



















## Descubre tu potencial socioemocional (PoSoEmo): formación en habilidades socioemocionales para promover las competencias transversales y el rendimiento académico en el estudiantado universitario

### *Discover your social-emotional potential (PoSoEmo): training in social-emotional abilities to promote transversal skills and academic performance in university students*

Anabel Forner<sup>a</sup>, Selene Valero-Moreno<sup>b</sup>, Konstanze Schoeps<sup>c</sup>, Eduardo Jesús Aguilar García-Iturrospe<sup>d</sup>, Nuria Albiñana<sup>e</sup>, Yolanda Andreu<sup>f</sup>, Laura Badenes<sup>g</sup>, María Ángeles Beleña<sup>h</sup>, Gemma Benavides<sup>i</sup>, Iargi Blasko-Ochoa<sup>j</sup>, Sofía Mirna Buelga<sup>k</sup>, María Carrillo<sup>l</sup>, Jesús Castro-Calvo<sup>m</sup>, Francisco Dasi<sup>n</sup>, Irene Checa<sup>o</sup>, Raquel Costa<sup>p</sup>, Amparo Coto<sup>q</sup>, Usue de la Barrera<sup>r</sup>, Jesús Esteras<sup>s</sup>, Inmaculada Fuentes<sup>t</sup>, Gemma García-Soriano<sup>u</sup>, Hermenegildo Gil-Gómez<sup>v</sup>, José Antonio Gil-Gómez<sup>w</sup>, Beatriz Gil-Juliana<sup>x</sup>, María José González-Olmo<sup>y</sup>, Frances Hoferichter<sup>z</sup>, María del Carmen Iranzo<sup>z</sup>, Alicia Juan<sup>aa</sup>, José Antonio Lozano-Quilis<sup>ab</sup>, Beatriz Lucas<sup>ac</sup>, Javier Martín-Ávila<sup>ad</sup>, Elvira Martínez-Besteiro<sup>ae</sup>, Fermín Antonio Martínez-Zaragoza<sup>af</sup>, Eduardo Miranda<sup>ag</sup>, Inmaculada Montoya-Castilla<sup>ah</sup>, Roger Muñoz-Navarro<sup>ai</sup>, Ainara Nardi-Rodríguez<sup>aj</sup>, Raúl Oltra<sup>ak</sup>, Ana Ordóñez<sup>al</sup>, Lidia Pamies-Aubal<sup>am</sup>, Marián Pérez-Marín<sup>an</sup>, Diana Pons<sup>ao</sup>, Silvia Postigo-Zegarra<sup>ap</sup>, Marta Puchol-Carrión<sup>aq</sup>, Esther Rodríguez-Jiménez<sup>ar</sup>, Patricia María Roselló<sup>as</sup>, Hugo Sánchez-Sánchez<sup>at</sup>, Miguel Ángel Serrano<sup>au</sup>, José Manuel Tomás<sup>av</sup>, Juan Francisco Vázquez<sup>av</sup>, Saray Velert-Jiménez<sup>aw</sup>, Paz Viguer<sup>ay</sup> y Juan José Zacarés<sup>ax</sup>

<sup>a</sup>Estudiante Máster Psicología General Sanitaria (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, aformo@alumni.uv.es, ) <sup>b</sup>Profesora Ayudante Doctora (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, selene.valero@uv.es, ) <sup>c</sup>Profesora Ayudante Doctora (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, konstanze.schoeps@uv.es, ) <sup>d</sup>Profesor Titular (Universitat de València, Facultat de Medicina, Dpto. Psiquiatria, Eduardo.aguilar@uv.es, ) <sup>e</sup>Profesora Asociada (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. de Psicologia social, nuria.albinana@uv.es, ) <sup>f</sup>Profesora Catedrática (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, yolanda.andreu@uv.es, ) <sup>g</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Metodología de las Ciencias del comportamiento, Laura.badenes@uv.es, ) <sup>h</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, manges.beleña@uv.es, ) <sup>i</sup>Profesora Titular (Universitat Miguel Hernández, Campus San Juan, Dpto. Ciencias del comportamiento y Salud, gbenavides@umh.es, ) <sup>j</sup>PI Investigadora Contratada (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, ilargi.blasko@uv.es, ) <sup>k</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Psicologia Social, sofia.buelga@uv.es, ) <sup>l</sup>Profesora Permanente Laboral (Universidad Rey Juan Carlos I, Facultat de Ciencias de la Salud Dpto. Enfermería y Estomatología, maria.carrillo@urjc.es, ) <sup>m</sup>Profesor Permanente Laboral (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, jesus.castro@uv.es, ) <sup>n</sup>Profesor Titular (Universitat de València, Facultat de Medicina, Dpto. Fisiología, francisco.dasi@uv.es, ) <sup>o</sup>Profesora Ayudante Doctora (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Psicologia de la Educación y Psicologia Evolutiva, irene.checa@uv.es, ) <sup>p</sup>Profesora Permanente Laboral (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. de Psicobiología, raquel.costa-ferrer@uv.es, ) <sup>q</sup>Profesora Permanente Laboral (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Avaluació, Personalitat i Tractaments Psicològics,

