

ARTICULO ORIGINAL

Desarrollo de la competencia emocional en los estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Pilar

Development of Emotional Competence in Social Work Students at
Universidad Nacional de Pilar

***Vesta Alejandra Barrios Goretta¹** 

¹Universidad Nacional de Pilar. Pilar, Paraguay

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la competencia emocional en los estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Pilar. Para tal efecto, se recurrió al uso del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA), ejecutándose un análisis psicométrico del instrumento, compuesto por 23 ítems de naturaleza ordinal con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos para una muestra de 79 estudiantes. Se realizó un análisis descriptivo con el propósito de caracterizar el comportamiento de las respuestas, se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) para examinar la estructura subyacente de los datos y un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con el propósito de contrastar la estructura empírica con el modelo teórico pentagonal. Los resultados señalaron que los estudiantes desarrollan una estructura emocional integrada, lo cual resulta un indicador de gran valor para una profesión con altas demandas psicosociales; la coherencia y fortaleza de las cargas en dimensiones como la Regulación Emocional y la Competencia Social indican que el currículo o las experiencias del grupo han fomentado una identidad profesional donde el bienestar personal y la habilidad para la intervención social no se perciben como competencias separadas, sino como un constructo técnico unificado. Se concluye que la competencia emocional se manifiesta como un sistema sinérgico fundamental, justificando la necesidad de incorporar la educación emocional como un eje transversal en el currículo universitario a fin de garantizar la calidad de la intervención social y el bienestar del egresado.

Palabras claves: Competencia emocional, conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar

ABSTRACT

This research aimed to determine the emotional competence of Social Work students at the National University of Pilar. To this end, the Inventory of Emotional Competencies for Adults (ICEA) was used, and a psychometric analysis of the instrument, composed of 23 ordinal items with a five-point Likert scale, was performed on a sample of 79 students. A descriptive analysis was conducted to characterize the response patterns, followed by an Exploratory Factor Analysis (EFA) to examine the underlying structure of the data and a Confirmatory Factor Analysis (CFA) to compare the empirical structure with the theoretical pentagonal model. The results indicated that the students develop an integrated emotional structure, which is a valuable indicator for a profession with high psychosocial demands. The coherence and strength of the assessments in dimensions such as Emotional Regulation and Social Competence indicate that the curriculum or the group's experiences have fostered a professional identity where personal well-being and the ability to intervene in social work are not perceived as separate competencies, but rather as a unified technical construct. It is concluded that emotional competence manifests as a fundamental synergistic system, justifying the need to incorporate emotional education as a cross-cutting theme in the university curriculum in order to guarantee the quality of social intervention and the well-being of graduates.

Keywords: Emotional competence, emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, life and well-being skills.

***Autor correspondiente:** Barrios Goretta, V.. Universidad Nacional de Pilar. Pilar, Paraguay. Correo electrónico: lisvesta@gmail.com

Fecha de envío: 17/02/2026. Revisión 4/07/2026. Aceptación: 2/08/2026.

Proceso de revisión: Evaluación por pares a doble ciego.

Editora responsable: Graciela María Patricia Velázquez de Saldivar . Universidad del Cono Sur de las Américas, UCSA.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons

INTRODUCCIÓN

En el marco de los paradigmas educativos actuales, la formación universitaria ha evolucionado desde un modelo centrado exclusivamente en la adquisición de conocimientos técnicos hacia un modelo de formación integral. En este contexto, la competencia emocional se erige como un constructo determinante, definido como el grado de madurez que una persona manifiesta en la interacción consigo mismo y con su entorno.

La finalidad de la educación formal, por tanto, ya no puede limitarse a la instrucción intelectual. Al respecto, su propósito último es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento indispensable y complementario al desarrollo cognitivo, estructura que permite al estudiante abordar sus actividades con responsabilidad y establecer relaciones interpersonales positivas.

La relevancia de este enfoque adquiere una particular trascendencia en disciplinas de alto impacto social como el Trabajo Social. Los futuros profesionales de esta área se enfrentan a un campo laboral que les exige no solo una intervención reactiva, sino un trabajo proactivo orientado al empoderamiento y al fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas. En este sentido, la internalización de habilidades emocionales constituye un requisito funcional para el ejercicio ético y efectivo de su profesión.

Las emociones ejercen una marcada influencia sobre los procesos cognitivos y el comportamiento de las personas, constituyéndose en un componente de suma trascendencia de la experiencia humana. Alzina y Cassà (2021) definen las competencias emocionales como un conjunto de capacidades, conocimientos y valores necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Desde una perspectiva operativa, Gutiérrez Campos (2025) sostiene que un nivel óptimo de competencia emocional favorece la interacción social, el trabajo en equipo y la gestión de conflictos. Bernal (2022) refuerza esta concepción al describirla como un proceso integral y articulado que facilita la autorreflexión y la empatía.

Asimismo, la literatura destaca la naturaleza multidimensional del constructo. En este aspecto, Sarrionandia y Mikolajczak (2024) subrayan que estas competencias reflejan diferencias interindividuales en la identificación, expresión, comprensión, regulación y utilización de las emociones, con capacidad de influir en esferas como la salud, el liderazgo y el desempeño laboral.

