexto universitario a nivel mundial y nacional.	09	10	03
Marco conceptual sobre la educación socioemocional.	02	04	01
Competencia social.	10	02	-
Modelo SOLD.	02	-	-
Avances en la investigación de la educación socioemocional y sus beneficios.	28	02	01
Estrategias docentes para el desarrollo de competencias socioemocionales.	25	05	04
Propuesta didáctica para el aprendizaje de competencias socioemocionales y la asertividad.	10	02	-
Conclusiones.	25	03	01

Fuente: Elaboración propia.

3. REVISIÓN DE LITERATURA

3.1. El problema de la intolerancia en contextos educativos

Actualmente, uno de los fenómenos que se hace cada vez más latente en la sociedad occidental y que pesa sobre la realidad académica universitaria, es la intolerancia (Alcácer, 2016; Lewy, 2018; Medrano *et al.*, 2019; Toro *et al.*, 2018), lo que refleja un déficit en el desarrollo de competencias emocionales; específicamente en la competencia social y asertividad (Bisquerra y Pérez, 2007).

En este contexto de disidencias mal reguladas, que Jonathan Haidt (2012/2019) denomina "La mente de los justos", muchas veces se generan conductas intolerantes, recurriendo a la censura, la intimidación y la violencia (Campbell y Manning, 2018; Haidt y Lukianoff, 2018; Jacobson, 2016; Marcos, 2020; Medrano *et al*., 2019). Este fenómeno puede llegar a afectar derechos tales como la libertad de expresión y competencias a desarrollar en la universidad como el pensamiento crítico y el diálogo racional, puesto que propone un pensamiento único que se adecúa a lo impuesto por la mayoría, ante la amenaza constante de ser clasificado como uno de los "malos" al exponer un punto de vista distinto (Abad, 2016; Alcácer, 2016; Haidt y Lukianoff, 2018; Kaiser, 2020; Malcolm, 2018; Peterson, 2018). Esto propicia instancias dañinas para el aprendizaje; incidiendo negativamente en los niveles de estrés, ansiedad (Diamond, 2013; Finnigan y Maulding, 2018; Sarikaya *et al.*, 2019; Suárez y Díaz, 2015) y depresión (Araque *et al.*, 2017). A propósito, Jonathan Haidt y Greg Lukianoff (2018) nos señalan que estás situaciones han causado problemas para los universitarios, como por ejemplo que los niveles de ansiedad, depresión y suicidio se han disparado en los últimos años.

Por su parte, el desarrollo de talentos en la educación superior también se ve afectado, ya que, al estar expuestos a una constante corrección política en universidades (Marcos, 2020 y Peterson, 2018) que coacciona para que toda acción y discurso deba circunscribirse a lo socialmente aceptado, no existe plena libertad para innovar y explotar los talentos de las individualidades; a saber, ya en el siglo XIX, el gran filósofo escocés John Stuart Mill (1859/2019) decía que "la Humanidad sale más gananciosa consintiendo a cada cual vivir a su manera que obligándole a vivir a la manera de los demás" (p.42).

3.2. Intolerancia en el contexto universitario a nivel mundial y nacional

El problema a estudiar en la presente investigación tiene lugar, principalmente, en campus universitarios en todo el mundo (Marcos, 2020), como por ejemplo en Europa. En universidades del Reino Unido ha existido censura de la libertad de expresión y cancelación de invitaciones como profesor visitante. Tal fue el caso de Jordan Peterson, al ser invitado y luego rechazado por la Universidad de Cambridge -aun significando una transgresión al reglamento de la institución misma-, originado por argumentos emocionales de parte de ciertos estudiantes, quienes exigieron que la universidad tomara tal medida, puesto que el discurso de Peterson podría poner en riesgo el ambiente "inclusivo" del campus, según su apreciación (Kaiser, 2020). Pero ¿qué pasa con la "inclusividad" de aquellos que querían escuchar a Peterson?

La problemática se acentúa aún más en las universidades de Estados Unidos. Ya en el año 1975 el reconocido entomólogo de Harvard, Edward Wilson, fue afectado por diversas censuras e interrupciones a sus conferencias por una investigación acerca de la evolución socio-biológica en los animales y seres humanos (Wilson, 1975) –que ha sido utilizada en estudios ulteriores (Contini, 2015; Maturana y Varela, 1984/2003; Özcelík, 2010)-, puesto que algunos alumnos creyeron que su investigación podría justificar las diferencias de roles entre géneros (Haidt y Lukianoff, 2018 y Haidt, 2012/2019). En 2015, en la Universidad de Yale, existieron amenazas, protestas y, finalmente, el despido de Erika Chistakis y su marido Nicholas –director del campus-, no sin antes ser increpado; hecho que fue difundido por redes sociales (Callan, 2020). Todo a raíz de que Erika discrepara con un comunicado de la Universidad acerca de limitar los tipos de disfraces que los estudiantes usaran en Halloween, argumentando que esto atentaba contra la libertad de expresión y el ejercicio del diálogo y la comprensión entre los estudiantes al resolver conflictos (Campbell y Manning, 2018).

Durante el año 2017 se suscitaron otros hechos de intolerancia en escenarios universitarios. Ann Coulter fue cancelada en la Universidad de California Berkeley ante amenazas de protestas (Campbell y Manning, 2018; Malcolm, 2018). Una conferencia de la escritora Heather MacDonald fue saboteada por estudiantes en Clermont Mckenna College que la acusaron de "supremacista blanca", puesto que ella ha escrito libros y columnas criticando a "BlackLivesMatter" (Campbell y Manning, 2018; Haidt y Lukianoff, 2018; Lewy, 2018;

Malcolm, 2018). En Middlebury College, estudiantes interrumpieron una ponencia del cientista político Charles Murray y la profesora Allison Stanger, luego de retirarse junto a Murray –quien era su invitado-, resultó agredida y lesionada con una conmoción cerebral y lesiones en el cuello que le significaron utilizar un cuello ortopédico (Campbell y Manning, 2018; Haidt y Lukianoff, 2018; Lewy, 2018; Malcolm, 2018).

Otra intelectual que fue amenazada por la "cultura del victimismo" fue Camille Paglia, profesora en la Universidad de las Artes de Filadelfia, quien se caracteriza por tener un discurso crítico hacia el adoctrinamiento en la educación (Paglia, 2017/2018 y Paglia, 2019) y lo políticamente correcto (Marcos, 2020). Generó molestias en un grupo de alumnos, por cuanto, no obstante ser ella misma feminista y lesbiana, ha criticado duramente a los movimientos LGTB, "#MeToo" y al feminismo radical (Abad, 2016), clasificando sus ideas como "histéricas", puesto que, según su análisis, han conseguido que mujeres que jamás han sufrido un ataque sexual en su contra, se convenzan de que han sido abusadas, basadas en una ideología de la victimización (Paglia, 2017 y 2019). Frente a su pensamiento y expresiones críticas, los estudiantes indignados con sus dichos exigieron que eliminaran a Paglia de la universidad y fuese reemplazada por una persona de color y "queer" (Kaiser, 2020).

En Chile, durante el año 2019 tuvieron lugar situaciones de intolerancia y violencia manifiesta en la Universidad de Chile. En el primer caso, de conformidad a lo señalado por el Superintendente de Educación Superior, Jorge Avilés (2019), durante manifestaciones en el Campus "Juan Gómez Millas", el estudiante Crescente Varas Girardi, hijo de la diputada Cristina Girardi del Partido por la Democracia, fue agredido por un grupo de sujetos encapuchados, quienes lo reconocieron como hijo de una política y lo golpearon, amparados en que él, supuestamente, habría sacado su celular para grabarlos a ellos.

El otro caso fue más bullado que el anterior. Se trata de lo experimentado por Polette Vega en clases. Ella es una estudiante de Trabajo Social que forma parte de la "Centro Derecha Universitaria" y que ya había sido víctima de violencia por un grupo de encapuchados, en un contexto muy similar al del hijo de la Diputada Girardi (Avilés, 2019). Sin embargo, al reintegrarse a clases, luego de aquel episodio, fue discriminada y expulsada del aula; no sin antes ser increpada, insultada por algunos de sus compañeros e incluso siendo mojada con agua por

una compañera, la que se retiró alegando que no podía compartir sala con alguien que pensara como ella. Tal fue el alcance del hecho anterior, que se gestó un proyecto de ley (Schalper, 2019) que buscaba ampliar las causales de remoción del rector de una universidad estatal al no garantizar el bienestar físico y psíquico de los estudiantes en sus aulas. Cabe hacer presente que, ambas autoridades, coinciden en que hechos como estos hacen presumir la existencia de un riesgo latente para los miembros de la comunidad universitaria, al encontrarse expuestos a ser víctimas de vulneraciones de derechos fundamentales, tales como: la integridad física, psíquica, a la educación y la libertad de pensamiento (Avilés, 2019 y Schalper, 2019).

Se han examinado distintos casos en los que ha primado la censura y la intolerancia por sobre la libertad de expresión y de pensamiento; eventos que por sí mismos contravienen el principio de "libertad académica", estipulado en la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018/2019), que en su artículo 2°, letra f) señala:

> La educación superior debe sustentarse en el respeto y la libertad académica, que incluye la libre expresión de opiniones, ideas e información; así como también en la libertad de cátedra, estudio, creación e investigación para los miembros de las comunidades académicas y docentes, sin discriminación arbitraria, dentro del marco establecido por la ley, respetando el proyecto institucional y su misión (p.3).

Cerrando esta contextualización, diremos que lo importante no es de qué lado venga la censura, la intolerancia o la violencia; sino que no exista. Es eso lo que hay que erradicar, mas no el disenso de opiniones en la academia. En ese sentido, tanto el individuo como la comunidad tienen un mismo valor, en esencia, para la comunicación, la interacción en una sociedad e incluso para el aprendizaje cooperativo en la educación superior, ya que este busca la mejora del grupo pero sustentado en el aporte de cada una de las individualidades sobre las que está constituido (Hortigüela *et al.*, 2019; Kimmelman y Lang, 2018). Si la gran mayoría en la Universidad de Chile estuviese de acuerdo con las ideas que representa Polette Vega y decidieran discriminar, agredir y expulsar de una sala a alguien que piense como quienes lo hicieron con ella, sería un acto igualmente totalitario, intolerante, lamentable e injusto. Y es que, precisamente, en los conflictos sociales amparados en diferentes posturas de pensamiento, no existen los justos, los buenos ni los malos; existen los distintos, los diversos y todos igual de valiosos para la humanidad. En esa senda y dicho en las palabras de John Stuart Mill (1859/2019):

> Si toda la humanidad, menos una persona, fuera de una misma opinión, y esta persona fuera de opinión contraria, la humanidad sería tan injusta impidiendo que hablase como ella misma lo sería si teniendo poder bastante impidiera que hablara la humanidad (p.91).

Teniendo clara la problemática existente frente a las evidencias de intolerancia en contextos educativos, desde la perspectiva docente y con un enfoque educativo, debemos proponer estrategias en aula que desarrollen competencias socioemocionales como herramientas para prevenir hechos de intolerancia y violencia que afecten el aprendizaje de los estudiantes. En concordancia, revisaremos el marco conceptual actualizado y fundamental en cuanto a educación socioemocional y examinaremos los avances y beneficios que otorga el ejercicio de competencias socioemocionales en los alumnos.

4. MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Para contextualizar la importancia de la educación socioemocionales en la educación, debemos analizar lo que advierten Fadel *et al.* (2015/2016), en relación a que los empleadores y los líderes a nivel mundial en el ámbito educativo moderno, más allá del contenido y conocimiento propios de una disciplina, le han otorgado cada vez más relevancia a la formación de las actitudes positivas y habilidades profesionales de los estudiantes, por lo que han comenzado a tener mayor importancia en la educación formal, junto con el concepto de metaaprendizaje; comprendido como ir más allá del aprendizaje mismo, lo que considera el aprender a aprender o, en palabras de Fadel *et al.* (2015/2016) “los procesos internos mediantes los cuales reflexionamos acerca de nuestro aprendizaje y lo adaptamos” (p.64). En la **Figura 1**, podemos ver que entre las habilidades y actitudes que destacan en los marcos educativos más significativos a nivel mundial, se encuentran: las habilidades sociales, inteligencia emocional, habilidades de creatividad y pensamiento, metaaprendizaje, interactuar en grupos heterogéneos (fundamental frente a la intolerancia), capacidad de actuar en forma autónoma, capacidad de reflexión, pensamiento crítico y resolución de problemas complejos, trabajo colaborativo, comunicación efectiva (ligado a la asertividad), flexibilidad, adaptación, toma de decisiones,

conciencia y aptitudes culturales, metacognición; entre otros.

Figura 1
Elementos comunes entre los marcos de educación a nivel mundial.

