



# Inteligencia emocional vinculada a las competencias para la empleabilidad en egresadas de trabajo social: aportes para la formación profesional

## Emotional intelligence linked to employability competencies in social work graduates: contributions to professional training

Maritza Isabel Martínez Loli, Azucena del Rocío Gutiérrez Pitoc, Irma Violeta Morales Ramírez, Félix Gil Caro Soto

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

### KEYWORDS

Emotional intelligence  
Employability competencies  
Social Work  
Socioemotional skills  
Higher education

### ABSTRACT

This study examines the levels of emotional intelligence and employability competencies in 116 graduates of the Social Work program at the Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Peru). Using a quantitative explanatory approach, a non-experimental design, and a cross-sectional method, a Bar-On Emotional Quotient Inventory adaptation and an employability competencies questionnaire based on the ILO Model were administered. Results indicate that over 79% of participants demonstrate a developed level of emotional intelligence, while 58.6% achieve very high employability competencies. The intrapersonal and interpersonal dimensions appear as the strongest areas, whereas stress management and adaptability require greater attention. Digital competencies remain moderate, highlighting the need for reinforced technological training in higher education. Inferential analysis shows a strong positive correlation between emotional intelligence and employability ( $p = 0.814$ ), and regression results reveal that emotional intelligence accounts for 47% of the variance in employability competencies. These findings partially align with previous studies and emphasize the importance of integrating socioemotional, cognitive, and digital skills into professional training to meet the demands of the contemporary labor market.

### PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional  
Competencias para la empleabilidad  
Trabajo Social  
Habilidades socioemocionales  
Educación superior

### RESUMEN

Este estudio analiza los niveles de inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad en 116 egresadas de Trabajo Social de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Perú). Con un enfoque cuantitativo explicativo, diseño no experimental y corte transversal, se aplicaron un inventario adaptado del Cociente Emocional de Bar-On y un cuestionario basado en el Modelo de Competencias para la Empleabilidad de la OIT. Los resultados muestran que más del 79 % de las egresadas presenta un nivel desarrollado de inteligencia emocional y el 58,6 % alcanza niveles muy altos de competencias para la empleabilidad. Las dimensiones intrapersonal e interpersonal se evidencian como las más fortalecidas, mientras que el manejo del estrés y la adaptabilidad requieren mayor atención. Asimismo, las competencias digitales se ubican en niveles moderados, lo que evidencia la necesidad de reforzar la preparación tecnológica en el ámbito formativo. El análisis inferencial confirma una alta correlación positiva ( $p = 0,814$ ) entre la inteligencia emocional y la empleabilidad, y la regresión revela que la primera explica el 47 % de la variabilidad en las competencias laborales. Los hallazgos coinciden parcialmente con estudios previos y subrayan la importancia de integrar competencias socioemocionales, cognitivas y digitales en la formación profesional para responder a las exigencias del entorno laboral contemporáneo.

RECIBIDO: 09/10/2025

ACEPTADO: 19/01/2026

### Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Martínez Loli, M.I., Gutiérrez Pitoc, A.R., Morales Ramírez, I.V., Caro Soto, F.G. (2026) Inteligencia emocional vinculada a las competencias para la empleabilidad en egresadas de trabajo social: aportaciones para la formación profesional. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 52, 399-415. <https://doi.org/10.65598/rps.5997>

## 1. Introducción

En los últimos años, las universidades han transformado sus modelos formativos para responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja, priorizando enfoques que integren no solo conocimientos técnicos, sino también capacidades personales y relacionales. Esta transformación ha sido especialmente significativa en disciplinas orientadas al trabajo con personas, como el trabajo social, donde la formación profesional requiere una base ética, emocional y comunicativa sólida.

Goleman (1995a) plantea que la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, y considera que es indispensable para actuar de manera ética y reflexiva. Bar-On (2006), por su parte, considera la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades no cognitivas que se manifiestan en la forma en que se afrontan la presión y las exigencias del entorno.

En el contexto de la formación universitaria, es fundamental promover competencias que abarquen el saber, el hacer y el ser. Diversos marcos teóricos han contribuido a sustentar esta visión integral, como, por ejemplo, el Modelo Estructurado de Competencias para la Empleabilidad de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2021), que propone un enfoque integral del desarrollo profesional en el que se articulan habilidades cognitivas, interpersonales y actitudinales. Esta articulación amplía el análisis de la inteligencia emocional al considerar también la preparación para el mundo laboral, un aspecto que ha cobrado mayor relevancia en contextos socioeconómicos cambiantes como el actual.

Los estudios internacionales evidencian la relevancia de la inteligencia emocional en los procesos de inserción laboral de jóvenes profesionales. Un ejemplo representativo es el trabajo realizado con egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, donde se evidenció que las competencias emocionales aportan un valor explicativo mayor para el éxito laboral que otros factores cognitivos (Gilar, Castejón & Mañas, 2011).

En el caso peruano, investigaciones recientes mantienen esta tendencia. Una tesis desarrollada con egresados del Colegio de Alto Rendimiento de Lima reportó una relación positiva entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida, especialmente en componentes vinculados a la comprensión y regulación emocional (Genoves Ramírez, 2024). Mientras que, otro estudio aplicado a egresados de educación primaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle encontró asociaciones significativas entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral, resaltando el papel de la adaptabilidad y el manejo del estrés en la estabilidad profesional (Peña Toro, 2025). También, una investigación con egresados de estomatología de la Universidad Alas Peruanas mostró que mayores niveles de inteligencia emocional se relacionan con una menor presencia de indicadores del síndrome de burnout, lo que confirma su carácter protector en ocupaciones de alta demanda emocional (Huayta Pariona, 2022).

En el contexto peruano, aún se enfrentan desafíos, dado que la presencia de los enfoques de inteligencia emocional y la adquisición de competencias profesionales de estudiantes y egresados sigue siendo limitada en muchas universidades. A partir de esta premisa, este artículo busca analizar los niveles de inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad de un grupo de egresadas de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión en Perú. Un estudio similar se desarrolló en el marco de la tesis de doctorado titulada: "Habilidades sociales y el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto del aprendizaje por competencias de los estudiantes de Trabajo Social" (Martínez, 2015), en la que se analizó la relación entre la inteligencia emocional y las competencias profesionales de los

egresados de esta carrera. De ahí que estos resultados ayudarán a detectar si ciertos patrones han cambiado al respecto.

