

LAS EMOCIONES MORALES COMPLEJAS Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (2019-2024)

COMPLEX MORAL EMOTIONS AND THEIR INFLUENCE ON CITIZEN EDUCATION: A SYSTEMANTIC REVIEW (2019-2024)

5 9

Eliana Caterine Alvarez Polo¹

Iván Alfonso Pinedo Cantillo²

Universidad Antonio Nariño,
Bogotá – Colombia

Resumen

En las instituciones educativas convergen diversidad de significados, pensamientos y emociones que afectan la coexistencia pacífica del aula. Al respecto, los procesos de educación socioemocional se erigen como elementos que promueven la garantía de los derechos humanos, la participación cívica y el compromiso ético con la sociedad. Esta revisión sistemática tiene como propósito presentar el estado de la investigación acerca del cultivo de las emociones morales complejas y su influencia en los procesos educativos de

¹ *Magister en estudios sociales. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Directivo docente coordinador secretaria de educación y cultura de Soacha. Estudiante de doctorado en Educación, Universidad Antonio Nariño, Grupo de investigación culturas universitarias. elalvarez32@uan.edu.co <https://orcid.org/0009-0001-0367-8787>.*

² *Doctor en filosofía. Magister en filosofía. Magister en Administración de Instituciones Educativas. Especialista en planeación educativa. Licenciado en filosofía. Teólogo. Docente e investigador del doctorado en Educación, Grupo de investigación culturas universitarias, Universidad Antonio Nariño. ipinedo15@uan.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-9319-7110>*

formación para la ciudadanía democrática. La búsqueda bibliográfica se realizó mediante el modelo PRISMA 2020 y se seleccionaron 39 artículos de investigación en las bases de datos Scopus, ScienceDirect y SciELO, cuyas publicaciones comprenden de 2019 hasta 2024. Para el análisis se establecieron tres categorías: emociones y formación para la ciudadanía, educación socioemocional y coexistencia pacífica, y cultivo de emociones morales para la ciudadanía democrática. Los resultados describen las dinámicas empíricas de la inclusión de las emociones morales complejas en las prácticas pedagógicas de las escuelas secundarias de distintos países, evidenciando el potencial que poseen para transformar los contextos escolares desde la formación ciudadana, y a su vez, sugiriendo una agenda encaminada a incluir elementos emocionales para afrontar las problemáticas alrededor de la convivencia escolar.

Abstract

In educational institutions, a diversity of meanings, thoughts and emotions converge that affect the peaceful coexistence of the classroom. In this regard, socio-emotional education processes emerge as elements that promote the guarantee of human rights, civic participation and ethical commitment to society. The purpose of this systematic review is to present the state of research on the cultivation of complex moral emotions and their influence on educational processes of training for democratic citizenship. The bibliographic search was carried out using the PRISMA 2020 model and 39 research articles were selected in the Scopus, ScienceDirect and SciELO databases, whose publications span from 2019 to 2024. Three categories were established for the analysis: emotions and training for citizenship, socio-emotional education and peaceful coexistence, and cultivation of moral emotions for democratic citizenship. The results describe the empirical

dynamics of the inclusion of complex moral emotions in the pedagogical practices of secondary schools in different countries, evidencing the potential they must transform school contexts from citizen education, and at the same time, suggesting an-agenda aimed at including emotional elements to face the problems surrounding school coexistence.

Palabras clave

Emociones morales complejas, formación ciudadana, educación cívica, educación emocional, competencias socioemocionales

Keywords

complex moral emotions, citizenship education, civic education, emotional education, socio-emotional competencies.

Introducción

El concepto de ciudadanía evoluciona a través del tiempo para responder a las necesidades de la sociedad. De esta manera, se abren espacios para nuevas ciudadanía, más individuales y con una visión anclada a la sociedad global. En este sentido, reconociendo la multiculturalidad y la responsabilidad de los gobiernos frente al ejercicio práctico de la ciudadanía. Al respecto, se busca que “se inculque virtud cívica en sus ciudadanos y esta tarea deberá ser congruente con una noción de libertad que asegure los cimientos de la democracia y el respeto a la dignidad del hombre” (Vásconez, 2021, 193), en aras de contribuir al desarrollo de una cultura de paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario pensar una educación que responda a las necesidades sociopolíticas actuales de la población mundial. Así mismo, una formación que busque subsanar y evitar los conflictos que afectan las sociedades plurales y que pueden tener su origen en asuntos étnicos, religiosos, políticos, económicos y ambientales.

Por tal razón, se considera la educación para la ciudadanía como una herramienta “que consolida el vínculo político derivado de la puesta en práctica de derechos y deberes, así como la participación activa en la construcción social” (Maiztegui y Eizaguirre, 2008, p. 20).

De esta manera, el abordaje de las competencias ciudadanas en los espacios escolares se erige como una posibilidad para gestionar en los individuos el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales para relacionarse con sus semejantes (Ruiz y Chau, 2005). En este sentido, la acción educativa se complementa con la necesidad de enseñar a los estudiantes a gestionar las emociones morales complejas, con el ánimo de disminuir las acciones discriminatorias, fomentar el liderazgo y contribuir a la coexistencia pacífica en los contextos escolares a través del acto educativo reparatorio (Kaplan, 2016).

No obstante, en la práctica, la formación para la ciudadanía puede interpretarse como una estrategia para dar a conocer la normatividad y preparar a los individuos para el ejercicio electoral, dejando de lado las competencias socioemocionales. Al respecto, Garcés (2021) sopesa en indicar que “se ha reducido a la alfabetización ciudadana el proceso de enseñanza encargado de formar un ciudadano moral, conocedor de los derechos, las libertades y las responsabilidades, respetuoso de las normas y las leyes” (p. 21). Situación que puede cerrar la posibilidad de formar sujetos autónomos, capaces de actuar acorde a los principios morales y normativos de sus comunidades.

De ahí, la necesidad de plantear la inserción de las emociones morales complejas como una posibilidad dentro de la educación para la ciudadanía, que permita subsanar las deficiencias en los procesos de formación en competencias ciudadanas en las instituciones educativas. En este sentido, este artículo de

revisión plantea como propósito presentar el estado de la investigación acerca del cultivo de las emociones morales complejas y su influencia en los procesos educativos de formación para la ciudadanía democrática, que contribuya a prevenir y subsanar las problemáticas que inciden en la coexistencia pacífica del aula.

