CAURIENSIA, Vol. XX (2025) 1121-1136, ISSN: 1886-4945 – EISSN: 2340-4256

Doi: https://doi.org/10.17398/2340-4256.20.1121

EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS THROUGH MUSIC IN UNIVERSITY STUDENTS

MARÍA TERESA DEL MORAL MARCOS
Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca

Recibido: 8-9-2023 Aceptado: 20-12-2023

RESUMEN

La educación superior desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias socioemocionales, habilidades clave para la inclusión social, el rendimiento académico y la proyección profesional de los estudiantes. Este estudio tuvo como objetivo principal analizar la percepción del alumnado sobre sus competencias socioemocionales mediante la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE). Se recopilaron datos sobre variables personales, como la edad, y académicas, como la rama de estudio. Los análisis mostraron una correlación positiva, pero débil, entre la edad y el nivel global de competencias socioemocionales. Por otra parte, se observaron diferencias significativas entre estudiantes de Ciencias y Ciencias Sociales, así como entre distintos grupos de edad, con tamaños de efecto moderados. Los resultados sugieren que la percepción del alumnado sobre sus competencias socioemocionales puede diferir de los indicadores estandarizados obtenidos mediante la ECSE, destacando la importancia de combinar métodos de evaluación cualitativos y cuantitativos. Asimismo, los resultados respaldan la incorporación de metodologías activas y el uso de lenguajes artísticos, como música, artes visuales o teatro, para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales. El estudio resalta la necesidad de estrategias docentes centradas en el estudiante y de herramientas de evaluación, que permitan mejorar tanto la formación

socioemocional como la calidad de la enseñanza universitaria, proporcionando evidencia relevante para la innovación educativa en educación superior.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, educación superior, música, aprendizaje basado en lenguajes artísticos, evaluación educativa.

ABSTRACT

Higher education plays a critical role in the development of socio-emotional competencies, which are essential for students' social inclusion, academic performance, and professional development. The aim of this study was to examine university students' perceptions of their socio-emotional competencies using the Social-Emotional Competence Scale (ECSE). Data were collected on personal variables, such as age, and academic variables, including field of study. The analyses revealed a weak but positive correlation between age and overall socio-emotional competencies. In addition, statistically significant differences were observed between students from Science and Social Science disciplines, as well as across age groups, with moderate effect sizes. The findings also suggest that students' self-perceptions may not fully align with standardised ECSE scores, underscoring the importance of combining both qualitative and quantitative assessment approaches. Furthermore, the results support the incorporation of active learning methodologies and the use of artistic languages, including music, visual arts, and theatre, to facilitate the development of socio-emotional skills. The study highlights the need for student-centred teaching strategies and comprehensive evaluation frameworks to enhance socio-emotional learning and the quality of higher education, providing empirical evidence to inform educational innovation.

Keywords: Social-emotional skills, higher education, music, arts-based method, educational assessment.

I. INTRODUCCIÓN

La educación, y particularmente la educación superior, desempeña un papel esencial en el desarrollo de competencias que facilitan la integración plena del alumnado en la sociedad contemporánea (Del Moral-Marcos et al., 2023). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2018) subraya la relevancia de este nivel educativo no solo en la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también en la garantía de principios vinculados a la dimensión social, tales como la accesibilidad, la equidad, la diversidad y la inclusión, reforzados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA, 2020).

Los estudiantes universitarios del siglo XXI, además de requerir las competencias especializadas en su área de conocimiento y otras competencias como las digitales o competencias en inteligencia artificial, necesitan desarrollar habilidades blandas o competencias transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la creatividad, la autoeficacia, la innovación, la resiliencia, la empatía y la autorregulación emocional (Del Moral-Marcos et al., 2023; Navarro-González, 2023). Estas habilidades contribuyen a superar desafíos académicos y profesionales. En este sentido, el estudio de Fernández-Díaz et al. (2021) señala que una persona con altos niveles de creatividad y/o resiliencia está más preparada para alcanzar el éxito profesional.

La pedagogía o metodología basada en las artes (Hunter & Frawley, 2023) o aprendizaje basado en lenguajes artísticos (música, artes visuales, teatro o cine) se ha destacado como una de las estrategias pedagógicas con potencial para fortalecer estas competencias, al brindar espacios donde los estudiantes pueden explorar perspectivas novedosas y construir significados compartidos (Irimiás et al., 2022).