## 2. Marco teórico y revisión de la literatura

### 2.1. Contexto del problema y antecedentes empíricos

A nivel global, la Organización Mundial de la Salud (2024) advierte que los entornos laborales poco saludables constituyen un factor de riesgo importante para el malestar emocional y los trastornos mentales en la población en edad de trabajar, señalando entre los elementos críticos la gestión deficiente de las emociones, la escasa autonomía y la precarización del empleo. En la región latinoamericana, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2023) estima que cerca del 60 % de los trabajadores de servicios esenciales se encuentran en condiciones laborales frágiles, con baja protección social. Esta situación impacta de manera especial en profesiones de cuidado, como el trabajo social, donde la carga emocional es alta y la formación para afrontarla suele ser insuficiente, al tiempo que la OIT subraya la importancia de reforzar las competencias para la empleabilidad como conjunto de habilidades técnicas, personales y sociales que permiten adaptarse a contextos laborales cambiantes.

Otros datos de la región también muestran dinámicas de desvalorización profesional. La Gaceta UNAM (López, 2023) reporta que el 87,5 % de las trabajadoras sociales en México experimentan formas de subordinación laboral y que solo un 3,6 % ocupa cargos directivos. Asimismo, estudios recientes en gerencia social evidencian que la participación de los trabajadores sociales en el diseño de programas de bienestar comunitario es limitada (18,25 %), mientras su presencia en actividades operativas de promoción alcanza el 36,51 %, lo que refleja un uso predominantemente instrumental del perfil profesional y repercute en la percepción de autoeficacia, motivación e iniciativa para liderar procesos de cambio.

En cuanto a investigaciones específicas sobre inteligencia emocional y habilidades blandas, Balmaseda, Benítez y Becalli (2023) reportan que más de la mitad de los participantes de carreras pedagógicas del área de Humanidades presentan niveles bajos de inteligencia emocional, lo que sugiere dificultades para reconocer y canalizar sus propias emociones en contextos de orientación y formación profesional. De manera complementaria, Varona y Ramos (2024) analizan trece competencias blandas de egresados universitarios y observan que solo la toma de decisiones, la formación en valores y la resolución de conflictos superan el umbral deseable del 60 %, mientras el resto se mantiene por debajo del 55 %, evidenciando una brecha entre los planes de estudio y las exigencias reales del mercado laboral.

En la misma línea, Zárate *et al.* (2024) muestran que los egresados de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco reconocen la relevancia de las habilidades blandas para su desempeño profesional (53 % totalmente de acuerdo), destacando el liderazgo, la gestión del tiempo, el trabajo en equipo y la interacción social; sin embargo, una parte importante solo percibe su formación como medianamente adecuada. Finalmente, en el propio contexto de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, como se mencionó en la sección introductoria, Martínez (2015) analizó la relación entre habilidades sociales e inteligencia emocional en estudiantes de Trabajo Social, en el marco del aprendizaje por competencias, lo que evidencia la pertinencia de integrar estas dimensiones en la formación profesional.

### 2.2. Marco teórico

Durante las últimas décadas, el análisis del rendimiento profesional ha incorporado de manera creciente factores socioemocionales, actitudinales y adaptativos, desplazando la mirada centrada exclusivamente en lo técnico. En carreras como Trabajo Social, donde la práctica se realiza en

contacto directo con personas, familias y comunidades, la inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad constituyen ejes centrales del perfil profesional.

### 2.2.1. Inteligencia emocional

El concepto clásico de inteligencia, vinculado principalmente al rendimiento cognitivo, ha sido ampliado por distintos enfoques que reconocen el papel de las emociones en la adaptación al entorno. Gardner (1993) introduce las inteligencias interpersonales e intrapersonales como capacidades para comprender los estados emocionales propios y ajenos y resolver conflictos. Mayer y Salovey (1997) definen posteriormente la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones en beneficio del crecimiento personal y relacional.

Desde una perspectiva psicoeducativa, Bisquerra (2011) concibe la inteligencia emocional como un conjunto de competencias que permiten tomar conciencia de las emociones, regularlas y utilizarlas de manera constructiva en la toma de decisiones, la convivencia y la resolución de conflictos. Esto implica no reprimir las emociones, sino integrarlas de forma consciente en la vida cotidiana y en el ejercicio profesional.

Entre los modelos más influyentes se encuentran el de Bar-On y el de Goleman. Bar-On (1997, 2000, 2006) entiende la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, competencias y facilitadores emocionales y sociales que le permiten al individuo afrontar las demandas del entorno. Su modelo se organiza en cinco dimensiones: intrapersonal (autoconciencia, autoafirmación, autorrealización), interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social), adaptabilidad (resolución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad), manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos) y estado de ánimo general (optimismo y felicidad). Estas dimensiones orientan tanto la evaluación como la intervención y sirven de base para la operacionalización de la variable en este estudio.

Goleman (1995b, 1998, 2001) populariza la inteligencia emocional en los ámbitos organizacional y laboral, distinguiendo también cinco componentes: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Su enfoque subraya que la gestión adecuada de las emociones repercute directamente en el desempeño profesional, el liderazgo, el trabajo en equipo y el manejo del estrés, aspectos estrechamente vinculados con la empleabilidad y la calidad de la intervención en el trabajo social.

### 2.2.2. Competencias para la empleabilidad

La OIT (2021) define las competencias para la empleabilidad como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten a las personas acceder a un empleo, mantenerse en él, mejorar su productividad e ingresos y adaptarse a cambios y transiciones a lo largo de la vida laboral. Este enfoque desplaza la idea de la empleabilidad como mera inserción inicial hacia una visión de trayectoria profesional sostenible basada en el aprendizaje permanente.

Desde una perspectiva más amplia, Tobón (2008) concibe las competencias como procesos integrales que articulan el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, orientados a un desempeño eficaz y responsable según criterios de calidad. En este sentido, las competencias para la empleabilidad deben combinar habilidades técnicas con componentes éticos, socioemocionales y de adaptación crítica al contexto.

El Modelo de Competencias para la Empleabilidad de la OIT (2018, 2021) organiza estas competencias en tres grandes grupos: socioemocionales (comunicación asertiva, trabajo en equipo, resolución colaborativa de problemas), cognitivas (razonamiento, análisis, lectura, escritura, uso de herramientas matemáticas, toma de decisiones fundamentadas) y digitales (uso seguro y

eficiente de tecnologías, gestión de información en entornos virtuales y adaptación a nuevas herramientas digitales). Este marco resulta especialmente pertinente para evaluar el perfil de egresadas de Trabajo Social, pues vincula explícitamente las habilidades socioemocionales, incluida la inteligencia emocional, con la preparación para el mundo del trabajo.

### 2.2.3. Competencia social y habilidades sociales

El concepto de competencia social complementa los modelos anteriores al centrarse en las conductas que facilitan una interacción eficaz con otras personas. Gresham y Elliott (1990) definen las habilidades sociales como conductas aprendidas y socialmente aceptadas que facilitan la interacción y evitan respuestas consideradas inapropiadas. Su propuesta integra tanto factores internos (características cognitivas y temperamentales) como externos (contexto familiar, escolar y cultural, y grupo de pares) en el desarrollo socioemocional.

