



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO**

PRESENTA

Mitzy Briseida Frausto Hernández

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORAS

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Dra. Arely Beatriz Ascuy Morales

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. Miriam Iliana Véliz Salazar

Aguascalientes, Ags., 21 noviembre de 2023

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 24/11/2023

NOMBRE: MITZY BRISEIDA FRAUSTO HERNÁNDEZ ID 279816

PROGRAMA: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LGAC (del posgrado): Evaluación educativa y estudios de la práctica docente

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): La tesis aborda un tema crucial en el ámbito educativo, destacando la insuficiencia de la formación tradicional al centrarse exclusivamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. El estudio, al enfocarse en la dimensión emocional y la afectividad, subraya la importancia de las competencias socioemocionales en la educación integral. Los resultados evidencian no solo el nivel de desarrollo de las competencias sino también una asociación estadísticamente significativa entre las competencias de colaboración, autonomía y la escala total del cuestionario, y el rendimiento académico. Estos hallazgos sugieren que la atención a las competencias socioemocionales podría ser crucial para mejorar la calidad de la educación primaria y, por ende, tener un impacto positivo en la sociedad al fomentar el desarrollo integral de los estudiantes

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Sí X

No _____

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCION:

FIRMAS

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dr. Daniel Eudave Muñoz

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejada Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



CARTA DE VOTO APROBATORIO
COMITÉ TUTORAL

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

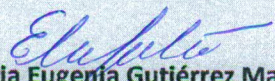
PRESENTE

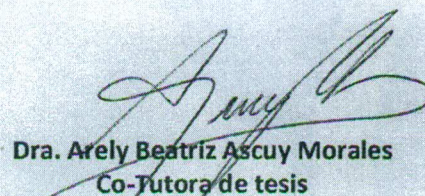
Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **MITZY BRISEIDA FRAUSTO HERNÁNDEZ** con ID 279816 quien realizó la tesis titulada: **COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento, dado que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

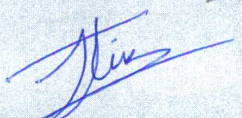
Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 21 de noviembre de 2023.


Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Tutora de tesis


Dra. Arely Beatriz Ascuy Morales
Co-Tutora de tesis


Dra. Miriam Iliana Véliz Salazar
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesada
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que contribuyeron de manera significativa a la realización de esta tesis. Sin su apoyo, este proyecto no habría sido posible.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora, Dra. Vicky, por su orientación constante, paciencia y sabiduría. Su experiencia y dedicación fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo, y estoy enormemente agradecida por la confianza y el gran apoyo a lo largo de este proceso.

También deseo agradecer a mi comité de tesis, Co-tutora Dra. Arely y Dra. Miriam, por su valiosa retroalimentación y sugerencias que ayudaron a mejorar la calidad de este trabajo.

Mi gratitud se extiende a mis queridos profesores, amigos y compañeros de clase de la MIE, quienes me brindaron apoyo académico y emocional a lo largo de esta travesía.

De igual manera, quiero expresar mi agradecimiento a mi supervisora Mtra. Lety y a los directores que integran la zona escolar 03 de educación primaria de la ciudad de Aguascalientes, así como a todos los alumnos y las alumnas que participaron en este estudio como sujetos de investigación. Su colaboración y voluntad al compartir su tiempo y conocimiento fueron esenciales para la obtención de datos significativos.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por todo el apoyo brindado y porque me hizo sentir parte de su gran comunidad a lo largo de estos dos años.

DEDICATORIAS

A las mujeres de mi vida: María de Jesús, Vicenta y Michelle.

Gracias por siempre estar.

A mis hijos, Sebastián y Rennata.

Porque son lo más valioso y la mayor motivación en mi vida.

A mi esposo, Manolo.

Por su valioso apoyo durante todo el proceso.

A la abuela Alicia.

Por su constante motivación y apoyo incondicional.

A mis comadres y amigas, Ivette, Brenda y Paty.

Por su maravillosa amistad.