En esta línea, estudios previos han mostrado que los lenguajes artísticos, incluyendo la música, las artes visuales y el teatro, fomentan la experimentación creativa y facilitan la integración del conocimiento teórico con la sensibilidad personal (Irimiás et al., 2022; Mack, 2020; Yang et al., 2021).

A su vez, numerosos estudios han evidenciado que la educación musical contribuye de manera significativa al desarrollo social y emocional de los estudiantes desde edades tempranas (Mahoney et al., 2020; Váradi, 2022). La revisión sistemática de Váradi (2022) enfatiza la necesidad de continuar explorando la relación entre educación musical y aprendizaje socioemocional, poniendo especial atención no solo al alivio de problemáticas emocionales, sino también al diseño de estrategias que permitan fortalecer el bienestar, la autorregulación y el rendimiento académico.

II. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las habilidades blandas (*soft skills*) se consideran fundamentales para el desarrollo académico, personal, social y profesional del alumnado universitario (Crespí y García-Ramos, 2021; González & Wagenaar, 2003, 2008; Ricchiardi & Emanuel, 2018; Santos et al., 2021). Estas habilidades complementan la formación disciplinar y permiten a los estudiantes desenvolverse con éxito en contextos complejos y dinámicos. Entre ellas destacan el pensamiento crítico, la

creatividad, la innovación, la resiliencia, la autorregulación emocional, la empatía y el trabajo en equipo.

Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias socioemocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que facilitan la comprensión, expresión y regulación adecuada de las emociones propias y ajenas, así como la automotivación y la gestión de las relaciones interpersonales.

El reconocimiento de la relevancia de estas competencias se remonta a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), donde se incluyen las inteligencias interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, Salovey y Mayer (1990) acuñaron el concepto de "inteligencia emocional", el cual alcanzó una profunda repercusión social y académica tras la publicación del libro de Goleman (1996). En España, los avances en educación emocional se deben en gran medida a los trabajos de Bisquerra (2000) y del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), quienes desarrollaron programas específicos para diferentes etapas del sistema educativo.

Uno de los marcos más influyentes a nivel internacional es el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* - CASEL, que identifica cinco competencias clave para el aprendizaje social y emocional: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). Este modelo ha orientado políticas educativas, prácticas de intervención e investigaciones (Mahoney et al., 2020; Váradi, 2022). En esta línea, la Unión Europea también impulsa el desarrollo de estas competencias en el marco curricular (Cefai et al., 2018).

Igualmente, la literatura científica destaca los beneficios de promover las competencias socioemocionales (CSE) en estudiantes universitarios dado que estas competencias pueden mejorar tanto el bienestar personal de los profesionales como su éxito laboral a la hora de prestar un servicio eficaz a los usuarios finales (Gandía-Carbonell et al., 2022).

1. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y APRENDIZAJE ACTIVO

El desarrollo de las competencias socioemocionales en el ámbito universitario requiere la implementación de metodologías que permitan la implicación activa del estudiante. El aprendizaje activo fomenta la comprensión profunda de

los contenidos, así como favorece la construcción significativa del conocimiento, integrando saberes previos con nuevas experiencias (Delors, 1996; Sansone & Bortolotti, 2021). En este tipo de metodologías, el docente desempeña un rol de facilitador que crea condiciones óptimas para el aprendizaje, mientras que los estudiantes participan de manera activa y reflexiva, empleando el entorno como recurso creativo (Del Moral-Marcos et al., 2023; Gleason et al., 2011; Palloan et al., 2021).

Dentro de estas metodologías se encuentra el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que, según Barak y Shiran (2021), fomenta el pensamiento innovador en estudiantes universitarios. Por otro lado, el Aprendizaje-Servicio (ApS) constituye una metodología docente con un fuerte componente formativo y social, útil para promover valores prosociales y facilitar la transición a la vida profesional (Santos et al., 2021), aspectos que coinciden con los retos identificados por la OECD (2018).

Asimismo, el aprendizaje basado en lenguajes artísticos o pedagogía basada en las artes (Hunter & Frawley, 2023) se presenta como una metodología idónea para abordar el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios.

2. EVALUACIÓN Y FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Las emociones desempeñan un papel crucial en los procesos de aprendizaje, evaluación y retroalimentación, siendo esta última un elemento esencial para garantizar la calidad de la docencia (Rowe, 2017). En este marco, han surgido diversos programas orientados específicamente al desarrollo de la educación emocional (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2000; CASEL, 2020; Repetto, 2009).

