



# RELACIÓN ENTRE METACONOCIMIENTO EMOCIONAL Y AUTODETERMINACIÓN EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL META-KNOWLEDGE AND SELF-DETERMINATION IN PEDAGOGY STUDENTS

**Carlos Ossa Cornejo**  
Universidad del Bío-Bío  
**Claudia Vásquez Rivas (\*)**  
Universidad del Bío-Bío  
**Nelly Lagos San Martín**  
Universidad del Bío-Bío  
Chile

## Resumen

El desarrollo emocional y la motivación intrínseca son competencias relevantes en la actualidad, sin embargo, no se ha profundizado ni desarrollado una línea de trabajo de estas competencias en la formación inicial docente. Este estudio busca analizar los niveles de conocimiento emocional y autodeterminación de estudiantes que ingresan a primer año de carreras de Pedagogía en una universidad chilena, así como la relación entre estas variables. Participaron 431 estudiantes de carreras de Pedagogía, utilizándose los cuestionarios TMMS 24 y Autodeterminación personal. Los resultados muestran niveles medio altos en los participantes en ambas variables, con leve predominio en mujeres que en hombres; se encuentran relaciones positivas significativas y moderadas entre las variables. Se concluye que estas variables deberían evaluarse tanto al ingreso como al egreso de la formación inicial docente; además deberían realizarse acciones para fortalecer estas habilidades durante la formación profesional, así como la resiliencia y el manejo de conflictos.

**Palabras clave:** Desarrollo afectivo, formación profesional, motivación, pedagogía, enseñanza superior.

## Abstract

Emotional development and intrinsic motivation are relevant skills for the training of current generations since they are at the base of self-regulation and autonomous thinking. They are facets of the human being that are deemed necessary for the educational field, currently being considered as part of the professional skills of initial teacher training; however, an explicit or systematic line of work on these competencies has not been developed in many of the teacher training institutions. The main objective of this study seeks to analyze the levels of emotional knowledge and self-determination of students entering the first year of Pedagogy courses at a Chilean university, as well as the relationship between these variables. 431 Pedagogy students participated, 271 women (63%) while 157 of these were men (36%); there were close to 1% of students who did not feel represented with these gender categories. The TMMS 24 and the personal self-determination questionnaires were used as data collection instruments, both tests had applications in the Chilean sample and adequate levels of reliability; data were analyzed descriptively (measures of central tendency and dispersion), correlationally (Spearman's Rho coefficient) and comparatively (Mann-Whitney's U coefficient). The results show medium high levels in both variables, and a medium high standard deviation in the first variable in a whole participant; In addition, a slight predominance is observed in women, scoring higher than men in both variables. On the other hand, a positive, significant, and moderate relationship is found between the global variables ( $r=0.36$ ,  $p<0.01$ ), and between the dimension of perceived choice (self-determination) and global emotional meta-knowledge ( $r=0.406$ ,  $p<0.01$ ), as well as the first with emotional clarity of the emotional meta-knowledge test ( $r=0.428$ ,  $p<0.01$ ). Regarding the differences between men and women, the existence of statistically significant differences in global self-determination ( $U=17378$ ,  $p<0.05$ ) were found, but not in the specific dimensions of it; On the other hand, statistically significant differences were found in the global emotional meta-knowledge variable ( $U=17844.5$ ;  $p<0.05$ ) as well as, in the attention dimension ( $U=17856.5$ ;  $p<0.05$ ). This could indicate that students would have a greater development of emotional competencies than of the ability to self-determine their behaviors. In addition, the necessary relationship between

**(\*) Autor para correspondencia:**  
Claudia Vásquez Rivas  
Universidad del Bío-Bío  
Av. Andrés Bello 720, Casilla 447 - CP:  
3800708, Chillán  
Correo de contacto: [cvasquez@ubiobio.cl](mailto:cvasquez@ubiobio.cl)  
©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 27.01.2022  
ACEPTADO: 11.09.2022  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1344

emotional development and autonomy can be raised, which could be the challenge of strengthening the ability to empower pedagogy students to make decisions autonomously so that they achieve adequate socio-emotional development. It is concluded that both variables should be evaluated upon entry and exit from initial teacher training, exploring how emotional development can be translated into a relevant component of the professional teacher profile, allowing not only to develop future professionals that are committed to their discipline, but also, future teachers with social sensitivity, with autonomy and ethical judgment. It is possible to state that evidence was found to accept the first and second hypotheses, because levels of variables are nearly and above the mean of both variables, and there is a positive and significant correlation between the variables. The third hypothesis on gender differences in emotional development is partially accepted.

**Keywords:** Affective development, vocational training, motivation, pedagogy, higher education

## 1. Introducción

El desarrollo de competencias en la formación inicial docente resulta una preocupación latente, debido a que los estudiantes requerirán de estas habilidades en su desempeño profesional para responder de modo adecuado a las diferentes situaciones sociolaborales (Ávila, 2019) y así cumplir mejor su labor de educar (Torres-Rojas et al., 2020). Esto se agudiza aún más si se considera que, actualmente, este requerimiento se ha hecho más visible debido al aumento de problemáticas asociadas a la salud mental de la población, aspecto que la pandemia por covid-19 ha demostrado con fuertes evidencias (Hernández, 2020; Ribot et al., 2020).

Desde el punto de vista normativo, es importante señalar que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) plantea que un incremento en las competencias emocionales favorece los resultados educativos y laborales, así como también lo hace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien plantea la necesidad de fortalecer la educación a partir del desarrollo de la capacidad de autonomía y la responsabilidad personal (2021).