Para tal fin, se realiza una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos Scopus, ScienceDirect y SciELO en el rango de tiempo comprendido entre el 2019 y 2024. Esta, se efectúa a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la influencia de las emociones morales complejas en la formación para la ciudadanía democrática dentro de los contextos escolares? Y ¿qué resultados se han obtenido en aquellas experiencias educativas que abordan las emociones morales complejas y la formación en competencias ciudadanas?

Perspectivas teóricas: Formación para la ciudadanía y emociones morales complejas

La ciudadanía se fundamenta en el reconocimiento de distintas facetas identitarias que existen dentro de las sociedades plurales. De esta manera, no está ligada únicamente al ejercicio democrático y participativo, sino al logro de la coexistencia pacífica. Por ello, se enfatiza en los derechos humanos, la formación en valores morales y el desarrollo de competencias ciudadanas. Lo anterior, con el ánimo de permitir al ser humano desde la autorreflexión, reconocerse a sí mismo, sentir empatía por el otro, ejercer la ciudadanía y construir de manera colectiva los acuerdos sociales (Chau et al., 2004).

Para afrontar estos retos planteados, se requiere un giro efectivo en los modelos educativos, que reduzca la formación en conocimientos aislados y sitúe el interés en una perspectiva anclada a la formación en competencias (Jiménez et al., 2010), reconociendo que estas son educables y pueden ser aprendidas en la escuela (Bisquerra

y Chao, 2021). De esta manera, se aboga por una formación en competencias ciudadanas, que permitan orientar moral y políticamente el proceder de los ciudadanos (Ruiz y Chau (2005) p. 21).

Al respecto, esta propuesta de formación no se deslinda de la formación cognitiva, sino que da prelación a la praxis y exhorta la relación entre la formación ciudadana y el desarrollo moral. De esta forma, erige el papel de las emociones morales complejas en la cimentación de la ciudadanía y su incidencia en la construcción de entornos pacíficos en la escuela. A través, del abordaje de distintos matices tales como: las emociones, sentimientos y valores, que inciden de manera significativa en los comportamientos de los seres humanos y afectan la interacción efectiva con los demás en el marco de la sociedad (Roncancio et al., 2017).

En consecuencia, se considera la teoría cognitiva de las emociones de Nussbaum (2008), la cual, tiene sus cimientos en las ideas de los estoicos en la Grecia Antigua. Estos planteamientos sostienen que “las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma” (p. 24). En este sentido, se toman como principios tres aspectos: la valoración cognitiva, el florecimiento propio o de los propios objetivos o proyectos importantes y la relevancia de los objetos externos.

Asimismo, las teorías cognitivas de las emociones resaltan la importancia de la evaluación y la interpretación en la experiencia emocional. Al respecto, se expresan tres características para tener en cuenta: las emociones siempre tienen un objeto, es decir, van dirigidas a alguien. Adicional, están ligadas a creencias que se introducen a través del tiempo en la historia personal y, por último, son evaluadoras, referido a la importancia y valor que se le da a lo que

produce la emoción, respecto a la vida propia (Nussbaum, 2008).

Sin embargo, las emociones en general poseen una naturaleza dual, pueden darse como simples automatismos o presentarse de acuerdo con un proceso cognitivo. Las primeras se identifican como emociones básicas y en ellas es posible dar cuenta de algunos procesos elementales de valoración, sin acepciones socioculturales y supeditadas al aseguramiento de la supervivencia (Pinedo y Yáñez, 2020, p. 204). Mientras que, el segundo tipo de emociones planteadas refiere a las emociones morales complejas, las cuales evidencian un proceso cognitivo que subyace de la reflexión y se experimentan desde la consideración de estándares morales y normativos (Pinedo y Yáñez, 2020).

Por consiguiente, las emociones morales complejas surgen cuando un individuo evidencia conductas que transgreden una norma moral, “de tal forma que las emociones se activan en presencia del sentimiento de aprobación o desaprobación que surge frente a la percepción de diferentes conductas humanas” (Pinedo y Yáñez, 2020, p. 210) y que se expresan generalmente en términos de deber, obligación o recomendación. Estas emociones morales pueden ser de carácter negativo o positivo y expresadas como reacción a conductas en el ámbito personal o de sus congéneres (Pinedo y Yáñez, 2020).

En este contexto, la posibilidad de vivenciar la complejidad de las emociones morales avoca a reflexionar sobre los actos en el ámbito individual o colectivo. Esta experiencia va más allá de la autoconciencia y evidencia la relación entre educación emocional y ética. De esta forma, “la autorreflexión emocional no conlleva al simple ajuste de las acciones a ciertas normas impuestas por coacción externa, sino una intervención en las motivaciones más íntimas que nos llevan a actuar y nos

convierten en la clase de persona que somos” (Modzelewski, 2020, p. 36). Una internalización de aquellos principios que permiten a los individuos relacionarse actuar bajo los principios de justicia, equidad, tolerancia, respeto, empatía e igualdad.

Metodología

La revisión sistemática de literatura se efectuó siguiendo las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021), en las que se expresa los avances en los métodos para identificar, seleccionar y evaluar los artículos de investigación, así como la propuesta de diagrama de flujo para expresar la ecuación de búsqueda implementada. Con la realización rigurosa de este proceso se busca la objetividad, disminución del sesgo, validez y pertinencia de este estudio.

Las bases de datos que se utilizaron para llevar a cabo la revisión sistemática de la literatura fueron: Scopus, ScienceDirect y SciELO, cuyas publicaciones comprenden el rango de años de 2019 hasta 2024. La consulta se realizó desde

noviembre de 2023 hasta marzo de 2024, siendo la fecha de la última búsqueda realizada el 25 de marzo de 2024. Se establecieron distintos términos de búsqueda para cada una de las bases de datos consultadas. En Scopus, la ecuación de búsqueda inicial fue (TITLE (“complex moral emotions” OR “Citizenship education” OR “Civic Education”) OR ALL (“Emotional education” AND “Moral education”). En ScienceDirect se implementó la ecuación ALL FIELDS (“Moral emotions” AND “education” OR “Citizenship education” OR “civic education”). Mientras que, para SciELO, se implementó la ecuación en español (((ti: (“educación emocional”))) OR (“emociones morales complejas”)) OR (ti:(“educación ciudadana” OR “educación cívica”))).