Entre ellos, Repetto (2009) propuso un programa de formación en competencias socioemocionales –autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos– junto con la Escala de Evaluación de Competencias Socioemocionales (ECSE, 2009). Posteriormente, Ricchiardi y Emanuel (2018) ampliaron el ámbito de las *soft skills* a un modelo de doce competencias organizadas en cuatro áreas: tareas, *self*, motivación y relaciones interpersonales.

El desarrollo de estas competencias reviste especial importancia en la formación inicial del profesorado, independientemente del nivel educativo al que se destine su labor docente. Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) y Martín-Piñol et al. (2017) evidencian la necesidad de que los futuros maestros posean

una formación emocional adecuada. En esa línea, Cejudo et al. (2015) señalan que el alumnado de magisterio reconoce la relevancia de adquirir competencias socioemocionales para desempeñar con éxito su futura profesión.

3. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LENGUAJES ARTÍSTICOS

Los lenguajes artísticos constituyen una herramienta pedagógica privilegiada para promover competencias socioemocionales en el ámbito universitario. Martín-Piñol et al. (2017) desarrollaron una propuesta de educación emocional en el grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, dentro de la asignatura de educación visual y plástica. Los resultados indicaron que esta experiencia aumentó el conocimiento emocional del alumnado y favoreció la reflexión crítica sobre el papel de las emociones en la educación, además de proporcionar herramientas útiles para su futura práctica profesional.

Complementariamente, los estudios neuroeducativos continúan aportando evidencias sobre los procesos cerebrales que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje (Goswami et al., 2006; Sousa, 2014; Torrijos-Muelas et al., 2021). Asimismo, diversos estudios señalan la influencia de las emociones (Mora, 2013) y de la música en el desarrollo emocional, social e intelectual (Albornoz, 2009; De Alba-Eguilez et al., 2021; García-Gil & Cuervo, 2020; Hallam, 2010; O'Kelly, 2016; Saarikallio, 2011). En esta misma línea, Campayo y Cabedo (2016) señalan que los contenidos propios de la educación musical pueden funcionar como herramientas eficaces para trabajar determinadas dimensiones emocionales, reforzando así el vínculo entre música y competencias socioemocionales.

En esta línea, Saarikallio (2011) sugiere que las experiencias emocionales vinculadas a la música constituyen una dimensión funcional del comportamiento humano y del desarrollo psicosocial en la edad adulta, lo que refuerza la pertinencia de incluirlas en los entornos educativos universitarios.

Igualmente, De Alba-Eguilez et al. (2021) llevaron a cabo un estudio en el ámbito universitario en el que se utilizaban la narración de relatos autobiográficos y la reflexión en grupos de discusión para complementar y profundizar en las experiencias vivenciales a través de la música.

III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de este trabajo es analizar la percepción de los estudiantes sobre sus competencias socioemocionales.

Los objetivos específicos son los siguientes:

OE1. Evaluar la percepción del alumnado sobre sus competencias socioemocionales mediante un instrumento validado.
OE2. Conocer la percepción de los estudiantes acerca de sus fortalezas y debilidades, así como de las amenazas y oportunidades relacionadas con su desarrollo personal y profesional.
OE3. Examinar la utilidad de algunas herramientas de evaluación y estrategias de innovación docente, como el empleo de lenguajes artísticos, para favorecer el desarrollo integral del alumnado universitario.
OE4. Contribuir a la promoción de un aprendizaje centrado en el estudiante y a la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

Las hipótesis son las siguientes:
H_1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la edad y el nivel de competencias socioemocionales.
H_2. Existe una relación estadísticamente significativa entre la rama de estudio y el nivel de competencias socioemocionales.

IV. MÉTODO

Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio-descriptivo de enfoque mixto, basado en la metodología de investigación-acción (Stringer, 2014; Tomal, 2010).

1. PARTICIPANTES

En este estudio han participado 199 estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Se han recogido datos de alumnado de la mención de Educación Musical, alumnado de otras menciones del Grado de Maestro en Educación Primaria de la modalidad *blended-learning* o semipresencial y presencial de la Universidad Pontificia de Salamanca y de Pedagogía, Educación Social y del Máster Universitario de Formación del Profesorado de la Universidad de Salamanca de los cursos académicos comprendidos entre

2021 y 2023. La edad media del alumnado fue de 23,98 años (DT = 5,9), con un rango comprendido entre 18 y 49 años. En cuanto al sexo, la muestra estuvo compuesta por 147 mujeres y 52 hombres.