Por otra parte, los estudios muestran que el desarrollo de competencias sociales y emocionales tiene una importancia en ámbitos y situaciones muy diversas como el afrontamiento del estrés (Montenegro, 2020), la disminución del nivel de agresividad en entornos educativos y/o laborales (Betina & Contini, 2011; Ramírez-Coronel et al., 2020), la elección de una carrera (Ramos & González, 2020), la implicación en una carrera profesional (Merino-Tejedor et al., 2018) y la mejora en el trabajo con personas con discapacidad intelectual (Extremera et al., 2005). Por ello, es posible señalar que la formación en competencias socioemocionales tiene una relevancia especial debido a que estas están asociadas con importantes resultados de los estudiantes (Eisenberg et al., 2006; Kwon et al., 2012).

Si bien se ha relacionado el desarrollo emocional con la motivación intrínseca y la autodeterminación (Martín de Benito & Guzmán Luján, 2012), son escasos los escritos que abordan dicha relación en el ámbito educativo, encontrándose mayormente enfocados en el ámbito de la discapacidad y calidad de vida. La autonomía personal es un elemento importante para el desarrollo emocional (Huertas-Fernández & Romero-Rodríguez, 2019; López, 2008; Valdés Bencomo et al., 2018) debido a que la capacidad de decidir en forma libre y autónoma es un factor basal para la comprensión y la regulación de las emociones (Abellán, 2020), ya que permite el autocontrol consciente de las acciones y pensamientos.

Por los motivos señalados anteriormente, es altamente relevante conocer y analizar los niveles de conocimiento emocional y autodeterminación de los estudiantes que ingresan a primer año de carreras de Pedagogía, para contar con una base que permita organizar la formación en competencias emocionales, sobre todo porque sus efectos podrían fortalecer la enseñanza, priorizar la autonomía emocional y fomentar estilos docentes asertivos (Ávila, 2019; Moé & Idit, 2020).

Del mismo modo, se considera igual de importante generar un mayor nivel de valoración acerca de la importancia del desarrollo emocional de los docentes en formación en las instituciones que preparan a los futuros/as docentes, de tal manera que se inserte como eje central del plan de estudios, entendiendo que el desarrollo de las competencias emocionales pueden influir en la calidad de la formación universitaria e indirectamente repercutir en la calidad de la enseñanza de los futuros docentes y en la calidad del aprendizaje de los niños y niñas que se formarán bajo esta mirada (Sepúlveda-Ruiz et al., 2021).

## 2. Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de Pedagogía

La educación de calidad es el proceso a partir del cual se transfieren conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para la vida (OCDE, 2019), es decir, es un proceso en el que se favorece el desarrollo de las competencias que permiten ejercer las funciones de un rol profesional, con cierto nivel de calidad y eficacia (Repetto & Pérez, 2003). Dentro de estas competencias destacan las competencias socioemocionales, ya que el análisis de la literatura justifica la incorporación de estas en los procesos formativos de calidad (Repetto & Pena, 2010).

Las competencias emocionales, consideradas como elementos fundamentales para los individuos en su adaptación a la sociedad, requieren de su introducción en la formación universitaria en general, y más específicamente en la formación inicial docente, puesto que ello va a permitir que el profesorado haga frente a los retos de forma más adaptativa, tenga una mayor capacidad para tolerar la frustración, sea capaz de retrasar las recompensas, desarrolle una actitud crítica para decidir según las circunstancias y el contexto, y sobre todo desarrolle competencias de adaptación, superación y realización intra e interpersonal (Rueda & Filella, 2016).

Muchas de las investigaciones han considerado la evaluación de las competencias emocionales y analizado estas en relación con otras variables académicas y demográficas. Al respecto, Del Rosal et al. (2018) comprobaron la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente

significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los futuros profesores de Educación Primaria y de Educación Infantil, con lo cual sustentaba la relevancia de estas temáticas en el ámbito educativo.

Uno de los ámbitos en los que se ha visto la relevancia de las competencias emocionales es el de la salud mental y el manejo del estrés (Caqueo-Urizar et al., 2020; Cassullo & García, 2015). Las emociones negativas tienen una marcada relación con situaciones de estrés negativo, por lo que el aumento de competencias emocionales permite mejorar el afrontamiento del estrés (Montenegro, 2020), sin embargo, se ha observado, al menos en las instituciones educativas chilenas, escasos esfuerzos para insertar en el currículo de las carreras de Pedagogía tanto la formación en competencias socioemocionales como de herramientas de salud mental (Bächler Silva et al., 2020; Ossa et al., 2015).

El desarrollo de competencias emocionales es muy importante para lograr docentes con mayor capacidad de afrontamiento y mayor inteligencia emocional (Cassullo & García, 2015; Vivas et al., 2010), sin embargo, se ha visto la necesidad de comenzar esta formación en la formación universitaria, permitiendo desarrollar en forma práctica las habilidades implicadas. Como ya se ha mencionado antes, no se ha logrado generar una adecuada formalización de esta área en el currículo formal de las carreras de pedagogía chilenas, sin embargo, es altamente necesario pues, además de los argumentos expuestos sobre su importancia para el propio profesional, las competencias emocionales son parte de las habilidades para la vida y herramientas del siglo XXI que los docentes deberían promover entre los estudiantes (Bisquerra, 2003; Buñuel & De las Heras, 2013).