La competencia social se estructura, según Gresham (1988), en dos componentes: la conducta adaptativa (funcionamiento independiente, competencias académicas, uso del lenguaje) y las conductas interpersonales (cooperación, habilidades conversacionales, aceptación de la autoridad, juego y trabajo en equipo). En la transición a la vida profesional, estas habilidades se proyectan en competencias clave como la comunicación efectiva, la colaboración, la resolución de conflictos y el liderazgo, estrechamente relacionadas con las dimensiones socioemocionales del modelo de la OIT.

La articulación entre la inteligencia emocional, las competencias para la empleabilidad y la competencia social ofrece un marco conceptual sólido para comprender y evaluar el perfil profesional de las egresadas de Trabajo Social, así como para justificar las dimensiones e indicadores empleados en los instrumentos de medición de este estudio.

## 3. Material y métodos

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo de carácter explicativo, con un diseño no experimental y de corte transversal. Este enfoque permitió analizar los niveles de inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad de un grupo de egresadas de la carrera de Trabajo Social, con el fin de contrastar los resultados con investigaciones previas realizadas en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión y en otros contextos académicos. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de obtener datos objetivos y cuantificables que permitieran identificar patrones y establecer relaciones entre las dimensiones e indicadores evaluados (Hernández, Fernández y Baptista, 2018). La ausencia de manipulación de las variables justificó el uso de un diseño no experimental, mientras que el carácter transversal del estudio permitió recopilar información en un único momento, lo que garantizó la obtención de datos actualizados del grupo de estudio (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020).

La muestra estuvo compuesta por 116 egresadas de distintos planes de estudio de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Para su selección, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad de las participantes y la pertinencia de su perfil respecto de los objetivos planteados. La recogida de datos se realizó mediante dos instrumentos complementarios.

El primero de los instrumentos fue una versión adaptada del Inventario del Cociente Emocional de Bar-On (I-CE), basado en el modelo teórico que concibe la inteligencia emocional como un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales que influyen en la capacidad de las personas para responder a las demandas del entorno (Bar-On, 2006). Este inventario comprende cinco dimensiones (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general) y, en este estudio, se empleó una adaptación compuesta por ítems representativos

de cada una de ellas. El segundo instrumento fue un Cuestionario de Competencias para la Empleabilidad, elaborado a partir del Modelo de Competencias para la Empleabilidad propuesto por la OIT (2021). Su finalidad fue evaluar el desarrollo de habilidades clave en las egresadas, organizadas en tres dimensiones: competencias socioemocionales, cognitivas y digitales.

Ambos instrumentos se sometieron a procedimientos de validación y fiabilidad. En el caso del inventario de inteligencia emocional, la adaptación se sustentó en la validación previa realizada por Ugarriza (2001) en una población peruana. Se mantuvo la estructura original de ítems positivos y negativos, así como las formulaciones invertidas necesarias para garantizar una adecuada discriminación interna. El cuestionario de competencias para la empleabilidad conservó los ítems formulados positivamente y estuvo alineado con la definición operativa de cada dimensión. Para fortalecer la validez de contenido, se solicitó la opinión de expertos, entre ellos un profesional en sociología, dos especialistas en psicología y una profesional en trabajo social. Asimismo, se obtuvo una fiabilidad de 0,914 para el instrumento de inteligencia emocional y de 0,899 para el de competencias para la empleabilidad, valores que indican una muy buena consistencia interna.

La escala de respuesta utilizada en ambos instrumentos fue de tipo Likert de cinco puntos, definida de la siguiente manera: 1 = Nunca, 2 = Pocas veces, 3 = A veces, 4 = Muchas veces y 5 = Siempre. Las participantes seleccionaron la alternativa que mejor representaba su experiencia o percepción respecto de cada enunciado.

## 4. Resultados

### 4.1. Características sociodemográficas de la muestra

En primer lugar, deben señalarse las características sociodemográficas de la población de estudio. Respecto a la edad, se encontró que existen tres grupos etarios, siendo el grupo joven, representado por el 51,7 %, el más numeroso. Estos resultados muestran que la mayoría de las participantes son jóvenes o adultas en la etapa media de su desarrollo profesional, lo cual se vincula directamente con procesos de adaptación al mercado laboral y con el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

En cuanto al sexo, se identificó que el 97,4 % corresponde a mujeres. Esta marcada feminización de la muestra refleja la tendencia histórica de la carrera de Trabajo Social en Perú y en América Latina y, a su vez, esta característica orienta el análisis de la inteligencia emocional y de la empleabilidad hacia un perfil mayoritariamente femenino. Por otro lado, en cuanto a la procedencia, el 52,6 % de las participantes proviene de Huacho, lo que demuestra que, si bien la universidad mantiene una fuerte base local, también atrae a estudiantes de otras zonas, lo que enriquece la diversidad de experiencias formativas y de contextos de empleabilidad de las egresadas.

En relación con el año de graduación y los planes de estudio, se observa que el plan de estudios de 2016-2025 es el más común, con un 68,1 %. Este dato es especialmente relevante, ya que dicho plan incorpora el enfoque por competencias, lo que permite analizar de manera más directa la posible relación entre los cambios curriculares y los niveles de inteligencia emocional y empleabilidad.

Respecto al tiempo de ejercicio profesional, el 45,7 % de las egresadas reporta más de 3 años de experiencia laboral. Estos datos reflejan una población heterogénea que combina egresadas en proceso de inserción con otras que ya han consolidado su trayectoria profesional. Esto ofrece

un marco comparativo valioso para comprender cómo se desarrollan y se aplican las competencias socioemocionales en diferentes etapas de la carrera laboral.

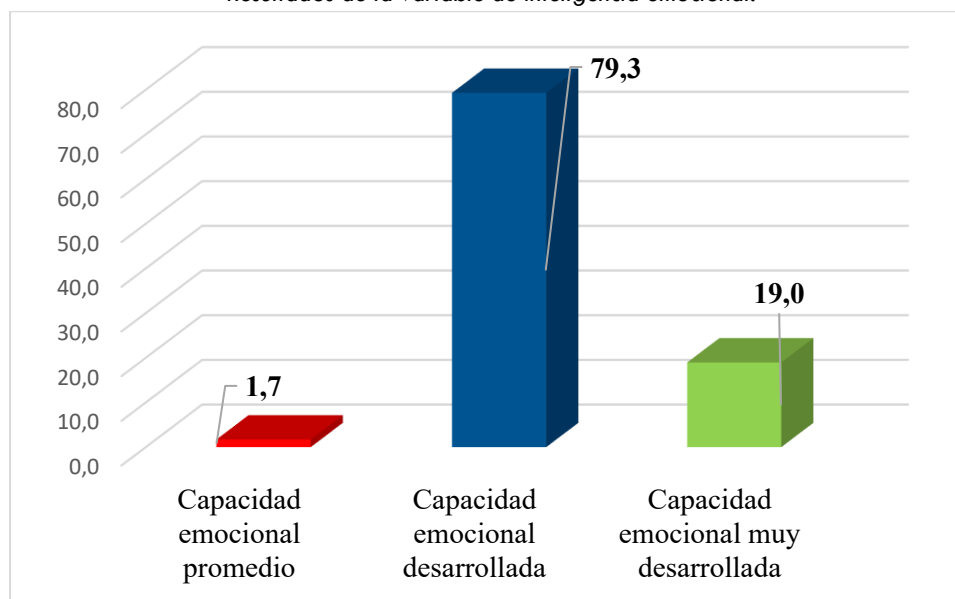
Finalmente, en lo que respecta a la condición laboral, el 49,1 % tiene contrato; por lo tanto, al predominar los contratos formales, se pueden contextualizar los resultados sobre la empleabilidad y entender cómo los niveles de inteligencia emocional pueden influir en la capacidad de acceder y mantenerse en el mercado laboral.