2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Como variables se han tenido en cuenta las competencias socioemocionales del estudiante (autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos).

En cuanto a los instrumentos, se han utilizado la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) de Repetto (2009) y la técnica de análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). El análisis DAFO surge alrededor de los años 60 dentro del marco de la dirección y administración de empresas. Fue descrito por Learned, Christensen, Andrews y Guth en 1969 (Helms & Nixon, 2010).

3. PROCEDIMIENTO

En cuanto al procedimiento, se administraron la escala ECSE (Repetto, 2009) y la técnica de análisis DAFO para mejorar el autoconocimiento de los estudiantes sobre sus competencias socioemocionales. Dependiendo de las asignaturas se introdujeron en momentos diferentes en función de las competencias y contenidos trabajados.

Por ejemplo, en la asignatura de Musicoterapia Educativa y Lenguaje Musical en el Grado de Maestro en Educación Primaria y Orientación Familiar y Profesional en el Grado de Educación Social, se combinó la metodología didáctica de aprendizaje basado en los lenguajes artísticos con la utilización de la técnica de análisis DAFO y la escala ECSE para el autoconocimiento personal.

En concreto, la primera tarea fue la elaboración de una autobiografía musical en la que el alumnado plasmaba las obras musicales más significativas de su vida y aspectos personales ligados a ellas a través de música, fotos, vídeos, frases, etc. recogidas en una presentación (Del Moral-Marcos, 2024).

La segunda tarea consistió en llevar a cabo la técnica de análisis DAFO, en la que identificaron sus fortalezas, debilidades y oportunidades y amenazas en su desarrollo personal (y musical en las asignaturas correspondientes), con el

objetivo de mejorar el autoconocimiento de los estudiantes sobre sus competencias socioemocionales, y musicales si procedía. Conjuntamente en esta tarea se planteaba un plan personal de mejora para que el estudiante pudiera implementar estrategias para mejorar sus competencias.

La tercera tarea (en la asignatura de musicoterapia educativa) se trataba de expresar emociones a través de lenguajes artísticos (música, danza, dibujo, poesía, etc.) y realizar una reflexión sobre la experiencia vivida como estrategias de autoconocimiento personal.

Al final de la asignatura (o en otros momentos según la materia), se administró la escala ECSE (Repetto, 2009) para facilitar el autoconocimiento de los estudiantes sobre sus competencias socioemocionales.

Por último, el alumnado desarrollaba un proceso de reflexión del aprendizaje conseguido a través de la asignatura mediante la técnica de portafolio, que a su vez facilitaba la recogida de los datos de los productos de aprendizaje.

En cuanto a la investigación, además se llevó a cabo una triangulación de los datos para obtener más información sobre la percepción del alumnado sobre sus competencias socioemocionales.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se ha empleado el programa informático de análisis estadístico IBM SPSS Statistics (versión 28) y JASP para los datos cuantitativos y el programa CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) NVIVO para los datos cualitativos.

V. RESULTADOS

En relación con los resultados cuantitativos obtenidos mediante la administración de la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE), la puntuación media global del alumnado fue de 3,67 (DT = 0,37), lo que indica un nivel medio-alto de competencias socioemocionales en la muestra analizada.

Con respecto a la H_1, se examinó la relación entre la edad del alumnado y el nivel global de competencias socioemocionales (Tabla 1). El análisis correlacional de Pearson mostró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = 0,141$, $p = 0,047$). Aunque la magnitud del coeficiente es pequeña, los resultados indican que los estudiantes de mayor

edad tienden a presentar puntuaciones ligeramente superiores en competencias socioemocionales.

Tabla 1. *Relación entre la edad y las competencias socioemocionales*

		r	Sig.
Competencias socio-emocionales	Edad	0,141	0,047

Nota: CSE: competencias socioemocionales.

De manera complementaria, se realizaron análisis comparativos por grupos de edad (Tabla 2). El contraste t de Welch evidenció diferencias estadísticamente significativas en las competencias socioemocionales entre los grupos etarios (t = −2,124, gl = 157,224, p = 0,035). El tamaño del efecto fue pequeño a moderado (d = −0,308), indicando que el grupo de mayor edad presentó niveles superiores de competencias socioemocionales.