Existen varios modelos conceptuales para el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2012), y aunque no siempre están en acuerdo respecto de las dimensiones que los componen, presentan a la base habilidades que permiten conocer, comprender y manejar las emociones en forma positiva (Angulo & Albarracín, 2018). La capacidad de conocer las emociones se focaliza en la identificación de las propias emociones, así como las de otras personas, comprenderlas implicaría saber qué situaciones las generan y cuál es su función; finalmente, manejarlas implica tener la capacidad de regularlas y utilizarlas de forma adaptativa para la persona (Angulo & Albarracín, 2018). Se ha planteado que los docentes que logran desarrollar sus emociones de manera efectiva generan mayor capacidad para apoyar a sus estudiantes y son percibidos como más significativos por estos (Arriagada, 2018).

La capacidad de manejar la competencia emocional se puede evaluar a través del metaconocimiento emocional, concepto que integra las habilidades de conocimiento,

comprensión y regulación emocional, entendiendo que la aplicación de estas tres habilidades permiten desarrollar efectivamente las emociones (Arriagada, 2018).

### 3. Autodeterminación y motivación

Tal como lo indica Stover et al. (2017), la autodeterminación es una teoría de motivación que recibe la influencia de las perspectivas humanistas y conductistas, proponiendo un enfoque dialéctico-orgánico que constituye la metateoría que guía todas sus conceptualizaciones. Asume que las personas tienen de manera innata un rol activo en su tendencia al crecimiento y satisfacción de sus necesidades, al dominio del medioambiente y a la integración de sus experiencias, lo cual permitirá el desarrollo de un sentido coherente de sí mismas, posibilitando, a su vez, que integren fuerzas externas como internas, dadas por sus emociones e impulsos. De este modo, se conjuga esta tendencia a buscar el crecimiento y desarrollo psicológico de manera innata, con los estímulos y oportunidades que el entorno pueda ofrecerle, actuando el contexto social como un factor que les impulse en este proceso o bien actúe como limitante en su compromiso activo para el propio crecimiento psicológico.

Deci y Ryan (2008) otorgan importancia no tan solo al monto “total” de motivación que pueda presentar una persona (tal como es abordada en las teorías más clásicas de la motivación), sino también a la cualidad o tipo que se presente. Para ello, delimitan el concepto de motivación como una estructura jerárquica con tres niveles de generalización: global, contextual y situacional (Vallerand, 1997, citado en Stover et al., 2017). El primer nivel se caracteriza por una orientación general del individuo, que presenta un carácter estable y se encuentra relacionado con su personalidad. En el segundo nivel, el nivel contextual, es posible distinguir esferas más específicas de la actividad humana, como es la educación, las actividades de recreación y el ámbito del trabajo, por ejemplo, que se ven muy influenciados por los factores sociales presentes en el entorno en el cual se desenvuelve una persona. En el tercer nivel, el situacional, se reconocen momentos específicos o particulares en el tiempo que tienen la particularidad de ser irrepetibles y únicos.

Por otro lado, la teoría de la autodeterminación sugiere una serie de motivaciones que tienen el carácter secuencial conforme al grado en que son realizadas por propia elección y aceptadas libremente por la persona, en oposición a aquellas impuestas o en las cuales existe escasa autonomía por parte del sujeto. En función de un mayor nivel de autodeterminación a uno de menor nivel de autodeterminación, encontramos los siguientes tipos de motivación: motivación intrínseca, regulación extrínseca (regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa) y desmotivación.

La autodeterminación es un proceso interaccional, y debe ser trabajado con las figuras sociales primarias y secundarias relevantes, es decir, tanto padres y madres como docentes son figuras que permitirán o no el logro de conductas autodeterminadas (Peralta, 2008; Peralta & Arellano, 2013). Una conducta autodeterminada se caracteriza por mostrar autonomía, autorregulación, conciencia de sus decisiones y control de sus creencias (Peralta, 2008).

En el ámbito educativo la autodeterminación se ha trabajado especialmente en dos grandes áreas: por un lado, respecto del bienestar y de las condiciones de calidad de vida en estudiantes en situación de discapacidad (Maturana et al., 2020; Moltó & Bruna, 2017; Sánchez et al., 2018), y por otra, relacionado con la motivación para estudiar programas de educación física (Coterón et al., 2020; Salazar & Gastélum, 2020).

Existen escasas propuestas para implementar un modelo basado en autodeterminación para la población estudiantil en general, siendo un tema pendiente en diferentes países (Mumbardó-Adam et al., 2017). Aun cuando se considera que la motivación intrínseca y la autodeterminación son procesos humanos válidos y encomiables para ser desarrollados en los estudiantes, las informaciones y marcos valóricos que plantea el sistema escolar en muchas ocasiones es autoritario y restrictivo para con los deseos e intereses de los estudiantes, lo que no permite potenciar esta capacidad.

En base a lo anterior, se puede señalar que aun cuando se puede ver una relación teórica entre autodeterminación y competencias emocionales, dado que la capacidad de conocer y regular las emociones (metaconocimiento emocional) implicaría adaptarse a las situaciones cotidianas mediante conductas motivadas intrínsecamente (autodeterminación), existe escaso conocimiento respecto de cómo se vinculan en la formación de futuros profesores y profesoras. Por otra parte, si bien no hay claridad suficiente sobre diferencias entre género respecto a las competencias emocionales como constructo global (Sanmartín et al., 2018), sí se ha descubierto la existencia de diferencias de género en la habilidad de regulación emocional, relacionada con el uso positivo de las emociones, lo que ayuda al bienestar (Rodríguez et al., 2019). En vista de lo anterior, el objetivo de la investigación es analizar la relación entre metaconocimiento emocional y autodeterminación, caracterizando el nivel que presentan las variables estudiadas en estudiantes de Pedagogía de primer año, y profundizando dicha caracterización según género. En función de los antecedentes conceptuales, se hipotetiza:

a) los niveles de metaconocimiento emocional y autodeterminación se presentarán en niveles medios en los estudiantes

b) existirá una relación positiva y significativa entre autoconocimiento emocional y autodeterminación

c) las mujeres mostrarán mayores niveles de regulación emocional que los hombres.