amparo.cotoli@uv.es) <sup>9</sup>Profesora Ayudante Doctora (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Psicologia de la Educació i Psicologia Evolutiva, usue.barrera@uv.es, ) <sup>10</sup>Profesor Asociado (Universitat de Miguel Hernández, Dpto. Ciencias del Comportamiento y la Salud, jestereas@umh.es) <sup>11</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Avaluació, Personalitat i Tractaments Psicològics, immaculada.fuentes@uv.es, ) <sup>12</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Avaluació, Personalitat i Tractaments Psicològics, gemma.garcia@uv.es, ) <sup>13</sup>Profesor Catedrático (Universitat Politècnica de València, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación, Instituto Universitario de Automática e Informática Industrial, hgil@ai2.upv.es, ) <sup>14</sup>Profesor Titular (Universitat Politècnica de València, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación, Instituto Universitario de Automática e Informática Industrial, jgil@upv.es, ) <sup>15</sup>Profesora Permanente Laboral (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Avaluació, Personalitat i Tractaments Psicològics, beatriz.gil@uv.es, ) <sup>16</sup>Profesora Permanente Laboral (Universidad Rey Juan Carlos I, Facultat de Ciencias de la Salud Dpto. Enfermería y Estomatología, mariajose.gonzalez@urjc.es, ) <sup>17</sup>Profesor (Universidad Greifswald, Departamento de School Pedagogy, frances.hoferichter@uni-greifswald.de, ) <sup>18</sup>Profesora Asociada (Universitat de València, Facultat de Medicina, Dpto. Psiquiatria, m.carmen.iranzo@uv.es, ) <sup>19</sup>Profesora Asociada (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Avaluació, Personalitat i Tractaments Psicològics, alicia.juan@uv.es, ) <sup>20</sup>Profesor Permanente Laboral (Universitat Politècnica de València, Escuela Técnica Superior de Gandía, Instituto Universitario de Automática e Informática Industrial, jlozano@dsic.upv.es, ) <sup>21</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Psicologia de la Educació y Evolutiva, beatriz.lucas@uv.es, ) <sup>22</sup>PI Investigador Contratado (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, javier.martin@uv.es, ) <sup>23</sup>Profesora Permanente Laboral (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, elvira.martinez@uv.es, ) <sup>24</sup>Profesor Titular (Universitat Miguel Hernández, Campus San Juan, Dpto. Ciencias del comportamiento y Salud, f.martinez@umh.es, ) <sup>25</sup>Profesor Ayudante Doctora (Universitat de València, Facultat de Derecho, Dpto. Derecho Mercantil Manuel Broseta Pont, Eduardo.miranda@uv.es, ) <sup>26</sup>Profesora Catedrática (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, immaculada.montoya@uv.es, ) <sup>27</sup>Profesor Permanente Laboral (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, Roger.munoz@uv.es, ) <sup>28</sup>Profesora Ayudante Doctora (Universitat Miguel Hernández, Campus San Juan, Dpto. Ciencias del comportamiento y Salud, anardi@umh.es, ) <sup>29</sup>Profesor Titular (Universitat Politècnica de València, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación, Dpto. De Organización De Empresas, Grupo de Integración de Tecnologías de Información en las Organizaciones., raulotra@doe.upv.es, ) <sup>30</sup>Profesora Asociada (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, ana.ordonez@uv.es, ) <sup>31</sup>Profesora Permanente Laboral (Universitat Miguel Hernández, Campus San Juan, Dpto. Ciencias del comportamiento y Salud, lpamies@umh.es, ) <sup>32</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, marian.perez@uv.es, ) <sup>33</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, diana.pons@uv.es, ) <sup>34</sup>Profesora (Universidad Europea de Valencia, Ciencias de la Salud, Dpto. Psicologia silvia.postigo@universidadeuropea.es, ) <sup>35</sup>Estudiante de Máster (Universitat Pablo de Olavide Sevilla, martapuchol5@gmail.com, ) <sup>36</sup>PI Investigador Contratado (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, esther.rodriquez-jimenez@uv.es, ) <sup>37</sup>Profesora Permanente Laboral (Universitat de València, Facultat de Medicina, Dpto. Pediatría, Obstetricia y Ginecología, patricia.rosello@uv.es, ) <sup>38</sup>Investigador Pre-Doctoral Santiago Grisolia (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, hugo.a.sanchez@uv.es, ) <sup>39</sup>Profesor Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Psicobiología, m.angel.serrano@uv.es, ) <sup>40</sup>Profesor Catedrático (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Metodología de las Ciencias del Comportamiento, jose.m.tomas@uv.es, ) <sup>41</sup>Profesor Asociado Universitario (Unidad de enfermedades neuromusculares, Hospital Universitario i Politècnic de la Fe, juan.vazquez@uv.es, ) <sup>42</sup>Investigadora Pre-Doctoral (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, saray.velert@uv.es, ) <sup>43</sup>Profesora Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Psicologia de la educació y evolutiva, paz.viguer@uv.es, ) <sup>44</sup>Profesor Titular (Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Dpto. Psicologia de la educació y evolutiva, juan.j.zacares@uv.es, )

**How to cite:** Forner, A.; Valero-Moreno, S.; Schoeps, K.; Aguilar Garcia-Iturrospe, E. J.; Albiñana, N.; Andreu, Y.; Badenes, L.; Beleña, M. Á.; Benavides, G.; Blasko-Ochoa, I.; Mirna Buelga, S.; Carrillo, M.; Castro-Calvo, J.; Dasí, F.; Checa, I.; Costa, R.; Cotoí, A.; de la Barrera, U.; Esteras, J.; ... Zacarés, J. J. (2024). Descubre tu potencial socioemocional (PoSoEmo): formación en habilidades socioemocionales para promover las competencias transversales y el rendimiento académico en el estudiantado universitario. En libro de actas: *X Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 11 - 12 de julio de 2024.

Doi: <https://doi.org/10.4995/INRED2024.2024.18493>

---

## Abstract

*The study analysed the satisfaction and usability of social-emotional resources in university students of different academic degrees. It was divided into three phases: initial evaluation, implementation of the training resources (serious game, online course on positive psychology and emotional intelligence pills) and final evaluation. It was found that the emotional intelligence pills were the most popular and useful, followed by the serious game and the well-being course. It was also found that the more difficult to use resources were perceived as less useful in developing competences. Digital Technology and Multimedia students showed less perceived usefulness in the Serious Game compared to Psychology and Medicine. In the Well-Being course, there were no significant differences between subjects. Emotional intelligence pills were more difficult to use for psychology students than for medicine students. Overall, the study highlights the importance of social-emotional education at university to improve academic performance and personal well-being and underlines the need to invest in social-emotional education programmes to develop transversal competences in university students*

**Keywords:** socio-emotional resources; transversal competences; satisfaction; usability; academic performance; well-being