Tabla 2. *Diferencias en competencias socioemocionales según la edad*

	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
Competencias soc.	-2.124	157.224	0.035	-0.308	0.145

Nota. Contraste T de Welch.

En relación con la H_2, se analizaron las competencias socioemocionales en función de la rama de estudio. Desde un punto de vista descriptivo, el alumnado de Ciencias presentó una puntuación media global en competencias socioemocionales más elevada (M = 3,83; DT = 0,26) que el alumnado de Ciencias Sociales (M = 3,64; DT = 0,37). Asimismo, el grupo de Ciencias mostró una menor dispersión de las puntuaciones, lo que indica un perfil más homogéneo en el nivel de competencias socioemocionales, mientras que el grupo de Ciencias Sociales presentó una mayor variabilidad interindividual.

El análisis correlacional mediante la correlación biserial puntual de rangos mostró una asociación estadísticamente significativa entre la rama de estudio y la media global de competencias socioemocionales (r = −0,324, p = 0,013). Este coeficiente, de magnitud moderada, indica que la pertenencia a una determinada rama académica se asocia con distintos niveles de competencias socioemocionales. Desde el punto de vista inferencial, el contraste t de Welch (Tabla 3) evidenció diferencias estadísticamente significativas en el nivel global de competencias socioemocionales entre ambas ramas académicas (t = −2,982, gl = 32,989, p = 0,005). El tamaño del efecto fue moderado (d = −0,575).

Tabla 3. *Diferencias en competencias socioemocionales entre estudiantes de Ciencias y de Ciencias Sociales*

	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
Competencias socioemocionales	-2.982	32.989	0.005	-0.575	0.228

Nota. Contraste T de Welch.

En el análisis DAFO, entre las competencias más citadas por los estudiantes destacaron la empatía, la autoconciencia, la autorregulación o el autocontrol. La empatía emergió como una de las competencias socioemocionales más mencionadas por el alumnado, identificándose como fortaleza en más del 80% de los casos. No obstante, la triangulación con los datos obtenidos mediante la escala ECSE reveló ciertas discrepancias entre la percepción subjetiva y la valoración estandarizada. Por ejemplo, algunos estudiantes que se percibieron como empáticos obtuvieron puntuaciones por debajo de la media normativa.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las competencias socioemocionales constituyen un elemento clave para el éxito académico y profesional del alumnado universitario, tanto en relación con una inserción laboral temprana como con una adecuada consolidación profesional (Crespí & García-Ramos, 2021). En el actual contexto de transformación social y educativa, marcado por el uso intensivo de medios digitales, resulta especialmente relevante que los estudiantes desarrollen habilidades como la empatía, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional, necesarias para desenvolverse eficazmente en entornos académicos y profesionales complejos.

Los resultados de este estudio muestran coherencia con investigaciones previas que destacan la empatía como una de las competencias socioemocionales más valoradas por el alumnado (Molero y Reina-Estévez, 2012). Por otro lado, las diferencias observadas en función de la edad son consistentes con la idea de que el desarrollo socioemocional aumenta progresivamente a lo largo del ciclo vital, en relación con la madurez cognitivo-afectiva y la acumulación de experiencias interpersonales. Desde esta perspectiva, el desarrollo evolutivo podría favorecer una mayor autorregulación emocional y un mejor manejo de las habilidades sociales (Bisquerra, 2007; Repetto, 2009). No obstante, dado el tamaño reducido del efecto encontrado, estos resultados deben interpretarse con cautela.

Asimismo, se identificaron diferencias en las competencias socioemocionales en función de la rama de estudio (Ciencias y Ciencias Sociales), lo que

sugiere que el tipo de formación académica podría desempeñar un papel relevante en su desarrollo. Este hallazgo coincide con lo señalado por Castejón et al. (2008), si bien, en el presente estudio, dichas diferencias podrían estar parcialmente condicionadas por la distinta edad y el nivel académico del alumnado de ambos grupos, lo que subraya la necesidad de interpretar los resultados considerando la interacción de múltiples variables.