## 4.2. Resultados descriptivos de la inteligencia emocional

### 4.2.2. Dimensiones de la inteligencia emocional

Con respecto a la variable de inteligencia emocional general, se identificaron tres niveles de desarrollo en la población estudiada (Figura 1). El 1,7 % presenta una capacidad emocional promedio, el 79,3 % evidencia una capacidad emocional desarrollada y el 19 % alcanza una capacidad emocional muy desarrollada. El hecho de que la mayoría de las participantes se encuadren en el rango «desarrollado» indica que disponen de recursos socioemocionales suficientes para responder a las demandas del ámbito profesional, aunque aún persiste un pequeño grupo que requiere un mayor fortalecimiento de esta competencia clave.

**Figura 1.**  
Resultados de la variable de inteligencia emocional.



### 4.2.3. Comparación con estudios previos sobre inteligencia emocional

En cuanto a la dimensión intrapersonal, los resultados muestran que el 72,4 % se encuentra en un nivel desarrollado (Figura 2), lo que indica que la mayoría de la muestra tiene un adecuado reconocimiento y gestión de sus emociones, un factor esencial para la autorregulación y el desempeño profesional en el trabajo social. Por otro lado, en la dimensión interpersonal, el 78,4 % alcanzó un nivel desarrollado, lo que refleja una marcada fortaleza en las relaciones sociales y en la empatía, habilidades fundamentales para la práctica del trabajo social, ya que implica una interacción constante con individuos, familias y comunidades.

En la dimensión de adaptabilidad, el 69,8 % se encuentra en un nivel de desarrollo. La ausencia de niveles muy desarrollados, aunque no indica un retraso, sugiere que aún existen oportunidades de mejora en la flexibilidad y la capacidad de adaptación a nuevas situaciones laborales, especialmente en un contexto social y económico en constante cambio. Respecto a la dimensión de

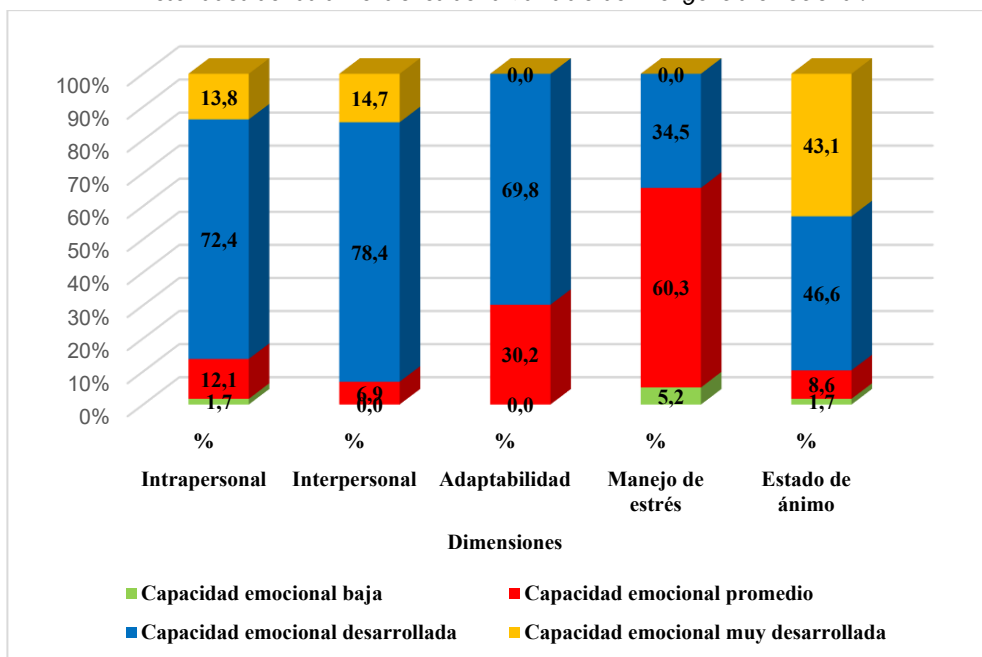


manejo del estrés, los resultados indican que el 60,3 % se encuentra en un nivel promedio, lo que evidencia que, si bien una parte importante de las egresadas logra gestionar adecuadamente las situaciones de presión, esto podría repercutir en su bienestar emocional y en la calidad de su desempeño profesional.

Finalmente, en la dimensión del estado de ánimo, se observa que el 46,6 % se encuentra en un nivel desarrollado, lo cual es positivo, ya que evidencia un grupo significativo con actitudes optimistas y una disposición favorable, lo que fortalece la motivación, la resiliencia y la proactividad en el entorno laboral.

**Figura 2.**

*Resultados de las dimensiones de la variable de inteligencia emocional.*



En la dimensión intrapersonal, los resultados muestran que la mayoría de los egresados se encuentra en los rangos de desarrollo y de muy desarrollados, lo que indica un progreso continuo en el reconocimiento y la regulación de las emociones. De manera similar, en la dimensión interpersonal, se había registrado anteriormente que el 65 % de los participantes se encontraba en el nivel promedio, cifra que aumentó en estudios posteriores hasta el 67,5 %, sin presencia de niveles bajos y con tendencia a un mejor posicionamiento. Este estudio refuerza esta evolución positiva, ya que más del 90 % de las egresadas se ubica en los niveles de desarrollo y muy desarrollado, lo que representa una consolidación de las habilidades sociales y de la empatía.