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Ubicación del estudio.....	13
1.2 Antecedentes del estudio	14
1.3 Justificación del estudio.....	17
1.4 Objetivos generales.....	19
1.5 Objetivos específicos	19
CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS	21
2.1 Desarrollo emocional.....	21
2.1.1 <i>Concepto de emoción</i>	23
2.1.2 <i>Tipos de emociones</i>	25
2.2 La educación basada en competencias.....	26
2.2.1 <i>Competencias emocionales en educación</i>	27
2.2.2 <i>Fundamentos de las competencias emocionales</i>	29
2.3 Educación socioemocional	32
2.3.1 <i>Competencias socioemocionales</i>	33
2.3.2 <i>Procedimientos e instrumentos de medición de competencias socioemocionales</i>	35
2.4 Rendimiento académico.....	37
2.4.1 <i>Factores asociados al rendimiento académico: el desarrollo socioemocional</i>	39
CAPÍTULO 3. MARCO CURRICULAR: LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN MÉXICO.....	41
3.1 Educación Socioemocional en educación básica.....	42
3.2 Dimensiones de las Competencias Socioemocionales.....	43
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	46

4.1. Tipo de Estudio.....	46
4.2. Participantes.....	46
4.3 Técnicas e Instrumentos de Obtención de Información.....	47
4.3.1 Instrumentos de Obtención de Información.....	47
Fuente: elaboración propia.....	52
4.3.2 Prueba objetiva: Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica.....	52
5.1 Consideraciones éticas.....	55
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	57
6.1 Caracterización de los participantes.....	57
6.2 Nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales.....	57
6.3 Rendimiento académico de los y las alumnas participantes.....	64
6.4 Relación de las competencias socioemocionales con el rendimiento académico.....	65
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	73
7.1 Retos.....	73
7.2 Sugerencias para la práctica docente.....	74
REFERENCIAS.....	75
ANEXOS.....	87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características del desarrollo emocional en niños y niñas en etapa escolar	22
Tabla 2 Competencias emocionales.....	28
Tabla 3 Concentrado de instrumentos sobre CSE.....	35
Tabla 4 Variables del estudio e instrumentos	47
Tabla 5 Prueba de KMO y Bartlett, Prototipo 1	50
Tabla 6 Prueba de KMO y Bartlett, Prototipo 2	51
Tabla 7 Análisis de consistencia interna del CCSEA-6 versión final.....	52
Tabla 8 Concentrado de instrumentos aplicados por escuela	54
Tabla 9 Estadísticos descriptivos de la dimensión colaboración	58
Tabla 10 Estadísticos descriptivos de la dimensión autoconocimiento	59
Tabla 11 Estadísticos descriptivos de la dimensión autonomía.....	60
Tabla 12 Estadísticos descriptivos de la dimensión empatía	61
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la dimensión autorregulación.....	62
Tabla 14 Estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales.....	63
Tabla 15 Estadísticos descriptivos del rendimiento académico.....	64
Tabla 16 Niveles de logro para las CSE	66
Tabla 17 Niveles de logro para el rendimiento académico.....	68
Tabla 18 Relación entre las CSE y el rendimiento académico: promedio (N=419).....	69
Tabla 19 Relación entre las CSE con el rendimiento académico (matemáticas) (N=419)..	70
Tabla 20 Resultados prueba t diferencias entre las dimensiones de las CSE con respecto al sexo	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Concepto de emoción.....	24
Figura 2 Fundamentos de las competencias emocionales.....	29
Figura 3 Dimensiones de la Educación Socioemocional.....	44



RESUMEN

La formación impartida en los distintos tipos educativos (básico, medio superior y superior) ha sido cuestionada por estar enfocada únicamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, descuidando otros aspectos fundamentales para lograr una educación integral, como la dimensión emocional y la afectividad. Por lo tanto, la gestión de las competencias socioemocionales se ha convertido en una herramienta valiosa para que los docentes puedan fomentar una educación integral en sus alumnos. En esta investigación, se tuvieron como objetivos generales conocer el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en una muestra de alumnos de sexto grado de educación primaria y determinar la existencia de correlación entre estas competencias y el rendimiento académico. Para lograr estos objetivos, se utilizó una metodología descriptiva y correlacional en una muestra de 419 alumnos. Los datos se recogieron a través del Cuestionario de Competencias Socioemocionales para Alumnos de sexto grado de educación primaria (CCSEA-6) y la prueba objetiva Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica. Los resultados del estudio permitieron evidenciar el nivel de desarrollo de estas competencias en los participantes, así como identificar una asociación estadísticamente significativa entre las competencias de colaboración, autonomía y la escala total del CCSEA y el rendimiento académico.