Centro para el Rediseño Curricular	OCDE Habilidades para la innovación	OCDE Definición y Selección de Competencias	UE Marco de Referencia Competencias Clave	Fundación Hewlett Competencias para el aprendizaje profundo	P21.org	ATC21S
Conocimiento.	Habilidades basadas en los contenidos.	Uso interactivo de herramientas.	Comunicación en lenguas extranjeras. Matemática, ciencia y tecnología. Competencias digitales. Emprendimiento.	Contenidos académicos.	Matemática, ciencia. Lengua materna. Idiomas foráneos. Economía, geografía, historia, Gobierno y educación cívica. Alfabetización en medios de comunicación. Alfabetización digital.	Alfabetización en información. Alfabetización digital. Creatividad e innovación. Pensamiento crítico. Resolución de problemas. Toma de decisiones. Comunicación. Colaboración.
Habilidades.	Habilidades de creatividad y pensamiento.	Interactuar en grupos heterogéneos.	Comunicación en lengua materna.	Pensamiento crítico y resolución de problemas complejos. Trabajo colaborativo. Comunicación efectiva.	Creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración,	Vida y profesión. Ciudadanía local y global. Conciencia y aptitudes culturales. Responsabilidad social y cultural.
Actitudes.	Habilidades sociales. Inteligencia emocional.	Capacidad de actuar en forma autónoma.	Competencias sociales. Conciencia cívica. Proactividad. Conciencia cultural.	Mentalidad académica.	Flexibilidad y capacidad de adaptación. Iniciativa y autogestión. Habilidades sociales e interculturales. Productividad y capacidad de rendir cuentas. Liderazgo y responsabilidad.	Capacidad de aprender a aprender. Metacognición.
Metaaprendizaje.		Capacidad de reflexión.	Capacidad de aprender a aprender.	Capacidad de aprender a aprender.	Pensamiento crítico.	

Fuente: Adaptado de Fadel *et al.* (2015/2016, p.66).

Para efectos de esta investigación, utilizaremos como sinónimos los conceptos de educación emocional y educación socioemocional, puesto que, de acuerdo con autores tales como Goleman (1995/2019), Bisquerra (2011/2019) y Russo (2019), las competencias socioemocionales se encuentran integradas en la categoría de "competencia social" de las competencias emocionales. Además, prescindiremos del uso del término "inteligencia emocional", puesto que desde el origen de su conceptualización con Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995/2019) o Gardner (1993/2008), hasta el día de hoy, se considera un constructo teórico hipotético que aún se encuentra en debate acerca de su existencia dentro del campo de la psicología (Russo, 2019; Bisquerra y Pérez, 2007).

Antes de ahondar en los avances en la educación socioemocional, primero definiremos qué es, a la luz de investigaciones y obras recientes. La educación socioemocional se refiere al proceso educativo continuo que busca el desarrollo de competencias socioemocionales en el

alumnado durante toda su vida (Bisquerra, 2011/2019). Por su parte, Russo (2019) nos señala que "la educación emocional promueve el conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, como método para relacionarse mejor consigo mismo y con los otros, contribuyendo así al bienestar en general" (p.12).

En cuanto a las competencias emocionales, continuando la línea de Bisquerra (2011/2019):

> Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de las competencias emocionales están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar (p.11).

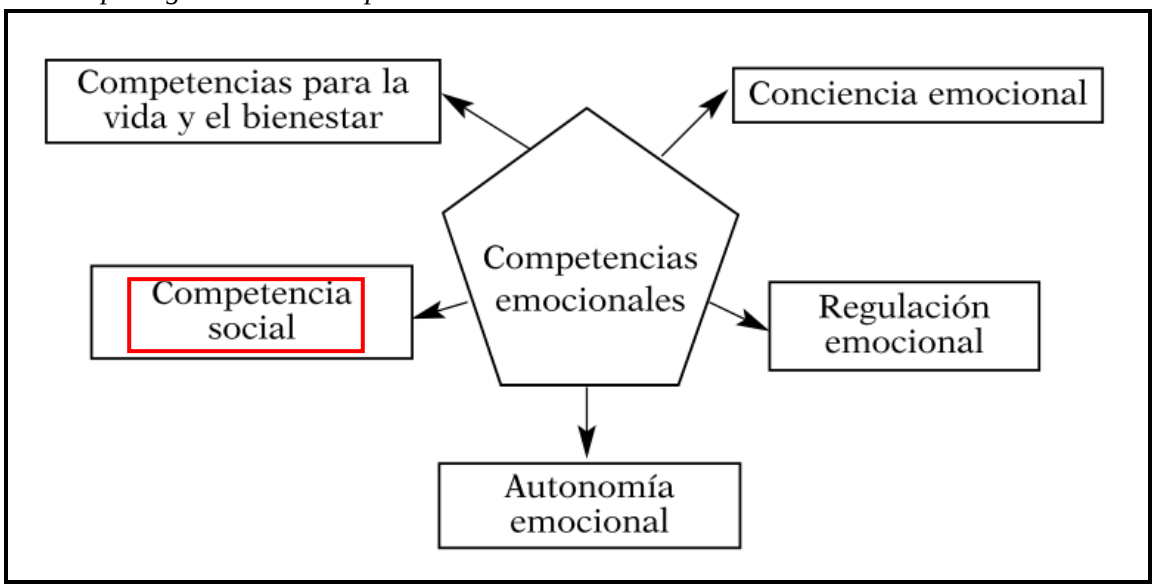
4.1. Competencia social

En concordancia, la competencia social, véase **Figura 2**, "es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc." (Bisquerra y Pérez, 2007, p.72) y se subdivide en ámbitos más específicos. Este enfoque ha sido ampliamente utilizado por investigaciones ulteriores (Bisquerra, 2010; Colunga y García, 2016; Esteves *et al.*, 2019; Pérez, 2016). De acuerdo con esas investigaciones, las microcompetencias que incluye son las siguientes: *Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad para gestionar situaciones emocionales.*

Sumado a lo descrito anteriormente, entenderemos que la asertividad, corresponde a un proceso emocional y de comunicación continuo, positivo y constructivo (Caridad *et al.*, 2017), que considera la empatía, la tolerancia y la regulación de emociones (Maluenda *et al.*, 2017) abarcando "manifestaciones verbales y no verbales de dudas, desacuerdos y opiniones, respetándose a sí mismo y a los otros, con la finalidad de lograr una comunicación efectiva" (García y Reyes, 2017, p.2794). De acuerdo con Bach y Forés (2008/2019), en términos prácticos, comprenderemos lo siguiente:

> Podemos considerar la asertividad como un recurso para comunicar de un modo respetuoso y oportuno lo que yo siento y para acoger con el mismo respeto lo que sienten los otros. No es en modo alguno una estrategia para ocultar lo que de verdad sentimos. Sería un error pensar que se reduce a utilizar bonitas palabras para disimular nuestros sentimientos, pues lo que sentimos lo comunicamos siempre de un modo u otro. Si no lo hacemos con las palabras, lo hacemos con el tono de voz, la mirada, la expresión facial, los gestos, la postura corporal, etc. Para lo que sí puede servirnos es para aprender a contener y a canalizar adecuadamente determinadas emociones (p.28).

Figura 2
Modelo pentagonal de las competencias emocionales.



Fuente: Bisquerra (citado por Esteves *et al.*, 2019, p.92).

En el marco de la educación superior, siguiendo la línea de Maluenda *et al.* (2017), la "competencia profesional" transita desde el simple manejo de conocimientos hacia una visión holística que incorpora aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales involucrados en el desempeño profesional; por lo que un profesional íntegro maneja los conocimientos (saber), las habilidades requeridas (hacer) y la capacidad de desenvolverse (ser) (Calderón, 2012). En ese sentido, Martí *et al.* (2014) señalan que una de las funciones más importantes de la educación superior es habilitar a los estudiantes para el ejercicio de cargos y responsabilidades en el ámbito público, privado y en la sociedad completa, razón por la que la formación de profesionales requiere un foco especial en la formación de competencias necesarias para el desarrollo interpersonal, considerando que un pilar del modelo de formación por competencias es el pasar del énfasis en conocimientos conceptuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades

y problemas mediante el aprendizaje (Zapata, 2015). Por ello, la asertividad adquiere un rol indispensable en la formación de profesionales que puedan interactuar con éxito en distintos contextos, ajustándose a diversos interlocutores con los que se relacionen, generando relaciones interpersonales adecuadas y positivas para su función y para su bienestar personal y laboral (Maluenda *et al.*, 2017).

4.2. Modelo SoLD

Llegados a este punto, examinaremos un modelo basado en la ciencia del aprendizaje y el desarrollo llamado SoLD (por sus siglas en inglés de "*science of learning and development*"). De acuerdo con Darling-Hammond *et al.* (2019) y como se ilustra en la **Figura 3**, podemos observar que uno de los 4 principios o pilares de la educación integral en un alumno es el desarrollo socioemocional, con el objetivo de lograr resultados de aprendizaje ligados a integrar las competencias emocionales, desarrollar la mentalidad propia y habilidades que permiten la autorregulación, perseverancia y resiliencia. En este modelo, dichos autores proponen que:

> El desarrollo y el aprendizaje de los niños están conformados por las interacciones entre los factores ambientales, las relaciones y las oportunidades de aprendizaje que experimentan, tanto dentro como fuera de la escuela, junto con los procesos físicos, psicológicos, cognitivos, sociales y emocionales que se influyen mutuamente al permitir o socavar el aprendizaje (Darling-Hammond *et al.*, 2019, p.1).

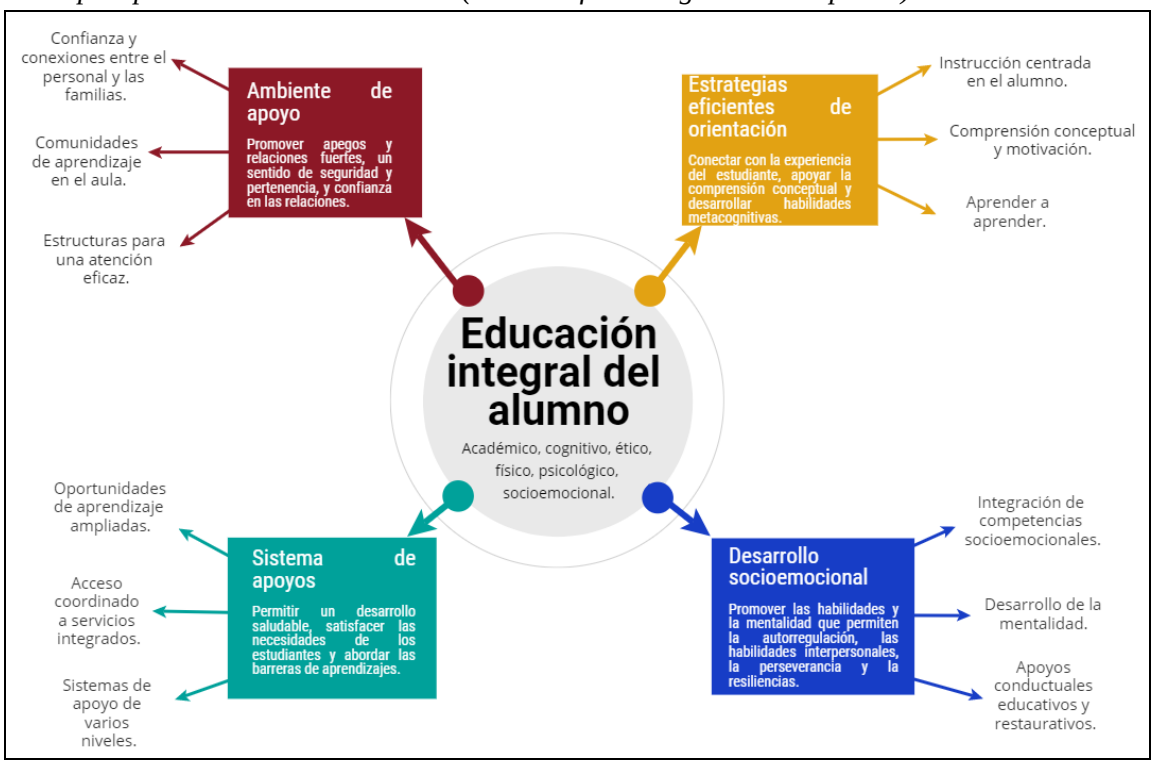
En concordancia, el modelo SoLD implica que la educación socioemocional fomenta habilidades, hábitos y mentalidades que permiten el progreso académico, la eficacia y el comportamiento productivo en sociedad (Darling-Hammond *et al.*, 2019). En cuanto a la consecución del desarrollo y aprendizaje socioemocional, Darling-Hammond *et al.*, (2019, p.4) señalan que las instituciones educativas requieren lo siguiente:

- ✓ Formación explícita en habilidades sociales, emocionales y cognitivas, como la conciencia intrapersonal, las habilidades interpersonales, la resolución de conflictos y la toma de buenas decisiones.
- ✓ Infusión de oportunidades para aprender y utilizar las habilidades socioemocionales, los hábitos y las mentalidades en todos los aspectos del trabajo de la escuela dentro y fuera del aula.

- ✓ Enfoques educativos y restaurativos de la gestión y la disciplina en el aula, para que los niños aprendan a ser responsables de sí mismos y de su comunidad.

Figura 3

Principios prácticos del modelo SoLD (science of learning and development).



Fuente: Adaptado de Darling-Hammond *et al*. (2019, p.2).