El fomento de estas competencias en el ámbito universitario se correlaciona directamente con el éxito profesional. Bravo et al. (2025) señalan que su desarrollo beneficia el autoconocimiento, mejora el manejo del estrés y potencia el rendimiento académico. En el contexto específico de los futuros profesionales del Trabajo Social, estas

competencias son determinantes para la configuración de su identidad profesional (Lagos San Martín et al., 2023).

En lo que atañe a la operacionalización del constructo, esta investigación se fundamenta en el modelo pentagonal propuesto por Bisquerra (2020). Dicho modelo clasifica las competencias en cinco grandes bloques que permiten un abordaje sistemático de la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar (Núñez García, 2021).

La conciencia emocional se define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bernal, 2022). Constituye el paso fundamental para la identificación y expresión verbal de la emoción. La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, lo que implica comprender la relación entre emoción, cognición y comportamiento, además de poseer estrategias de afrontamiento efectivas (Concha Toro et al., 2023).

Por su parte, la autonomía emocional constituye un conjunto de características vinculadas con la autogestión personal, tales como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad y la autoeficacia emocional (Bernal, 2022). La competencia social se refiere a la capacidad para mantener relaciones interpersonales saludables, abarcando el dominio de habilidades sociales, la comunicación efectiva, el respeto y la asertividad (Arias Saciga, 2024).

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar se asocian con la capacidad de adoptar comportamientos responsables para afrontar los desafíos cotidianos, potenciando el bienestar subjetivo y la satisfacción vital (Rea Ormaza, 2024).

A pesar de la importancia teórica demostrada, puede percibirse una brecha en la formación de los futuros profesionales en el ámbito de la Carrera de Trabajo Social, ya que persiste la preocupación de que un déficit formativo en este ámbito puede ubicar a los egresados en una situación de desventaja y afecte la calidad de sus intervenciones.

El Trabajo Social es una profesión caracterizada por altos niveles de carga laboral y exposición a situaciones traumáticas. En efecto, Millán-Franco et al. (2021) enfatizan que la regulación emocional es un requisito fundamental para que estos estudiantes gestionen el estrés inherente a la profesión.

Por consiguiente, el estudio de las competencias emocionales en este grupo específico responde a una necesidad académica y social. La investigación se justifica por la urgencia de alinear los currículos universitarios con las demandas reales del marco laboral, donde la solvencia emocional es inseparable de la capacidad técnica.

Si bien la literatura especializada ha explorado este concepto en diversas partes del continente, incluso en contextos europeos de referencia como España y Portugal, la realidad del estudiante de Trabajo Social en el Paraguay proyecta singularidades académicas y culturales que aún no han sido estudiados bajo el rigor del modelo pentagonal, más aún en una institución de educación superior de carácter regional.

En consideración a lo anterior, se postula en calidad de hipótesis que los estudiantes de Trabajo Social manifiestan un desarrollo integral y altamente cohesionado de las cinco dimensiones de la competencia emocional, debido a la naturaleza relacional de su formación académica.

Como objetivo, la presente investigación se propone determinar el desarrollo de la competencia emocional en los estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Pilar.

MATERIALES Y MÉTODOS

La población objeto del presente estudio, de acuerdo con los registros institucionales correspondientes al año 2025, se encuentra constituida por un universo total de 84 estudiantes, quienes se hallan matriculados en los diferentes cursos de la Carrera de Trabajo Social. Para la determinación del tamaño muestral, se ha procedido a la aplicación del modelo matemático para poblaciones finitas propuesto por Bernal (2010) en su libro de Metodología de la Investigación. En este sentido, la ejecución de la referida fórmula ha permitido establecer una muestra representativa conformada por 79 estudiantes, sobre la cual se desarrollan los procedimientos de recolección de datos.

Los datos fueron recolectados durante el segundo semestre del año académico 2025 mediante aplicación presencial del instrumento seleccionado en aulas de la Carrera de Trabajo Social. Se utilizó un muestro no probabilístico por conveniencia, lo que implica una limitación en términos de representatividad, aunque permite un análisis profundo del grupo específico que se encuentra en contacto directo con la práctica institucional. Los participantes fueron estudiantes de todos los cursos, seleccionados según disponibilidad y consentimiento para participar. El tiempo promedio de respuesta fue de 15 a 20 minutos. Se incluyeron todos los estudiantes presentes en las fechas de aplicación que aceptaron participar voluntariamente.

En lo concerniente a las consideraciones éticas que rigen el presente trabajo, se estableció como requisito indispensable la suscripción del consentimiento informado por parte de la totalidad de los participantes, con carácter previo a su inclusión formal en el estudio.

Al respecto, la confidencialidad de los datos fue rigurosamente resguardada mediante la implementación de un sistema de codificación

anónima para las respuestas obtenidas, así como a través del almacenamiento seguro de cualquier información de carácter personal.

Cabe resaltar, además, que se comunicó explícitamente a cada participante su potestad de retirarse de la investigación en cualquier momento de su desarrollo, sin que ello implicase consecuencia negativa alguna.

Como instrumento de recolección de datos se recurre al uso del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) desarrollado a partir del modelo propuesto por Bisquerra (2001) mencionado por Gutiérrez Campos (2025) y validado por López-López et al. (22) y Lagos San Martín et al. (2022).