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión se implementaron teniendo en cuenta dos aspectos generales: los participantes y la clasificación del estudio de investigación. Los cuales se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Criterios aplicados para la selección de artículos.

Tipo de criterio	Participantes	Clasificación del estudio
Inclusión	Rol: estudiantes. Etapa de la vida: Adolescentes.	(i) Tipo de material: artículos de investigación. (ii) Estado de la publicación: final. (iii) Idioma: español e inglés. (iv) Rango de tiempo de la publicación: 2019 -2024. (v) Área de conocimiento: Ciencias sociales, artes y humanidades, psicología.
Exclusión	Artículos que se realizaron en etapas inferiores o superiores al grado de escolaridad de secundaria. Artículos en los que no se observe el abordaje para la población adolescente escolarizada.	Artículos que se han repetido en las bases de datos mencionadas (ScienceDirect, Scopus y Scielo). Artículos publicados antes del periodo establecido (2019). Documentos eliminados o no disponibles. Artículos que no sean de acceso abierto

Fuente: Elaboración propia

La combinación de palabras introducidas en la opción de búsqueda inicial de cada base de datos mostró un total de 5174 resultados, de los cuales, 2727 corresponden a Scopus, 2381 a ScienceDirect, y 66 a SciELO. Posteriormente, se procedió a refinar la ecuación añadiendo el primer aspecto general de inclusión referido a participantes, bajo los términos de “students” AND “adolescents” en todos los campos para el caso de Scopus y ScienceDirect. Mientras que, en la base de datos SciELO se aplicaron criterios de exclusión en la búsqueda a través del uso de términos: AND NOT “adultos” AND NOT “universitarios”.

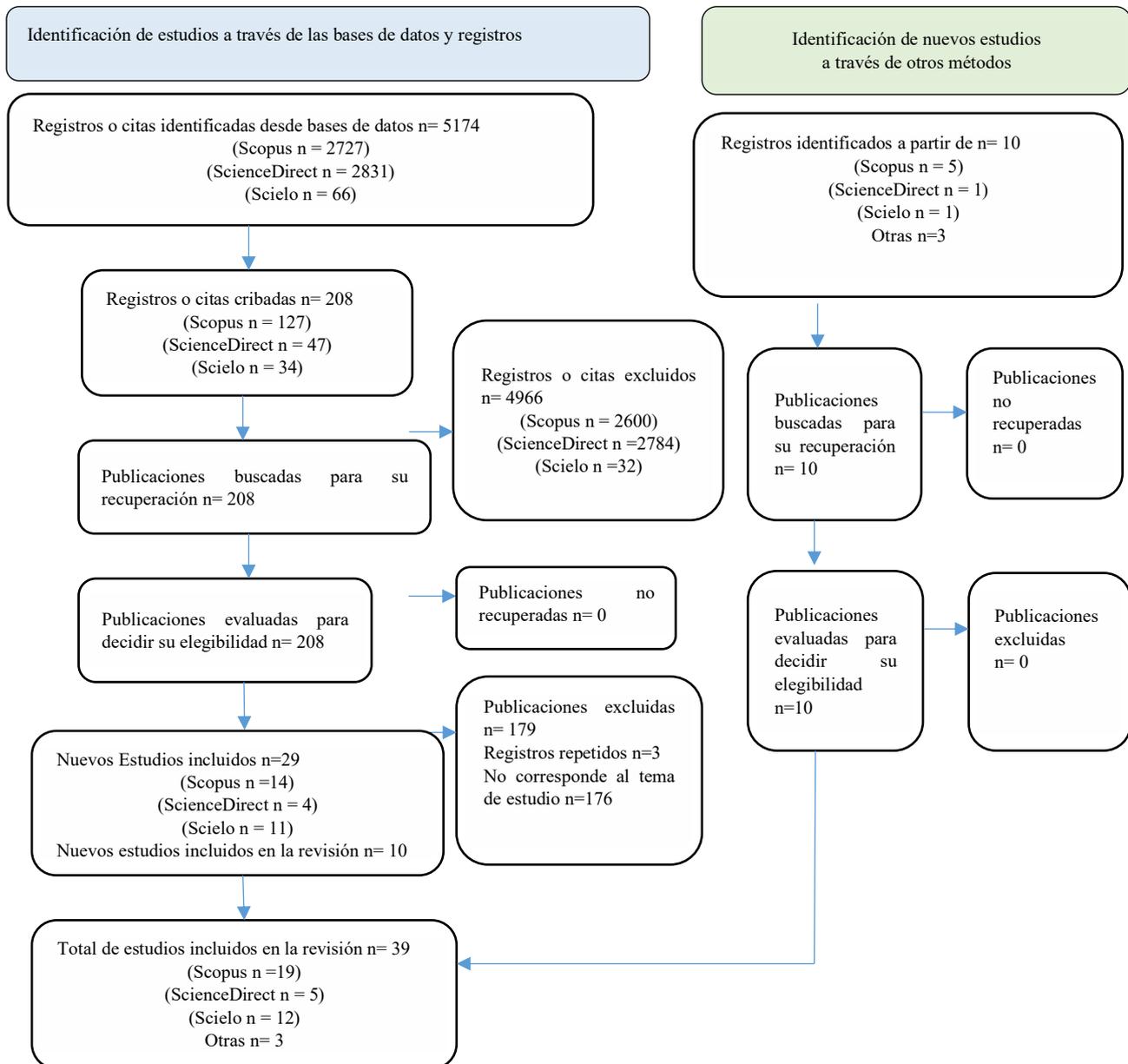
A continuación, se aplicó el segundo aspecto general de inclusión referido a la clasificación del estudio referido en la tabla 1. Para el caso de Scopus se aplicó los ítems (i), (ii), (iii), (iv) y (v), allí se obtuvo como resultado 127 artículos. En la base de datos de ScienceDirect se delimitó con los ítems (i), (ii), (iv) y (v), dando lugar a 47 artículos. De igual manera, en la base de SciELO se consideró los ítems (i), (ii) (iv) y (v) arrojando como resultado 34 artículos. De esta manera, se consideran desde la búsqueda inicial y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión un total de 208 artículos de

investigación y se descartan 4966, de los cuales 3 fueron duplicados.