Por su parte, Osher *et al.* (2018) advierten que existe una vinculación entre alcanzar un mejor rendimiento y compromiso estudiantil, una mayor regulación emocional, competencia social y buena disposición frente a desafíos, con las relaciones afectuosas y de apoyo entre alumnos y docentes. Ese tipo de relaciones colaboran con el desarrollo de competencias socioemocionales, conductuales y cognitivas fundamentales para el aprendizaje (Daling-Hammond *et al.*, 2019), es decir, se debe mantener un ambiente ajeno de intolerancia, censura, violencia o intimidación, ya que, retomando el modelo SoLD de Darling-Hammond *et al.* (2019): “Los alumnos necesitan una sensación de seguridad física y psicológica para aprender, ya que el miedo y la ansiedad merman la capacidad cognitiva e interrumpen el proceso de aprendizaje” (p.6).

Revisado el marco conceptual actual y primordial en educación emocional, a continuación, es necesario examinar los avances y beneficios que otorga el ejercicio de competencias socioemocionales en los alumnos.

5. AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y SUS BENEFICIOS

Concretamente, en cuanto a los avances en las investigaciones ligadas a la educación socioemocional, destacaremos lo indagado por Gómez *et al.* (2017) en cuanto a la relación entre competencias emocionales, competencia social y el dominio moral frente al "bullying". Aquellas tres variables son importantes para el desarrollo de conductas tolerantes hacia los demás, promoviendo la satisfacción y el positivismo en las relaciones entre iguales; lo que incide en el bienestar general, por lo que la educación emocional debe ir dirigida no solo a los alumnos, sino que también a los docentes que son un modelo para el desarrollo de los estudiantes (Gómez *et al*., 2017).

En el ámbito de la agresividad en los estudiantes, Gutiérrez *et al.* (2017) descubrieron que altos niveles en las variables competencia emocional, capacidad de control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres, inciden positivamente, relacionándose con un menor número de conductas agresivas (García *et al.* 2015), lo que ciertamente insta al profesorado y a las instituciones de educación a promover el desarrollo de las competencias socioemocionales y la capacidad de control cognitivo, puesto que la tercera variable, estatus socioeconómico de los padres, escapa de la esfera netamente educativa (Fernández *et al.*, 2017).

En otras investigaciones, la educación socioemocional se ve relacionada con el impacto positivo en el ambiente académico; por cuanto produce un mayor bienestar y menor consumo de drogas en el alumnado (Fernández y Extremera, 2009; Sánchez *et al.*, 2015; Serrano y Andreu, 2016), mejor rendimiento académico, adaptación social, buen desempeño laboral y prevención de conductas disruptivas o de riesgo (Castellanos y López, 2018; Costa y Faria, 2015; Lanciano y Curci, 2014), mayor felicidad y mejor personalidad (Mikolajczak *et al.*, 2015; Rey *et al.*, 2016;

Vergara *et al.*, 2015), el sentido del humor, la automotivación, la cooperatividad, la apertura mental, el autocontrol (González *et al.*, 2019) e incluso mejor salud física y mental (Fernández y Extremera, 2016; Martins *et al.*, 2010). A propósito de las habilidades que contemplan las competencias sociales, Oueijan (2018), refiriéndose a "educar para la paz en la educación superior", advierte que las habilidades de negociación insertas en un curso de una carrera son parte del propósito de la universidad: "preparar a los alumnos para que puedan desenvolverse plenamente en la vida" (p.1920).

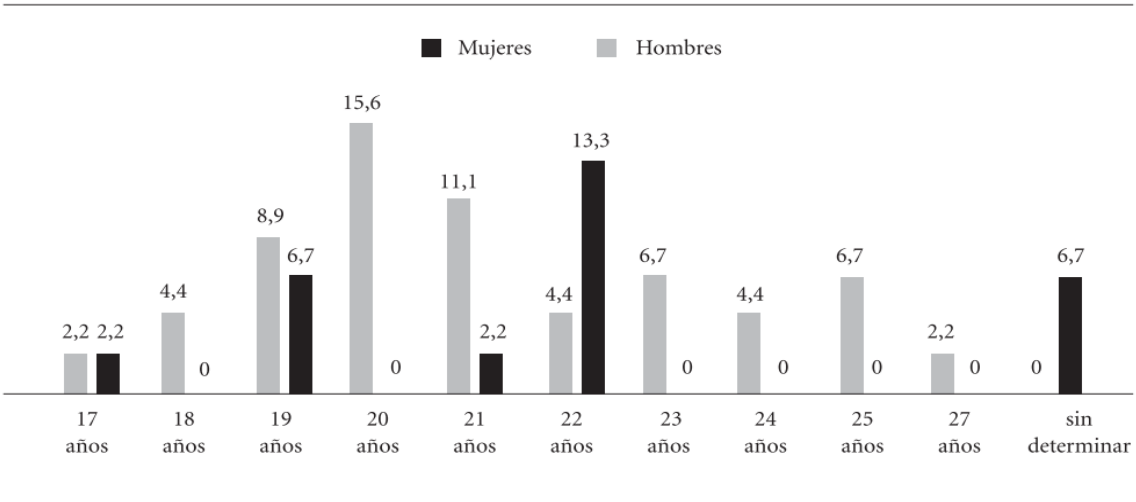
Específicamente, con respecto a las investigaciones enfocadas en la asertividad como habilidad de las competencias socioemocionales, los resultados arrojan que esta es el primer factor considerado como parte del flujo de comunicación, dejando fuera la agresividad y la pasividad en el diálogo (Caridad *et al.*, 2017), valida la personalidad, la seguridad en sí mismos, aumenta la autoestima y propicia una comunicación convincente (Berrio y Toro, 2018; León *et al.*, 2009; Liranzo y Moreno, 2017). Cabe señalar que como parte del estudio realizado por Liranzo y Moreno (2017) se encontró que existe una relación entre la asertividad e ideología de género con el abuso psicológico en mujeres; haciendo hincapié en que la asertividad provee beneficios tales como: generar redes de apoyo, salir del aislamiento, aprender de otros, reconectarse consigo mismo y empoderarse. En particular, el nivel de asertividad influirá en la manifestación de algún tipo de abuso psicológico por parte de la víctima (Liranzo y Moreno, 2017).

Por su parte, para las investigaciones de Berrio y Toro (2018) el bajo desempeño en asertividad en estudiantes puede ser un factor para predecir trastornos alimenticios y, además, empeorar y aumentar su sintomatología; estar relacionado con alcoholismo, consumo de sustancias ilícitas (Berrío y Toro, 2018), agresividad, ansiedad, menor rendimiento académico (González *et al.*, 2019) y depresión (Gutiérrez y López, 2015; Rondón *et al.*, 2018). En la misma línea, la investigación de Franco *et al.* (2017) señala que el suicidio en estudiantes universitarios tiene relación directa con síntomas de baja asertividad como por ejemplo: sentimientos de incomprensión, rechazo, desadaptación social, exceso o falta de autoridad en su comportamiento y falta de aceptación de diferencias en las relaciones interpersonales. En dicho estudio, además, obtuvieron los siguientes datos en relación con el suicidio de universitarios entre el año 2004 y 2014 en Bogotá, Colombia.

En la **Figura 4** podemos observar cómo la investigación arrojó una mayor frecuencia entre 17 y 27 años para los hombres, con un máximo de casos entre 19 y 21 años, a diferencia de las mujeres donde los casos se presentaron a los 17, 19, 21 y 22 años. En la **Figura 5** se ilustra el porcentaje de casos de suicidio en función de las áreas de conocimiento. Cabe señalar que la carrera que cursaban la mayoría de suicidas se registró en psicología, en el área de ciencias sociales y humanas (Franco *et al.*, 2017). Lo anterior, deja de manifiesto que la problemática del suicidio en jóvenes es un hecho social que afecta a la comunidad estudiantil y que tiene factores relacionados directamente con las competencias socioemocionales que se pretende fomentar mediante estrategias didácticas en la presente revisión.

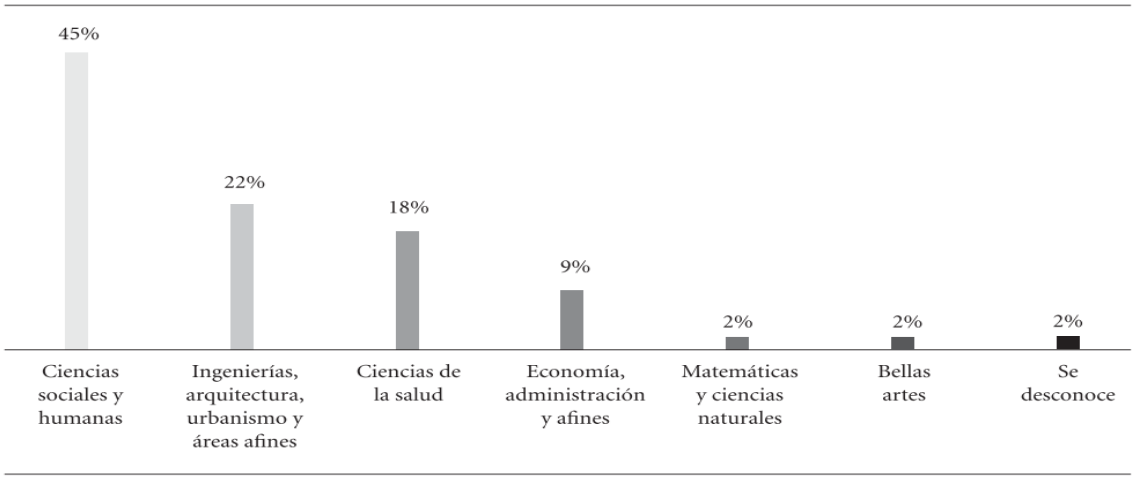
Bisquerra (2011/2019) nos señala que a raíz de lo que él designa como "analfabetismo emocional" existen necesidades patentes en males sociales tales como la ansiedad, el estrés, la depresión, la violencia, el consumo de drogas, los suicidios, conductas de riesgo, entre otros; todos los que, sumados a la intolerancia, el victimismo y la censura de la libertad de expresión, han ido en alza durante los últimos años en el ámbito académico de acuerdo con otras investigaciones (Araque *et al.*, 2017; Diamond, 2013; Finnigan y Maulding, 2018; Haidt y Lukianoff, 2018; Sarikaya *et al.*, 2019; Suárez y Díaz, 2015).

Figura 4
Edad versus sexo



Fuente: Franco *et al.* (2017, p.274).

Figura 5
Porcentaje de casos por área de conocimiento en la que estudiaban los fallecidos



Fuente: Franco *et al.* (2017, p.274).

Para una mejor ilustración, se agrupan los resultados de las diversas investigaciones revisadas, véase **Tabla 2**, de acuerdo con mayor o menor nivel de la variable asertividad en los estudiantes:

Tabla 2
Correlación de resultados obtenidos a mayor o menor nivel de asertividad

VARIABLE	CONDICIÓN	RESULTADOS
Asertividad	**Mayor nivel**	✓ Defender y expresar los derechos, opiniones y sentimientos propios ✓ Respetar los derechos, opiniones y sentimientos de los demás ✓ Decir no, manteniendo la postura ✓ Aceptar un "no" por respuesta ✓ Hacer frente a la presión social ✓ Evitar situaciones de riesgo ✓ Toma de decisiones y actuación en tiempo adecuado ✓ Manifestar de abusos psicológicos ✓ Aprender de los demás ✓ Superar el aislamiento ✓ Generar redes de apoyo ✓ Aumentar el autoestima
	Menor nivel	• Depresión • Menor rendimiento académico • Ansiedad • Agresividad • Pasividad • Consumo de alcohol y drogas • Predictor de trastornos alimenticios • Suicidio

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura citada en los apartados 4 y 5.

Así, de conformidad a los avances en las investigaciones citadas en los acápites precedentes, podemos afirmar que la educación emocional viene a ser una respuesta educativa a las necesidades sociales (Bisquerra, 2011/2019); ya que al disminuir la agresividad y promover conductas prosociales, el aprendizaje y el bienestar en general se verán favorecidos (Fernández *et al.*, 2017).

6. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Siguiendo la línea de Extremera y Fernández (2016), la orientación educativa está concediendo progresivamente un papel relevante en la formación por competencias socioemocionales de los estudiantes, lo cual fomenta el aprendizaje de estas mediante programas de entrenamiento destinados a todo nivel de educación, incluyendo el universitario (Barrón y Molero, 2014; Bisquerra, 2011/2019; Bisquerra y Pérez, 2007). Dentro de las técnicas y estrategias didácticas más utilizadas podemos encontrar las siguientes: role-play, foros y actividades de reflexión, resolución de problemas, reestructuración cognitiva, modelado, autocontrol, reforzamiento positivo social, técnicas de control de la activación, mindfulness, instrucción directa, retroalimentación, discusiones interactivas, entre otras (Rubiales *et al.*, 2018). En efecto, las estrategias docentes convencionales como en una lección magistral no demuestran cambios significativos; sin embargo, en el estudio experimental de un curso de psicología sobre dramatización creativa asistida, Sarikaya *et al.* (2019), encontraron como resultado que los niveles de ansiedad disminuían, mientras que aumentaron los niveles de empatía, habilidades comunicacionales y asertividad en los estudiantes.