---

## Resumen

*El estudio analizó la satisfacción y usabilidad de recursos socioemocionales en estudiantado universitarios de distintos grados académicos. Se dividieron en tres fases: evaluación inicial, implementación de recursos formativos (Serious Game, curso online de psicología positiva y píldoras de inteligencia emocional) y evaluación final. Se encontró que las píldoras de inteligencia emocional fueron las más populares y útiles, seguidas del Serious Game y el curso de Well-Being. Además, se notó que los recursos más difíciles de usar fueron percibidos como menos útiles para desarrollar competencias. El estudiantado de tecnología digital y multimedia mostraron menos utilidad percibida en el Serious Game en comparación con psicología y medicina. No hubo diferencias significativas en el curso de Well-Being entre diferentes carreras. Las píldoras de inteligencia emocional fueron más difíciles de usar para estudiantes de psicología en comparación con medicina. En general, el estudio destaca la importancia de la educación socioemocional en la universidad para mejorar el rendimiento académico y el bienestar personal, resaltando la necesidad de invertir en programas de educación socioemocional para desarrollar competencias transversales en los estudiantes universitarios.*

**Palabras clave:** recursos socioemocionales; competencias transversales; satisfacción; usabilidad; rendimiento académico; bienestar

---

## **1. Introducción**

En las últimas décadas se han identificado algunas variables como cruciales en el proceso de aprendizaje y el bienestar del alumnado universitario, estas son entre otras la autoestima, la perseverancia y las habilidades socioemocionales (Bisquerra, 2008; Bisquerra y Chao, 2021; Carmona y López, 2015; Duckworth et al., 2007). El estudio de estas variables ha permitido centrar la atención en la importancia de las habilidades socioemocionales (SEL, por sus siglas en inglés) y se ha comprobado que el desarrollo de éstas es un factor facilitador para el éxito académico y personal del estudiantado, al ser determinantes para la formación de la personalidad y el establecimiento de relaciones sociales (Aranda Romo y Caldera Montes, 2008). Las habilidades socioemocionales se definen como la capacidad de regular las emociones según el contexto social (Jennings y Greenberg, 2009). Este concepto, parte del término de inteligencia emocional (IE) que se describe según Mayer y Salovey (1997) en cuatro áreas: (1) percepción, (2) expresión y facilitación, (3) comprensión y (4) manejo y regulación de las emociones. Por tanto, las habilidades socioemocionales podrían definirse como el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que quedan englobadas bajo las áreas de la inteligencia emocional. El hecho de entender este constructo como una habilidad, supone aceptar que puede haber un aprendizaje potencial de ella. Por tanto, al hablar de habilidades socioemocionales, se habla de capacidades desarrolladas (Acosta y Vasco, 2013).

Cuando se pretende adquirir y mejorar las habilidades socioemocionales, éstas se conciben como resultado de un correcto aprendizaje socioemocional (*Social and Emotional Learning - SEL*) (Jennings & Greenberg, 2009). La formación en SEL se describe como el proceso a través del cual todas las personas jóvenes y adultas, adquieren y aplican el conocimiento, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y afectuosas (Casel, 2021). En línea con este modelo de aprendizaje socioemocional, se describen cinco áreas sobre las cuales se puede trabajar para mejorar estas habilidades (Cefai et al., 2018; Dusenbury et al., 2014): (1) la autoconciencia como habilidad intrapersonal para reconocer las propias emociones, pensamientos, valores y cómo influyen en el comportamiento, así como evaluar las propias fortalezas y debilidades; (2) la autogestión como habilidad intrapersonal para regular las propias emociones, regular el estrés y automotivarse, (3) la sensibilidad social como habilidad interpersonal para tomar la perspectiva de otros y empatizar con ellos, también con personas de culturas y orígenes diversos; (4) las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes y, (5) la toma de decisiones responsable y constructiva en base a normas éticas, sociales y cuestiones de seguridad. Por tanto, siguiendo este modelo, es esperable que la educación basada en la formación en habilidades socioemocionales tenga un impacto mayor sobre el rendimiento académico del alumnado universitario y el desarrollo de competencias claves a nivel social, emocional y cognitivo. Se ha demostrado que existen correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, y también entre rendimiento académico y bienestar (Ferragut & Fierro, 2012). Del mismo modo se ha hallado una relación entre el funcionamiento emocional del estudiantado y los resultados académicos (Ordóñez et al., 2014). Por lo que al aprendizaje socioemocional respecta, Durlak et al. (2011), en su meta análisis de 213 programas escolares universales de aprendizaje socioemocional en los que participaron 270.034 alumnos desde preescolar hasta secundaria hallaron que, en comparación con los controles, los participantes de los programas SEL mejoraron sus habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico. Así pues, se aprecia que el alumnado que participa en formación SEL muestra niveles más altos en “funcionamiento académico”, como se refleja en las calificaciones, resultados de exámenes,

asistencia a clase y satisfacción con los estudios. Además, la formación SEL desarrolla habilidades sociales y emocionales que aumentan el compromiso en los estudiantes y conducen a un mejor rendimiento académico. Esta relación se puede explicar en parte por el desarrollo de competencias transversales. Así, la población estudiante con mejores habilidades socioemocionales es más competente en la resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo colaborativo y multidisciplinar, y estableciendo relaciones interpersonales. Por tanto, la formación en habilidades socioemocionales puede ser útil para promover el desarrollo de competencias transversales que conducen a un mejor rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

El rendimiento académico, es entendido como los resultados obtenidos por el alumnado a partir de las calificaciones obtenidas durante su carrera, medidos mediante las calificaciones en exámenes o pruebas (Pérez-Cárceles, et al., 2014). Éste, está determinado por diferentes aspectos como las características personales de la persona estudiante (género, calificaciones anteriores, puntuaciones en pruebas de ingreso a la universidad, etc.) (Soria-Barreto y Zúñiga-Jara, 2014) u otros aspectos externos como el diseño curricular implementado en la universidad (Avenidaño, et al., 2016). Así pues, es de esperar que exista una relación entre ambos constructos explicados, de forma que, si se trabajan estas habilidades pueden obtenerse resultados positivos en muchas áreas, entre ellas la académica. Por lo que respecta al rendimiento académico, este se ve potenciado con una buena base de habilidades socioemocionales, de modo que algunos estudios señalan que un menor promedio académico se relaciona con un menor manejo de habilidades sociales básicas y mecanismos de afrontamiento de estrés, aspectos en los que el alumnado con mayor promedio posee un mayor control, al hacer uso de estas estrategias para solventar las responsabilidades académicas (Martínez-Soto et al., 2020). Además, según investigaciones recientes, existe evidencia a cerca de las competencias socioemocionales y su impacto positivo en el rendimiento académico de la población universitaria. Durlak y colaboradores (2011), examinaron los efectos de los problemas de educación socioemocional en estudiantes encontrando mejoras significativas en los logros académicos, aparte de ver la reducción del comportamiento problemático y obtener un mejor ambiente académico. Asimismo, Brackett et al (2016), estudiando concretamente el contexto universitario, destacó la influencia positiva de las habilidades socioemocionales en la adaptación académica y social, resaltando la asociación entre la reducción del estrés y la mejora del bienestar general con dichas habilidades, dos aspectos cruciales para un rendimiento académico óptimo. En otros estudios sobre inteligencia emocional se concluye que el predominio de esta favorece al rendimiento académico, generando una generación de profesionales con mayor competitividad y desarrollo práctico (Carrasco, 2013). Se puede apreciar que todos los estudios van en la línea que a mayor competencia socioemocional mejores resultados en la esfera académica y personal.