Para el tratamiento de los datos recolectados, se ejecutó un análisis psicométrico del instrumento ICEA, compuesto por 23 ítems de naturaleza ordinal con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos. La muestra estuvo constituida por 79 participantes, cuyas respuestas fueron organizadas en formato ancho para facilitar su procesamiento estadístico.

En una primera fase, se realizó un análisis descriptivo con el objetivo de caracterizar el comportamiento de las respuestas. En este sentido, se calcularon las distribuciones porcentuales para cada ítem y se elaboraron gráficos Likert, agrupando los reactivos según los cinco bloques teóricos que estructuran el instrumento: Conciencia Emocional (CE), Regulación Emocional (RE), Autonomía Emocional (AE), Competencia Social (CS) y Competencias para la Vida y el Bienestar (CVB).

Posteriormente, se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) para examinar la estructura subyacente de los datos. Dada la naturaleza ordinal de las variables, se estimó la matriz de correlaciones policóricas como paso previo al análisis. El EFA se configuró para extraer cinco factores, en congruencia con la estructura teórica del modelo, empleando el método de extracción minres con rotación ortogonal Varimax. Cabe resaltar que la selección de dicha combinación se fundamentó en un procedimiento de bootstrap ($B = 30$) que comparó múltiples métodos mediante el criterio BIC, resultando minres/varimax como la opción más frecuente y, por ende, la más eficaz para este conjunto de datos.

Finalmente, se ejecutó un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con el propósito de contrastar la estructura empírica con el modelo teórico pentagonal. Para tal efecto, se especificó un modelo de cinco factores con cargas restringidas a sus ítems teóricos correspondientes. Se utilizó el estimador de Mínimos Cuadrados Ponderados, diagonalmente ajustado para media y varianza (WLSMV), por ser el más adecuado para datos categóricos ordinales. Los resultados de este análisis incluyen el reporte de los índices de ajuste global (χ^2 , gl, p, CFI, TLI, RMSEA, SRMR) y las cargas factoriales estandarizadas.

La totalidad de los procedimientos estadísticos fue llevada a cabo mediante el sistema de programación R (psych, GParotation, lavaan y semPlot). Se utilizó la base de correlación policórica para EFA y estimación WLSMV para CFA.

El procesamiento estadístico de los datos recabados se efectuó en su totalidad mediante el sistema de programación R, específicamente en su versión 4.3.1 (R Core Team, 2023). Al respecto, la ejecución de los análisis requirió la implementación de un conjunto de paquetes especializados.

RESULTADOS

Análisis Descriptivo

En primer término, se procede a la elaboración de un análisis descriptivo de las respuestas brindadas por los estudiantes a fin de identificar la conducta de las afirmaciones establecidas. Para el efecto, se determina las distribuciones porcentuales para cada opción (P1 a P23) de acuerdo a la escala Likert propuesta (Nunca a Siempre), agrupando las variables definidas en el cuestionario que comprende Conciencia Emocional (CE), Regulación Emocional (RE), Autonomía Emocional (AE), Competencia Social (CS) y Competencias para la Vida y el Bienestar (CVB).

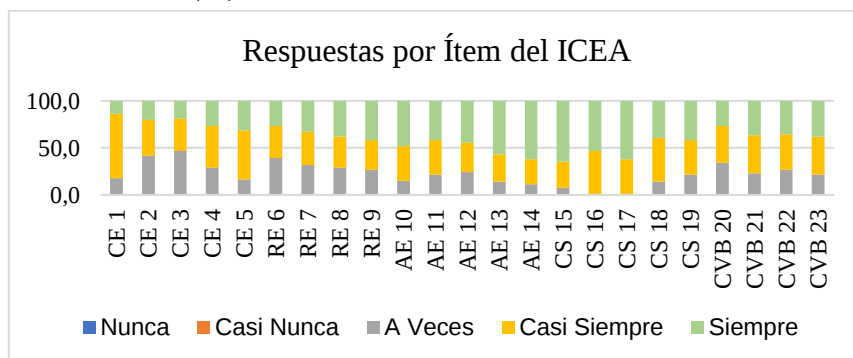
Tabla 1: Distribución porcentual de respuestas al Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) por ítem

	1	2	3	4 Casi	5
Opc.	Nunca	Casi Nunca	A veces	Siempre	Siempre
P1	0.0	0.0	17.7	68.4	13.9
P2	0.0	0.0	41.7	38.0	20.3
P3	0.0	0.0	46.8	34.2	19.0
P4	0.0	0.0	29.1	44.3	26.6
P5	0.0	0.0	16.5	51.9	31.6
P6	0.0	0.0	39.2	34.2	26.6
P7	0.0	0.0	31.6	35.5	32.9
P8	0.0	0.0	29.1	32.9	38.0
P9	0.0	0.0	26.6	31.6	41.8
P10	0.0	0.0	15.2	36.7	48.1
P11	0.0	0.0	21.5	36.7	41.8
P12	0.0	0.0	24.1	31.6	44.3
P13	0.0	0.0	13.9	29.1	57.0
P14	0.0	0.0	11.4	26.6	62.0

P15	0.0	0.0	7.6	27.8	64.6
P16	0.0	0.0	0.0	46.8	53.2
P17	0.0	0.0	0.0	38.0	62.0
P18	0.0	0.0	13.9	46.9	39.2
P19	0.0	0.0	21.5	36.7	41.8
P20	0.0	0.0	34.2	39.2	26.6
P21	0.0	0.0	22.8	40.5	36.7
P22	0.0	0.0	26.6	38.0	35.4
P23	0.0	0.0	21.5	40.5	38.0

Nota: n = 79 estudiantes de Trabajo Social. Los valores representan porcentajes de respuesta en escala Likert de 5 puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre). P1-P5 = Conciencia Emocional; P6-P9 = Regulación Emocional; P10-P14 = Autonomía Emocional; P15-P19 = Competencia Social; P20-P23 = Competencias para Vida y Bienestar.