Según advierten los autores Mejail y Contini (2016), podemos comprender que la competencia social –dentro de la cual se involucra la asertividad (Bisquerra, 2010)- se refiere a las conductas que una persona emite en un contexto interpersonal en el que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando mismos derechos y conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos y minimiza la probabilidad de futuros conflictos; es decir contribuye decisivamente en el logro de resultados eficaces en las relaciones interpersonales.

Teniendo en claro lo anterior, en los **Anexos 1 y 2** daremos cuenta de algunas estrategias didácticas que fomentan el desarrollo de competencias socioemocionales y, en particular, la asertividad en los estudiantes.

Una de las estrategias que pueden resultar útiles para el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos es la metacognición. John Flavell, quien es señalado como el pionero en el uso del término como tal, la denomina como la cognición acerca de la cognición y que es importante en las actividades cognoscitivas relacionadas al aprendizaje, tales como: comprensión lectora, atención, solución de problemas, autocontrol y persuasión (Flavell, citado en Jaramillo y Simbaña, 2014).

En investigaciones más recientes, la metacognición ha sido definida como el conocimiento de la propia cognición y las creencias que los individuos tienen sobre sus propios procesos cognitivos (Bonilla y Díaz, 2018; Bressler, 2014; Campos y Ameijide, 2015). Bonilla y Díaz (2018) señalan que: "La metacognición constituye un proceso mediante el cual se estimulan los propios procesos cognitivos respecto de lo que se cree y conoce, y se aplican estrategias que procesan nueva información" (p.3); cosa que adquiere particular importancia a la hora de adaptarse y relacionarse en grupos diversos y. que, por ende, presenten distintas creencias u opiniones.

Las estrategias metacognitivas son "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (Osses y Jaramillo, citados en Báez y Onrubia, 2016, p.97). Así, como estrategias docentes, se orientan al aprendizaje de los estudiantes a través de la metacognición, mediante la planificación, gestión de tareas complejas, autoevaluación y, por sobre todo, la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje con las experiencias y el conocimiento que construye (Darling-Hammond *et al.*, 2019; Calle y Sánchez, 2017; Torrano *et al.*, 2017; Ellis *et al.*, 2014). Y es que la metacognición se comprende como "el proceso de pensar acerca del pensar" (Fadel *et al.*, 2015/2016, p.146); promoviendo así, desde un enfoque educativo, el aprender a aprender (Calle y Sánchez, 2017). Esto se logra de mejor manera con la ayuda de un igual o alguien con una función específica como el docente (Nolla, 2019). Para comprender a cabalidad la conexión entre reflexión, metacognición y

aprendizaje, Nolla (2019) define lo siguiente:

> La reflexión es un proceso metacognitivo que ocurre antes, durante y después de situaciones concretas con el fin de desarrollar una mayor comprensión tanto de uno mismo como de la situación, de manera que los futuros encuentros con situaciones parecidas se benefician de los encuentros anteriores (p.101-102).

La importancia de la metacognición en las estrategias docentes radica en que las estrategias metacognitivas no son las únicas que promueven el aprender a pensar sobre el propio aprendizaje (Bonilla y Díaz, 2018), sino que también es una habilidad considerada fundamental a desarrollar por las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el estudiante construye un aprendizaje significativo de acuerdo con sus propias experiencias, guiado por la propuesta y ejecución didáctica del docente (Calle y Sánchez, 2017; Darling-Hammond *et al.*, 2019; Ellis *et al.*, 2014; Fadel *et al.*, 2015/2016; Torrano *et al.*, 2017). Además, precisamente en cuanto al aprendizaje de competencias socioemocionales y en correlación con lo investigado por Diéguez *et al.*, (2019), con el auge del constructivismo en el aprendizaje, se le atribuye mayor importancia a la conciencia que tiene el sujeto sobre sí mismo, sus fortalezas, debilidades, cuáles son las estrategias para enfrentar un desafío cognitivo y a la regulación que el estudiante ejerce sobre su propio aprendizaje; considerando que "el aprendizaje de los estudiantes no comienza desde cero, sino que los estudiantes tienen experiencias –emociones- que pueden afectar su aprendizaje o ser aprovechadas para potenciar el mismo" (Diéguez *et al.*, 2019, p.446).

Para dar paso al siguiente concepto que ayuda a fomentar competencias socioemocionales a nivel cognitivo, es importante destacar que el desarrollo de hábitos reflexivos o metacognitivos está ligado al ejercicio del pensamiento crítico, puesto que existe una relación entre ambos –pensamiento crítico y metacognición- pudiendo uno apoyar y reforzar al otro (Fadel *et al.*, 2015/2016).

En efecto, el pensamiento crítico se define como "un proceso metacognitivo de elaboración de juicio y acción que tiende al automejoramiento, lo que implica: uno, contemplar perspectivas diferentes a la propia; dos, sensibilidad hacia el contexto; y tres, acción continua y permanente" (Reguant, 2011, p.63), el que tiene relación con conceptos revisados hasta ahora,

como la reflexión; a saber, Betancourt (2010) señala que:

> El pensamiento crítico es en sí mismo un conjunto de habilidades y disposiciones que le permiten al individuo decidir qué hacer y en qué creer utilizando como herramientas la reflexión y la racionalidad. Lo reflexivo se entiende como el cuestionamiento que se hace a partir del análisis de las relaciones existentes entre los diferentes puntos de vista. Se analiza, se relaciona y se cuestiona dos o más puntos de vista. Lo racional está inmerso en la reflexión, haciendo un trabajo conjunto; se puede entender como argumentar objetivamente y con razones (p.1-2).

Desde Matthew Lipman se ha entendido al pensamiento crítico como una constitución mental que sirve como vía, apertura o paso al respeto y a la diversidad de pensamientos (Sánchez, 2008). Ahora bien, desde la perspectiva de Robert Ennis, podemos advertir cómo se genera un diálogo entre competencias socioemocionales, tolerancia y pensamiento crítico, puesto que un pensador crítico tiende a "ser de mente abierta: considerar seriamente los puntos de vista de los demás y estar dispuesto a cambiar de posición" (Ennis, citado en Águila, 2014, p.57).

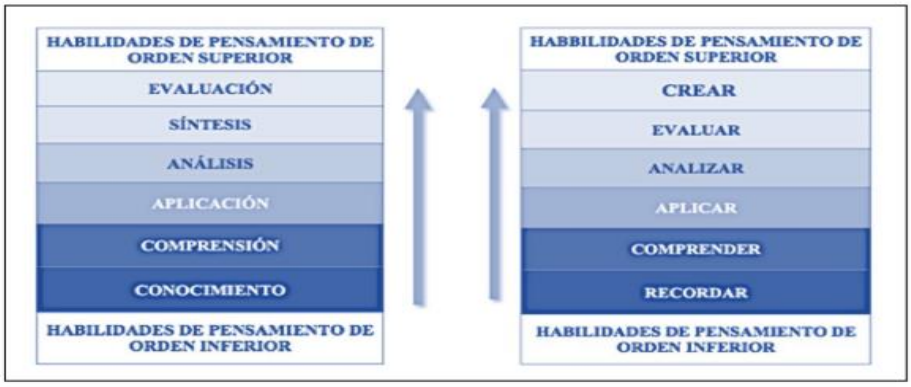
A partir de Báez y Onrubia (2016) comprendemos el pensamiento crítico como un juicio autorregulado, que involucra el desarrollo de la metacognición y procesos de reflexión con el propósito de interpretar, analizar, evaluar y explicar consideraciones con el objetivo de adquirir nuevo conocimiento, resolver conflictos, solucionar problemas y/o tomar decisiones; todas etapas, indicadores o fines del desarrollo de competencias socioemocionales tales como la asertividad (Caridad *et al.*, 2017; Castaños *et al.*, 2010; Ibarrola e Iriarte, 2014; Liranzo y Moreno, 2017; Navarro *et al.*, 2017). En ese sentido, es importante recalcar que "el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables, entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico" (Lipman, citado en Sánchez, 2008, p.105).

Dentro de las formas generales de enseñanza de habilidades de pensamiento crítico y que puede ligarse al aprendizaje de competencias socioemocionales, existe el formato localizado o infuso (Báez y Onrubia, 2016) que implica un orientación explícita del pensar como aprendizaje dentro de contenidos específicos; no obstante, considera no solo el contenido, la disciplina y el método en sí, sino que también los modos de comunicación, lenguaje y el propósito (Valenzuela, citado en Báez y Onrubia, 2016); creando así un contexto de transferencia inmediata; en lo que la competencia socioemocional tiene mucho que ver.

Finalmente, merece destacar que de acuerdo con Richard Paul, y considerando las competencias socioemocionales, el "pensador crítico" se caracteriza por una disposición mental que abarca la humildad, la empatía, la autonomía, la integridad, el coraje y la perseverancia intelectual; y por tener la habilidad para razonar sin que interfieran los sentimientos o intereses propios, de amigos, comunidad o nación (Paul, citado en Águila, 2014).

Como última estrategia para diseñar metodológicamente estrategias de aprendizaje en educación socioemocional, recurriremos a la Taxonomía de Bloom. En 1948, luego de la Convención de la Asociación Norteamericana de Biología, Benjamín Bloom formuló una Taxonomía de Dominios del Aprendizaje que tenía por finalidad estructurar el proceso de aprendizaje en base a objetivos (Parra, 2017). De acuerdo con Caeiro (2019), los discípulos de Bloom (Anderson y Krathwoht, 2001) revisaron la taxonomía original de su tutor y publicaron la "Taxonomía Revisada de Bloom", véase **Figura 6**, proponiendo el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y la modificación de la secuencia dentro de la taxonomía, siendo la más famosa y empleada actualmente (Corrales, 2017).

Figura 6
Taxonomía de Bloom original (izquierda) versus Taxonomía revisada de Bloom (derecha).



Fuente: Caeiro, 2019, p. 70.

En esta taxonomía se estructuran los distintos procesos de aprendizaje y se ordenan desde los procesos cognitivos de orden inferior a los procesos cognitivos de orden superior **Figura 7**. Por ejemplo, en la metodología de aula invertida o "Flipped Classroom", que viene a invertir lo que se venía haciendo en la enseñanza tradicional, es decir, tomar nota en clases y desarrollar tareas y procesos en casa, se produce un efecto inverso; por lo que el alumno trabaja

de manera autónoma en las dos primeras fases del proceso de aprendizaje, que son las más sencillas, y durante las clases, con la guía del docente y a través del aprendizaje basado en el pensamiento y el aprendizaje colaborativo con sus pares, desarrolla las fases más complejas de la taxonomía (Parra, 2017; Ruíz, 2018).

Figura 7
Acciones cognitivas de la Taxonomía revisada de Bloom.

TIPO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR		
CREAR	Nuevo en esta taxonomía. Involucra reunir cosas y hacer algo nuevo, llevar a cabo tareas creadoras	Generar, planear, producir, construir, diseñar, idear, trazar, elaborar
EVALUAR	Ubicada en la cúspide de la taxonomía original de 1956, evaluar es el quinto proceso en la edición revisada.	Comprobar, criticar, revisar, formular hipótesis, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
ANALIZAR	Descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global	Diferenciar, organizar, atribuir, comparar, deconstruir, delinear, estructurar, integrar.
APLICAR	Aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva	Ejecutar, implementar, desempeñar, usar
COMPRENDER	Habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente.	Interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar, parafrasear
RECORDAR	Reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo.	Reconocer, recordar, listar, describir, recuperar, denominar, localizar
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN INFERIOR		

Fuente: Caeiro, 2019, p. 71.

Como podemos ver, existe una jerarquización de los objetivos de aprendizaje que ayudan a que el estudiante no experimente una dificultad insuperable al no saber cómo afrontar una tarea, y que se sienta motivado al ir alcanzando metas poco a poco; permitiéndole esto, ir progresando en su propio aprendizaje de manera progresiva (Corrales, 2017).

Es por esta razón, que la citada taxonomía es empleada tanto para el diseño de programas educativos, asignaturas, cursos y también en el diseño de didácticas a emplear durante una clase (Caeiro, 2019), situación que se ilustrará en el siguiente apartado cuando sea utilizada en la planificación y orientación de las etapas de una propuesta didáctica que busca fomentar el aprendizaje de competencias socioemocionales en aula.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y ASERTIVIDAD.

"La didáctica es la ciencia que estudia el proceso docente – educativo" (Espinoza *et al.*, 2018, p.11) y, de acuerdo con Álvarez (citado en Espinoza *et al.*, 2018), este proceso está dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la institución educativa, es decir, el preparar a los estudiantes para la vida, sistémica y eficientemente.

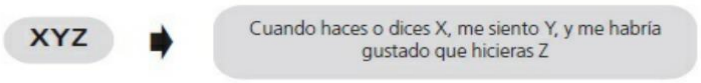
Una estrategia didáctica para el aprendizaje es un proceso constructivo, regulado, intencional (con miras a una meta), situado (relacionado con un contexto), colaborativo (social), que asume diferencias y matices individuales, en la que se elaboran, interpretan y se significan conocimientos, y se desarrollan competencias, habilidades y actitudes (Míguez, 2014). En ese sentido, es el docente el llamado a facilitar estrategias didácticas que permitan individual o grupalmente abordar tareas o procesos que implican descubrir y resolver problemas, generando aprendizaje en los estudiantes (López y Albornoz, 2021).