Por otra parte, el bienestar, se entiende como una condición de salud holística y el proceso para lograr esta condición (INEE, 2018). En este sentido, se engloba la salud física, emocional, social y cognitiva. El bienestar incluye lo que es bueno para una persona: tener un papel social significativo; sentirse feliz y esperanzado; vivir de acuerdo con los buenos valores, tal como se definen localmente; tener relaciones sociales positivas y un entorno de apoyo; hacer frente a los desafíos a través de habilidades positivas para la vida; y tener seguridad, protección y acceso a servicios de calidad. Los aspectos importantes del bienestar incluyen aquello biológico, material, social, espiritual, cultural, emocional y mental (INEE, 2018). Como la educación socioemocional es un proceso formativo integral y holístico también, ésta contribuye al bienestar de las personas (Álvarez-Bolaños, 2020). Por lo que “aprender bienestar” según Goleman y Davidson (2017), tiene que ver con el desarrollo de competencia emocional. De este modo, estudios recientes relacionan el impacto que tiene la formación SEL sobre el bienestar (Barry et al., 2017;

Mondi et al., 2021; Yorke et al., 2021), concluyendo que hay un impacto positivo en el bienestar ya que la formación SEL contribuye al bienestar psicosocial tanto en la infancia como en la juventud. Así se puede ver que hay evidencia de que cuando los organismos académicos (escuelas y universidades) invierten en programas de educación socioemocional hay un impacto positivo en la salud mental y en el bienestar (Barry et al., 2017).

Por todo ello, puede decirse que la educación socioemocional es una respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo ordinario (Bisquerra y Chao, 2021). Así que generar programas de educación socioemocional, a nivel de educación universitaria, es fundamental para lograr desarrollar las competencias socioemocionales y así obtener un mayor bienestar y rendimiento académico en el estudiantado universitario. En el presente estudio se analiza la implementación de una innovación educativa en cuatro universidades españolas: la Universidad de Valencia, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Miguel Hernández, centros reconocidos por su enfoque en la educación de calidad y la formación integral de su estudiantado. Esta innovación se aplica específicamente en diferentes áreas de conocimiento: ciencias de la salud (psicología, medicina y nutrición), ciencias sociales (derecho, magisterio, criminología) e ingeniería, dentro de diferentes asignaturas tanto obligatorias como optativas de las titulaciones y a lo largo de los diferentes cursos, que se imparten en el primer cuatrimestre del programa académico. El grupo de estudio estuvo compuesto por 184 estudiantes, cuya participación es fundamental para evaluar el impacto y la efectividad de la innovación propuesta. La necesidad de esta innovación surge debido a las dificultades encontradas en la adquisición de competencias transversales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el rendimiento académico. En este contexto, se espera que la innovación contribuya a mejorar las competencias socioemocionales en el estudiantado universitario con el objetivo de fortalecer las competencias transversales de las titulaciones, el rendimiento académico y la satisfacción estudiantil. La implementación de esta innovación se alinea con las competencias transversales recogidas en los planes de estudio de las diferentes titulaciones de dichas universidades. Esta contextualización no solo subraya la relevancia de la innovación en el marco educativo específico, sino que también justifica su necesidad y potencial impacto en la mejora de la calidad educativa.

## **2. Objetivos**

El objetivo principal del presente trabajo fue analizar los resultados de satisfacción del uso de recursos socioemocionales en el estudiantado universitario de diferentes grados académicos, para así poder evaluar el grado de satisfacción, las dificultades y las fortalezas de cada uno de los recursos y evaluar si su uso se asociaba con una mejora de las competencias transversales del Grado.

Los objetivos específicos son: (1) identificar y evaluar el uso de los recursos, (2) analizar la satisfacción con los recursos del estudiantado, (3) conocer las dificultades encontradas para poder mejorar los recursos, (4) conocer las fortalezas encontradas en cada recurso para potenciarlas, (5) comparar los resultados obtenidos en las distintas titulaciones para observar las diferencias.

## **3. Desarrollo de la innovación**

### **3.1. Procedimiento**

El trabajo presentado se dividió en diferentes fases:

1. *Evaluación inicial*; se administró una batería de evaluación para estimar el impacto de la formación en habilidades socioemocionales sobre las competencias transversales y el

rendimiento académico, así como la satisfacción del estudiantado y el profesorado con las acciones de innovación educativa interdisciplinares realizadas. Este paso se realiza previamente a la administración del recurso formativo SEL.

2. *Implementación de los recursos formativos SEL*; semanalmente se activó cada uno de los recursos ofrecidos (Serious Game, Well-Being curso online de psicología positiva y Píldoras de inteligencia emocional)
3. *Evaluación final*; después de un mes y medio desde el inicio, se administró de nuevo la batería de evaluación para ver la efectividad de los recursos implementados en el paso anterior. Y también se les preguntó por la usabilidad y satisfacción con los recursos proporcionados que es lo que se presenta en estos resultados.