## 4. Método

El estudio presenta un diseño descriptivo y correlacional; es transeccional, puesto que el propósito del trabajo es analizar los datos recogidos en un solo momento y describir la incidencia que se presenta entre las variables en estudio.

### 4.1. Participantes

Los participantes fueron 431 estudiantes de Pedagogía, de los cuales 63% (n= 271) son mujeres y 36,3% (n= 157) son hombres; el 0,7% (n= 3) no se siente representado con las categorías de género tradicionales. La edad de los participantes va entre los 18 y los 25 años, y corresponden a alumnos de primer año de las carreras de Pedagogía de una universidad pública.

### 4.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de metaconocimiento emocional TMMS 24 en español (Fernández-Berrocal et al., 2004) y la escala de autodeterminación personal adaptada al español (Hess & Schonfeld, 2016). La escala TMMS-24 es un instrumento que mide la percepción sobre las competencias emocionales, subdividida en tres subescalas o dimensiones: Percepción emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional; su nivel de confiabilidad es excelente, con un alfa de Cronbach total de ,95, al igual que en sus dimensiones, que van entre ,85 a ,89 (Espinoza-Venegas et al., 2015). El tipo de respuesta es de tipo Likert con cinco alternativas (nada de acuerdo=0 a completamente de acuerdo=4).

Por otra parte, la adaptación de la Escala de autodeterminación personal es una escala de autorreporte, de 10 ítems, que mide la capacidad de tomar decisiones por sí mismo y motivarse a realizar acciones motivadas intrínsecamente; se subdivide en dos dimensiones, conciencia de sí mismo y elección percibida. El nivel de confiabilidad es adecuado, como las dimensiones son disímiles no hay confiabilidad de la escala general sino solo de las dimensiones; para conciencia de sí, el alfa de Cronbach es de ,71 y para elección percibida es de ,75 (Hess & Schönfeld, 2016). El tipo de respuesta es de tipo Likert con cinco alternativas (nada de acuerdo=0 a completamente de acuerdo= 4).

### 4.3. Procedimientos

Para el estudio, se contactó a los estudiantes de Pedagogía mediante sus correos institucionales, se solicitó autorización a las direcciones de escuela y se incorporó en el proceso un consentimiento informado para la participación del estudiantado. El formato de los instrumentos fue *online*, a través de la aplicación *Google Forms*. Una vez que fueron respondidos los instrumentos, se recabó la información en una base de datos y se analizó con los *softwares* Excel y SPSS v. 21.

### 4.4. Análisis de datos

Los datos se analizaron a través de estadísticos descriptivos, considerándose medidas de tendencia central (medias), dispersión (desviación estándar) y distribución (asimetría y curtosis); se aplicó además alfa de Cronbach para analizar la confiabilidad de los datos de los instrumentos en la presente muestra. Para los análisis de correlación se utilizó el estadístico *RHO de Spearman* dado que, si bien los datos muestran homocedasticidad, no presentan normalidad, pues existiría una distribución leptocúrtica. Finalmente, y por la misma razón, se usó el estadístico U de Mann-Whitney que permite analizar diferencias de dos grupos independientes.

## 5. Resultados

Los datos recabados permiten observar, en primer lugar (Tabla 1), que las mediciones se presentan con buenos indicadores de confiabilidad en términos generales, aunque la dimensión de elección percibida de la variable autodeterminación está bajo lo esperado.

**Tabla 1**

*Valores de confiabilidad de los instrumentos*

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Autodeterminación	---
Conciencia de sí	,740
Elección percibida	,591
Metaconocimiento emocional	,897
Atención	,859
Claridad	,884
Reparación	,872

*Nota.* Elaboración propia.

Se observa, a nivel descriptivo, que hay una distribución levemente sobre la media aritmética de las escalas, tanto en la variable conocimiento emocional como en autodeterminación, con una desviación estándar medianamente alta en la primera variable (véase Tabla 2). Las dimensiones de autodeterminación muestran que la media de la dimensión *conciencia de sí* está bajo el promedio aritmético de la escala, mientras que la dimensión *elección percibida* se encuentra sobre el promedio aritmético.

Respecto de las dimensiones de conocimiento emocional, las tres dimensiones se encuentran sobre la media aritmética de la escala, destacando como la de mayor valoración la de *reparación emocional*.

Por último, se observa que las variables y sus dimensiones presentan una distribución adecuada en la variable desarrollo emocional (entre -1,0 y 1,0), pero levemente alta respecto de la curtosis en la variable Autodeterminación, así como en la dimensión conciencia de sí de esta misma variable, con valores entre -1,5 y 1,5 (Tabachnik & Fidell, 2001), lo que sugeriría que podría no existir normalidad en la muestra, al menos en la variable autodeterminación.

**Tabla 2**

*Datos descriptivos de tendencia central, dispersión y distribución*

	N	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Autodeterminación	43	8	32	24,01	3,363	-,752	1,422
Conciencia de sí	43	4	17	8,90	2,249	,860	1,323
Elección percibida	43	2	20	15,11	3,072	-,582	,837
Metaconocimiento Emocional	43	21	96	67,52	11,840	-,424	,686
Atención	43	0	32	20,85	5,378	-,292	,063
Claridad	43	1	32	22,00	5,329	-,470	,647
Reparación	43	6	32	24,78	4,948	-,715	,801

*Nota.* Elaboración propia.