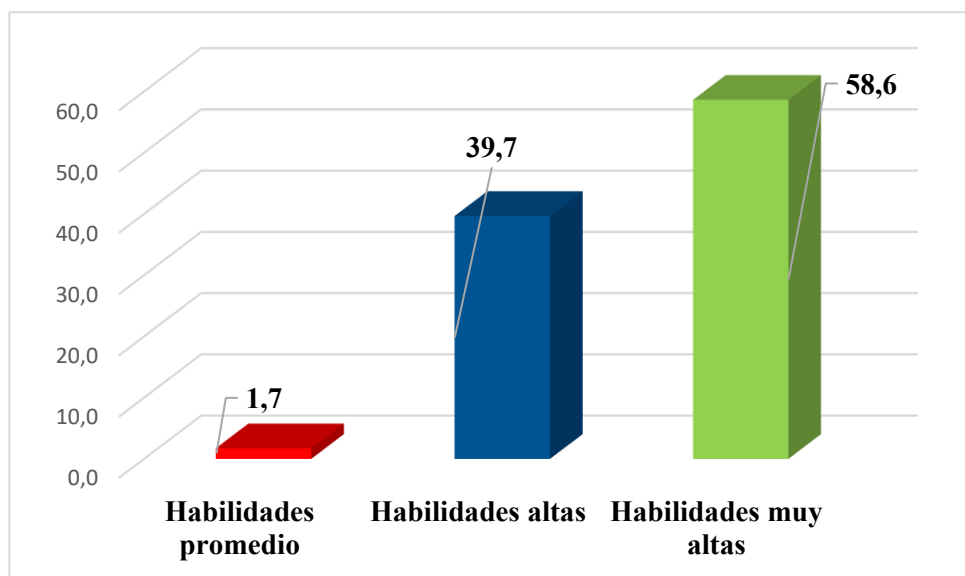
En cuanto a la adaptabilidad, no se identifican niveles bajos. La totalidad de los participantes se reparte entre los niveles promedio y desarrollado, sin alcanzar niveles muy desarrollados. Esto revela que la flexibilidad y la capacidad de ajuste siguen siendo áreas en las que se puede mejorar. Algo similar ocurre con la gestión del estrés, más de la mitad de los estudiantes egresados se ubica en un nivel intermedio, sin alcanzar un desarrollo pleno.

Por último, en lo relativo al estado de ánimo, los resultados muestran una evolución más favorable, ya que cerca del 90 % de las egresadas se distribuye entre los niveles de desarrollo alto y muy alto, lo que revela un marcado optimismo y una actitud positiva para afrontar los retos laborales. De forma complementaria, en la evaluación global de la inteligencia emocional, los niveles desarrollados y muy desarrollados abarcan casi la totalidad de la muestra, mientras que los niveles medios y bajos representan una proporción mínima.



**Figura 3.**

*Distribución de niveles de competencias para la empleabilidad en las egresadas.*



### 4.3. Resultados descriptivos de las competencias para la empleabilidad

#### 4.3.1. Competencias para la empleabilidad generales

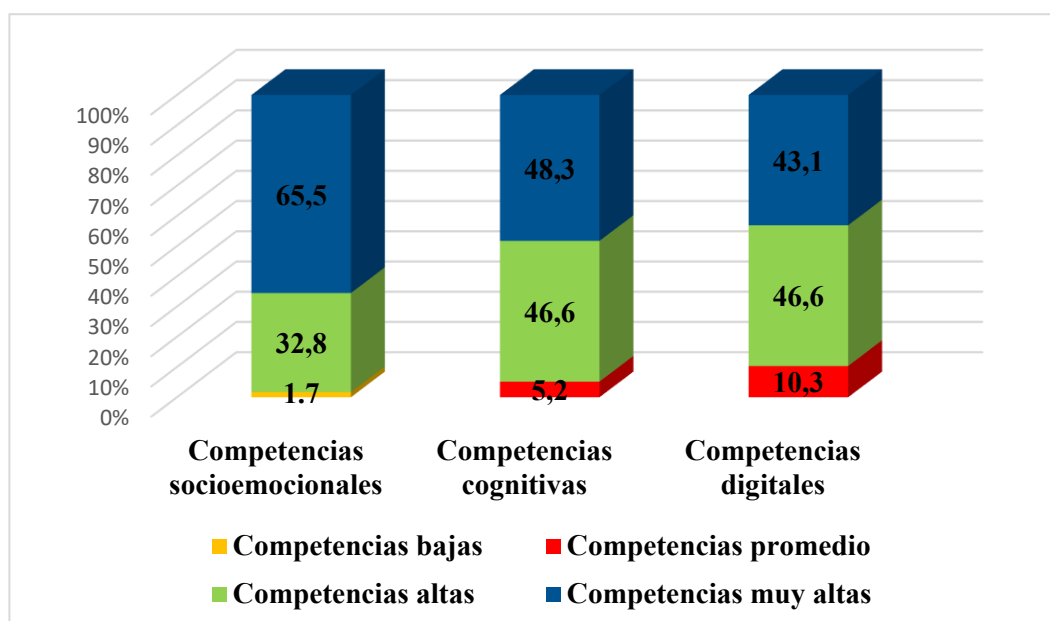
En cuanto a la variable de competencias para la empleabilidad, los resultados muestran un panorama muy favorable: en términos generales, apenas un 1,7 % de las egresadas se ubica en un nivel promedio, mientras que un 39,7 % alcanza un nivel alto y un 58,6 % se sitúa en el rango muy alto (Figura 3). Esta distribución indica que la mayoría de las egresadas posee un conjunto sólido de habilidades para integrarse y desenvolverse en el mercado laboral, lo que constituye un indicador alentador en un contexto en el que la empleabilidad depende no solo de la formación técnica, sino también del desarrollo integral de competencias profesionales.

#### 4.3.2. Dimensiones de las competencias para la empleabilidad

Respecto a la primera dimensión, vinculada a las competencias socioemocionales, los resultados reflejan un claro predominio de los niveles altos, con un 32,8 %. Este resultado sugiere que las egresadas han fortalecido significativamente sus recursos personales y relacionales, lo cual guarda coherencia con los resultados previamente obtenidos en inteligencia emocional, ya que ambas variables están estrechamente relacionadas. Mientras que, en relación con la segunda dimensión, correspondiente a las competencias cognitivas, se observa una distribución más equilibrada, con un 48,3 % en el nivel muy alto. Esta combinación de valores indica que las egresadas poseen un conjunto de habilidades analíticas y de resolución de problemas que supera lo esperado en los niveles básicos, aunque aún existe margen de mejora en la optimización del pensamiento crítico y en la transferencia de conocimientos en escenarios complejos.

En la dimensión de competencias digitales, el 46,6 % de los profesionales se encuentra en un nivel determinado (Figura 4). Los datos sugieren que, aunque existe un dominio general de las herramientas tecnológicas, aún persisten desafíos relacionados con la actualización constante y con la capacidad de integrar dichas competencias en la práctica profesional del trabajo social, especialmente en contextos donde la digitalización de los procesos de atención y gestión social es cada vez más exigente.