Figura 1. Descripción del procedimiento del estudio

Los recursos socioemocionales implementados en el paso dos fueron tres: Serious Game, Well-Being curso online de psicología positiva y Píldoras de inteligencia emocional. A continuación, se describen con mayor detalle. El primer recurso que se ofreció fue un *Serious game* (Creado por el Grupo de Investigación EMINA-Educando en emociones en infancia y adolescencia), que utilizaba una plataforma tecnológica inteligente. El objetivo de éste fue el aprendizaje de regulación emocional y otras competencias socioemocionales intra e interpersonales para la promoción del bienestar psicológico y el desarrollo positivo de la juventud. Iba dirigido principalmente a personas adultas emergentes, una etapa entre los 18 y los 29 años con características vitales particulares, como la adaptación a los roles adultos, la incertidumbre por el futuro y la necesidad de consolidación de la autonomía personal, entre otras. En la adultez emergente se observa una alta prevalencia de síntomas de ansiedad y otras problemáticas de salud mental, principalmente del estado de ánimo. Para ello, el recurso de este *Serious game* utilizaba la inteligencia artificial para atender de manera específica las necesidades de cada persona y poner en práctica aquellos conocimientos y habilidades necesarias para un funcionamiento cotidiano saludable. Para ello, el *Serious game* estuvo diseñado con diferentes áreas a las que la persona participante tiene que enfrentarse para resolver los acertijos que se van planteando y de esta forma trabajar las competencias socioemocionales.

El segundo recurso denominado *Well-Being*: este recurso consiste en la realización de un curso online en inglés de psicología positiva creado por parte de la Universität Greifswald (Wissen lockt. Seit 1456). Este

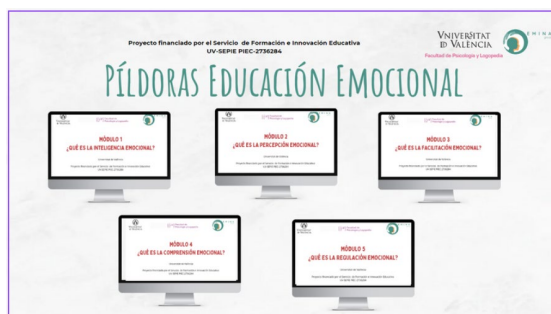
*Descubre tu potencial socioemocional (PoSoEmo): formación en habilidades socioemocionales para promover las competencias transversales y el rendimiento académico en el estudiantado universitario*

curso está dividido en una serie de módulos con actividades y videotutoriales que tiene el objetivo principal de la mejora del bienestar (Figura 2).



**Figura 2.** Imagen del video introductorio del curso de Well-Being

Por último, el tercer recurso fue: *píldoras inteligencia emocional*. Este recurso consistió en la visualización de cinco videos. Éstos se organizaron por módulos siguiendo el modelo de Mayer y Salovey y se realizaron un total de cinco (1) Módulo 1: ¿Qué es la Inteligencia Emocional?, (2) Módulo 2: ¿Qué es la Percepción Emocional?, (3) Módulo 3: ¿Qué es la Facilitación Emocional?, (4) Módulo 4: ¿Qué es la Comprensión Emocional? y (5) Módulo 5: ¿Qué es la Regulación Emocional? Los videos tenían una duración media de 2:15 minutos, y dentro de cada uno de ellos había una explicación teórica del concepto tratado y diversas actividades para practicar cada uno de ellos. (Figura 3)



**Figura 3.** Organización de las píldoras de educación emocional

#### 4. Resultados

A continuación, se ofrece, en primer lugar, una descripción de las personas participantes en el estudio y, en segundo lugar, se muestran los resultados obtenidos sobre los diferentes datos recogidos sobre la usabilidad de los recursos socioemocionales proporcionados. En el estudio han participado un total de 184 estudiantes, de las cuales 135 (73,40%) son mujeres, 47 (25,50%) son hombres y 2 (1,10%) son género no binario. El rango de edad abarca desde los 18 años hasta los 29, con una edad media de 20,64 años ( $DT= 1,934$ ). El estudiantado pertenece a tres titulaciones diferentes: psicología (64,10%), medicina (27,70%) y tecnología digital y multimedia (8,20%), el 44,00% están en el último curso y el 66,00% se distribuye en los cursos inferiores. La mayoría (80,40%) del estudiantado estudia mientras que un 19,60% estudia y trabaja. La Tabla 1 muestra las características sociodemográficas de las personas participantes.



**Tabla 1.** Características sociodemográficas de las personas participantes (N=184)

		N	(%)
Género	Mujer (cis o trans)	135	73,4
	Hombre (cis o trans)	47	25,5
	Género no binario	2	1,1
Convivencia	Familia de origen	119	64,7
	Familia nuclear	1	0,5
	A soles	3	1,6
	Con mi pareja o relación/es	2	1,1
	Vivienda compartida	58	31,5
	Cambio de casa con frecuencia	1	0,5
Independencia económica	Familia	113	61,4
	Trabajo	14	7,6
	Familia y Trabajo	37	20,1
	Ayudas o subvenciones	20	10,9
Recursos económicos	Notablemente inferiores	12	6,5
	Algo inferiores	39	21,2
	Suficientes	86	46,7
	Algo superiores	38	20,7
	Notablemente superiores	9	4,9
Titulación	Psicología	118	64,1
		51	27,7
	Medicina	15	8,2
Curso	Tecnología Digital y Multimedia		
	Primero	7	3,8
	Segundo	52	28,3
	Tercero	44	23,9
Ocupación actual	Cuarto	81	44,0
	Estudio	148	80,4
	Estudio y trabajo	36	19,6
Relación sentimental estable	Si	86	46,7
	No	98	53,3

Respecto al uso de recursos, de las 184 personas que han participado en el estudio, un total de 165 personas ha utilizado *Serious game*, siendo el recurso más utilizado. Un total de 44 ha hecho uso de las píldoras siendo el segundo recurso más usado, pero con una diferencia notable con el primer recurso. En último lugar, un total de 36 personas han participado en el curso online de psicología positiva *Well-Being* (Figura 4).

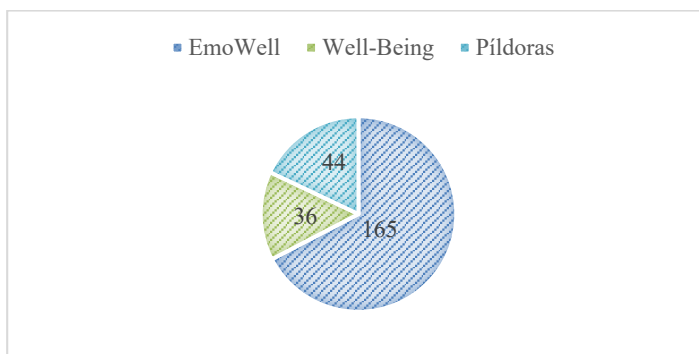


Figura 4. Número de personas que han hecho uso de cada recurso de competencias socioemocionales

Respecto a la satisfacción de las personas participantes con los diferentes recursos (Figura 5), se puede apreciar que, de forma general, siendo el máximo 5 para todos los recursos, todas mostraron puntuaciones elevadas respecto a la satisfacción y la utilidad.