Se puede observar, por otra parte (Tabla 3), la existencia de una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa ( $p < 0,01$ ) entre las variables autodeterminación y metaconocimiento emocional; también se encontró una correlación positiva, de mediana intensidad y significativa entre la variable metaconocimiento emocional y la dimensión elección percibida de la variable autodeterminación. Se observó, además, una relación positiva, significativa y de mediana intensidad entre la dimensión elección percibida de la variable autodeterminación y la dimensión claridad de metaconocimiento emocional. Se observa una buena relación entre la variable autodeterminación y sus dimensiones (conciencia de sí y elección percibida), mientras que la variable metaconocimiento emocional muestra buena relación con dos de sus tres dimensiones, quedando la dimensión de reparación con un valor bajo y no significativo.

**Tabla 3**

*Correlaciones entre variables y dimensiones del estudio*

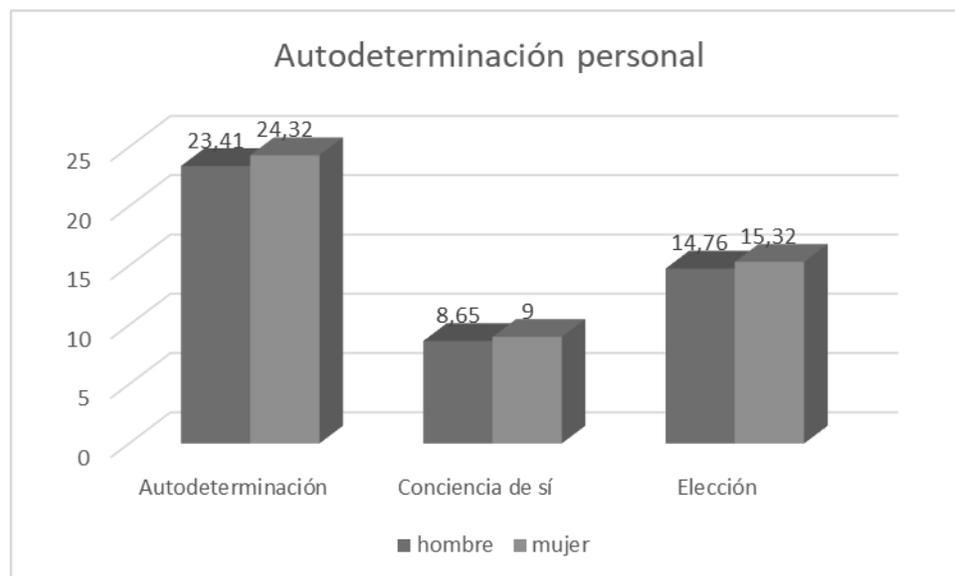
	Autodet.	Conc. de sí	Elecc. percib.	Metacon. emoc.	Atención	Claridad	Reparación
Autodet.	1,00	,433**	,728**	,326**	,197**	,247**	,055
Conc. de sí	,433**	1,00	,221**	-,079	,097*	-,211**	-,049
Elecc. Percib.	,728**	,221**	1,00	,406**	,121*	,428**	,108*
Metacon. Emoc.	,326**	-,079	,406**	1,00	,668**	,772**	,084
Atención	,197**	,097*	,121*	,668**	1,00	,270**	,004
Claridad	,247**	- ,211**	,428**	,772**	,270**	1,00	,100*
Reparación	,055	-,049	,108*	,084	,004	,100*	1,00

*Nota.* \*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$ . Elaboración propia.

Respecto al análisis según género, se observa que las puntuaciones de la variable autodeterminación son mayores en mujeres que en hombres, tanto a nivel global como en las dimensiones que la componen (véase Figura 1).

**Figura 1**

*Comparación de variable autodeterminación según género*



*Nota.* Elaboración propia.

Estas diferencias son estadísticamente significativas solo en la variable global de autodeterminación, y no en las dimensiones de conciencia y elección (ver Tabla 4), aun cuando esta última muestra un valor menor a 0,05; como se encuentra cerca de ese límite, se debería tomar como valor tendencial por la misma razón.