Fuente: Elaboración propia.



Nota: Barras apiladas representan porcentajes de respuesta en escala Likert (n = 79). Colores indican: Verde = Siempre, amarillo = Casi Siempre, gris = A Veces, naranja = Casi Nunca, azul oscuro = Nunca. Ausencia de respuestas en categorías negativas (Nunca, Casi Nunca) indica presencia generalizada del constructo.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1: Distribución porcentual de respuestas por ítem del ICEA agrupadas por dimensión teórica.

El análisis descriptivo de las frecuencias porcentuales revela una serie de patrones de respuesta significativas. Un hallazgo importante es la ausencia absoluta de respuestas en los polos negativos de la escala (1 = Nunca; 2 = Casi nunca) para la totalidad de los 23 ítems, lo que sugiere que el constructo medido se encuentra presente de manera generalizada en toda la muestra poblacional.

Asimismo, se constata una tendencia central marcadamente positiva, con una concentración mayoritaria de las respuestas en los niveles 4 (Casi siempre) y 5 (Siempre), y una presencia moderada en la opción 3 (A veces). Al respecto, se identifican determinados bloques de reactivos

que evidencian un comportamiento distintivo. Por una parte, los ítems comprendidos entre P13 y P17, asociados a las dimensiones de Autonomía Emocional y Competencia Social, presentan los niveles más elevados de consolidación, destacando los reactivos P15, P17 y P14 con más del 60% de las respuestas en la categoría "Siempre".

Por otra parte, los ítems P2, P3 y P6 son aquellos que exhiben la mayor variabilidad, al registrar los porcentajes más elevados en la opción intermedia "A Veces" (41.7%, 46.8% y 39.2%, respectivamente). Si bien la percepción general en estos puntos se mantiene en niveles positivos, la dispersión observada indica una menor consistencia en la frecuencia de dichos comportamientos, lo que los posiciona como áreas susceptibles de optimización, u oportunidades donde el trabajo social pueda incursionar para mejorar la visión de "A Veces" hacia "Siempre".

De lo mencionado en el análisis descriptivo, se infiere que el grupo evaluado presenta niveles óptimos en las dimensiones estudiadas, con particular fortaleza en los dominios de la Autonomía Emocional y la Competencia Social. La ausencia total de respuestas negativas valida que el objeto de estudio ha permeado de manera extendida en la muestra, mientras que la variabilidad identificada en reactivos específicos permite delimitar áreas de intervención prioritarias para fomentar una mayor consolidación de las competencias en el los estudiantes.

Análisis Factorial Exploratorio (EFA)

El procesamiento estadístico de los datos, correspondientes a las respuestas de 79 participantes a un total de 23 ítems en escala Likert, se organizó en función de los bloques teóricos del modelo de Bisquerra (2001) adaptado por Lagos San Martín et al. (2022) y Gutiérrez Campos (2025).

Al respecto, la utilización de la matriz de correlaciones policóricas constituye el procedimiento técnico idóneo para el tratamiento de ítems de naturaleza ordinal, lo que garantiza una mayor precisión en las estimaciones subsecuentes.

Tabla 2: Análisis Factorial Exploratorio (EFA)

Item	MR1	MR2	MR3	MR4	MR5
P1	0.89	0.45	0.0	0.0	0.0
P2	0.88	0.48	0.0	0.0	0.0
P3	0.88	0.47	0.0	0.0	0.0
P4	0.89	0.46	0.0	0.0	0.0
P5	0.89	0.44	0.0	0.0	0.0
P6	0.88	0.47	0.0	0.0	0.0
P7	0.88	0.47	0.0	0.0	0.0
P8	0.89	0.46	0.0	0.0	0.0
P9	0.89	0.46	0.0	0.0	0.0
P10	0.89	0.46	0.0	0.0	0.0
P11	0.89	0.45	0.0	0.0	0.0
P12	0.89	0.46	0.0	0.0	0.0
P13	0.88	0.47	0.0	0.0	0.0
P14	0.88	0.47	0.0	0.0	0.0
P15	0.88	0.48	0.0	0.0	0.0
P16	0.88	0.48	0.0	0.0	0.0
P17	0.87	0.49	0.0	0.0	0.0
P18	0.89	0.45	0.0	0.0	0.0
P19	0.89	0.45	0.0	0.0	0.0
P20	0.88	0.47	0.0	0.0	0.0
P21	0.89	0.45	0.0	0.0	0.0
P22	0.89	0.46	0.0	0.0	0.0
P23	0.89	0.45	0.0	0.0	0.0

Nota: n = 79

Fuente: Elaboración propia.