Finalmente, se revisaron los resúmenes de estos artículos y palabras clave que no pudieron identificarse mediante estrategias de búsqueda anterior. Esta delimitación a partir de los criterios permitió reducir el número de artículos en la base de Scielo a 11 resultados. En el caso de ScienceDirect se mantuvieron 4 artículos, mientras que en la base de Scopus el número se redujo a 14. De esta manera, se contemplan un total de 29 estudios desde la ecuación de búsqueda. Posteriormente, se incorporan 10 artículos identificados a partir de otros métodos como búsqueda de citas o búsqueda específica en bases de datos determinada. En total se analizaron 39 artículos de investigación. La información anterior se expone en el diagrama 1.

Diagrama 1.

Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos.



Nota: Elaborado con base en las Directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021)

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Se analizaron un total de 39 estudios para esta investigación, de los cuales 7 son revisiones sistemáticas. Los artículos discriminados porcentualmente por base de datos muestran una predominancia de estudios publicados en Scopus con un 49%, seguido de SciELO con el 31 % de estudios y por último la base de datos ScienceDirect y otras consultadas que ocupan el 20 restante. Lo anterior, teniendo como criterios de búsqueda: las emociones morales complejas y la educación emocional, cívica y para la ciudadanía.

Adicional, se evidencia que entre el año 2019 y el 2024 se publicaron distintos estudios donde predomina el interés investigativo por la formación ciudadana en las escuelas secundarias. De esta manera, se observa que el año 2021 constituye el espacio temporal en el que se da lugar a una mayor producción académica con un porcentaje cercano al 23% con un total de 9 estudios. Seguido del año 2023 donde la producción es de 8 que corresponden al 20% del total de artículos. Mientras que el año 2020 es el que registra un menor índice con solo 5 publicaciones sobre el tema de estudio.

Estos resultados, posiblemente están relacionados con la afectación de la pandemia COVID 19 que se desarrolló entre 2020 y 2021. Al respecto, se precisa que a pesar de que se continuó con el desarrollo y publicación de algunas investigaciones, los equipos editoriales se vieron afectados “en las condiciones de trabajo, y los casos de afectaciones en la salud tanto de investigadores, revisores, editores, o allegados a los mismos, tuvo sus efectos en la cantidad de manuscritos de investigación recibidos, así como en la publicación oportuna de las ediciones” (Torres, 2021, p.75). Finalmente, el año 2024 también registra una baja en las publicaciones debido a que el tiempo

de este estudio solo comprende un periodo inferior a tres meses, de ahí, que la proyección futura podría modificarse.

Así mismo, el mapeo arrojó la localización geográfica del origen de los estudios. En este sentido, España, Colombia y Estados Unidos se destacan con alrededor del 40% de la producción científica sobre la temática. No obstante, se evidencia el abordaje de este tópico en otros países, situación que corrobora la pertinencia y relevancia de la educación socioemocional a nivel mundial. Lo anterior, puede considerarse como una respuesta a las dinámicas sociopolíticas que se desarrollan al interior de los países y que han generado transformaciones dentro de los sistemas educativos (Arce, 2019; Hernández et al., 2022; Garcés, (2021).

Además, dentro del mapeo de los estudios seleccionados se encontró que un porcentaje superior al 60% de los estudios son publicaciones en inglés, mientras que menos el 40% son artículos en castellano. Finalmente, la figura 1 presenta una red elaborada con la herramienta VOSviewer. y muestra de manera general la coocurrencia de las palabras clave consideradas en cada uno de los artículos en español e inglés. De esta manera, se destacan los términos como civic Education, emotional Education, citizenship Education, empathy y prosocial behavior, los cuales, constituyen un bagaje importante acerca de la influencia de las emociones morales complejas en los procesos de formación ciudadana.

Adicional a lo anterior, en la figura 1 se visualiza una predominancia de los términos concernientes con la educación ciudadana sobre los relacionados con educación emocional. Esta tendencia en parte se puede deber a que en distintas políticas educativas la educación emocional subyace a la formación ciudadana o es complementaria de la misma (Arce, 2019; Ruíz y Chaux, 2005), permitiendo entrelazarse y ofrecer una perspectiva holística en el ámbito de los procesos educativos socioemocionales.

Discusión

A continuación, se analiza la información extraída de los documentos seleccionados en la revisión sistemática de la literatura. Para ello, se divide la información en tres categorías de análisis: emociones y formación para la ciudadanía, educación socioemocional y coexistencia pacífica, y cultivo de emociones morales para la ciudadanía democrática.

Emociones y formación para la ciudadanía

Las propuestas de educación para la ciudadanía tienden a caracterizarse por la promoción de la relación entre el estado y los ciudadanos. Al respecto, se centra en la obediencia, la participación democrática y, la promoción de los derechos y deberes (Chibambo y Divala 2023; Guzmán et al., 2023; Garcés, 2020;2021). Así mismo, responde a la propuesta de trabajo del grupo político vigente en el poder y encarna un modelo de ciudadano a construir (Garcés, 2020; Inclán y León; 2021; Ruiz, et al., 2023). Lo anterior, se evidencia en parte en las políticas educativas de la época y en algunos casos en los libros de texto usados dentro del proceso formativo (Garcés, 2020; Inclán y León; 2021).

Sin embargo, a pesar de que el interés por la formación ciudadana centrada en el individuo tuvo su auge a finales del siglo XX, su implementación aún es somera en algunos sistemas educativos (Arce, 2019; Holle, 2022;

Inclán y León, 2021). En aquellos en los que se produjo la implementación, es destacable el rol y responsabilidad del maestro (Arce, 2019; Ransom, 2020). Puesto que es el encargado de formar a los ciudadanos desde actividades como la mediación, juego de roles y resolución de dilemas morales (Arce, 2019; Bauml et al., 2021; Chibambo y Divala, 2023), que suscitan emociones como la empatía y la culpa (Bauml et al., 2021; Caballero y Llorent, 2022; Tan et al., 2022) o el disfrute, la vergüenza, el aburrimiento y la ansiedad (Graf et al., 2024b).