A continuación, se presentará una estrategia didáctica para el aprendizaje de competencias socioemocionales que fomenta, entrena y desarrolla la asertividad y la tolerancia en estudiantes de educación superior, para lo cual nos apoyaremos en la estructura de planificación de didácticas que considera "finalidad", "estrategias" y "recursos", basándonos en lo propuesto por López y Albornoz (2021). Cabe señalar que se consideran estrategias didácticas autocorrectivas, flexibles y abiertas (Míguez, 2014), que se orientan hacia un aprendizaje autorregulado por parte del alumno, con mediaciones y guía del docente (Torrano *et al.*, 2017).

7.1. Modelo "MENTE".

A raíz de la revisión de literatura ligada a la psicología, se examinó el modelo de resolución de conflictos "XYZ" que impulsó Haim Ginott (citado en Bach y Forés, 2008/2019), el que se ilustra en **Figura 8**.

Figura 8
Modelo de resolución de conflictos "XYZ"



Fuente: Bach y Forés (2008/2019, p.204).

En base a este modelo y agregando dos pasos más que se relacionan con la responsabilidad en las relaciones interpersonales y, también, con la evaluación de las mismas; propondremos, como propuesta innovadora, el modelo "MENTE"; titulado así en virtud al desglose de la **Tabla 3**.

Tabla 3
Modelo "MENTE"

M	E	N	T	E
Memoria del evento.	**Emoción** evocada.	**Noción** de mejora.	**Trato** para la solución.	**Evaluación** del cambio
Basado en "X", se refiere al recuerdo y descripción del problema, centrándose en la conducta que generó el conflicto; lo que molestó o desagradó, sin criticar a la persona, sino que únicamente las acciones.	Basado en "Y", se refiere a expresar cómo me hizo sentir la situación, describiendo las emociones y sentimientos evocados, de manera calmada y racional. El foco deben ser los efectos emocionales de la conducta del otro, sin juzgar ni atacar personalmente o insultar. La expresión sentimental debe ser por ambas partes.	Basado en "Z", se refiere a la búsqueda de una idea tentativa como solución, presentando el cómo me hubiese gustado que se comportara la otra persona o cómo hubiese preferido sentirme. Se debe especificar la conducta preferida en positivo (no recalcar lo que no se quiere). Se propone lo ideal, respetando la libertad del otro de aceptar o no. Primer paso en miras a la solución.	Esta etapa se propone como adicional, puesto que insta a la toma de una decisión en conjunto para alcanzar una solución al conflicto primigenio. Implica asumir una cuota de responsabilidad en la consecución del objetivo común.	Como etapa final, requiere una evaluación del desarrollo de la conducta, de manera ulterior al cierre del trato; con una retroalimentación de ambas partes; considerando si se cumplió con el acuerdo mutuo y si existe mejora en la relación. De existir nuevas problemáticas, se debe iniciar un nuevo "MENTE" hasta obtener una mejora satisfactoria.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en consideración este modelo, se presentará la planificación y estructura de la propuesta didáctica, véase **Tabla 4**, a objeto de entrenar la resolución de conflictos interpersonales, idealmente en un contexto de aula; lo que propende a desarrollar y promover conductas basadas en la empatía y un aprendizaje basado en el pensamiento hacia la tolerancia, a

través de estrategias metacognitivas, habilidades de pensamiento crítico reflexivo y objetivos definidos en relación a la Taxonomía de Bloom revisada, véase **Tabla 5**.

Tabla 4
Estructura de la planificación de la estrategia didáctica o modelo"MENTE"

<table>
<tr><th>ESTRATEGIAS</th><th>FINALIDAD</th><th>RECURSOS</th></tr>
<tr><td>Se debe separar al curso en parejas y entregar una situación a trabajar como taller. En este caso puede emplearse el estudio de caso, el juego de rol, la dramatización, entre otros.

Exhibir el modelo "MENTE" en el aula (previa explicación verbal).</td><td>Crear una situación -en base a hechos reales o hipotéticos- de conflicto, entre los estudiantes, instando a que deban llegar a una solución asertiva mediante el seguimiento del modelo "MENTE".</td><td rowspan="3">Humanos:
Informantes clave: estudiantes del curso dividido en parejas.

Materiales y técnicos:
Computador para exhibir el modelo "MENTE" en el aula.
Libreta, tablet o celular para tomar nota.

Lápiz y papel para que los alumnos describan el paso a paso de su proceso hacia la solución.

Preguntas metacognitivas:
¿Has aprendido algo?
¿Cómo lo has aprendido?
¿Qué fue difícil en el proceso?
¿Qué piensas de lo que dijiste, sientes o aprendiste?
¿Cómo puedes convencer a alguien de que tu opinión o solución es la mejor?
¿Qué tan de acuerdo estás?
¿Para qué te sirve lo aprendido?
¿En qué otras situaciones podrías aplicar lo aprendido?
¿Qué procesos mentales hemos ejercitado en esta actividad?
¿A qué se ha debido tu equivocación?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Tomar nota de las reacciones y actitudes en cada intervención de los grupos al momento de opinar y describir el concepto que les tocó.

Estar atento a dudas y observar las reacciones en las distintas parejas, los comentarios.

Servir como guía y orientación para lograr un aprendizaje autorregulado y autoreflexivo.</td><td>Explicar el problema que se encuentra circunscrito en la situación a trabajar.

Inspeccionar sus propios procesos emocionales y categorizar y describir sus emociones y sentimientos de acuerdo con el hecho que el docente ha entregado, sin caer en críticas personales.

Analizar y seleccionar una idea que pudiese solucionar el conflicto.

Decidir en conjunto la mejor solución ante el conflicto.

Evaluar, suponer y pensar en futuras mejoras en caso de que la solución implique nuevos problemas a futuro.</td></tr>
<tr><td>Dar paso a opiniones, emociones, sentimientos, experiencias previas y pensamiento que tuvieron los estudiantes durante el desarrollo del ejercicio.
Discutir fortalezas, vacíos y mejoras al modelo "MENTE".</td><td>Reflexionar acerca de la importancia de la regulación emocional, la tolerancia, la empatía y la comunicación efectiva para solucionar conflicto de manera asertiva.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Metacognición, pensamiento crítico reflexivo y Taxonomía de Bloom en modelo "MENTE".

ETAPA DEL MODELO	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y DE PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO	PROCESOS ASOCIADOS A LA TAXONOMÍA DE BLOOM
M Memoria	Razonamiento orientado a la comprensión del problema considerando recursos cognitivos como experiencias previas. Se reconoce la anomalía como problema a solucionar. **Docente**: Observa la forma en que los estudiantes se expresan y cómo comunican un hecho de la manera más objetiva posible, libre de sesgos basados en la interpretación propia. Guía el proceso metacognitivo de reflexión. **Preguntas metacognitivas**: ¿En qué consiste esta etapa? ¿Qué recuerdo acerca del hecho? ¿Cuál es el propósito? ¿Estás de acuerdo con la "memoria" del otro estudiante? ¿Necesitas aclarar algo de lo que se dijo? ¿Cómo puedes convencer a alguien de que tú opinión es la más adecuada? ¿Qué piensas de lo sucedido o de lo que dijiste? ¿Estás seguro de tu afirmación o interpretación?	**RECORDAR.**
E Emoción	Conciencia emocional y razonamiento orientado a la comprensión del problema mediante la empatía. Ayuda a comprender mejor el problema y el punto de vista ajeno. Se construyen nuevos significados. **Docente**: Examina a los estudiantes en cuanto a su gestión emocional y el lenguaje que emplean para expresar sus emociones y para comprender al otro. Guía el proceso metacognitivo de reflexión. **Preguntas metacognitivas**: ¿En qué consiste esta etapa? ¿Cuál es el propósito? ¿Estás comprendiendo lo que sintió? ¿Por qué te sentiste así? ¿Por qué se sintió así la otra persona? ¿Estás seguro que fue eso lo que sentiste? ¿Por qué? ¿Puedes precisar más la respuesta?	**RECORDAR.** **COMPRENDER.**
N	Elaboración del plan. Uso eficiente de los recuros disponibles, es decir, teniendo en cuenta la memoria y la emoción propia como	**COMPRENDER.** **APLICAR.** **ANALIZAR.**

Noción	experiencias previas, se cruzan con la nueva información (memoria y emoción del otro), proponiendo modificar el contexto en miras de una mejora con la construcción de un nuevo modelo cognitivo. **Docente**: Observa de qué manera los estudiantes negocian, sugieren y comunican posibles soluciones para el problema Guía el proceso metacognitivo de planeación. **Preguntas metacognitivas**: ¿En qué consiste esta etapa? ¿Cuál es el propósito? ¿Qué tipo de soluciones se te ocurren? ¿Qué harías en situaciones como estas? ¿Debiste hacer algo distinto? ¿Por qué hiciste eso? ¿Cómo podría mejorar el problema? ¿Qué tipo de dificultades tengo para alcanzar la solución?	
T Trato	Ejecución del plan. Conecta la información ofrecida y promueve un aprendizaje para la solución del problema, es decir, la utilización del nuevo modelo cognitivo. **Docente**: Registra u observa todo lo que los alumnos hacen, dicen, desarrollan como procedimiento. Guía el proceso metacognitivo de regulación. **Preguntas metacognitivas**: ¿En qué consiste esta etapa? ¿Cuál es el propósito? ¿Por qué crees que es la mejor solución al problema? ¿Por qué consideras este "trato" como solución y no otra manera? ¿Cómo podrías convencernos de que este "trato" es la mejor solución? ¿Podrías agregar algo más a esta solución?	**ANALIZAR.** **EVALUAR.** **CREAR.**
E Evaluación	Validación y revisión de la solución. Piensa de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre la solución y sus resultados luego de haber sido ejecutado el plan. Existe una comprobación del aprendizaje. **Docente**: Observa y evalúa la atención al cuestionamiento que los estudiantes manifiestan acerca de la solución al problema y sus propios procesos para haber llegado a esta. Guía el proceso metacognitivo de control.	**ANALIZAR.** **EVALUAR.** **CREAR.**

	Preguntas metacognitivas: ¿En qué consiste esta etapa? ¿Cuál es el propósito? ¿Debiste hacer algo distinto? ¿Algo no quedó claro durante el proceso? ¿necesitas reformular algo o regresar? ¿Cómo podría mejorar el problema? ¿Hasta qué punto iba bien el "trato"? ¿Qué estrategias has usado para resolver el problema? ¿Qué has aprendido? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Qué te costó en el camino? ¿Podrías extrapolar este aprendizaje a otro tipo de situaciones?	

Fuente: Elaboración propia.

En este modelo, el aprendizaje de competencias socioemocionales como la asertividad se genera al comunicarse con otros y resolver desacuerdos o problemas con otras personas; lo que, sin duda, puede ser empleado tanto en la educación superior, como en el ámbito laboral y en la vida personal (Bisquerra y Pérez, 2007).

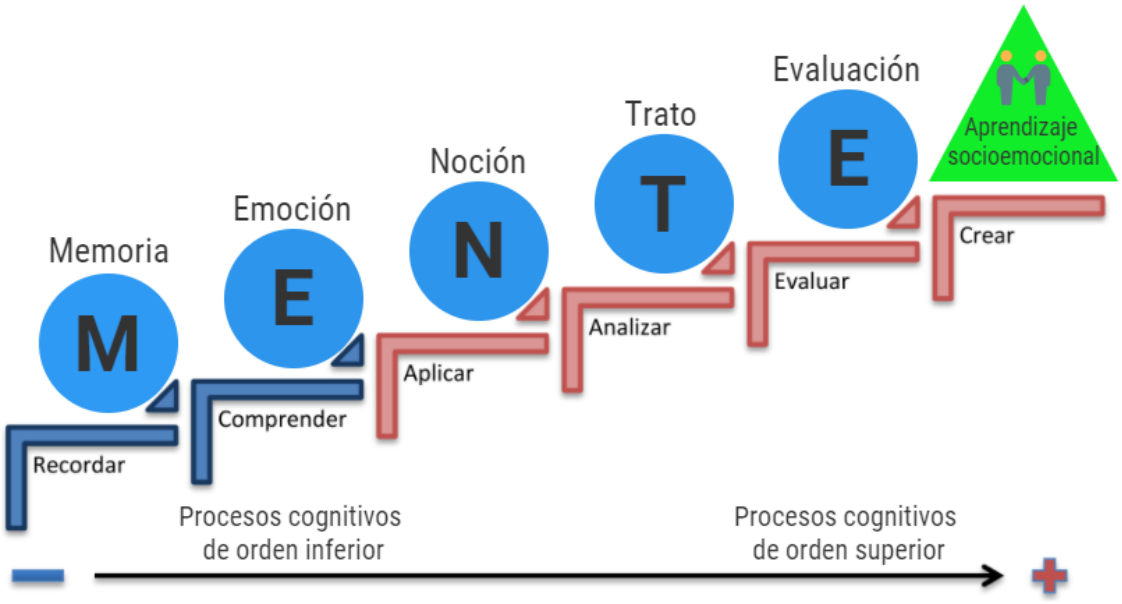
En términos de evaluación del aprendizaje de competencias socioemocionales, el modelo "MENTE" está orientado a un aprendizaje autorregulado, basado en la guía del profesor mediante estrategias metacognitivas (Díaz, 2015; Torrano *et al.*, 2017), y una retroalimentación con evaluación en función formativa que incluya una coevaluación y autoevaluación (Fernández, 2006; Hamodi *et al.*, 2015; Rayón *et al.*, 2011); teniendo en cuenta la reflexión sobre la teoría y la práctica (Rayón *et al*., 2011). En efecto, para un máximo nivel de aprendizaje en este tipo de competencias, se requiere de un tipo de evaluación abierta, clara, participativa y democrática (Hamodi *et al.*, 2015; Hortigüela *et al.*, 2019). No se considerará una evaluación sumativa, puesto que de acuerdo con Hortigüela *et al.* (2019): "Todo lo calificable debería de ser evaluable pero no todo lo evaluable tiene por qué ser calificable" (p.2), premisa dentro de la cual se circunscribe este modelo, además de que en las metodologías activas para la formación por competencias en educación superior, debemos revalorar la evaluación formativa continua (Fernández, 2006).