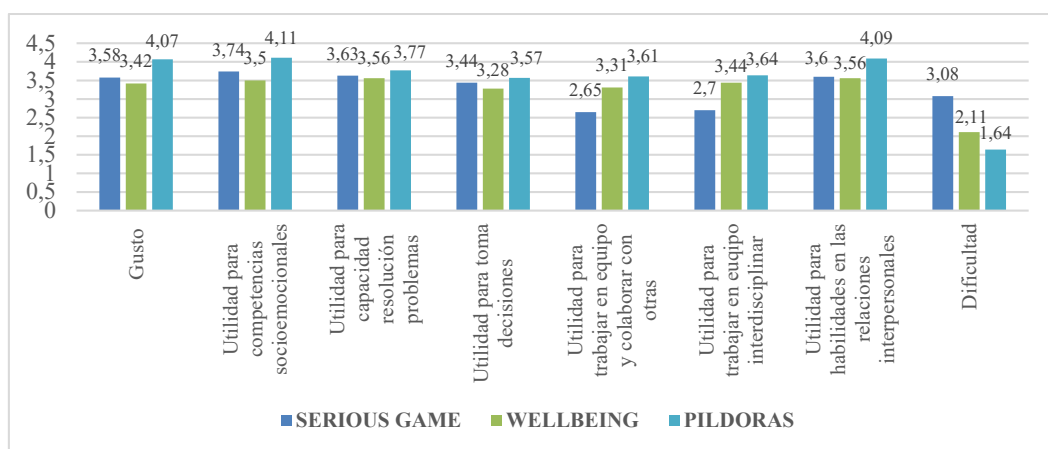


Figura 5. Medias en la satisfacción con los recursos de competencias socioemocionales

Analizando más profundamente, se puede ver como el recurso que más gustó a las personas participantes son las píldoras sobre inteligencia emocional ( $M = 4,07$ ), seguidamente del *Serious game* ( $M = 3,58$ ) y en último lugar el curso de *Well-Being* ( $M = 3,42$ ). Por lo que a la utilidad en las diferentes competencias socioemocionales se refiere, los resultados indicaron que las píldoras fueron las que de forma general obtuvieron mayor puntuación para todas ellas. Respecto a la utilidad de los tres recursos para desarrollar las competencias socioemocionales, las píldoras obtuvieron mayor puntuación ( $M = 4,11$ ), seguidas del *Serious game* ( $M = 3,74$ ) y el curso de *Well-Being* ( $M = 3,50$ ). Respecto a la utilidad para desarrollar la capacidad de resolución de problemas las píldoras obtuvieron mayor puntuación ( $M = 3,77$ ), seguidas del *Serious game* ( $M = 3,63$ ) y el curso de *Well-Being* ( $M = 3,56$ ). Respecto a la utilidad para desarrollar la toma de decisiones, las píldoras obtuvieron mayor puntuación ( $M = 3,57$ ), seguidas del *Serious game* ( $M = 3,44$ ) y el curso de *Well-Being* ( $M = 3,28$ ). Respecto a la utilidad para desarrollar la capacidad de trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas, las píldoras obtuvieron de nuevo mayor puntuación ( $M = 3,61$ ), seguidas del curso de *Well-Being* ( $M = 3,31$ ) y del *Serious game* ( $M = 2,65$ ). Respecto a la utilidad para desarrollar la capacidad de trabajar en equipos de carácter interdisciplinar, las píldoras obtuvieron mayor puntuación ( $M = 3,64$ ), seguidas del curso de *Well-Being* ( $M = 3,44$ ) y del

*Serious game* ( $M = 2,70$ ). Y, por último, respecto a la utilidad para desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales, las píldoras obtuvieron mayor puntuación ( $M = 4,09$ ), seguidas del *Serious game* ( $M = 3,60$ ) y el curso de *Well-Being* ( $M = 3,56$ ). Por tanto, las habilidades en las relaciones impersonales fue la capacidad que más beneficiada respecto al el uso de los recursos, sobre todo por las píldoras inteligencia emocional.

En cuanto a la dificultad que las personas participantes han encontrado en cada uno de los recursos, los resultados mostraron que el recurso más sencillo de utilizar fueron las píldoras ( $M = 1,64$ ), después el curso de *Well-Being* ( $M = 2,11$ ) y el recurso donde el estudiantado participante ha encontrado más dificultades fue el *Serious game* ( $M = 3,08$ ). Se pudo observar que los recursos más difíciles de utilizar para el estudiantado participante fue los que el estudiantado valoraron como menos útiles para obtener de manera general las competencias transversales. Por el contrario, las píldoras, que fue el recurso valorado como más fácil, obtuvo puntuaciones más elevadas de manera general para desarrollar las diferentes competencias y también resultó el recurso que parece gustar más al estudiantado universitario.