**Tabla 4**

*Diferencia de medias según género respecto de autodeterminación*

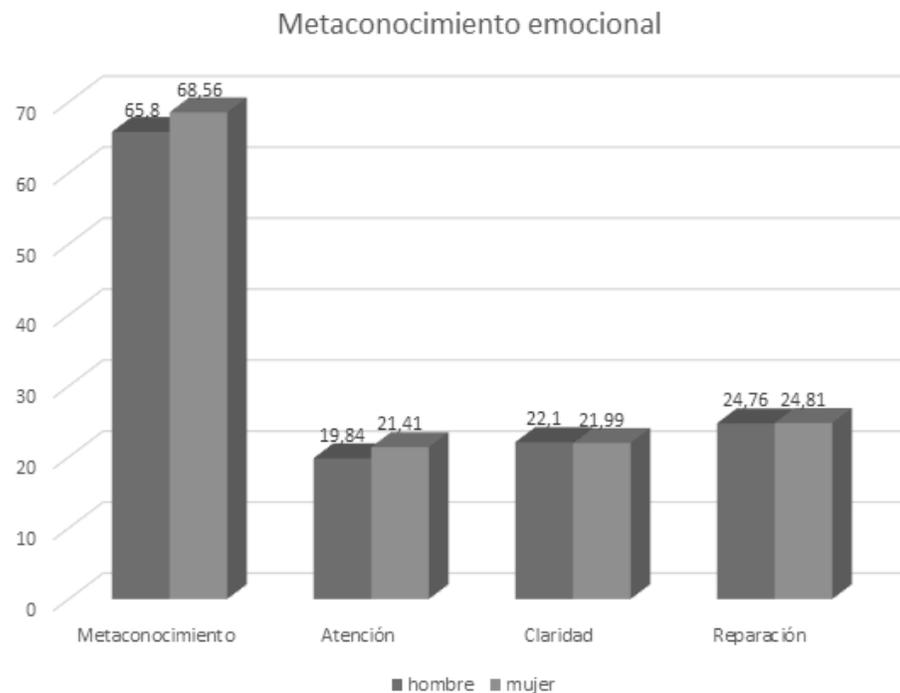
	Media Hombres	Media Mujeres	U Mann-Whitney	p
Autodeterminación	23,41	24,32	17378,000	,001
Conciencia de sí	8,65	9,00	19259,500	,098
Elección percibida	14,76	15,32	18335,000	,047

*Nota.* Elaboración propia.

Por otra parte, en lo relacionado con el metaconocimiento emocional, se observa una diferencia en el promedio de la variable global, así como en la dimensión atención, mayor en mujeres que en hombres. En las dimensiones de claridad y reparación los valores entre hombres y mujeres son muy similares.

**Figura 2**

*Comparación de variable conocimiento emocional según género*



*Nota.* Elaboración propia.

La diferencia que se presenta en la variable global de metaconocimiento emocional es estadísticamente significativa (Tabla 5), del mismo modo, en la dimensión atención se observa una diferencia estadísticamente significativa. No se observan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones claridad y reparación.

**Tabla 5**

*Diferencia de medias según género respecto de autodeterminación*

	Media Hombres	Media Mujeres	U Mann-Whitney	p
Metaconocimiento emocional	65,80	68,56	17844,500	,005
Atención	19,84	21,41	17856,500	,006
Claridad	22,10	21,99	20442,500	,449
Reparación	24,76	24,81	21103,000	,940

*Nota.* Elaboración propia.

## 6. Discusión

La formación inicial de futuros docentes es un tema que reviste de una alta preocupación en las políticas educativas actuales, dadas las múltiples necesidades a las que deben responder estos profesionales debido a los cambios producidos en la sociedad. Esto también se ha visto potenciado por las consecuencias sociales y de salud mental que ha generado la pandemia por covid-19 y su impacto en educación (Peraza de Aparicio, 2021; Ribot et al., 2020).

La OCDE plantea que un incremento en las competencias emocionales favorecerá los resultados educativos y laborales en las personas (OCDE, 2019), por lo cual los docentes deberán incorporar las habilidades emocionales en forma adecuada para poder trabajarlas con sus estudiantes (Torres-Rojas et al., 2020).

El metaconocimiento emocional es un proceso que permite conocer y gestionar las emociones de manera efectiva, por lo que se le considera una base para el desarrollo emocional y para una adecuada interacción social y sensación de bienestar con la vida (Angulo & Albarracín, 2018; Arriagada, 2018). Si bien el nivel medio de metaconocimiento emocional en esta muestra de estudiantes se observa sobre el promedio, lo cual daría cuenta de un nivel bueno de manejo emocional, resulta necesario considerar que el tipo de instrumentos de autorreporte, como el usado en esta investigación, presenta habitualmente un puntaje mayor que el de otros centrados en habilidades, tal vez por la sensibilidad a la deseabilidad social (Gartzia et al., 2012). Cabe señalar que se encontró una correlación positiva y significativa, de fuerte relación entre la variable metaconocimiento emocional y las dimensiones atención y claridad, pero no con la dimensión reparación. Esto podría deberse al nivel madurativo de los estudiantes de primer año, quienes aun cuando logran tener conciencia y comprensión de sus emociones, no necesariamente lograrían utilizarlas para la regulación positiva y el bienestar.

Respecto de la autodeterminación, se observa un nivel medianamente alto en su promedio, lo que indicaría una capacidad muy buena para saber cómo y por qué se toman las decisiones; se observa que, dentro de sus componentes, la dimensión de elección, referida a la toma de decisiones propia, se encuentra también sobre el promedio, pero la de conciencia, relacionada con saber por qué se toma la decisión, solo se encuentra en el promedio. Lo anterior podría sugerir que los estudiantes desean tener el control sobre sus decisiones, pero no estarían seguros de cómo o por qué las tomarían. Esto se relacionaría con lo reportado en otros estudios respecto de una escasa claridad en la elección de carrera, salvo por la existencia de ideales personales o motivaciones intrínsecas respecto de lograr competencias para aportar a la sociedad, pero sin una claridad sobre el campo disciplinario específico, pues el acto decisional se encuentra

enmarcado más en incertidumbres que en seguridades (Almeyda & García, 2019; Dufraix et al., 2020; García-Ripa et al., 2018; Meléndez et al., 2019). Se evidencia una buena relación entre los valores de cada una de las dimensiones y la variable global (autodeterminación).

Un elemento importante de este estudio es la relación hallada entre metaconocimiento emocional y autodeterminación, encontrándose que el desarrollo emocional se relaciona de forma positiva con la motivación intrínseca (autodeterminación), apoyando algunas evidencias en estudiantes de Pedagogía (Fernández-Espínola & Almagro, 2019). Esta relación es significativa, aunque moderada, específicamente entre la atención y claridad emocional, con la elección propia. Esto podría señalar que, a medida que se logra mayor conocimiento y comprensión de las emociones, también se lograría mayor capacidad de motivarse a elegir por razones propias.