EFA - Path (circle)

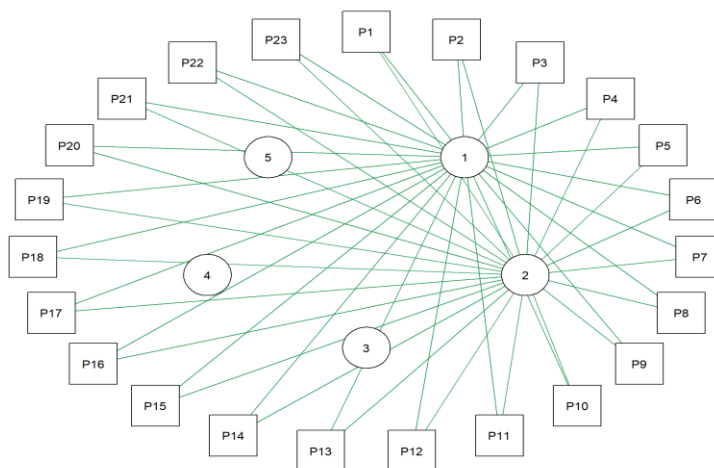


Gráfico 2. Análisis Factorial Exploratorio (EFA).

Los resultados derivados del Análisis Factorial Exploratorio (EFA), ejecutado mediante el método de extracción minres y rotación Varimax, revelan hallazgos de significancia. Se constata que el factor principal (MR1) absorbe la mayor parte de la varianza, exhibiendo cargas factoriales extremadamente altas y uniformes (entre 0,87 y 0,89) para la totalidad de los ítems. Esta situación sugiere que, si bien el modelo teórico postula cinco dimensiones, el constructo de Competencia Emocional presenta una elevada cohesión interna en la muestra estudiada, indicando una tendencia de los estudiantes a responder de manera consistente en todos los reactivos.

Si bien los resultados exhiben una homogeneidad excepcional que evidencia la interconexión de todas las dimensiones, un análisis pormenorizado de las cargas factoriales permite establecer una jerarquía de incidencia. Se observa que el bloque de Conciencia Emocional (CE), que comprende los ítems P1 a P5, presenta las cargas más altas y consistentes en el EFA (0,89), posicionándose como el componente esencial del constructo. Estadísticamente, este hallazgo es coherente con el modelo de Bisquerra (2020) citado por Núñez García (2021), donde la identificación de la emoción es la condición necesaria para la activación de los procesos subsecuentes de regulación y autonomía.

Por otra parte, el bloque de Competencias para la Vida y el Bienestar (CVB) exhibe igualmente cargas máximas (0,89), lo que lo sitúa como una dimensión de alta incidencia. Su relevancia radica en que representa

la aplicabilidad de las competencias emocionales en la resolución de problemas y la promoción del bienestar.

Para el perfil del Trabajo Social, la alta puntuación en este bloque, en conjunto con Conciencia Emocional, sugiere una capacidad consolidada no solo para identificar estados afectivos, sino para canalizarlos hacia soluciones prácticas y constructivas.

Análisis Factorial Confirmatorio (CFA)

El Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) tiene por objetivo contrastar la estructura práctica de las respuestas proporcionada por los estudiantes con el modelo teórico pentagonal. En este sentido, se especifica que tal modelo de cinco factores se compone de cargas restringidas a sus ítems teóricos correspondientes, así como se señala en los análisis anteriores.

Tabla 3: Análisis Factorial Confirmatorio (CFA)

Factor	Ítem	Estimate	SE	Z	Pvalue	StdLoading
CE	P1	1.0	0.0			1.0
CE	P2	1.0	0.0	115.2	0.0	1.0
CE	P3	1.0	0.0	299.6	0.0	1.0
CE	P4	1.0	0.0	121.9	0.0	1.0
CE	P5	1.0	0.0	105.3	0.0	1.0
RE	P6	1.0	0.0			1.0
RE	P7	1.0	0.0	547.9	0.0	1.0
RE	P8	1.0	0.0	516.0	0.0	1.0
RE	P9	1.0	0.0	354.7	0.0	1.0
AE	P10	1.0	0.0			1.0
AE	P11	1.0	0.0	535.0	0.0	1.0
AE	P12	1.0	0.0	456.6	0.0	1.0
AE	P13	1.0	0.0	495.3	0.0	1.0
AE	P14	1.0	0.0	434.7	0.0	1.0
CS	P15	1.0	0.0			1.0
CS	P16	1.0	0.0	138.3	0.0	1.0
CS	P17	1.0	0.0	348.7	0.0	1.0
CS	P18	1.0	0.0	580.2	0.0	1.0
CS	P19	1.0	0.0	390.1	0.0	1.0
CVB	P20	1.0	0.0			1.0
CVB	P21	1.0	0.0	372.9	0.0	1.0
CVB	P22	1.0	0.0	714.6	0.0	1.0
CVB	P23	1.0	0.0	583.3	0.0	1.0