**Figura 4.**  
Resultados de la variable “competencias para la empleabilidad”.



#### 4.4. Análisis inferencial: correlación y regresión

Con el fin de profundizar en la comprensión de la relación entre las variables de estudio, se aplicaron procedimientos de análisis inferencial que permiten ir más allá de la mera descripción de frecuencias y porcentajes. Estos análisis son pertinentes, ya que permiten identificar el grado de asociación e influencia entre la inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad en la muestra de egresadas. Para ello, se utilizaron pruebas de correlación, regresión lineal, análisis de varianza (ANOVA) y coeficientes estadísticos, cuyos resultados se presentan a continuación de forma narrativa, sin recurrir a tablas numéricas, con el fin de ofrecer una interpretación más accesible y directamente vinculada al contexto de la investigación.

**Tabla 1.**  
Correlación de Rho de Spearman entre la inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad.

		Inteligencia emocional	Competencias para la empleabilidad
<b>Rho de Spearman</b>	Inteligencia emocional		
	Coeficiente de correlación	1,000	,814**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	116	116
	Competencias para la empleabilidad		
	Coeficiente de correlación	,714**	1,000
Sig. (bilateral)	,000	.	
N	116	116	

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Considerando la tabla, se observa un valor  $p = 0,000$ , que es menor que el nivel de significancia establecido,  $\alpha = 0,01$ . Por tanto, puede determinarse que existe una relación estadísticamente significativa de alta intensidad entre la inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad, con un Rho de Spearman = 0,814, lo que indica una fuerte correlación positiva entre ambas variables.

Se ha desarrollado un análisis de regresión lineal que busca explicar una variable dependiente a partir de una variable independiente, con el fin de predecir la relación lineal entre ambas variables, con independencia de las observaciones, a diferencia del Rho de Spearman, en el que se ha medido el grado de asociación. En primer lugar, el valor de  $R = 0,688$  evidencia una correlación positiva fuerte entre ambas variables, lo que implica que, a medida que aumenta la inteligencia emocional, también aumentan las competencias laborales de las egresadas. Por su parte, el coeficiente de determinación  $R^2 = 0,474$  indicó que la inteligencia emocional explica el 47 % de la variabilidad en dichas competencias. En otras palabras, casi la mitad de las diferencias que presentan las egresadas en su capacidad para incorporarse al mercado laboral se pueden explicar por su desarrollo socioemocional, lo que confirma la relevancia de esta variable en su perfil profesional.

La prueba ANOVA reforzó la solidez del modelo. El estadístico F (102,539) con un nivel de significación  $p < 0,001$  confirmó que la relación entre la inteligencia emocional y la empleabilidad no es fruto del azar, sino que constituye un hallazgo estadísticamente válido. Esto significa que el modelo de regresión es consistente y permite establecer con mayor certeza la influencia de la inteligencia emocional en las competencias laborales. Al observar los coeficientes, se comprobó que el beta estandarizado (.688) indicaba un efecto positivo y fuerte: a mayor inteligencia emocional, mayor es el nivel de empleabilidad. El coeficiente no estandarizado  $B = 0,279$  refuerza esta interpretación, ya que indica que, por cada punto adicional en la escala de inteligencia emocional, las competencias de empleabilidad aumentan en 0,279 puntos. El nivel de significancia asociado ( $p < 0,001$ ) valida la importancia de este efecto, mostrando que la relación no solo es consistente, sino también altamente significativa en términos estadísticos.

En conjunto, los resultados muestran que la inteligencia emocional es un factor clave para la empleabilidad de los egresados de trabajo social. El hecho de que cerca de la mitad de las competencias laborales puedan explicarse a partir de la inteligencia emocional resalta la necesidad de fortalecer este aspecto en la formación universitaria.

#### 4.5. Análisis por planes de estudio

Se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) para evaluar si existían diferencias en los niveles de inteligencia emocional según el año de graduación de las participantes, considerando tres planes de estudio distintos (1985-2009, 2010-2015 y 2016-2025). En primer lugar, la prueba de Levene arrojó un valor de  $p = 0,456$ , lo que indica que las varianzas entre los grupos son homogéneas. Esto significa que la comparación estadística entre cohortes es válida y no está sesgada por desigualdades en la dispersión de los datos. Al revisar el ANOVA de un factor, se obtuvo un estadístico  $F = 2.187$  y una significancia de  $p = .117$ , lo que evidencia que, en conjunto, no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional entre las egresadas de los tres periodos analizados. En otras palabras, la pertenencia a un plan de estudios determinado no parece haber influido de manera diferenciada en el desarrollo de esta competencia.

Aunque los resultados estadísticos indican que no hay diferencias significativas entre los planes de estudio y los niveles de inteligencia emocional de las egresadas, este hallazgo plantea una reflexión sobre las estrategias curriculares socioemocionales. Estas estrategias constituyen recursos

pedagógicos y formativos que buscan fomentar competencias transversales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación y la resiliencia. En la práctica universitaria, estas estrategias pueden manifestarse en asignaturas específicas (como Derecho Laboral y Administrativo, Psicología Organizacional, Metodología de Intervención Comunitaria, Discapacidad e Inclusión Social y Abordaje de Violencia Familiar, entre otras), metodologías como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje-servicio, prácticas supervisadas en contextos reales de intervención, evaluaciones reflexivas mediante portafolios o diarios de campo y talleres extracurriculares de bienestar y gestión emocional.

No obstante, los resultados obtenidos indican que la existencia de diferentes planes de estudio, ya sea con un enfoque por objetivos o por competencias, no se ha traducido en diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de la inteligencia emocional. Esto puede deberse a que, aunque los planes de estudio por competencias (plan 06) plantean explícitamente la integración de dimensiones socioemocionales y transversales, su aplicación efectiva en las aulas y en las prácticas formativas no siempre se traduce en contenidos, metodologías sistemáticas o evaluaciones consistentes. Por el contrario, los planes de estudio por objetivos (planes 04 y 05), aunque menos explícitos en este sentido, pudieron haber favorecido indirectamente el desarrollo de estas competencias a través de la intensidad de las prácticas comunitarias, el acompañamiento docente o la temprana exposición a problemáticas sociales.

En este sentido, los datos sugieren una brecha entre el diseño curricular y la experiencia formativa real: el hecho de que el plan de estudios por competencias muestre, de media, niveles de inteligencia emocional ligeramente inferiores al plan de estudios por objetivos, pone de manifiesto que la intencionalidad pedagógica no garantiza por sí misma resultados en el ámbito socioemocional. Es posible que factores externos, como el entorno familiar, las experiencias laborales y el contexto social en el que se insertan las egresadas, tengan una influencia mayor que los cambios formales del plan de estudios universitario.

Así pues, el análisis invita a reflexionar sobre si la inteligencia emocional se construye principalmente a través de la interacción entre teoría y práctica social, más que mediante el diseño declarativo de los planes de estudio. Asimismo, se sugiere que las universidades deben reforzar no solo la dimensión estructural del plan de estudios, sino también la implementación de metodologías activas, evaluaciones formativas y programas complementarios que apoyen de manera efectiva el desarrollo socioemocional de los futuros profesionales.