Pertinentemente, podemos ver cómo las finalidades y estrategias de las propuestas se encuentran circunscritas a lo que Goleman y Sange (2014/2016) titulan como "Triple Focus", un conjunto de tres habilidades fundamentales para la comprensión en los estudiantes: la

"autoconciencia", la "empatía" (comprensión de los demás) y el "pensamiento sistémico" (comprensión del entorno), lo que se encuentra relacionado con el enfoque educativo global denominado Aprendizaje Social y Emocional o SEL (por sus siglas en inglés: "Social and Emotional Learning").

Al colofón de esta propuesta didáctica, se establece una correlación entre etapas del modelo "MENTE" y objetivos de aprendizaje de la Taxonomía de Bloom revisada, véase **Figura 9**, puesto que comienza todo un proceso de planeación, resolución de conflictos y toma de decisiones, con plena consciencia, regulación y gestión de las competencias socioemocionales tanto propias como de otros, proceso que requiere transitar desde habilidades de pensamiento inferiores (como recordar, comprender y aplicar) hasta habilidades de pensamiento superiores (analizar, evaluar y crear); obteniendo un aprendizaje socioemocional que entrena la asertividad y previene la intolerancia desde el contexto educativo mismo, con miras a fortalecer lazos tanto profesionales como ciudadanos en sociedad.

Figura 9
Modelo "MENTE" en relación con la Taxonomía de Bloom revisada.



Fuente: Elaboración propia con base en Parra, 2017, p.178.

8. CONCLUSIONES

En virtud de las evidencias vertidas en el presente estudio queda de manifiesto la problemática ligada al alza de la intolerancia, la censura, la intimidación e, incluso, la violencia en ambientes académicos de la educación superior en occidente (Araque *et al.*, 2017; Diamond, 2013; Finnigan y Maulding, 2018; Haidt y Lukianoff, 2018; Sarikaya *et al.*, 2019; Suárez y Díaz, 2015); hecho que justifica la propuesta de estrategias didácticas que entrenen, promuevan y desarrollen las competencias socioemocionales en el alumnado universitario, a objeto de tener una mejor convivencia y relaciones interpersonales en aula, academia y en sociedad; generando las condiciones de posibilidad para un entorno idóneo para el aprendizaje.

En ese sentido, y teniendo en cuenta el objetivo de examinar los avances en investigación y los beneficios de la educación socioemocional, se puede concluir que frente a la creciente intolerancia en contextos educativos resulta importante subrayar la importancia de las competencias socioemocionales como un eje fundamental en la educación integral de los estudiantes universitarios (Darling-Hammond *et al.*, 2019; Fadel et al., 2015/2016), así como el aprendizaje basado en el pensamiento con el ejercicio de habilidades tales como el pensamiento crítico y la metacognición orientados a la resolución de conflictos mediante una conducta asertiva y empática.

Esto, por cuanto los avances en la investigación de la educación socioemocional y la asertividad indican resultados positivos en la conducta de las personas, puesto que sus beneficios transitan por la satisfacción y el positivismo frente a la vida, la tolerancia y conciencia entre iguales (Gómez *et al.*, 2017); que ante un mayor nivel de competencia emocional se evidencia un menor nivel de conductas agresivas (García *et al.*, 2015); genera un impacto positivo en el ambiente académico, adaptación social, buen desempeño laboral y prevención de conductas de riesgo; cooperatividad, apertura mental, autocontrol (Fernández y Extremera, 2016; González *et al.*, 2019; Martins *et al.*, 2010; Mikolajczak *et al.*, 2015; Rey *et al.*, 2016; Vergara *et al.*, 2015); una comunicación fluida, exenta de agresividad y sumisión al dialogar (Caridad *et al.*, 2017); valida la personalidad, la seguridad en sí mismos y aumenta la autoestima (Berrio y Toro, 2018; León *et al.*, 2009; Liranzo y Moreno, 2017); y, por ejemplo, genera redes de apoyo, huir del aislamiento, reconectarse consigo mismo y empoderarse cuando existe abuso psicológico en

mujeres (Liranzo y Moreno, 2017). En resumen, el desarrollo de competencias socioemocionales y asertividad en alumnos universitarios es educar para la paz (Oueijan, 2018); para un bienestar social que se traduce en un ambiente óptimo para el aprendizaje.

Por su parte, ante un pobre desempeño de en competencias socioemocionales y asertividad, las investigaciones arrojan resultados ligados a una mayor agresividad, violencia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, desadaptación, rechazo, exceso o falta de autoridad en el comportamiento e intolerancia (Berrio y Toro, 2018; Franco *et al.*, 2017; González *et al.*, 2019; Gutiérrez y López, 2015; Rondón *et al.*, 2018).

Con respecto a la propuesta del modelo "MENTE" como una estrategia didáctica que fomente el aprendizaje de competencias socioemocionales y técnicas de asertividad en aula, es imprescindible que este, como cualquier otro modelo o estrategia didáctica que tenga como finalidad el aprendizaje de técnicas para resolver conflictos, incluya estrategias metacognitivas que desarrollen el pensamiento crítico reflexivo a través de la guía del docente y basados en objetivos de aprendizaje determinados en la Taxonomía de Bloom revisada.

En términos de aprendizaje, este tipo de estrategias generan instancias en las que el alumno es capaz de desarrollar competencias socioemocionales, toda vez que logra tomar conciencia de sus propios pensamientos y de sus emociones, evitando que cuando estos se inclinen a la negatividad, puedan nublar tanto su juicio como su comportamiento frente a una situación adversa. De este modo, a través del pensamiento crítico reflexivo y de la metacognición, se pueda lograr generar instancias de autorregulación, empatía y acuerdo frente a un conflicto; proponiendo, creando y evaluando soluciones de manera racional y asertiva. Esto tributa directamente a procesos cognitivos de orden superior, motivo por el cual es fundamental que el modelo "MENTE" se encuentre diseñado sobre la base de la citada taxonomía.

En cuanto a la estructura y ejecución del modelo "MENTE", es importante que se considere como una didáctica que prepara a los estudiantes para la vida (Álvarez, citado en Espinoza *et al.*, 2018), fortalecido por un proceso de evaluación para el aprendizaje, en función formativa; dándole protagonismo a la retroalimentación docente, a la coevaluación y autoevaluación.

Por ende, se concluye que es sumamente importante la influencia del docente en el aprendizaje colaborativo, significativo y autorregulado en los estudiantes (Torrano *et al.*, 2017), mediante la instrucción de estrategias metacognitivas que generen un aprendizaje significativo y basado en el pensamiento para el desarrollo de competencias socioemocionales y la asertividad. En esa línea, la presente revisión y propuesta del modelo "MENTE" realzan la función docente en el camino para combatir, desde la educación, la intolerancia, la violencia, el victimismo u otros problemas como la ansiedad, la depresión y el suicidio en estudiantes (Haidt y Lukianoff, 2018); por cuanto el docente, en tanto educador, tiene la posibilidad de poner en práctica estrategias didácticas para al aprendizaje de competencias socioemocionales que, de acuerdo con la literatura revisada, aumentan los niveles de bienestar personal y disminuyen los males sociales ya mencionados (Bisquerra, 2010; Bisquerra y Pérez, 2007; Esteves *et al.*, 2019).

Por último, es dable señalar que, a pesar de las propuestas plasmadas en la presente investigación, existen limitaciones a considerar, como por ejemplo la crisis sanitaria a nivel global que dificultó el levantamiento de información de primera fuente, así como el hecho de que las propuestas didácticas se encuentran cimentadas sobre la investigación científica reciente y relevante en cuanto a educación superior y competencias socioemocionales; no obstante, se requiere experimentar en aula y medir los resultados a corto y largo plazo, por lo que se sugiere incluir este tipo de estrategias en los programas de asignatura en cursos de educación superior con el objetivo de testear el desarrollo de la asertividad en los estudiantes.

ANEXO N° 1/

Habilidades sociales (García *et al.*, 2019).

Tabla 6
Ingredientes de las competencias sociales

VERBALES	NO VERBALES	VOCALES
✓ Argumentar. ✓ Expresarse de forma adaptada a la situación. ✓ Expresarse con concreción y claridad. ✓ Ofrecer alternativas. ✓ Resumir y enfatizar los aspectos claves del mensaje. ✓ Plantear preguntas. ✓ Evitar frases demasiado largas. ✓ Seguir una secuencia lógica al hablar. ✓ No repetir excesivamente o repetir cuando es necesario. ✓ Utilizar un vocabulario amplio sin llegar a ser pedante. ✓ Utilizar la ironía y el humor. ✓ Evitar el uso abusivo de muletillas. ✓ Utilizar ejemplos, analogías.	✓ Expresión facial. ✓ Mirada. ✓ Postura. ✓ Movimientos. ✓ Orientación. ✓ Gesticulación. ✓ Proximidad. ✓ Apariencia física.	✓ Volumen. ✓ Tono y entonación. ✓ Velocidad. ✓ Pronunciación. ✓ Fluidez. ✓ Pausas.

Fuente: Elaboración propia a partir de García *et al.* (2019).

Objetivos:

- ✓ Discutir con el estudiante o grupo la importancia de las habilidades sociales para mejorar la calidad de vida.

- ✓ Examinar los conceptos de comportamiento sumiso, asertivo y agresivo. Para ello, pueden utilizarse explicaciones, ejemplos y preguntas sobre distintas formas de responder a diversas situaciones interpersonales reales o hipotéticas.

Recursos y procedimiento didáctico:

a) Tener preparadas dos o tres situaciones y para cada una de ellas tres formas de respuesta: una sumisa, otra asertiva y otra agresiva. Leer al cliente o al grupo cada

situación y las posibles respuestas a la misma. A continuación, el cliente o, en su caso, cada miembro del grupo califica mediante tarjetas de colores el tipo de comportamiento ejemplificado y, finalmente, se comentan las respuestas.

b) Presentar una situación y pedir que elaboren una respuesta sumisa, una agresiva y una asertiva.

c) Pedir al cliente (o al grupo) que ponga ejemplos de situaciones (personales o que conozca) y del tipo de respuestas que dio o dieron en las mismas.

d) Pedir al cliente (o al grupo) que ponga ejemplos de situaciones en los que se comportó de forma sumisa, asertiva o agresiva y que identifique los factores (cognitivos, emocionales, situacionales, etc.) que incidieron en su forma de actuar. El ejemplo puede utilizarse para ilustrar de forma más práctica los aspectos que se trabajarán.

Consideraciones:

Valorar la conveniencia de utilizar material audiovisual para trabajar esta fase del procedimiento. Por ejemplo, vídeos o imágenes que:

1) ilustren el comportamiento asertivo, sumiso y agresivo.
2) muestren ejemplos de habilidades sociales.
3) proporcionen ejemplos de los componentes verbales, no verbales y vocales.

Hacer hincapié en que todos tenemos más comportamientos sumisos y agresivos de lo que nos gustaría; por lo que se debe expresar empatía con el interlocutor y “normalizar”.

Entregar material por escrito en relación a las habilidades sociales, los componentes de las mismas y los estilos de comportamiento.

Conducir al estudiante (o al grupo) a “descubrir” el procedimiento utilizando analogías con ejemplos cercanos como enseñar otra persona a utilizar un programa de ordenador (instrucciones, modelado, ensayo de conducta, y retroalimentación y reforzamiento). Enfatizar, que el procedimiento que vamos a utilizar, durante el entrenamiento, es el mismo que empleamos en la vida cotidiana para aprender cualquier habilidad.

ANEXO N° 2/

Derechos asertivos (García *et al.*, 2019).

Tabla 7
Muestra de derechos y conductas asertivas

DERECHOS ASERTIVOS	
✓ A decir NO sin sentirse culpable o egoísta.	✓ A pedir que los otros reconozcan, respeten y respondan a nuestras necesidades.
✓ A decir "no lo sé", "no lo entiendo" o "no me importa".	✓ A decidir si decimos Sí a las necesidades de los demás.
✓ A cometer errores y, claro, a ser responsable de ellos, pero sin castigarnos.	✓ A defender nuestros derechos.
✓ A respetarnos a nosotros mismos, a tener necesidades y a que estas necesidades sean tan importantes como las necesidades de los demás.	✓ A comportarnos siguiendo nuestros deseos, siempre que no se vulneren los derechos de los demás.
✓ A sentir lo que sentimos.	✓ A no ser perfecto y a hacer menos de lo que se es capaz de hacer.
✓ A expresar lo que sentimos y lo que pensamos.	✓ A decidir no ser asertivos.