Palabras clave: competencias socioemocionales, correlación, cuestionario, educación primaria, rendimiento académico.

ABSTRACT

The education provided in different educational levels (basic, upper secondary and higher) has been questioned for being focused solely on the cognitive development of students, neglecting other fundamental aspects to achieve a comprehensive education such as the emotional and affective dimension. Therefore, the management of social and emotional competencies has become a valuable tool for teachers to promote a comprehensive education in their students. This research aimed to determine the level of development of socio-emotional competencies in a sample of sixth-grade primary school students and to determine the correlation between these competencies and academic performance. To achieve these objectives, a descriptive and correlational methodology was used in a sample of 419 students. Data was collected through the Social and Emotional Competencies Questionnaire for sixth-grade primary school students (CCSEA-6) and the Diagnostic Evaluation for Basic Education Students. The results of the study allowed us to demonstrate the level of development of these competencies in the participants, as well as to identify a statistically significant association between the competencies of collaboration, autonomy, and the total scale of the CCSEA and academic performance.

Key words: social and emotional competencies, correlation, questionnaire, primary education, academic performance.

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional representa un importante ámbito de intervención e indagación en la actualidad, debido a los efectos que tiene tanto en el desarrollo socioafectivo de los alumnos como en su rendimiento académico. Por esta razón, es relevante incorporar este tipo de formación en los currículos educativos. En este contexto, se encuentra el estudio titulado "Competencias socioemocionales y rendimiento académico de estudiantes de sexto grado".

Mediante la presente investigación se pretende conocer el nivel de competencias socioemocionales que poseen los alumnos de sexto grado de educación primaria así como determinar si dichas competencias impactan en el rendimiento académico. Se trata de un estudio descriptivo correlacional.

Enseguida, se detallan los distintos capítulos que conforman la investigación, iniciando con el planteamiento del problema, el marco teórico, seguido del análisis y finalmente la discusión de resultados. Además, se agrega el marco curricular de la Educación Socioemocional en México y se describen las acciones realizadas para la obtención de los datos. Este estudio puede contribuir a mejorar la implementación de la educación socioemocional en la educación primaria y a comprender mejor su relación con el rendimiento académico.

El documento está organizado en siete capítulos. En el primero de ellos, se expone el objeto de estudio en el cual se cuestiona la formación educativa en cuanto a su enfoque únicamente cognitivo, dejando de lado la dimensión emocional y afectiva, a partir de lo anterior se expone la problemática; se ubica el estudio de acuerdo con las líneas internacionales, nacionales y locales de investigación; se enuncia la justificación seguida de los objetivos generales y específicos que guían este estudio.

El capítulo 2, contiene los referentes teóricos que sustentan el estudio. Se comienza con una revisión del desarrollo emocional de los alumnos en etapa escolar y se destaca el constructo de emoción, su funcionamiento y tipos, ya que son fundamentales para el desarrollo de las competencias socioemocionales. También se aborda el cambio de paradigma en el ámbito educativo, específicamente la educación basada en competencias, se incluyen los fundamentos de las competencias socioemocionales y su inclusión en el contexto

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

educativo. Además, se analiza la educación socioemocional, sus competencias y los instrumentos disponibles en la literatura para medirlas. Finalmente, se discuten las definiciones del rendimiento académico, sus antecedentes y los factores asociados. Con este capítulo, se busca proporcionar una base sólida para el estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.

En el tercer apartado titulado "Estructura curricular: Integración de la Educación Socioemocional en México", se analizan las directrices que guían la inclusión de la educación socioemocional en el plan de estudios educativos del país, poniendo especial atención en el nivel de educación primaria asociado a la educación básica. Se detallan las distintas facetas de las habilidades socioemocionales contempladas en el actual plan y programas de estudio.