Nota: n = 79

Fuente: Elaboración propia

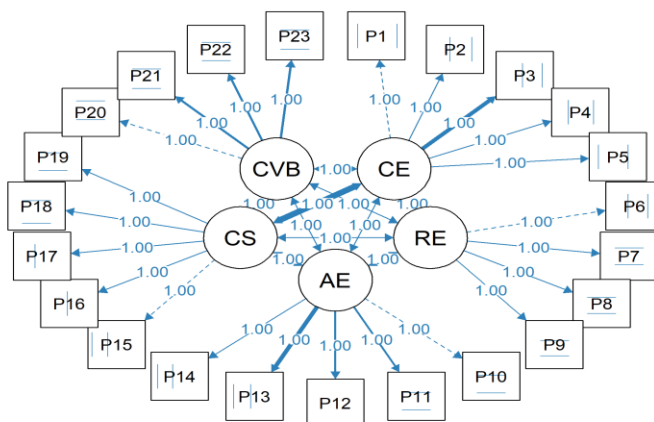


Gráfico 3: Análisis Factorial Confirmatorio (CFA).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4: Índices de ajuste del modelo de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) para la estructura pentagonal del ICEA

Metric	Value	Interpretación	Cutoff
Chisq	0.66		
Df	220		
Pvalue	NA		
Cfi	1.0	Perfecto	≥ 0.95
Tli	1.0	Perfecto	≥ 0.95
Rmse	0.0	Perfecto	≤ 0.06
Srmr	0.0	Perfecto	≤ 0.08

Nota: $n = 79$. Estimador WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted) para datos ordinales. Criterios de ajuste aceptable: CFI/TLI ≥ 0.95 , RMSEA ≤ 0.06 , SRMR ≤ 0.08 (Hu & Bentler, 1999). Todos los índices indican ajuste excepcional del modelo teórico a los datos.

Fuente: Elaboración propia.

El modelo presentó un ajuste excepcional a los datos: $\chi^2(220) = 0.66$, $p > .999$; CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA < 0.001 [IC 90%: 0.00-0.00]; SRMR < 0.001

El Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), realizado con el estimador WLSMV, arroja métricas de ajuste que pueden calificarse como relevantes. Los valores obtenidos para los índices de ajuste global

(CFI=1.00; TLI=1.00), junto a un RMSEA de 0.00 y un SRMR de 0.00, indican una correspondencia prácticamente perfecta entre el modelo teórico pentagonal y los datos proporcionados por los estudiantes. Cabe resaltar que todas las cargas factoriales estandarizadas presentan un valor de 1.0, lo que sugiere que cada ítem opera como un indicador absoluto de su dimensión latente para esta muestra específica, confirmándose la significancia estadística de la estructura.

El resultado del CFA, con cargas estandarizadas de 1.0 para todas las dimensiones, aporta una lectura de consistencia técnica. Dicho resultado confirma una incidencia equilibrada e integral, donde no se detectan competencias débiles. Para esta muestra, la Competencia Social y la Regulación Emocional inciden con la misma fuerza que los demás bloques para conformar la identidad profesional del estudiante.

DISCUSIÓN

Desde la perspectiva de la formación disciplinar, estos resultados demuestran la alta fiabilidad del instrumento ICEA para la evaluación del perfil del estudiante de Trabajo Social de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Pilar.

La exactitud observada en el ajuste del modelo sugiere que los estudiantes poseen una estructura emocional integrada, lo cual resulta un indicador de gran valor para una profesión con altas demandas psicosociales.

La coherencia y fortaleza de las cargas en dimensiones como Regulación Emocional y Competencia Social indican que el currículo o las experiencias del grupo han fomentado una identidad profesional donde el bienestar personal y la habilidad para la intervención social no se perciben como competencias separadas, sino como un constructo técnico unificado.

a uniformidad en las cargas factoriales observadas en el EFA (0.87-0.89) sugiere una solidez del concepto, aunque también podría señalar un posible efecto de deseabilidad social en las respuestas o una alta homogeneidad en la percepción de los estudiantes sobre su propia formación emocional.

Los resultados psicométricos obtenidos no solo validan el instrumento, sino que proporcionan un importante respaldo al modelo pentagonal de Bisquerra (2020). El ajuste perfecto del CFA confirma la concepción de la competencia emocional como un sistema sinérgico y cohesionado, tal como lo describen Bernal (2022) y Alzina y Cassà (2021).

En efecto, la evidencia obtenida demuestra que el conjunto de capacidades, habilidades y valores que definen la competencia emocional opera de forma prácticamente indivisible en la muestra analizada.

Asimismo, la alta cohesión revelada por el EFA es coherente con las exigencias de la disciplina del Trabajo Social, que demanda una integración de la Regulación Emocional y la Competencia Social para afrontar la alta carga laboral (Concha Toro et al., 2023).

Si bien el estudio se centra en la carrera Trabajo Social, la solvencia que demuestra el modelo pentagonal en este ámbito en particular, sugiere que disciplinas similares con orientación psicosocial como la Psicología, Enfermería o Derecho, podrían beneficiarse con diagnósticos similares a fin de ajustar sus perfiles de egreso.

Los datos validan que estas competencias no son opcionales, sino que conforman el núcleo de la resiliencia profesional en este perfil. En este orden, la posición estructural de la Conciencia Emocional y la alta incidencia del bloque de Bienestar respaldan las afirmaciones teóricas que la postulan como un predictor del éxito y como una herramienta funcional para potenciar el bienestar personal y social (Manzanero et al., 2025; Bernal, 2022).