Fuente: Elaboración propia a partir de García *et al.* (2019).

Objetivos:

- ✓ Analizar diversas situaciones interpersonales reales o hipotéticas en las que se vea reflejado el respeto o vulneración de algún derecho asertivo.

- ✓ Reflexionar acerca de la importancia de la tolerancia, la asertividad y sus derechos asociados para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales.

Recursos y procedimiento didáctico:

1) Pedir a los estudiantes que hagan una lluvia de ideas de los derechos que tienen y anotarlos.

2) Completar el listado de derechos y reflexionar sobre qué derechos utilizan con más frecuencia, qué derechos utilizan con menos frecuencia y cuáles son las causas que les impiden ejercer estos derechos.

3) Elegir los dos o tres derechos más importantes para cada persona y trabajarlos con más profundidad.

4) Trabajar en imaginación:

   a) descripción del ejercicio: el estudiante o el grupo eligen un derecho de la lista que sea especialmente importante para ellos, pero que no ejercen, o uno que les sea difícil de aceptar.

   b) Luego, imaginan que tienen ese derecho y cómo cambia su vida al respecto (cómo actúan, sienten y piensan, cómo reaccionan los otros). A continuación, imaginan que ya no tiene ese derecho y cómo cambia su vida

Consideraciones:

Antes de empezar a imaginar pensar en una situación concreta: qué derecho van a defender, qué ocurre en la situación ("el argumento"), el contexto (lugar, muebles, colores, etc.) y en las personas (quién, cómo va vestido, qué hace, etc.). Durante la visualización: recrear la situación con detalle, implicarse de forma activa, fijarse en cómo actúan, las sensaciones, las emociones, los pensamientos, la reacción de las otras personas, etc. Conviene tener en cuenta que las personas con dificultades para visualizar pueden hacer el ejercicio por escrito. Finalmente, una vez realizado el ejercicio, valorar la visualización: ¿cómo han actuado a nivel verbal, no verbal y vocal?, ¿cómo se han sentido?, ¿qué han pensado?, ¿cómo reaccionan los interlocutores?, etc. Y sacar conclusiones de la experiencia.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, C. (2016). Disidentes y visionarias de los nuevos feminismos. *Arbor*, *192*(778), a308. https://www.researchgate.net/publication/304991505_Disidentes_y_visionarias_de_los_nuevos_feminismos/fulltext/5a1c1dc94585155c26ae30a0/Disidentes-y-visionarias-de-los-nuevos-feminismos.pdf?_sg%5B0%5D=t4snVfdEz4ecMSV88Pze_3dHN3y9aFFvcof17q75tNnjfMEf-y0gS8oodzBfRkM1UI0jvsxmcjxqtT0_Fg68jw.VS21B4I2YyIY3_9ffO6vT1VvDpuEBbFF87b_2mntbi5tdaonrGIZ7F58aVo8a56WwpEeQLlJcLN1A5dbZaRJ-Q&_sg%5B1%5D=_NKv3Jm96ttV8eo3maLLNvPSGJCVfQgaYzhVaedwhi0uWnJdQTeFGMjUIklDY88qRjVyV2RKO1uzlptF56i5Sm5vnjQhNojS3VeAs7cuj-Uh.VS21B4I2YyIY3_9ffO6vT1VvDpuEBbFF87b_2mntbi5tdaonrGIZ7F58aVo8a56WwpEeQLlJcLN1A5dbZaRJ-Q&_iepl=

Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. [Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, España]. Repositorio institucional UNEX. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/1774/1/TDUEX_2014_Aguila_Moreno.pdf

Alcácer, G. (2016). Diversidad cultural, intolerancia y derecho penal. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, *18*(11), 1-55. http://criminet.ugr.es/recpc/18/recpc18-11.pdf

Anderson, L.W., y Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Araque, N., Díaz, A. y Lara, C. (2017). *Variables transdiagnóstico para ansiedad generalizada y depresión mayor en una muestra de estudiantes universitarios*. [Tesis de grado en Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio institucional Fundación Universitaria Los Libertadores. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1250/araquenatalia2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Avilés, B., J. (2019). *Oficio Ordinario N° 00093, de fecha 12 de agosto de 2019 de la Superintendencia de Educación Superior*. Honorable Cámara de Diputadas y Diputados. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=85880

Bach, E. y Forés, A. (2019). *La asertividad. Para gente extraordinaria* (15ª ed.). Plataforma Editorial. (Original publicado en 2008).

Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva educacional Formación de Profesores*,

55(1), 94-113. http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/347/189

Barrantes, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica EDUCARE*, *20*(2), 1-10. https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24

Barrón, M. y Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, *12*, 7-18. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/1197/1503/5772

Berrío G., N. y Toro A., A. (2018). Asertividad en practicantes de psicología de una institución colombiana de educación superior. *Psicoespacios*, *12*(21), 60-75. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6801521.pdf

Betancourt, S. (2010, 13-15 de septiembre). *Evaluación del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto*. [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Educación: Metas Educativas 2021, Buenos Aires, Argentina. https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/R0846b_Betancourt.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019, 21 de noviembre). *Ley N° 21.091 de 2018, sobre Educación Superior*. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991

Bisquerra, A., R. (2019). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée. (Original publicado en 2011).

Bisquerra, A., R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*(1), 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bonilla Traña, M. y Díaz Larenas, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, *42*(2), 1-10. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25909/pdf

Bressler, A. (2014). *Theory of mind and metamemory in old age*. [Tesis de Doctorado en Filosofía, PhD, Bryn Mawr College, Philadelphia, USA]. Repositorio institucional Bryn Mawr College Dissertations and Theses. https://repository.brynmawr.edu/dissertations/103/

Calderón, M. (2012). Competencias genéricas en enfermeras/os titulados de la universidad Arturo Pratt, sede victoria, 2010. *Ciencia y Enfermería*, *18*(1), 89-97. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532012000100009

Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, *24*(1), 64-78. https://doi.org/10.7202/1070555ar

Calle, G. y Sánchez, J. (2017). Influencia de los entornos personales de aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital. *Entramado*, *13*(1), 128-146. http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25141

Caeiro, M. (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Artseduca*, *24*, 65-84. https://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4077

Campbell, B. y Manning, J. (2018). *The Rise of the Victimhood Culture. Microaggressions, Safe Spaces, and the New Culture Wars*. Palgrave Macmillan.

Campos, A. y Ameijide, L. (2015). Mnemotecnia y metamemoria en personas mayores. *Universitas Psychologica*, *14*(1), 57-66. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4440/10581

Carbonero, M., Martin, L. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, *4*(2), 133-142. https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.83

Caridad, M., Cardeño, N., Cardeño, E. y Castellano, M. (2017). Contribuciones de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos dentro de instituciones de educación superior. *Espacios*, *38*(50), 6-18. https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p06.pdf

Castaños Cervantes, S., Reyes Lagunes, I., Rivera Aragón, S. y Díaz Loving, R. (2010). Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey-II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *1*(29), 27-50. https://www.aidep.org/sites/default/files/2018-12/r29art2.pdf

Castellanos, R. y López, I. (2018). Competencias socioemocionales en estudiantes de Tecnología Médica en una universidad privada de la Región Metropolitana de Santiago. *Revista Educación Ciencias de la Salud*, *15*(2), 82-86. https://www.researchgate.net/profile/Raquel-Castellanos-2/publication/332625571_Competencias_socioemocionales_en_estudiantes_de_Tecnologia_Medica_en_una_Universidad_privada_de_la_region_metropolitana_de_santiago/links/5cc09bdb299bf120977d6700/Competencias-socioemocionales-en-estudiantes-de-Tecnologia-Medica-en-una-Universidad-privada-de-la-region-metropolitana-de-santiago.pdf?_sg%5B0%5D=7-esCz8Na2sQGog6MMyO-ZrpzQTjBvi8V8o0NnOf9imDwxKb9h4Ja-8xvEfet4T9MjFWDgVyJ1JuFMcLVl3wzQ.uMY8b3j5yJGj6qu2AkfFwuPGEAdhBl-BQToDhMWLcnfmrpLUsr4wHkXdIIT6jmZCULdWLw8ctTK-Q12vTpmBjw&_sg%5B1%5D=_quru2PPzwE-gLLg_vW0knLg7LA0jubR7fyIS-tL76lQv8xISsRj6NVa5dxJq6SPN9mRUnSTZCgyIZhMUBi2os6y4g82sJlv1pCXS4ZUSOUC.uMY8b3j5yJGj6qu2AkfFwuPGEAdhBl-BQToDhMWLcnfmrpLUsr4wHkXdIIT6jmZCULdWLw8ctTK-Q12vTpmBjw&_iepl=

Contini, N. (2015). El comportamiento agresivo en adolescentes. Una disfunción en las habilidades sociales. *Psicodebate*, *15*(2), 31-54. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645294.pdf

Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, *16*(2), 317-335. http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v16n2/hmc10216.pdf

Corrales Serrano, M. (2017). Rediseño de comentarios de texto con la taxonomía de Bloom. Estrategia innovadora y motivadora en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Publicaciones Didácticas*, *86*, 415-419. https://core.ac.uk/download/pdf/235855434.pdf

Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, *37*, 38-47. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/101739/2/94364.1.pdf

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 1-44. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Del Valle, M., Zamora, E., Andrés, M., Irurtia, M. y Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional e intolerancia a la incertidumbre en estudiantes universitarios. *Quaderns de Psicologia*, *22*(2), e1594. https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n2-delvalle-zamora-andres-etal

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*. *64*, 135-168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Díaz, I. (2015). Training in Metacognitive Strategies for Students' Vocabulary Improvement by Using Learning Journals. *PROFILE*, *17*(1), 87-102. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051498.pdf

Diéguez, A., Batista, M. y Figueroa, H. (2019). Trigonometría significativa y metacognición. *Opuntia Brava*, *11*(2), 443-464. http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/937

Ellis, A., Denton, D. y Bond, J. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *PROCEDIA Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4015-4024. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.883

Espinoza Freire, E. E., Guamán Gómez, V. J. & Rivera Ríos, A. R. (2018). Aproximación a la didáctica de la computación. *Revista Sociedad & Tecnología*, *1*(1), 9-17. http://dx.doi.org/10.51247/st.v1i1.80

Esteves F., Z., Chenet Z., M., Choez M., G. y Choez M., F. (2019). Competencias emocionales en estudiantes superdotados del Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. SALUD Y VIDA*, *6*(3). http://dx.doi.org/10.35381/s.v.v3i6.380

Extremera, N., y Fernández, P. (2016). *Inteligencia Emocional y Educación: Psicología*. Editorial Grupo 5.

Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización* (Katherina Kunhardt, trad.; Julio Carrasco, Ed. y Francisca Petrovich, Coord.). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile. Graphika Impresoras. (Original publicado en 2015).

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135

Fernández, P., Cabello, R. y Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 15-26. https://www.redalyc.org/journal/274/27450136003/html/

Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *66*(23), 85-108. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211

Fernández, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. Emotion Review, 8, 311-315. https://doi.org/10.1177%2F1754073916650494

Filella, G., Cabello, E., Pérez, N. y Ros, A. (2017). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *14*(3), 582-601. DOI: http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164

Finnigan, B. y Maulding, W. (2018). The Impact of Trait Emotional Intelligence and Regulation of Emotions for Educational Leaders when Dealing with Emotionally Charged Adults. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, *6*, 36-48. https://eric.ed.gov/?id=EJ1204468

Franco, S., Gutiérrez, M., Sarmiento, J., Cuspoca, D., Tatis, J., Castillejo, A., Barrios, M., Ballesteros, M., Zamora, S. y Rogríguez, C. (2017). Suicidio en estudiantes universitarios en Bogotá, Colombia, 2004-2014. *Revista Ciencia e Saude Colectiva*, *22*(1), 269-278. https://www.researchgate.net/publication/312082499_Suicidio_en_estudiantes_universitarios_en_Bogota_Colombia_2004-2014

García, A. y Reyes, I. (2017). Construcción y validación de una escala de asertividad en la relación paciente-médico. *Acta de Investigación Psicológica, Universidad Nacional Autónoma de México*, *7*(3), 2793-2801. https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.11.008

García, E., Fusté, A., Ruíz, J., Arcos, M., Balaguer, G., Guzmán, D. y Bados A. (2019). Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales. *Depósito Digital Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología, Colección OMADO*, 11-50. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/136063/1/ENTRENAMIENTO%20EN%20ASERTIVIDAD%20Y%20HABILIDADES%20SOCIALES.pdf

García, E., Salguero, J. y Fernández, P. (2015). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggressive and Violent Behavior*, *19*, 584–591. https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007

Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós. (Original publicado en 1993).

Goleman, D. (2019). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual* (4ª ed.). (Javier Vergara, ed. y Edith Zilli, trad.). Bantam Books; Penguin Random House. (Original publicado en 1995).

Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo planteamiento de la educación*. (1ª ed., Joan Soler, trad.). No Ficción. (Original publicado en 2014).