Los hallazgos también ponen de manifiesto la importancia de complementar los datos cualitativos con medidas psicométricas estandarizadas, como el cuestionario ECSE, para obtener una comprensión más precisa y equilibrada del nivel real de competencias socioemocionales del alumnado.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar el tamaño reducido de uno de los grupos muestrales y el hecho de haber administrado la escala ECSE (Repetto, 2009) en un único momento temporal. En futuras investigaciones sería conveniente ampliar la muestra, incorporar diferentes titulaciones y centros universitarios, y emplear diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de estas competencias.

Desde una perspectiva educativa, la calidad del sistema universitario debería contribuir de manera explícita al desarrollo de las denominadas habilidades blandas o competencias socioemocionales (Navarro-González, 2023). En este marco, las metodologías activas basadas en los lenguajes artísticos pueden facilitar la participación, la implicación y el compromiso académico del alumnado, además de favorecer procesos de introspección, expresión emocional y construcción de la identidad, fundamentales para el desarrollo de las competencias socioemocionales (De Alba-Eguiluz et al., 2021; Del Moral-Marcos, 2023, 2024; Smedema y Barahona, 2018).

En conclusión, las competencias socioemocionales resultan clave para lograr el éxito académico y profesional de los estudiantes. Se sugiere diseñar y desarrollar programas que favorezcan la adquisición, mejora y fortalecimiento de estas competencias a lo largo de la formación universitaria, así como desarrollar investigaciones para evaluar su eficacia, promoviendo con ello la calidad del sistema universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio* (vol. I). http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere, 44*, 67-73. http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art08.pdf

Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de Programas de Educación Emocional.* Praxis.

Barak, M., & Shiran, Y. (2021). A cultural perspective to project-based learning and the cultivation of innovative thinking. *Thinking Skills and Creativity, 39*, 100766. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100766

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Praxis.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61-82.

Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13*, 124-139. https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/51864/49963

CASEL Program Guide Review Team & Program Guide Advisory Panel. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale*. https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf.

Castejón, J. L., Cantero, M. P., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *6*(2), 339-362.

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence [Report]*. European Union. https://doi.org/10.2766/664439

Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., Latorre, J. y Miguel, L. A. (2015). Formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(3), 45-62. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2006). *What is the CASEL framework?* https://bit.ly/4iTGIJy

Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2021). Generic skills at university. Evaluation of a training program. *Educación XX1, 24*(1), 297-327. http://doi.org/10.5944/educXX1.26846

De Alba-Eguiluz, B., Arriaga-Sanz, C., Riaño Galán, M. E., & Abbett, E. (2021). Musical experiences through autobiographical narratives in initial teacher training. *Cadernos De Pesquisa, 51.* https://doi.org/10.1590/198053147388

De Miguel, M. (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.* MEC.

Del Moral-Marcos, M. T., Alé-Ruiz, R. y Zorroza, I. (2023). Metodologías activas, TIC y neuroeducación. En I. Aznar, M. N. Campos, J. C. de la Cruz y L. Hinojo, *Hacia nuevos estándares educativos para una educación de calidad* (pp. 121-129). Dykinson.

Del Moral-Marcos, M. T. (2024). Análisis de la importancia de la familia en la autobiografía musical de estudiantes universitarios. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación Familiar, 62*, 189-208. https://doi.org/10.36576/2660-9525.62.189

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.

European Higher Education Area (EHEA) (2020). *Advisory Group 1 on Social Dimension. Final Report*. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/0479534b-a889-4fd9-9d15-64b49e6ee768/AG1_Social_Dimension_Final_Report.pdf

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, B. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa, 15*(2), 421-436.

Gandía-Carbonell, N., Losilla, J., & Viguer, P. (2022). Strategies to assess and promote the socio-emotional competencies of university students in the socio-educational and health fields: A scoping review protocol. *International Journal Of Educational Research, 112*, 101922. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101922

García-Gil, D. y Cuervo Calvo, L. (2020). El impacto social, emocional y académico de las experiencias musicales. *Didacticae, 7*, 6-16.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books.