El estudio de Lagos San Martín et al. (2023) que evaluó contextos de estudiantes de Argentina, Chile y Colombia, demuestra coincidencia con la autonomía emocional y la competencia social como las dimensiones más consolidadas en la región, aspecto que encuentra coincidencia con los hallazgos del presente trabajo.

Sin embargo, existe una diferencia técnica con respecto a la investigación realizada en México por Gutiérrez Campos (2025) y Lagos San Martín et al. (2023) quienes reportan índices de ajustes satisfactorios ($CFI > 0.90$) y la muestra de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Pilar que alcanza un ajuste perfecto ($CFI=1.00$). Esta situación responde a la homogeneidad de la identidad profesional de los estudiantes objeto de estudio, a instancias de la integración de la autonomía y la competencia social.

CONCLUSIONES

La presente investigación permite concluir que la competencia emocional en los estudiantes de Trabajo Social de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Pilar se caracteriza por ser un constructo multidimensional y sólidamente integrado, que se ajusta con precisión al modelo pentagonal de Bisquerra (2001) mencionado por Gutiérrez Campos (2025).

En efecto, los hallazgos confirman que las dimensiones de conciencia, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida no operan como factores estáticos e individuales, sino como un sistema integral que define el perfil psicoprofesional del futuro egresado.

Al contrastar estos resultados con la fundamentación teórica, se evidencia una elevada correspondencia con los postulados de referencia. La ratificación práctica de un ajuste estadístico de alta significancia para

el modelo confirma lo propuesto por autores como Bernal (2022) y Alzina y Cassa (2021), posicionando a la conciencia emocional como el eje articulador del sistema, a partir del cual se despliegan las demás capacidades de forma efectiva.

Asimismo, la interpretación de estos resultados sugiere que el perfil del futuro trabajador social se alinea con las exigencias actuales de su disciplina. Al respecto, de acuerdo con Concha Toro et al. (2023), la alta incidencia observada en la capacidad de regulación y autonomía emocional indica que el estudiantado desarrolla la resiliencia necesaria para intervenir en contextos de vulnerabilidad, validando la gestión emocional como un predictor del desempeño en entornos de alta complejidad psicosocial.

El principal aporte de este trabajo reside, por tanto, en la validación del constructo socioemocional y del instrumento ICEA en un entorno académico específico de alta demanda. Se demuestra que el desarrollo de estas competencias constituye un componente medible y esencial que complementa la formación cognitiva tradicional.

En consecuencia, esta investigación proporciona un fundamento irrefutable para proponer revisiones curriculares que integren la educación emocional como un eje transversal en la formación. Dicha integración no solo potenciará el desempeño profesional en la gestión de conflictos y el trabajo colaborativo, sino que también contribuirá a la salud mental y a la satisfacción laboral de los futuros egresados en su misión de promover el empoderamiento social.

El diseño transversal, el tamaño muestral y el contexto geográfico particular de Ñeembucú llegan a limitar la generalización de los resultados a nivel nacional, por lo que futuras investigaciones de este orden, deberían incluir estudios longitudinales y muestras inter institucionales.

Es de reconocer que, si bien los hallazgos fueron significativos, la naturaleza del diseño, de carácter transversal, impide el establecimiento de relaciones de causalidad entre las variables analizadas. Por otra parte, la utilización de un muestreo no probabilístico restringe la capacidad de generalización de los resultados a otras poblaciones estudiantiles de la carrera de Trabajo Social.

Es importante poner de resalto que los responsables de la carrera estudiada a los efectos del trabajo puedan incluir la creación de un observatorio estudiantil, la implementación de talleres de regulación emocional en los primeros cursos y la revisión de las mallas curriculares para que la educación emocional sea un requisito de graduación y no solamente un eje transversal invisible.

Contribución de autores: V.A.B.G. participó en la conceptualización, diseño metodológico, recolección y análisis de datos, redacción y revisión crítica del manuscrito.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Financiamiento: Este estudio no recibió financiamiento externo.

Disponibilidad de datos: Los datos están disponibles a solicitud de la autora correspondiente, Vesta Alejandra Barrios Goretta (lisvesta@gmail.com).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzina, R. B., & Cassà, È. L. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Andrusyk, O. (2021). Formation of emotional competence graduates of higher education institution. *Psihologiĉnij Źurnal*, 7, 6-12. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.234548>
- Arango Fernández, P., García Giraldo, N., & Trujillo Flórez, V. (2021). Educación emocional en niños y niñas entre los 4 a 7 años: una estrategia para padres y cuidadores que busca fomentar las competencias emocionales, según el modelo pentagonal de Bisquerria. <http://hdl.handle.net/10946/5401>
- Arias Saciga, J. M. (2024). Programa Allin Nuna y competencia emocional en estudiantes del V ciclo de Huancayo. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/items/821cc879-63d9-414b-9a9b-6a92a07a54a3>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación: administración, económica, humanidades y ciencias sociales. *Colombia: Prentice Hall*.
- Bernal, G. (2022). Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural. *Tesis doctorales*. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493>
- Bisquerria, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (6ª Ed.). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerria, R. (2020). Emociones: instrumentos de medición y evaluación. *Síntesis*. <https://dmc2vm44yioo9.cloudfront.net/5c1606ea-dd63-44e1-b3b2-4b193ef96989.pdf>
- Bravo, A.Q., Philominraj, A., Arellano, R. y San Martín, N.L. (2025). Competencias emocionales en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 7 (2), 1-19. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7472>
- Cely Calixto, N.J., Palacios Alvarado, W. & Caicedo Rolón, A.J. (2023). *Conceptos y enfoques de metodología de la investigación*. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/6728>
- Concha Toro, M. D. C., Lagos San Martín, N. G., Anabalón, Y. B., López, C. V., & Becerra Aguayo, P. A. (2023). Competencias emocionales en la