Gómez, O., Romera, M. y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88*(31.1), 27-38. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006

González, J., Cayuela, D., López, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research, 11*(1), 17-32. https://www.researchgate.net/publication/325933663_Prosocialidad_educacion_fisica_e_inteligencia_emocional_en_la_escuela

González, C., Guevara, Y., Jiménez, D., Alcázar, R.J. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, *21*(1), 116-127. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6335504.pdf

Gutiérrez, M., Cabello, R. y Fernández, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88*(31), 39-52. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136007

Gutiérrez, M. y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *26*(2), 42-58. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004

Haidt, J. (2019). *La Mente de los Justos* (A. García Maldonado, trad.). Planeta; Nomos. (Original publicado en 2012).

Haidt, J. y Lukianoff, G.. (2018). *The Coddling of the American Mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin Random House.

Hamodi, C., López Pastor, V. y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles*

Educativos, *37*(147), 146-161. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y González-Calvo, G. (2019). Pero… ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

Ibarrola García, S. e Iriarte, C. (2014). Socio-emotional empowering through mediation to resolve conflicts in a civic way. *London Review of Education*, *12*(3), 261-273. https://www.scienceopen.com/document_file/4a2335c5-e34b-4789-9f7d-b831173d5711/ScienceOpen/s2.pdf

Kaiser, A. (2020). *La Neo Inquisición. Persecución, censura y decadencia cultural en el siglo XXI*. El Mercurio.

Kimmelman, N. y Lang, J. (2018). Linkage with in teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European Journal of Teacher Education*, *42*(1), 52-64. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1547376

Jacobson. D. (2016). Freedom of Speech under Assault on Campus. *Policy Analysis. CATO Institute*, 796, 1-12. https://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa796.pdf

Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su apliación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, *16*(1), 299-313. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf

Lanciano, T. y Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *American Journal of Psychology*, *127*(4), 447-461. https://www.researchgate.net/profile/Antonietta-Curci/publication/265334209_Incremental_Validity_of_Emotional_Intelligence_Ability_in_Predicting_Academic_Achievement/links/54d3eb9c0cf2970e4e617e92/Incremental-Validity-of-Emotional-Intelligence-Ability-in-Predicting-Academic-Achievement.pdf?_sg%5B0%5D=ALhBOCOxk47eMqPKNBlpy9c0Nqba9qwnk4UVVcmnhLMVY1h7VctYkEy1spuOwDCPLGtbSkxX7OyZrXq3W-QeRQ.AWFxM04di9yj9DHA2xGkzWYtnhb-aRM5_wpTy0FecGqg4cFA2ubO5GQss2hfJeza7Tz5llzH8n4lLpjar7daFw&_sg%5B1%5D=YCZsaPFipowZx0D5RNlIAC9z5F1e7tUluKggVVZ4phhgqt3panGt827iN_Supr55ZH4vk19_2VSJm5TAGVi2jX9tQBcQfqT9nvMuxtYZaNST.AWFxM04di9yj9DHA2xGkzWYtnhb-aRM5_wpTy0FecGqg4cFA2ubO5GQss2hfJeza7Tz5llzH8n4lLpjar7daFw&_iepl=

León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F.R., Ceballos, G.A. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 24, 91-105. http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n24/n24a05.pdf

Lewy, G. (2018). Campus Intolerance. Then & Now. The Influence of Marcusian Ideology. *Perspectives on Higher Education, American Council of Trustees and Alumni*, 1-22. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581884.pdf

Liranzo, P. y Moreno, L. (2017). Asertividad e ideología de género en mujeres víctimas de abuso psicológico. *Ciencia y Sociedad*, *42*(1), 61-78. https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp61-78

López, W. y Albornoz, Y. (2021). Estrategias didácticas b-learning para el aprendizaje de Química en tercer año de Educación Media Técnica. *Revista Educere, Investigación Arbitrada*, *1*, 549-566. https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35666225017/html/

Malcolm, J. (2018). Building a Culture of Free Expression on the American College Campus. Challenges & Solutions. Perspectives on Higher Education. *American Council of Trustees and Alumni*, 1-18. https://www.goacta.org/wp-content/uploads/ee/download/building-a-campus-culture-of-free-expression.pdf

Maluenda, J., Navarro, G. y Varas, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *16*(31), 55-68. http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/400

Marcos, D. (2020). En defensa de la libertad de expresión. *MISES: Interdisciplinary Journal of Philosophy, Law and Economics*, *8*(1), 1-19. https://doi.org/10.30800/mises.2020.v8.1267

Martí, J., Marti-Vilar, M., y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Lationamericana de Psicología*, *46*(3), 160-168. https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6

Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relation-ship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 554–564. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* (1ª ed.). (Rolf Behncke, ed.). Lumen. (Original publicado en 1984).

Medrano, L., Franco, P., Flores, P. y Mustaca, A. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Revista Suma Psicológica*, *26*(1), 19-27. http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.3

Mejail, S. y Contini, E. (2016). Agresividad y habilidades sociales. Un estudio preliminar con adolescentes de escuelas públicas. *Cuadernos Universitarios*, 9, 85-100. https://www.ucasal.edu.ar/htm/cuadernos-universitarios/cuaderno2017/cuaderno-9/Psicologia-1-Agresividad-Mejail-Contini.pdf

Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, E., Verniest, R., Callens, M., van Broeck, N. y Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, *15*(5), 653-667. https://www.researchgate.net/profile/Moira-Mikolajczak/publication/266520319_A_Nationally_Representative_Study_of_Emotional_Competence_and_Health/links/54412d6c0cf2a6a049a56420/A-Nationally-Representative-Study-of-Emotional-Competence-and-Health.pdf?_sg%5B0%5D=zPgXnXf7UFGttV9Viu7DLq8ItFJe7EyIJlNR3K7Cd30TeiZq0_Gw6JrdKVPDcqfEYdtKgoj_AInLaFN-hNyQaw.LvP3Vqh5uT4boyM5dZPvLGiWZtN5nOJ3Um9RKqepdEctBTnvseHZiE3ZJYUHYsjcUxM-iADYFOTrr3CEeGXZaA&_sg%5B1%5D=cUnPQugl8on5RpTGTbsm77ZOkUTQYCmmDTrrD_wQHgml3lGfFcPx92R7XD0l-CSy3jhkoeb7tXVLBQFr1UF7Cx1ztFD3G3KgSba_fhHUrhFH.LvP3Vqh5uT4boyM5dZPvLGiWZtN5nOJ3Um9RKqepdEctBTnvseHZiE3ZJYUHYsjcUxM-iADYFOTrr3CEeGXZaA&_iepl=

Míguez, M. (2014). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y compresión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, *1*(3), 1-11. http://revista.iered.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf

Mill. J. (2019). *Sobre la Libertad* (3ª ed., vol. 5). (Isaiah Berlin, ed. y P. de Azcárate, trad.). Alianza. (Original publicado en 1859).

Mira, J., Parra, M. y Beltrán, M. (2017). Educación emocional en la universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 139, 1-17. http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/download/1019/1116/

Navarro Saldaña, G., Varas Contreras, M. y Maluenda Albornoz, J. (2017). Propiedades psicométricas del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *1*(43), 33-43. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_33

Nolla, M. (2019). Aprendizaje y prácticas clínicas. *Educación Médica, 20*(2), 100-104. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.019

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. y Weissberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking back and Moving Forward. *Review of Research in Education, 40,* 644-681. https://www.semanticscholar.org/paper/Advancing-the-Science-and-Practice-of-Social-and-Osher-Kidron/896f0511e4997432f178ddabbc8b41687f847385

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., y Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(1), 6-36. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650

Oueijan, H. (2018). Educating for Peace in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research, 6*(9), 1916-1920. https://www.hrpub.org/download/20180830/UJER9-19511849.pdf

Özcelík, S. (2010). The analysis of Intergroup Bias: Socio-biology, Evolutionary Psychology and Social Cognition Theories. *Journal of Qafqaz University, 30*, 1-9. https://www.researchgate.net/publication/270959757_The_Analysis_of_Intergroup_Bias_Socio-Biology_Evolutionary_Psychology_and_Social_Cognition_Theories_Journal_Of_Qafqaz_University_number_30_Fall_2010_ss1-9

Paglia, C. (2017). *Free women, Free men: Sex, Gender, Feminism*. Pantheon.

Paglia, C. (2018). *Feminismo pasado y presente* (1a ed.). (Gabriela Bustello, trad.). Turner Minor. (Original publicado en 2017).

Paglia, C. (2019). *Provocations: Collected Essays on Art, Feminism, Politics, Sex and Education*. Vintage.

Parra Giménez, F. (2017). La Taxonomía de Bloom en el modelo Flipped Classroom. *Publicaciones Didácticas, 86*, 76-179. https://core.ac.uk/download/pdf/235855538.pdf

Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica EDUCARE, 14*, 7-20. https://doi.org/10.15359/ree.14-Ext.1

Pérez, N. (2016). Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A., coord.), 1, 690-705. https://www.researchgate.net/publication/296054996_Cuestionarios_del_GROP_para_la_evaluacion_de_la_competencia_emocional_CDE

Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber, 10*(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Peterson, J. (2018). *12 Rules for Life. An antidote to chaos*. Penguin Random House.

Quiñonez, J., & Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Scientific, 4*(Ed. Esp.), 68-83. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83

Rayón, Rumayor, L., Heras Cuenca, A. y Muñoz Martínez, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(2), 103-122. http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n4/v2n4a6.pdf

Reguant Álvarez, M. (2011). *El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Prácticum de Formación del Profesorado* [Tesis de Doctorado en Educación y Sociedad: Evaluación y Acreditación de Programas, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42482/8/01.MRA_1de4.pdf

Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ, 4*, 1-14. https://doi.org/10.7717/peerj.2087

Rondón, J.E., Cardozo, I. y Lacasella, R. (2018). Influencia de la depresión, los estilos de comunicación y la adhesión al tratamiento sobre los niveles de glucosa en personas con diabetes. *Acta Colombiana de Psicología, 21*(2), 39-53. https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.3

Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología, 37*(2), 163-186. DOI: http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05

Ruíz, M. (2018). Aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia del derecho penal. Revista de Educación y Derecho, 18, 1-19. http://dx.doi.org/10.1344/REYD2018.18.24120

Russo, V. (2019). *Las competencias socioemocionales: su influencia en el rendimiento académico y las relaciones en el aula* [Trabajo de fin de grado de Maestro de Educación Inicial y Primaria, Instituto de Formación Docente "Juan Pedro Tapié", Uruguay]. Consejo de Formación en Educación.

Salguero, N. y García, C. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Revista Boletín Virtual de la Red Iberoamericana de Pedagogía, 6*(5), 84-92. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/261

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG

Sánchez, B. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 9*(21), 98-107. https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118398005.pdf

Sánchez, N., Extremera, N. y Fernández, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well- being: a meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*, 276–285. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968

Sarikaya, H., Kanbay, Y. y Gökaslan, Z. (2019). Effects of a creative drama assisted Psychology course on student's social anxiety, level of empathic tendency, communication and assertiveness skills. *European Journal of Education Studies, 6*(8), 50-67.

https://www.researchgate.net/publication/340926242_EFFECTS_OF_A_CREATIVE_DRAMA_ASSISTED_PSYCHOLOGY_COURSE_ON_STUDENTS'SOCIAL_ANXIETY_LEVEL_OF_EMPATHIC_TENDENCY_COMMUNICATION_AND_ASSERTIVENESS_SKILLS

Schalper, D. (2019). *Proyecto de Ley, Boletín N° 13005-04, que modifica la ley N° 21.094, sobre Universidades Estatales, para establecer nuevas causales de remoción del rector, por no adoptar medidas para garantizar la seguridad y la integridad física y psíquica de los estudiantes*. Legislatura 367, Sesión 93ª de fecha 22 de octubre de 2019 de la Cámara de Diputados de Chile. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=87588

Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 21*, 357-374. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48354/14887-60194-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Soto, J. (2020). La cultura de la exclusión en el discurso político de los universitarios colombianos. *CEDODIT Revista de la Facultura de Ciencias de la Educación*, *5*(1), 5-27. http://orcid.org/0000-0003-3378-0202

Suárez, N. y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública. 17*(2), 300-313. http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891

Toro, R., Beltrán, K., González, L., Sabogal, A., Reyes, K. y Guerrero, L. (2018). Variables transdiagnósticas como predictoras de los problemas emocionales y afectivos en una muestra colombiana. *Duazary*, *15*(2), 143-155. https://doi.org/10.21676/2389783X.2108

Torrano, F., Fuentes, J. L., Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, *156* (39), pp. 160-173. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf

Valdez, J., Galván, M., Serrano, N., Torres, M., Alvarado, J., González, N. y Aguilar, Y. (2016). Atribuciones causales de heteroagresión y autoagresión en jóvenes universitarios: Un análisis por sexo. *Psicumex, 6*(1), 10-23. https://doi.org/10.36793/psicumex.v6i1.255

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología IIPSI*, *11*(2), 139-152. https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845

Vergara, A. I., Alonso, N., San-Juan, C., Aldás, J. y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, *67*, 47-54. https://doi.org/10.1111/ajpy.12065

Wilson, E. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge. Hardvard University Press.

Zapata Callejas, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, *8*(2), 24-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382