Gleason, B. L., Peeters, M. J., Resman-Targoff, B. H., Karr, S., McBane, S., Kelley, K., Thomas, T., & Denetclaw, T. H. (2011). An Active-Learning Strategies Primer for Achieving Ability-Based Educational Outcomes. *American Journal of Pharmaceutical Education, 75*(9), 186. https://doi.org/10.5688/ajpe759186

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe.* Universidad de Deusto. https://bit.ly/3YbCqEd

González, J., & Wagenaar, R. (2008). *Universities contribution to the Bologna process. An introduction* (2nd edition). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Goswami, U., Huss, M., Mead, N., Fosker, T., & Verney, J. P. (2013). Perception of patterns of musical beat distribution in phonological developmental dyslexia: significant longitudinal relations with word reading and reading comprehension. *Cortex, 49*(5), 1363-1376. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.05.005

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269-289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Helms, M. M. & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis – Where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management, 3*(3), 215-251. https://doi.org/10.1108/17554251011064837

Hunter, L., & Frawley, E. (2023). Engaging students using an arts-based pedagogy: teaching and learning sociological theory through film, art, and music. *Teaching Sociology, 51*(1), 13-25. https://doi.org/10.1177/0092055X221096657

Irimiás, A. R., Mitev, A. Z., & Volo, S. (2022). Digital arts-based collaborative learning in management education. *The International Journal Of Management Education, 20*(3), 100727. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100727

Lombardi, D., & Shipley, T. F. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest, 22*(1), 8-43. https://doi.org/10.1177/1529100620973974

Mack, K. S. (2020). Studio Practices in Management Education: Creative Adventures in Aesthetic Formativeness. *Organizational Behavior Teaching Review, 45*(6), 889-915. https://doi.org/10.1177/1052562920962544

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Martín-Piñol, C., Portela-Fontán, A., Gustems-Carnicer, J. y Calderón-Garrido, D. (2017). Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació, 1*, 6-20, https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/368071

Molero, D. y Reina-Estévez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), 23*(2), 92-104.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación.* Alianza.

Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. A., Godoy-Caballero, A. L. y Bueno, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(15), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y

Navarro-González, I. (2023). La creatividad en el currículo y el desarrollo de la capacidad resiliente. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR, 15*, e2023n15a3. https://doi.org/10.25087/resur15a2

O'Kelly, J. (2016). Music Therapy and Neuroscience: Opportunities and Challenges. *Voices, 16*(2). https://voices.no/index.php/voices/article/view/872/720

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *Education 2030: The Future of Education and Skills*. https://bit.ly/2CpBOV2

Palloan, P., Usman, A., & Hakim, A. (2021). E-Learning Integrated Active Learning Strategies to Improve the Critical Thinking Skills. *Journal of Physics: Conference Series, 1899,* 012162. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1899/1/012162

Palmer, A., Montaño, J. J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema, 21*(3), 433-438.

Repetto, E. (dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales.* La Muralla.

Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies, 18*, 21-53. https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc

Rowe, A. D. (2017). Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning. In A. D. Rowe, D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, & R. Glofcheski, *Scaling Up Assessment for Learning in Higher Education* (pp.159-172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11

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

Sansone, N., & Bortolotti, I. (2021). Technology Enhanced Active and Collaborative Learning in Distance Higher Education: Students' Perception. *Proceedings of the First Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education*. http://ceur-ws.org/Vol-2817/paper23.pdf

Santos, M. A., Mella, I., Naval, C., & Vázquez, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. *Frontiers in Education, 6,* 606304. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304

Saarikallio S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music, 39*, 307-327. https://doi.org/10.1177/0305735610374894

Siegel, D. (2014). *Brainstorm. The Power and Purpose of the Teenage Brain.* Scribe.

Smedema, Y. y Barahona, M. N. (2018). Autoestima y sentido de la vida en estudiantes universitarios. *Cauriensia, 13*, 39-55. https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.39

Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. Narcea.

Stringer, E. (2014). *Action Research in Education.* Pearson.

Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators* (2nd ed.). Rowman & Littlefield Education.

Torrijos-Muelas, M. (2020). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 11,* 591923. http://doi.org/10.3389/fpsyg2020.591923

Váradi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *Sage Open, 12*(1) https://doi.org/10.1177/21582440211068501

Yang, C., Ivanova, E., & Hufnagel, J. (2021). Using contemplative photography in transformative sustainability management education: Pedagogical applications in the United States, Russia, and Germany. *The International Journal Of Management Education, 19*(3), 100568. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100568

Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

María Teresa del Moral Marcos
Facultad de Educación
Universidad Pontificia de Salamanca
C/ Henry Collet, 52-70
37007 Salamanca (España)
https://orcid.org/0000-0001-8705-9918