- formación de profesionales en trabajo social. *Revista Educación*, 47(2), 891-907. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53644>
- Corpas Martos, A., & Romero Oliva, M. F. (2021). Técnicas e instrumentos para la evaluación de la comunicación oral: diseño y validación. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1205>
- Domínguez, H. A. M. P. (2024). Competencias emocionales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), IX-XIII. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.e105>
- Escorcía, C. T., & Martínez, P. E. D. (2020). La Competencia Emocional en Atención Temprana: Perspectivas de los padres y de los profesionales. *Educação*, 43(1), e35475. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35475>
- Faneite, A., & Fernando, S. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>
- Fernández Guajardo, L., Muñoz Carvajal, P., Oyanedel Araneda, C., Robledo Peña, C., & Martínez Líbano, J. (2024). Impacto de un Taller de Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Docentes Chilenos. *REIDOCREA*, 13(51), 755-773. <https://hdl.handle.net/10481/98466>
- Gandia-Carbonell, N., Losilla, JM y Viguer, P. (2022). Estrategias para evaluar y promover las competencias socioemocionales del estudiantado universitario en los ámbitos socioeducativo y de la salud: Un protocolo de revisión exploratoria. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 112,1922. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101922>
- Gutiérrez Campos, R. (2025). Adaptación, validez y confiabilidad del Inventario de Competencias Emocionales (ICEA) en los jóvenes. *Revista InveCom*, 5(4). 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14884844>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Lagos San Martín, N., López-López, V., Hess, C., Vicuña Romero, J. J., & Jaramillo Restrepo, S. (2023). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior de Argentina, Chile y Colombia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3350>
- López-López, V., Lagos San Martín, N. G., & Hidalgo Ortiz, J. P. (2022). Validation of the inventory of emotional competencies for Adults (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 84-99. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Manzanero, E. P. B., Martínez, J. I. M., Cárdenas, A. M., & Aguirre, F. J. N. (2025). La inteligencia emocional y su impacto en las estudiantes de negocios: Emotional Intelligence and Its Impact on Business Students. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 7(1). <https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.1.2081>

- Nava Avilés, M.V. (2021). *Epistemología y metodología de la investigación: Enfoques y construcciones desde un programa doctoral en educación*. Castellanos Editores. <https://cafge.org/wp-content/uploads/2021/06/03-21-vi-epistemologia-y-metodologia-de-investigacion.pdf>
- Millán-Franco, M., Orgambidez Ramos, A., Domínguez de la Rosa, L., & Martínez-Martínez, S. L. (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Interdisciplinaria*, 38(2), 259-274. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.17>.
- Núñez García, D. (2021). *El Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales en la Formación Docente: Una Propuesta de Intervención para la Formación del Profesorado de ESO* (Bachelor's thesis). <http://hdl.handle.net/10498/25123>
- Polanco-Levican, K., Luis Galvez-Nieto, J., Mayorga-Munoz, C., Salvo-Garrido, S., & Norambuena-Paredes, I. (2023). Factorial Structure of the Social and Emotional Competences Questionnaire (SEC-Q) in a Sample of Chilean University Students. *Revista iberoamericana de diagnostico y evaluacion-e avaliacao psicologica*, 4(70), 57-71. <https://doi.org/10.21865/RIDEP70.4.05>
- R Core Team (2025). *_R: A Language and Environment for Statistical Computing_*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Rea Ormaza, M. F. (2024). *Habilidades para la vida y objetos de aprendizaje aplicado a la asignatura de Emprendimiento y Gestión en la Unidad Educativa Rosa Zárate* (Master's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13938>
- Romero Urréa, H., Real Cotto, J.J., Ordoñez Sánchez, J.L., Gavino Díaz, G.E., & Saldarriaga, G. (2022). *Metodología de la investigación*. ACVENISPROH Académico. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/ACLIB0017>
- Sanz, S. C., & Parreño, J. A. M. (2023). Diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional "universo emocionante" a través de la metodología del aprendizaje servicio. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 16(32), 95-105. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8754>
- Sarrionandia, A. y Mikolajczak, M. (2024). Chapter 5 - Changing emotions and emotional competencies: Interventions in nonclinical settings. Change in Emotion and Mental Health, (pp. 97-116). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95604-8.00001-0>
- Sepúlveda-Ruiz, M. P., Guillén-Gámez, F. D., García-Vila, E., & Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*, 14(3), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- Sewell, K. M., Sanders, J. E., Kourgiantakis, T., Katz, E., & Bogo, M. (2021). Cognitive and affective processes: MSW students' awareness and coping through simulated interviews. *Social Work Education*, 40(5), 641-655. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1727875>