En estas propuestas, la formación socioemocional adquiere relevancia en la medida que evalúa la respuesta emocional del estudiantado frente a una problemática que afecta su contexto e irrumpe en su cotidianidad (Tan et al., 2022). Cabe resaltar que, en algunos proyectos curriculares la dimensión emocional se sitúa como un componente de la enseñanza en competencias ciudadanas (Arce, 2019; Ruíz y Chaux, 2005) y desde allí operan estos aprendizajes. Sin embargo, la formación ciudadana en general, se encuentra en la búsqueda de un espacio dentro de los procesos educativos. La encrucijada se presenta entre quienes la postulan como una asignatura dentro del currículo (Ruíz, et al., 2023) o aquellos que la proyectan de manera transversal a las distintas áreas del conocimiento (Arce, 2019; Fernández et al., 2022).

Otro de los aspectos a considerar dentro del marco de la formación socioemocional, es el reconocimiento de las distintas ciudadaníaes circundantes dentro del mundo globalizado. En este sentido, el contenido temático requiere contemplar no sólo los tópicos locales, sino que se encamina a la ciudadanía global y a la alfabetización crítica (Choi, 2024; Chibambo y Divala, 2023; González et al., 2022) de fenómenos como el poscolonialismo, globalización, eurocentrismo, discriminación, injusticia social y democracia. El abordaje de

estos ítems motiva la gestión emocional y el empoderamiento a través de la resolución de problemas (Choi, 2024; Chibambo y Divala, 2023; Hillygus y Holbein, 2023; Lash, 2021; Ransom, 2020).

No obstante, aunque existen iniciativas desde el aula y se encuentran vigentes las políticas educativas encaminadas a la enseñanza ciudadana, en algunos casos se presenta una comprensión limitada de la eficacia de estas propuestas a largo plazo, debido aparentemente a los escasos estudios relacionados con este aspecto (Coopmans, 2020; Lash, 2021) o porque presuntamente las acciones implementadas son ineficientes (Chibambo y Divala, 2023). En parte, porque en ocasiones los maestros poseen carencias relacionadas con la formación y recursos que les permita implementar de manera ecuánime las propuestas (Chibambo y Divala, 2023; Choi, 2024).

Adicional a lo anterior, parece ser que aún impera la enseñanza memorística y el aprendizaje de las normas (Chibambo y Divala, 2023) y no, el desarrollo de habilidades no cognitivas (Hillygus y Holbein, 2023). Lo anterior, a sabiendas de que el conocimiento cívico escolar resulta insuficiente y por ende “requiere de la propia experimentación que pueda generarse desde las estrategias desplegadas en las aulas e instituciones escolares para que los estudiantes adquieran identidades como ciudadanos activos” (Ruíz et al., 2023, p. 274) y poseedores de una conciencia política educable que mueve sus fibras emocionales y le conduce a reflexionar sobre su actuar en el marco de la norma (Guzmán et al., 2023).

Educación socioemocional y coexistencia pacífica.

La educación socioemocional estuvo rezagada en gran parte del siglo XX, puesto que las políticas educativas de América Latina y el Caribe centraron su interés en las exigencias

de los modelos económicos imperantes y, no en las necesidades de la población (Pineda y Orozco, 2023). De esta manera, el aspecto emocional parece visualizarse como una causa que incrementa la violencia, racismo y homofobia, pero no como un factor determinante para la promoción y prevención de estas. En consecuencia, el abordaje de la dimensión afectivo-social en algunos sistemas educativos es reciente y con la finalidad de gestionar las emociones que inciden en las problemáticas sociopolíticas de los individuos (Alzate et al., 2020; Luna et al., 2020; Pineda y Orozco, 2023).

Al respecto, la formación socioemocional se asume como una posibilidad para solventar las necesidades de la población en términos de la ciudadanía y la coexistencia pacífica (Alzate et al., 2020). Lo anterior, mediante una enseñanza experiencial, que incluye la formación en valores, actitudes sobre el cuidado de sí, el reconocimiento multicultural y la participación democrática (Alzate et al., 2020). Siendo todos estos elementos, componentes importantes para la promoción de la paz en distintos escenarios, especialmente en el ámbito escolar. No obstante, se observa que aún algunas acciones pueden parecer incipientes para el logro de una sociedad ecuánime a nivel emocional.

Respecto a las experiencias relacionadas con la puesta en marcha de algún programa de educación emocional en el ámbito educativo, se expresa que los beneficios están orientados hacia el mejoramiento del clima escolar y el rendimiento académico (Bisquerra y López, 2021; Luna et al., (2020). Lo anterior, en parte debido a que estas propuestas facilitan el reconocimiento y la gestión emocional y la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos (Mosquera, 2024; Pastor y Marín, 2021). De esta manera, los estudiantes que poseen una mayor inteligencia emocional actúan de manera positiva frente a la toma de

decisiones y la resolución de problemas entre pares (Garaigordobil, 2020; Luna et al., 2020; Mosquera, 2024). Mientras que, los jóvenes que poseen un nivel bajo de inteligencia emocional Intrapersonal (IEI) son más propensos a carecer de emociones positivas y presentan dificultades para relacionarse (Garaigordobil, 2020).

Sin embargo, la adquisición de estas competencias puede variar de acuerdo con la cercanía del estudiante a la educación emocional (Luna et al., 2020) y a su edad biológica (Salimi et al., 2021). Siendo esta última un factor determinante en la adquisición de las competencias socioemocionales. En este sentido, en la medida que avanza la edad se incrementan las habilidades prosociales, debido a que se tiene lugar a un contacto experiencial a largo plazo que le permite modelar con mayor profundidad aspectos como la responsabilidad, empatía, autocontrol, cooperación y aserción (Luna et al., 2020; Salimi et al., 2021). Sin embargo, eso no quiere decir que en todos los contextos se hace efectiva la gestión emocional anclada a la normatividad.