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA), sobre la percepción de las personas participantes en cuanto a la utilidad y la facilidad de uso de *Serious game*, así como sobre su satisfacción y eficacia en el desarrollo de diversas competencias, en diferentes carreras universitarias (psicología, medicina, tecnología digital y multimedia), señalan que hay diferencias estadísticamente significativas entre el estudiantado de distintas carreras en cuanto al nivel de gusto del *Serious game* ( $F_{(2,162)} = 9,250, p < ,001$ ). Las comparaciones de medias a posteriori con la prueba de Bonferroni, revelaron que el estudiantado de Tecnología Digital y Multimedia ( $M=2,60, DT=1,242, n=15$ ) percibieron significativamente ( $p < ,001$ ) menos utilidad en el *Serious game* para desarrollar competencias socioemocionales en comparación con el estudiantado de Psicología ( $M=3,70, DT=0,880, n=118$ ) y Medicina ( $M=3,59, DT=0,979 n=32$ ), entre las dos carreras sanitarias no se hayan diferencias significativas. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la utilidad percibida del *Serious game* para desarrollar competencias socioemocionales ( $F_{(2,162)} = 5,883, p = ,003$ ). Las comparaciones de medias a posteriori con la prueba de Bonferroni revelaron que el estudiantado de Tecnología Digital y Multimedia ( $M=2,93, DT=1,223, n=15$ ) perciben significativamente ( $p= ,008$ ) menos utilidad en el *Serious game* para desarrollar competencias socioemocionales en comparación con el estudiantado de Psicología ( $M=3,77, DT=1,025, n=118$ ) y Medicina ( $M= 4,00, DT=0,842 n=32$ ), entre las dos carreras sanitarias no se hallaron diferencias significativas. Por otro lado, se encontraron también diferencias estadísticamente significativas respecto a la utilidad percibida del *Serious game* para desarrollar la capacidad de resolución de problemas ( $F_{(2,162)} = 3,044, p = ,050$ ). Las comparaciones post hoc con la prueba de Bonferroni, revelaron que el estudiantado de Tecnología Digital y Multimedia ( $M=3,07, DT=1,280, n=15$ ) percibieron significativamente ( $p= 0,040$ ) menos utilidad en el *Serious game* para desarrollar la capacidad de resolución de problemas en comparación con el estudiantado de Medicina ( $M=3,84, DT=0,884, n=118$ ), respecto a las otras comparaciones no hubo diferencias estadísticamente significativas. De igual forma, se hallaron diferencias estadísticamente significativas respecto a la utilidad percibida del *Serious game* para desarrollar la toma de decisiones ( $F_{(2,162)} = 4,129, p = 0,018$ ). La prueba de Bonferroni reveló que el estudiantado de Tecnología Digital y Multimedia ( $M=2,73, DT=1,100, n=15$ ) percibían significativamente ( $p= 0,013$ ;) menos utilidad en el *Serious game* para desarrollar la toma de decisiones en comparación con los estudiantes de Psicología ( $M=3,53, DT=1,010, n=118$ ) respecto a las otras comparaciones no hubo diferencias estadísticamente significativas. También hay diferencias estadísticamente significativas respecto a la utilidad percibida del *Serious game* para desarrollar la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios ( $F_{(2,162)} = 6,106, p = 0,003$ ). La prueba de Bonferroni reveló que el estudiantado de

Tecnología Digital y Multimedia ( $M=2,00$ ,  $DT=1,07$ ,  $n=15$ ) percibían significativamente ( $p= 0,013$ ;) menos utilidad en el *Serious game* para desarrollar la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios en comparación con el estudiantado de Medicina ( $M=3,13$ ,  $DT=0,98$ ,  $n=118$ ) respecto a las otras comparaciones no hubo diferencias estadísticamente significativas. De igual manera, ocurrió con la utilidad para desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales, hubo diferencias estadísticamente significativas ( $F_{(2,162)} = 7,717$ ,  $p = ,001$ ). La prueba de Bonferroni reveló que el estudiantado de Tecnología Digital y Multimedia ( $M=2,60$ ,  $DT=1,30$ ,  $n=15$ ) percibían significativamente ( $p < ,001$ ) menos utilidad en el *Serious game* para desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales en comparación con el estudiantado de Psicología ( $M=3,67$ ,  $DT=1,06$ ,  $n=118$ ) y Medicina ( $M=3,81$ ,  $DT=0,90$ ,  $n=32$ ), entre las dos carreras sanitarias no hubo diferencias significativas. Por último, en la utilidad para trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas y en la dificultad percibida del uso del *Serious game*, no se encontraron diferencias entre las diferentes titulaciones que han participado en el estudio. Para el recurso de competencias socioemocionales *Well-Being* los resultados del análisis de varianza (ANOVA), sobre la percepción de las personas participantes en cuanto a la utilidad y la facilidad, así como sobre su satisfacción y eficacia en el desarrollo de diversas competencias, en diferentes carreras universitarias, señaló que no había diferencias estadísticamente significativas entre el estudiantado de las diferentes carreras. Lo mismo ocurrió para el recurso de las píldoras de inteligencia emocional, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a ninguna variable estudiada en función de la titulación. A excepción de la percepción de la dificultad donde los resultados del análisis de varianza (ANOVA) señalaron que había diferencias estadísticamente significativas entre el estudiantado de medicina y psicología ( $F_{(1,42)} = 7,49$ ,  $p = ,009$ ). El estudiantado de psicología ( $M=2,50$ ,  $DT=1,20$ ,  $n=8$ ) reporta puntuaciones mayores respecto a la dificultad de uso de las píldoras que el estudiantado de medicina ( $M=1,44$ ,  $DT=0,94$ ,  $n=36$ ).

## 5. Conclusiones

Actualmente se han identificado las habilidades socioemocionales como variables cruciales para el aprendizaje y el bienestar del alumnado universitario (Bisquerra, 2008; Bisquerra y Chao, 2021). A la hora de adquirirlas y mejorarlas, éstas son vistas como el resultado de un buen aprendizaje socioemocional (*SEL*) (Jennings & Greenberg, 2009). La formación en SEL es el proceso mediante el cual las personas, adquieren y aplican el conocimiento, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y afectuosas (Casel, 2021). En el contexto universitario es importante esta formación en SEL ya que favorece al rendimiento académico y al bienestar personal del estudiantado.

Estudios previos manifiestan la relación positiva entre bienestar e inteligencia emocional, y entre rendimiento y los resultados académicos con el bienestar y el funcionamiento emocional (Ferragut & Fierro, 2012; Ordóñez et al., 2014). Además, un metaanálisis concluyó que las personas participantes de los programas SEL denotan mejoría en las habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Así que, se puede decir que el alumnado que participa en formación SEL muestra niveles más altos en “funcionamiento académico” (calificaciones, resultados de exámenes, asistencia a clase y satisfacción con los estudios). Esta relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académica se puede explicar en parte por el desarrollo de competencias transversales. Además, la educación socioemocional es un proceso formativo integral y

holístico, que contribuye al bienestar de las personas (Álvarez-Bolaños, 2020). Por lo que “aprender bienestar” implica desarrollar competencias emocionales (Goleman y Davidson, 2017).