#### 4.6. Análisis interpretativo desde la docencia

Desde la perspectiva docente, es importante señalar que la educación en Perú se desarrolla en un contexto complejo y exigente. La desigual distribución presupuestaria entre las universidades públicas y las notables diferencias en infraestructura y recursos afectan no solo a las oportunidades de los estudiantes, sino también a la motivación y a la formación continua del profesorado. En este contexto, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión sigue enfrentándose al reto de atraer a personas con verdadera vocación, lo cual afecta la calidad de los graduados y la relevancia social de la carrera.

En este sentido, sería recomendable implementar, mediante una propuesta sólida, la formalización de mecanismos de evaluación cualitativa para el acceso a la carrera, que complementen el examen de admisión convencional. Esta herramienta permitiría identificar actitudes, valores y competencias socioemocionales que son difíciles de desarrollar únicamente en el aula, pero esenciales para el ejercicio del trabajo social.

Es importante destacar que existen cualidades innatas, como la empatía, el sentido de la justicia y la disposición al servicio, que son naturales en el trabajador social y que, cuando están ausentes,

limitan su proyección profesional. No se trata de excluir, sino de orientar a cada persona hacia la trayectoria profesional en la que pueda desarrollar mejor su potencial. Este enfoque preserva la calidad y la reputación de la profesión, ya que el prestigio del trabajo social depende en gran medida del desempeño de sus egresados.

Ahora bien, para que los estudiantes desarrollen plenamente sus capacidades, es imprescindible que el cuerpo docente mantenga un equilibrio entre la enseñanza y el ejercicio profesional. La experiencia práctica actualizada permite transmitir realidades diversas y enriquecer las clases con ejemplos concretos y vigentes. No obstante, con frecuencia los docentes se centran únicamente en la labor académica y se alejan de las dinámicas y los desafíos reales del campo laboral. Esta desconexión puede limitar la pertinencia de los contenidos, la identificación de nuevas necesidades formativas y la preparación integral del alumnado.

Otro aspecto crucial es reconocer los retos imprevistos a los que se enfrentan los estudiantes durante su formación: los costes de transporte y de materiales, la exposición a situaciones de riesgo en visitas domiciliarias y la carga emocional de atender casos de alta complejidad social y humana. A menudo, estas experiencias se afrontan sin un acompañamiento emocional estructurado, lo que subraya la importancia de que el docente actúe como facilitador de espacios de contención y de fortalecimiento socioemocional.

La actualización docente es un pilar esencial de la formación académica. Reducir la enseñanza únicamente al campo de la especialidad de origen puede limitar la comprensión integral que los estudiantes necesitan de las múltiples áreas en las que interviene el trabajo social. Por el contrario, cuando los docentes aplican su especialidad a otras dimensiones del quehacer profesional, como las comunitarias, familiares, organizacionales o institucionales, enriquecen el proceso de aprendizaje. La diversificación de la formación continua, la acreditación de nuevas metodologías y la incursión en áreas emergentes no solo fortalecen el perfil del docente, sino que proyectan la carrera como un espacio dinámico y en permanente evolución.

## 5. Discusión

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes egresados presenta niveles altos y muy altos de inteligencia emocional, un patrón que se alinea directamente con estudios previos realizados en la misma institución. El antecedente más relevante es la tesis doctoral de Martínez (2015), en la que se demostró que la implementación de un programa de habilidades sociales elevó significativamente el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de Trabajo Social, pasando de un promedio de 75.16 a 104.7 puntos en el pos-test. Aunque el presente estudio no aplicó ningún programa formativo, los resultados sugieren que, diez años después, las cohortes mantienen niveles elevados de inteligencia emocional. Esto indica que el enfoque por competencias y la incorporación progresiva de asignaturas orientadas al desarrollo socioemocional podrían haber consolidado efectos formativos sostenibles, lo cual complementa los hallazgos experimentales de esta tesis doctoral.

Al comparar con estudios nacionales recientes, se observa un patrón de convergencia. Genoves Ramírez (2024) encontró que la comprensión y regulación emocionales en niveles se asociaban positivamente con la satisfacción vital en egresados jóvenes, mientras que Peña Toro (2025) reportó que la autoconciencia y la adaptabilidad predicen mayores niveles de satisfacción laboral. Estos resultados coinciden con el presente estudio, especialmente en la identificación de la gestión del estrés como una de las dimensiones más débiles, hallazgo también observado por Huayta Pariona (2022) en egresados de estomatología, donde los menores niveles de control emocional se asociaban con un mayor burnout. Esta coincidencia transversal indica que, aunque

las competencias emocionales presentan niveles altos en general, el manejo del estrés continúa siendo un reto en la transición al ámbito profesional.

En cuanto a las competencias para la empleabilidad, los resultados, con más del 95 % en niveles altos y muy altos, se alinean con lo reportado por Gilar, Castejón y Mañas (2011), quienes demostraron que las competencias emocionales explicaban mejor la inserción laboral que la inteligencia general o los conocimientos específicos en los egresados de educación. Esta evidencia respalda la importancia de las habilidades socioemocionales como eje articulador entre la formación y el desempeño profesional, especialmente en campos de alta demanda emocional, como el trabajo social.

Otros antecedentes incluidos también fortalecen esta interpretación. Por ejemplo, Peña Toro (2025) halló que la adaptabilidad y la regulación emocional predicen una mayor satisfacción laboral; Pastor Pacheco (2021) identificó la importancia del afrontamiento emocional en la prevención del burnout en profesionales de la salud; y el estudio de Genoves Ramírez (2024) mostró correlaciones entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo. La convergencia de estos resultados con el presente estudio refuerza la solidez del patrón observado: las dimensiones inter e intrapersonal se mantienen como fortalezas, mientras que el estrés y la adaptabilidad continúan siendo puntos críticos que requieren intervención educativa.

En relación con las competencias digitales, dimensión en la que las egresadas mostraron únicamente niveles moderados, los hallazgos se alinean con tendencias globales que señalan brechas en la alfabetización digital, incluso entre profesionales con un desempeño socioemocional sólido. Andrade-Girón *et al.* (2024) evidencian que la alfabetización digital evoluciona más rápidamente que la formación universitaria, lo que genera un desfase entre las habilidades digitales requeridas y las que efectivamente se desarrollan. La misma lógica se observa en los hallazgos de Treve (2024), quien concluye que los modelos pedagógicos centrados en el estudiante requieren mayores niveles de autonomía, autorregulación emocional y competencias digitales para sostener la participación activa en entornos de aprendizaje transformados por la tecnología.