En contraposición, también se puede observar que a medida que avanza la edad en los jóvenes es posible que disminuyan las conductas prosociales y aumenta las posibilidades de la desconexión moral (Gómez y Narváez, 2019), o es menos probable que tengan reacciones moralmente comprometidas, que tiendan a la (in)civilidad (Harrison y Polizzi, 2021). Estos comportamientos se manifiestan en escenarios presenciales y en línea, dando cuenta el manejo emocional de los involucrados frente a acciones de connotación negativa como el ciberacoso (Valdés et al., 2021). Por lo que el mismo autor sugiere, la promoción de las emociones morales asociadas a las conductas prosociales como un mecanismo para fomentar las relaciones interpersonales de manera correcta (Valdés et al., 2021).

Otra de las propuestas a considerar lo constituye el papel de la ciudadanía crítica, como una alternativa para abordar distintas problemáticas que ocurren en el espacio escolar. Partiendo del supuesto de la autonomía y la libertad como condiciones necesarias para el logro del abordaje emocional a través del análisis de situaciones en los que se ponen en juego la regulación emocional y se suscitan emociones como la vergüenza (Costandius y Alexander, 2019). De esta manera, muestra la relación estrecha entre la gestión emocional y las habilidades sociales, especialmente para la toma de decisiones y la resolución de problemas (Mosquera, 2024).

Adicional a lo anterior, los estudios revisados hacen un llamado a contemplar la educación emocional en los espacios escolares, mediante la incorporación de las competencias emocionales en los currículos (Pastor y Marín, 2021). Así mismo, se evidencia la necesidad de generar estrategias que estimulen la empatía, la solidaridad, la educación emocional y criterios morales prosociales en adolescentes infractores de la ley (Gómez y Narváez 2019). Además, validar una formación socioemocional justa y con un carácter preventivo, presentándose como una posibilidad para afrontar las carencias emocionales en los jóvenes especialmente en el regreso presencial a clases posterior a la pandemia del COVID 19 (Hernández et al., 2022).

Sin embargo, la educación emocional no debe plantearse únicamente como una estrategia para subsanar, sino concebirse como una herramienta efectiva para la promoción y prevención de acciones que desestabilizan la coexistencia pacífica. De ahí, que el interés radique en cultivar esas emociones morales desde la adolescencia que permita construir ciudadanos comprometidos con la participación y el bienestar de su sociedad, a partir de la puesta en práctica de las normas morales y sociales establecidas.

Cultivo de emociones morales para la ciudadanía democrática

La teorización y experiencia frente a las emociones, es un ámbito de estudio amplio y complejo. Aterrizar esta amalgama de significados en los escenarios educativos constituye un gran reto y desafío. No obstante, la mirada debiera centrarse en la persona que se educa y en la vivencia de su emocionalidad (Barrios y Peña, 2019), a partir de la consideración de la escuela como un escenario en donde se forjan, estructuran y desarrollan distintas experiencias emocionales que influyen en la educación (Barrios y Peña, 2019).

Al respecto, el cultivo de emociones morales subyace a la necesidad de construir individuos responsables social y moralmente. En este aspecto, la persona en su sentir es el resultado sociocultural de unos vínculos que establece a lo largo de su vida y lo sitúa en un lugar en el mundo, orientándole a pensar y actuar de determinada manera (Vargas et al., 2019). Es decir, que a medida que se interactúa con otras personas y en distintos contextos se adquieren unos valores y formas de ver la realidad social, las cuales están ancladas en las normas morales establecidas por la sociedad (Vargas et al., 2019).

Sin embargo, esta construcción social del conocimiento puede complementarse en el espacio escolar a través de la educación emocional, mediante el abordaje de tópicos como la consciencia y regulación emocional, habilidades sociales, asertividad y empatía. De esta forma, se reconoce que el aprendizaje va más allá de lo cognitivo (Chowkase, 2023) y su énfasis está en la práctica, pues desde allí se abren posibilidades para la prevención de la violencia y el logro del bienestar en el ámbito convivencial y cognitivo (Bisquerra y López, 2021; Fernández et al., 2022; Pérez y Filella, 2019). Lo anterior, debido a que el cultivo de emociones puede incidir de manera

positiva sobre los sujetos, especialmente en su comportamiento ético y moral (Bisquerra y López, 2021).

Adicional a lo anterior, es relevante considerar que la educación emocional se acentúa en la interacción entre la persona y su contexto. En este sentido, el enfoque pone en relevancia el progreso referido a la formación emocional que les permite estar preparados para la vida (Chowkase, 2023; Barrios y Peña, 2019). Para tal fin, la responsabilidad educativa recae en aprender a motivarse, enfrentar la frustración, controlar la ira y fomentar la empatía. Así mismo, en implementar propuestas encaminadas al cultivo de virtudes y habilidades socioemocionales. (Hatchimonji et al., 2022), en las que se reconozca el papel activo de los estudiantes en su proceso formativo (Chowkase, 2023; Pérez y Filella, 2019).

No obstante, para lograr el cultivo de emociones morales en el contexto escolar no solo se requiere del establecimiento de políticas educativas, sino la ejecución de estas dentro del sistema escolar (Fernández et al., 2022; Pérez y Filella, 2019). Considerando de forma explícita los contenidos, objetivos y proyección dentro del currículo y, de esta manera se oriente al maestro en su acción pedagógica cotidiana, orientada a la promoción de comportamientos socioemocionales positivos a través de espacios de seguridad, confianza y horizontalidad (Fernández et al., 2022). Así mismo, una formación emocional a través de proyectos externos que potencien en los estudiantes las acciones responsables y compasivas a través de la preocupación por el otro (Chowkase, 2023).

En línea con lo anterior, la formación emocional debe mover las fibras de los estudiantes y motivar el advenimiento de emociones positivas o negativas en función de la valoración del estímulo (Bisquerra y López, 2021), desde las que se muestre su gestión emocional para admirar las acciones prosociales de sus semejantes.

Pero a su vez, les permita suscitar emociones políticas como la ira ante la opresión, la injusticia social (Zembylas, 2023), la discriminación y la violencia que van en contra de los principios éticos y morales de cada sociedad.