El presente estudio se basa en la administración de diferentes recursos socioemocionales, en este caso, un *Serious game*, un curso de psicología positiva (Well-Being) y la visualización de unas píldoras de educación emocional. El objetivo principal del estudio fue analizar los resultados de satisfacción del uso de dichos recursos socioemocionales en el estudiantado universitario de diferentes titulaciones (medicina, psicología y tecnología digital y multimedia), para así poder evaluar el grado de satisfacción, las dificultades y las fortalezas de cada uno de los recursos y evaluar si su uso se asociaba con una mejora de las competencias transversales del grado. Los resultados del estudio permitieron conocer que el recurso ofrecido que más gustó a las personas participantes fueron las píldoras sobre inteligencia emocional, en segundo lugar, el *Serious game* y por último el curso de psicología positiva Well-Being. Además, se pudo observar que los recursos que las personas participantes percibieron como más difíciles de utilizar fueron los que habían valorado como menos útiles para obtener de manera general las competencias transversales. Así que el recurso percibido como más difícil ha sido el *Serious game*, y el más sencillo las píldoras de educación emocional. Analizando la utilidad que los distintos recursos han tenido para desarrollar las competencias emocionales, los resultados indicaron que las píldoras son las que de forma general obtuvieron mayor puntuación para todas ellas. Respecto a la utilidad de los tres recursos para desarrollar las competencias socioemocionales, las píldoras obtuvieron mayor puntuación, seguidas del *Serious game* y en último lugar el curso de *Well-Being*. En competencias específicas, las píldoras muestran mayor utilidad para desarrollar la capacidad de resolución de problemas, la toma de decisiones y habilidades en las relaciones interpersonales, seguidas del *Serious game* y el curso de *Well-Being*. En el resto de las competencias, la capacidad de trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas y la capacidad de trabajar en equipos de carácter interdisciplinar, las píldoras obtuvieron de nuevo mayor puntuación, pero esta vez seguidas del curso de *Well-Being* y en último lugar el *Serious game*.

Conocer estos resultados es importante para poder saber la satisfacción y el grado de utilidad que todos los recursos que se han ofrecido han tenido en esta muestra. Además, permite saber que habilidades resultan ser trabajadas de forma más satisfactoria y con qué tipo de recurso. En este caso, las habilidades en las relaciones impersonales fue la capacidad que más beneficiada respecto al el uso de los recursos, sobre todo por las píldoras inteligencia emocional. Con todo lo expuesto queda de manifiesto la relevancia que tiene invertir en generar programas de educación socioemocional en el ámbito universitario. En la línea de los estudios previos que señalan que a mayor competencia socioemocional mejores resultados en la esfera académica y personal (Barry et al., 2017; Brackett et al, 2016; Carrasco, 2013; Durlak et al., 2011; Martínez-Soto et al., 2020; Mondí et al., 2021; Yorke et al., 2021) puede decirse que el predominio de competencias socioemocionales favorece al rendimiento académico y el bienestar, generando una generación de profesionales con mayor competitividad y desarrollo práctico. Puesto que tanto el rendimiento académico como el bienestar se ven potenciados con una buena base de habilidades socioemocionales, es necesario ofrecer esa formación. De hecho, Barry et al. (2017) señalan que cuando los organismos académicos (escuelas y universidades) invierten en programas de educación socioemocional hay un impacto positivo en la salud mental y en el bienestar del alumnado (Barry et al., 2017). En conclusión, la educación socioemocional es una respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo ordinario (Bisquerra y Chao, 2021). Así que, con el objetivo de tener una población estudiante más competente en la resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo colaborativo y multidisciplinar, y estableciendo relaciones interpersonales, se debe insistir en trabajar las habilidades socioemocionales. De modo que generar programas de educación socioemocional,

a nivel universitario, es fundamental para lograr desarrollar competencias socioemocionales y competencias transversales que deriven en obtener un mayor bienestar y un mejor rendimiento académico para el estudiantado universitario.

## Referencias

- Acosta, D., y Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Centro de Publicaciones Académicas
- Álvarez-Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20).
- Aranda Romo, M. G., & Caldera Montes, J. F. (2008). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educ@Rnos*, 8(31), 41 – 66.
- Avendaño, C., Gutiérrez, K.A., Salgado, C.F., y M.A. Dos-Santos (2016). Rendimiento Académico en Estudiantes de Ingeniería Comercial: Modelo por Competencias y Factores de Influencia. *Formación Universitaria*, 9(3), 03-10 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718>
- Barry, M. M., Clarke, A. M. y Douling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M.S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 9-29.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2016). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795
- Casel (2021) Actividades de aprendizaje socioemocional para adultos. Guide to Schoolwide SEL. <https://schoolguide.casel.org/focus-area-2/overview/>
- Carmona, M. G., y López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Carrasco, I. (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Soc*
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V, y Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405 – 432
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., y Weissberg, R. P. (2014). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.

- Goleman, D. y Davidson (2017). Los beneficios de la meditación. La ciencia demuestra cómo la meditación cambia la mente, el cerebro y el cuerpo. Trad. David González Raga. Barcelona: Kairós.
- INEE. (2018). INEE Guidance Note on Psychosocial Support. Disponible en <https://inee.org/es/eie-glossary/bienestar>
- Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Martínez-Soto, Y., Moreno, E., Aceves, Y., y Velásquez, M. (2020). Habilidades socioemocionales en el ámbito universitario.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 4 –30). Basic Books.
- Mondi, C. F., Giovanelli, A. y Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(6)
- Ordóñez López, A., González Barrón, R., Montoya Castilla, I., y Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico.
- Pérez-Cárceles, M. C., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Palazón-Pérez de Los Cobos, A., & Gómez-García, J. (2014). El género como variable moderadora de los resultados académicos en la enseñanza universitaria. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 14(3), 55-64.
- Soria-Barreto, K., y Zúñiga-Jara, S (2014). Aspectos determinantes del éxito Académico de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718>
- Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D. y Ramchandani, P. (2021). The Importance of Students' Socio-Emotional Learning, Mental Health and Wellbeing in the time of COVID-19. *Research on improving systems of education*. [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI\\_2021/025](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2021/025)