La presencia de estas brechas es coherente con el perfil de los estudiantes egresados: un desarrollo sólido en competencias socioemocionales, pero un dominio aún insuficiente de herramientas digitales que complementen su empleabilidad. Los resultados sugieren que, si bien la formación institucional ha logrado fortalecer la dimensión emocional, aún existe un campo de mejora en la integración curricular de tecnologías emergentes, necesarias no solo para la empleabilidad, sino también para gestionar adecuadamente la carga emocional de escenarios digitales cada vez más complejos.

## 6. Conclusiones

Estos hallazgos confirman patrones previamente documentados en la literatura peruana e internacional. La inteligencia emocional constituye un predictor clave del bienestar y el desempeño profesional, mientras que el manejo del estrés y las competencias digitales persisten como áreas de mejora. Se confirma que la inteligencia emocional continúa desempeñando un papel central en la formación y el desempeño profesional de los egresados de Trabajo Social, en consonancia con los hallazgos de investigaciones previas. Aunque se mantienen fortalezas en las dimensiones intrapersonal e interpersonal, la comparación con estudios anteriores revela que persisten desafíos relevantes en el manejo del estrés y en la adaptabilidad, especialmente en un contexto laboral caracterizado por la constante transformación de las exigencias profesionales.

La incorporación de competencias para la empleabilidad enriqueció el análisis al evidenciar que, además de consolidar sus habilidades socioemocionales y cognitivas, las egresadas requieren un

fortalecimiento más profundo de sus competencias digitales, particularmente en aquellas áreas vinculadas a la actualización tecnológica y al uso de herramientas digitales para el desempeño profesional. La actualización del instrumento y la inclusión de nuevas dimensiones metodológicas permitieron ampliar la comprensión de la relación entre la inteligencia emocional y las competencias laborales, aportando una visión más integral del perfil profesional en el ámbito del trabajo social.

Los resultados refuerzan la importancia de que los programas académicos integren explícitamente el desarrollo de competencias emocionales, socioemocionales y digitales en los procesos formativos. Atender estas áreas resulta fundamental para responder de manera efectiva a las demandas contemporáneas del mercado laboral y para fortalecer la capacidad de las futuras profesionales para afrontar los desafíos sociales, institucionales y tecnológicos del ejercicio profesional.

## Referencias

- Andrade-Girón, D., Marín-Rodríguez, W., Sandivar-Rosas, J., Carreño-Cisneros, E., Susanibar-Ramírez, E., Zuñiga-Rojas, M., Angeles-Morales, J., & Villarreal-Torres, H. (2024). Generative artificial intelligence in higher education learning: A review based on academic databases. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.101>
- Andrade Girón, D. C., Zúñiga Rojas, M. G., Lioo Jordán, F. de M., Vellón Flores, V. I., Garivay Torres de Salinas, F. de M., & Solano Armas, T. (2024). Longitudinal overview of digital and media literacy: A taxonomy-based research trends analysis from 1954 to 2023. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(3), 1–11.
- Balmaseda, Y., Benítez, N., & Becalli, L. (2023). La Inteligencia Emocional en la orientación profesional hacia las carreras pedagógicas del área de las Humanidades. *Retos*, 1-15. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10481/94156>
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Nueva York: Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2000). Inteligencia emocional y social: perspectivas del Inventario de Cociente Emocional. En R. Bar-On, & J. Parker, *Manual de inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y el entorno laboral* (págs. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 13-25. Obtenido de <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. España: Desclée De Brouwer.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Nueva York: BasicBooks.
- Genoves Ramírez, M. (2024). *Inteligencia emocional y satisfacción con la vida en estudiantes del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) Lima* (Tesis). Universidad Peruana Unión.
- Gilar, R., Castejón, J. L., & Mañas, C. (2011). *El papel de la inteligencia general, la personalidad, la inteligencia emocional y los conocimientos específicos en la inserción laboral de egresados universitarios de educación*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 605–612.



- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Bantam Books, Inc.(a)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Una teoría del rendimiento basada en la inteligencia emocional. En C. Cherniss, & D. Goleman, *El lugar de trabajo emocionalmente inteligente* (págs. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gresham, F. (1988). Habilidades sociales: Aspectos conceptuales y aplicados de la evaluación, el entrenamiento y la validación social. En Witt, Elliott, & Gresham, *Manual de terapia conductual en educación* (págs. 523-546). Nueva York: Plenum Press. Obtenido de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-0905-5\\_20](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-0905-5_20)
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System manual*. American Guidance Service.
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento (RECIMUNDO)*, IV(3), 163-173. Obtenido de [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Cátedra "Metodología para la investigación en Ciencia Política". México: MacGraw-Hill Interamericana. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38911499/Sampieri-libre.pdf?1443413652=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSampieri.pdf&Expires=1707327422&Signature=SAcwkvjB3NkzX408Svb-cdL5dmkvu1p9ZjA1Qaif-xazhHVU0HQzTQyM-zbBUQckAYUSa2FhEP9ECQz2jX9zz>
- Huayta Pariona, K. (2022). *Relación entre inteligencia emocional y síndrome de burnout en egresados de estomatología de la Universidad Alas Peruanas* (Tesis). Universidad Alas Peruanas.
- López, P. (21 de Agosto de 2023). *Trabajo social, profesión que interviene en las realidades y promueve el cambio*. Obtenido de Gaceta UNAM: <https://www.gaceta.unam.mx/trabajo-social-profesion-que-interviene-en-las-realidades-y-promueve-el-cambio/>
- Martínez, M. (2015). *Habilidades sociales y el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto del aprendizaje por competencias de los estudiantes de Trabajo Social*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho. 2014. Huacho: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Obtenido de <https://repositorio.unifsc.edu.pe/handle/20.500.14067/1331>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey, & D. Sluyter, *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas* (págs. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Organización Internacional del Trabajo. (11 de Septiembre de 2018). *Preparando el Futuro del Trabajo que queremos: la economía digital y las habilidades y competencias laborales*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: <https://www.ilo.org/es/resource/conference-paper/preparando-el-futuro-del-trabajo-que-queremos-la-economia-digital-y-las>
- Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Suiza: International Labour Office. Obtenido de

<https://www.ilo.org/publications/global-framework-core-skills-life-and-work-21st-century>

- Organización Mundial de la Salud. (2 de Septiembre de 2024). *La salud mental en el trabajo*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work>
- Peña Toro, S. (2025). *Inteligencia emocional y satisfacción laboral en docentes de instituciones educativas públicas* (Tesis). Universidad Norbert Wiener.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara. Obtenido de [https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Treve, M. (2024). Comparative analysis of teacher-centered and student-centered learning in the context of higher education: A co-word analysis. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(2), 1–12. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.117>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 129-160. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Varona, J., & Ramos, M. (2024). Competencias laborales blandas de alto impacto en egresados universitarios. Un estudio descriptivo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 245-275. Obtenido de <https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a11>