En consecuencia, las acciones están orientadas a la construcción de sociedades más justas e igualitarias, puesto que no sólo basta con reconocer una emoción, sino tener la capacidad para regularla y orientarla para transformar esas realidades aun cuando estas puedan tener una connotación negativa o revestir el carácter de (contra) productiva (Zembylas, 2023). Es por esto, que la adolescencia se evoca como una de las etapas de la vida propicias para propiciar las emociones morales complejas, puesto que, a pesar de ser un momento de cambios en los jóvenes a nivel estructural y funcional (Bauml et al., 2021). También, refiere una mayor consciencia emocional y sensibilidad que le permite a cada individuo discernir sobre la información presentada y tomar decisiones (Bisquerra y López, 2021).

Teniendo en cuenta lo expuesto, es necesario resaltar que el cultivo de emociones morales es una apuesta importante dentro de los procesos de educación emocional. Aunque se presentan iniciativas importantes dentro del ámbito educativo, es necesario proporcionar las herramientas que permitan valorar la eficacia de las políticas educativas en los espacios escolares. Para de esta manera, potencializar horizontes y explorar otras perspectivas que contribuyan al adecuado abordaje emocional en el contexto escolar, siendo las escalas de valoración una de las propuestas prometedoras (Graf et al., 2024a).

Conclusiones

Las emociones morales complejas afectan de manera positiva en la formación para la ciudadanía democrática, ofreciendo elementos teóricos y experienciales que no sólo dan

cuenta de los beneficios a nivel académico y convivencial, sino que a través de ella se fomenta la ciudadanía responsable y la construcción de comunidades ecuanímes. Por consiguiente, el cultivo de emociones como la empatía, compasión, indignación moral e ira política desempeñan un papel crucial en los procesos de formación para la ciudadanía democrática en contextos escolares. Puesto que, estas emociones no solo permiten la comprensión de los valores democráticos y la toma de decisiones, sino que también inciden de manera directa en las dinámicas sociales.

De esta manera, considerar las emociones morales complejas dentro de los planes de estudio de las instituciones educativas, avoca a cultivar en los estudiantes un sentido de responsabilidad cívica y compromiso ético para participar activamente en la sociedad democrática. Por tal razón, es importante que los educadores sean conscientes del impacto de las emociones morales en los procesos de enseñanza - aprendizaje y diseñen estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo emocional y la reflexión ética de los estudiantes, reconociendo que esta formación no es sólo para el espacio escolar, sino para la vida.

Las experiencias educativas analizadas y que abordan la influencia de las emociones morales complejas con la formación en competencias ciudadanas muestran resultados positivos de cara a la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, destacan la necesidad de abrir otros espacios dentro de la academia que permita no sólo continuar el estudio científico de las emociones, sino ofrecer las herramientas pedagógicas para poderlas llevar al aula y obtener importantes beneficios en el ámbito convivencial y académico.

En este sentido, se observa que los programas educativos que priorizan el desarrollo emocional y moral de los estudiantes pueden favorecer el desarrollo de un clima escolar más inclusivo,

justo y respetuoso. Así mismo, contribuir en la reducción de comportamientos antisociales y en la prevención del acoso escolar. Puesto que incide en el aumento de la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa. Así mismo, fortalece el sentido de comunidad y la disposición para participar activamente en el marco de la ciudadanía democrática.

Finalmente, es importante destacar la necesidad de una implementación metódica y reflexiva de estas experiencias educativas que integran las emociones, así como de una evaluación continua de su efectividad, puesto que a pesar de que existen iniciativas respecto a ello, aun los resultados presentan limitaciones o resultan inconclusos. Además, la agenda de futuras investigaciones debe enfocarse no solo es el reconocimiento emocional sino en las acciones que suscitan y permiten transformar la realidad.

Referencias Bibliográficas

- Chowkase, A. (2023). Social and emotional learning for the greater good: Expanding the circle of human concern. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 1(100003). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100003>
- Alzate Henao, G., Bedoya Rojas, M., Fajardo Sandoval, A., Hoyos Mejía, A., & Ocampo Florez, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265. [https://doi.org/ DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.15](https://doi.org/DOI:10.17151/eleu.2020.22.2.15).
- Arce Ramírez, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(2), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36904>
- Barrios Tao, H., y Peña Rodriguez, L. (2019). Líneas teóricas para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487-509. <https://doi.org/https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bauml, M., Quinn, B., Blevins, B., Magill, K., & LeCompte, K. (2021). "I Really Want to Do Something": How Civic Education Activities Promote Thinking Toward Civic Purpose Among Early Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 38(1), 110-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/07435584211006785>
- Bisquerra Alzina, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista internacional de educación emocional y bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra Alzina, R., y López Cassa, E. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Caballero Cobos, M., y Llorent, V. (2022). Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001>

- Chaux, E., Velasquez, A., y Jaramillo Marín, P. (2004). *Competencias Ciudadana: de los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas*. Ediciones Uniandes. <https://doi.org/https://cienciassociales.uniandes.edu.co/publicaciones/competencias-ciudadanas-de-los-estandares-al-aula/>
- Chibambo, M., & Divala, J. (2023). The paradox of civic education in Malawi's education system: regaining the missed opportunities. *Frontiers in political Science*, 5, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1221565>
- Choi, S. (2024). Is intergroup contact alone enough to cultivate inclusive attitudes toward immigrants? Global citizenship education as a complementary tool. *Journal of educational Development*, 104(102941), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102941>
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A., & Van der Veen, I. (2020). Towards a Comprehensive School Effectiveness Model of Citizenship Education: An Empirical Analysis of Secondary Schools in The Netherlands. *Social Sciences*. 2020; 9(9):157, 9 (157). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/socsci9090157>
- Costandius, E., & Alexander, N. (2019). Exploring shame and pedagogies of discomfort in critical citizenship education. *Transformation in Higher Education*(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.4102/the.v4i0.73>
- Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C., & Katerin Arias Ortega. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272-286. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. , 10(3), 899-914. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Garcés, V. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16(1), 4-18. <https://doi.org/DOL: http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- Garcés, V. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, 53, 19-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/folios.53-12906>
- Gómez Tabares, A., y Narváez Marín , M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, 37(2), 603-641. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.201902.010>
- González-Valencia, G., Massip Sabater, M., & Santisteban Fernández, A. (2022). Critical Global Citizenship Education: A Study on Secondary School Students. *Frontiers in education*, 7. <https://doi.org/doi: 10.3389/educ.2022.867113>
- Graf, E., Goetz, T., Bieleke, M., & Murano, D. (2024a). Feeling Politics at High School: Antecedents and Effects of Emotions in Civic Education. *Political Psychology*,