Lo anterior es relevante puesto que si se fortalecen estas habilidades emocionales, que son básicas en el desarrollo de la competencia emocional, podría mejorarse la capacidad de decisión de los estudiantes. Este hecho lleva además a inferir que la capacidad para tomar decisiones se nutre de la capacidad para conocer las propias emociones, en especial de comprenderlas, permitiendo a la persona orientar sus energías y acciones de manera intrínseca, lo que, a su vez, podría ayudar a mantener y/o fomentar la vocación docente.

Por otra parte, cabe mencionar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en las variables autodeterminación y metaconocimiento emocional, que da cuenta de mayores puntuaciones en las mujeres. Al respecto, se cree que este hecho podría deberse a un mayor uso de la inteligencia emocional en situaciones sociales, posiblemente derivada de diferencias en la socialización y educación respecto del género (Sánchez et al., 2018), también podría deberse a la mayor capacidad de apertura y dominio emocional que presentan las mujeres, posiblemente por el contexto sociocultural.

Sobre estos resultados que confirman dichas diferencias, resulta importante señalar que este es un aspecto tratado en varios estudios (García-Domingo, 2021; Gartzia et al., 2012; Molero López-Barajas & Pantoja-Vallejo, 2015), que no arroja aún claridad sobre su naturaleza, a pesar de que cada vez más se instala la tesis de que las diferencias encontradas son producto de la socialización y la cultura (Sanmartín et al., 2018; Suberviola, 2019).

Con todo lo señalado, y volviendo a las hipótesis propuestas inicialmente, es posible plantear como resultado del estudio que se ha encontrado evidencia para aceptar la primera hipótesis, respecto de que los niveles de las variables se observan cerca del promedio aritmético de las escalas, e inclusive en niveles mayores a ese promedio. Sobre la segunda hipótesis, también es

posible aceptarla ya que se evidencia la correlación positiva y significativa, aunque de mediana intensidad entre las variables. Finalmente, se acepta parcialmente la tercera hipótesis, dado que si bien se encontraron diferencias de género respecto de las competencias emocionales (metaconocimiento emocional), no hubo diferencias en la dimensión reparación sino en la de atención (conocimiento de emociones) en favor de las mujeres.

## 7. Conclusión

El estudio de las competencias emocionales es uno de los temas que se ha vuelto recurrente en el último tiempo, sobre todo a raíz de los cambios sociales y educativos derivados de la pandemia por covid-19. Se ha hecho un largo esfuerzo por dotar a los docentes de una mayor comprensión de las emociones y de su manejo para la contención emocional de los estudiantes (Peraza de Aparicio, 2021).

Poco se ha avanzado en el estudio de cómo el desarrollo emocional influye en la motivación académica y en capacidad de decisión, y aun cuando se ha logrado evidenciar en este estudio que sí existe una relación estadísticamente significativa, se debe considerar que se presenta todavía de manera moderada, lo que lleva a preguntarse si es posible fortalecer más la autodeterminación mediante el desarrollo de las competencias emocionales. Este es un tema muy relevante, dado que los docentes son profesionales que deben tomar decisiones tanto de nivel disciplinario como ético, y en algunas ocasiones no tienen la claridad respecto de si deben hacerlo o cómo lo pueden resolver (Montecinos, 2003; Ramos & López, 2019).

Es, por tanto, muy importante continuar explorando cómo el desarrollo emocional se puede traducir en un componente relevante del perfil profesional de los docentes en formación, permitiendo, no solo como se ha señalado, desarrollar futuros profesionales comprometidos con su disciplina, sino además, docentes con sensibilidad social, con autonomía y juicio ético.

Por otro lado, es necesario considerar dos aspectos que limitan el alcance de los resultados encontrados: por una parte, está el hecho de que los estudiantes sean solo de primer año, lo cual no permite generar mayores comparaciones entre las variables, y que dichos estudiantes sean de una sola institución de educación superior, lo que lleva a considerar los datos solo como una situación focalizada, necesitándose de un estudio más amplio para lograr mayor validez. Por otra, es también una limitación el que los instrumentos sean de autorreporte, pues son sensibles a la deseabilidad social, requiriéndose desarrollar otros instrumentos basados en habilidades, que entreguen buenos indicadores de confiabilidad y validez.

A pesar de las limitaciones señaladas, es importante continuar esta línea de investigación, ya que actualmente resulta necesario contar con docentes con competencias emocionales que les permitan enfrentar los desafíos del siglo XXI, ya que este ámbito de desarrollo debería ser parte de su *ethos* profesional y del campo disciplinario de la pedagogía, de manera que puedan formar a las futuras generaciones con sensibilidad social, y conscientes de elegir por sus propias razones.

### **Agradecimientos**

Este artículo se ha desarrollado con el apoyo y financiamiento del proyecto 195821 4/lenDU-FID de la Dirección de investigación y creación artística (DICREA) de la Universidad del Bío-Bío.