45(1), 23-42. <https://doi.org/doi:10.1111/pops.12907>

Graf, E., Stempfer, L., Muis, K., & Goetz, T. (2024b). Classroom emotions in civic education: A multilevel approach to antecedents and effects. *Learning and Instruction*, 90(101869). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101869>

Guzmán Utreras, E., Acuña Moscoso, Y., Cáceres Soumastre, C., & Miguel Domínguez Pérez. (2023). Ciudadanía, educación cívica y participación ciudadana como significados emergentes en estudiantes secundarios participantes de movimientos estudiantiles. *Revista portuguesa de Educação*, 36(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.21814/rpe.24343>

Harrison, T., & Polizzi, G. (2021). (In)civility and adolescents' moral decision making online: drawing on moral theory to advance digital citizenship education. *Education and Information Technologies*, 27, 3277-3297. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-021-10710-0>

Hatchimonji, D., Vaid, E., Linsky, A., Nayman, S., Yuan, M., MacDonnell, M., & Elias, M. (2022). Exploring Relations among Social-Emotional and Character Development Targets: Character Virtue, Social-Emotional Learning Skills, and Positive Purpose. *International Journal of Emotional Education*, 14(1), 20-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.56300/EVIP7836>

Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D., y Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de

la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 6(e1611). <https://doi.org/https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>

Hillygus, S., & Holbein, J. (2023). Refocusing Civic Education: Developing the Skills Young People Need to Engage in Democracy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 705(1), 73-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00027162231177798>

Holle, A. (2022). Some thoughts on civic education: Lessons from the international literature. *Intersections. East European Journal of Society and Politics.*, 8(1), 51-71. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i1.692>

Inclán Oseguera, S., y León Rojo, M. (2021). La importancia de la educación cívica y el tema de la democracia en los libros de texto gratuitos en México, 1959-2018. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 67(244). <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.244.76048>

Jiménez, M., Lleras, J., y Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13 (3), 347-359. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000300003&lng=en&tling=es

Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>

- Lash, C. (2021). Multicultural citizenship education as resistance: Student political development in an anti-immigrant national climate. *Enseñanza y formación docente*, 105, 103405. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103405>
- Luna, P., Guerrero, J., Rodrigo Ruíz, D., Losada, L., & Cejudo, J. (2020). Social Competence and Peer Social Acceptance: Evaluating Effects of an Educational Intervention in Adolescents. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01305>
- Maiztegui, C., y Eizaguirre, M. (2008). Desde la teoría: Reflexiones sobre la ciudadanía y la educación ciudadana. En C. Maiztegui, & M. Eizaguirre, *Ciudadanía y educación: De la teoría a la práctica* (págs. 13-54). Maiztegui, Concha; Eizaguirre, Marlen;
- Modzelewski, H. (2020). *Lectores ecuanímes: una educación ciudadana a través de las narraciones y las emociones*. Ministerio de educación y Cultura. Universidad de la República. https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/357539929_Lectores_ecuanimes_Una_educacion_en_ciudadania_a_traves_de_narraciones_y_emociones
- Mosquera Vergara, T. (2024). Exploración Integral de Competencias Socioemocionales y Ciudadanas en el Desarrollo Humano. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(6), 6584-6596. https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9188
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Page, M. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. (Yepes et al., Trad.) *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.recsep.2021.06.016>
- Pastor Porras, E., & Marín Suelves, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *ReiDocrea*, 10(39), 1-19. <https://doi.org/DOI: 10.30827/Digibug.70982>
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Pineda, E., y Orozco Pineda, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199-225. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
- Pinedo Cantillo, I., y Yáñez Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-33. <https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Ransom, J. (2020). Love, Trust, and Camaraderie: Teachers' Perspectives of Care in an Urban High School. *Education and Urban Society*, 52(6), 904-926. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013124519894973>

- Roncancio, M., Camacho, N., Ordoñez, J. Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 11(1), 24–47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Roncancio, M., Camacho, N., Ordoñez, J. Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 11(1), 24–47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La formación en competencias ciudadanas*. Ascofade. https://doi.org/https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf
- Ruiz, G., Delas, S., & Manelli, M. (2023). La educación ciudadana revisada: definiciones curriculares federales y adaptaciones provinciales. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(2), 265-288. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.545>
- Salimi, M., Dardiri, A., & Sujarwo. (2021). The Profile of Students' Social Skills of Bengawan Solo Elementary Nature School. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 211-226. <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.211>
- Tan, M., Chye, S., & Teng, K. (2022). "In the shoes of another": immersive technology for social and emotional learning. *Education and Information Technology*, 27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-022-11351-7>
- Torres Samuel, M. (2021). Editorial: Las revistas científicas en tiempos de pandemia, el caso de Venezuela. *Publicaciones en Ciencias y Tecnología*, 15(2), 74-75. <https://doi.org/DOI:http://dx.doi.org/zenodo.6612456>
- Valdés Cuervo, A., Alcántar Nieblas, C., Parra Pérez, L., Torres Acuña, G., Álvarez Montero, F., & Reyes Sosa, H. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computers in Human Behavior*, 122. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>
- Vargas Guillén, G., Sesarego Acosta, E., & Guerrero, M. (2019). Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 285-304. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num76-7951>
- Vásconez Merelo, V. (2021). Ciudadanía republicana: deberes generales y especiales regulados desde la esfera jurídico-penal. *Foro: Revista De Derecho*, 35, 190-208. <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312484.2021.35.10>
- Zembylas, M. (2023). Political anger, affective injustice, and civic education. *Journal of Philosophy of Education*, 57(6), 1176-1192. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad073>