## 8. Referencias

- Abellán, R. L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 30-45.
- Almeyda, A., & García, A. (2019). Elección Profesional: referentes para la comprensión de sus dinámicas actuales en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(4).
- Angulo, R., & Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Le Bret*, 10, 61-72. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>
- Arriagada, C. (2018). Relación entre habilidad de metaconocimiento emocional, valoración ante la vida y nivel de ansiedad de funcionarios de un colegio de la ciudad de Concepción. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 1(2), 35-51.
- Ávila, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bächler Silva, R., Meza Fernández, S., Mendoza, L., & Poblete Christie, O. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 75-106. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XIII(23), 159-182.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *Cómo educar las emociones* (pp. 24-35). Hospital Sant Joan de Déu.
- Buñuel, P., & De las Heras, M. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2265>

- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Cassullo, G. L. & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Coterón, J., Franco, E., & Almena, A. (2020). Predicción del compromiso en Educación Física desde la teoría de la autodeterminación: análisis de invarianza según el nivel de actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 485-494.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M. & Bermejo, L. M. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9928>
- Dufraix, I., Fernández, E., & Anguita, R. (2020). Perfil del estudiante de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 81-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.921>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Conducta prosocial. En W. Damon, RM Learner & N. Eisenberg (Eds.), *Manual de psicología infantil: vol. 3. Desarrollo social, emocional y de la personalidad* (6.ª ed., pp. 646-718). Wiley.
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>

- Extremera, N., Durán, M. A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, *11*, 63-73.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Espínola, C., & Almagro, B. J. (2019). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, *36*, 584–589. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64968>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-Ripa, M., Sánchez-García, M., & Riquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, *17*(3), 2011-2777. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barbera Heredia, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *28*(2), 567–575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Hernández, R. J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, *24*(3), 578-594.
- Hess, C., & Schönfeld, F. (2016). Adaptación y validación de la Escala de autodeterminación personal en una muestra argentina. *Acta Psiquiátrica Psicol Am Lat.*, *62*(1), 24-32.
- Huertas-Fernández, J. M., & Romero-Rodríguez, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, *30*(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>

- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27(3), 121-133. <https://doi.org/10.1037/a0028696>
- López, M. F. P. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad/Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 151-166.
- Martín de Benito, M., & Guzmán Luján, J. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 39-43.
- Maturana, C. J., Jiménez, M. M., & Quinteros, R. (2020). Facilitadores y barreras para la autodeterminación. Las voces de un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-6. <https://doi.org/10.48162/rev.36.021>
- Meléndez, R., Paronyan, H., Carrión, K., & Alfaro, M. (2019). La autodeterminación profesional de estudiantes del primer nivel en el ingreso a la educación superior. *Uniandes Episteme*, 6(Especial), 1046-1055.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P., & Petrides, K. (2018). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista de psicodidáctica*, 23(2), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001>
- Moé, A., & Idit, K. (2020). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 1-18. <http://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Molero López-Barajas, D., & Pantoja-Vallejo, A. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 369-378). Bubok.
- Moltó, A. G., & Bruna, M. O. (2017). Satisfacción vital, autodeterminación y práctica deportiva en las personas con discapacidad intelectual. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 13-19.

- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Tzhoecoan*, 12(4), 449-461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Mumbardó-Adam, C., Sánchez, E., Giné, C., Guardia-Olmos, J., Raley, S. K., & Verdugo Alonso, M. A. (2017). Promoviendo la autodeterminación en el aula: el modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación. *Siglo Cero*, 48(2), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20174824159>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OECD. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Ossa, C., Quintana, I. y Rodríguez, F. (2015). Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 125-176. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.70>
- Peralta, M. F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad/Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 151-166. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1457>
- Peralta, M. F., & Arellano, A. (2013). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362.
- Peraza de Aparicio, C. X. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur*, 19(5), 891-894.

- Ramírez-Coronel, A., Martínez Suárez, P., Cabrera Mejía, J., Buestán Andrade, P., Torracchi-Carrasco, E., & Carpio Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 209-214.
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Ramos, C. & González, B. (2020). Orientación Vocacional, Aprendizaje Socio-Emocional y Sentido de Vida en la Educación Superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe5), 00021. Epub 28 de enero de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2500>
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Repetto, E. y Pérez, J. C. (2003). *Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED
- Ribot, V., Chang, N., & González Castillo, A. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(1), 1-11.
- Rodríguez, J., Sánchez, R., Ochoa, L., Cruz, I., & Fonseca, R. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 1-11.
- Rueda, P. M., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Salazar, C. M., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>

- Sánchez, E. V., Mumbardó-Adam, C., Roselló, T. C., Verdugo, M. Á., & Giné, C. G. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(2), 7-25. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.01>
- Sanmartín, R., González, C., & Vicent, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educar*, 54(1), 229-245.
- Sepúlveda-Ruiz, M., Guillén-Gámez, F., García-Vila, E., & Mayorga-Fernández, M. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*, 14(3), 105-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
- Suberviola, I. (2019). Diferencias en competencias emocionales desde la variable género. En M. Pérez, J. Gázquez, M. Molero, M. Simón, A. B. Barragán, A. Martos & M. Sisto (Comps.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (vol. 3, pp. 281-286). Asunivet.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics. 4th Edition*. Allyn and Bacon.
- Torres-Rojas, I., Gutiérrez-García, R., Cudris-Torres, L., Manjarres-Hernández, M., & Acuña-Bravo, W. (2020). Importancia, necesidad y presencia de las competencias emocionales en la formación de licenciados en Colombia. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, Norteamérica*, 39(3), 296-303.
- Valdés Bencomo, Y., Vázquez Alfonso, Y., & Velasteguí López, E. (2018). Formación de la competencia de autonomía emocional y moral en estudiantes de turismo. *Ciencia Digital*, 2(3), 203-215. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v2i3.147>
- Vivas, M., Chacón, M., & Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146.