El cuarto segmento introduce la metodología aplicada en esta investigación. Dado que se trata de un enfoque cuantitativo, se empleó un diseño de encuesta con un enfoque descriptivo y correlacional, cuyo propósito es identificar la posible relación entre las variables de competencias socioemocionales y rendimiento académico. En este capítulo se describen las particularidades de los participantes, así como las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar datos sobre ambas variables.

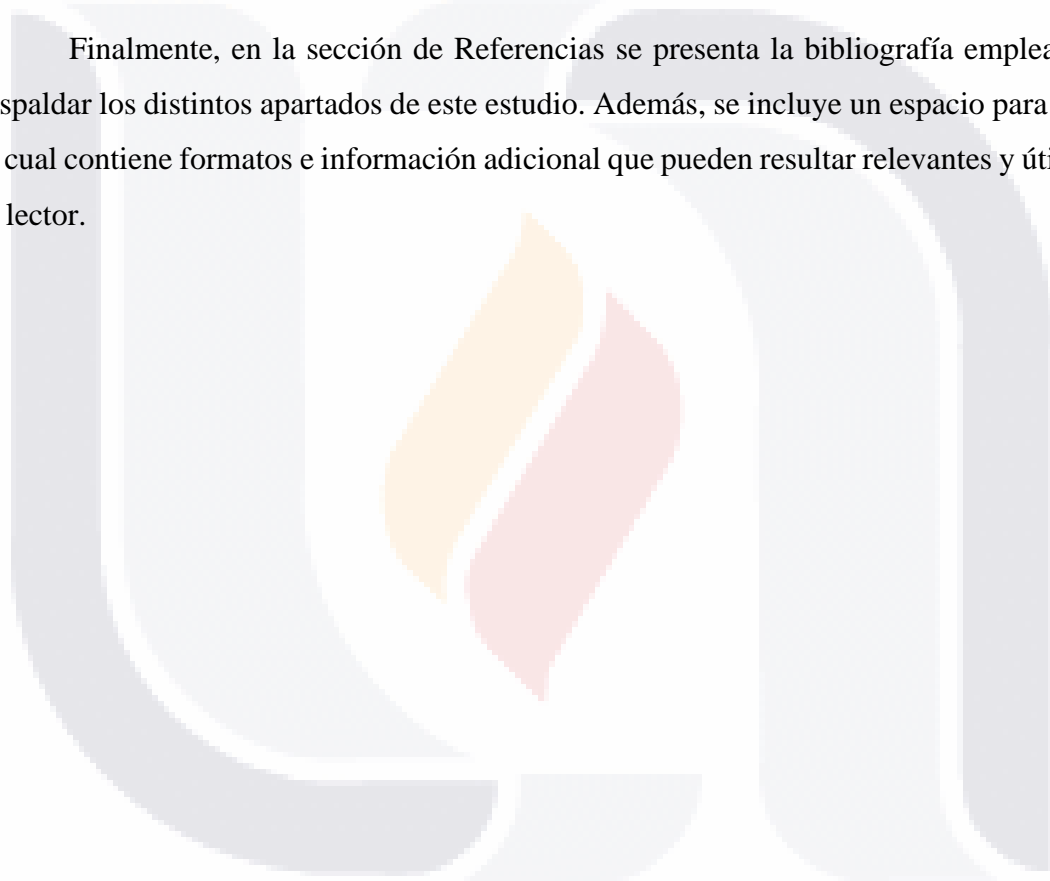
En el quinto apartado, se destacan las acciones llevadas a cabo para recopilar la información relacionada con las variables consideradas en esta investigación. Esto abarca la coordinación para obtener permisos de acceso a las escuelas, el protocolo para administrar los cuestionarios, y otros elementos significativos del trabajo de campo. También se presentan las consideraciones éticas que fueron contempladas a lo largo de todas las etapas de la investigación.

En esta parte, perteneciente al sexto capítulo, se revelan los resultados más destacados derivados de la investigación, los cuales se han estructurado conforme a los objetivos previamente establecidos. En primer lugar, se ofrece una descripción detallada de los participantes, seguida de la presentación de la distribución de las competencias socioemocionales y los correspondientes estadísticos. Finalmente, se examina la presencia y

el nivel de correlación entre las variables de competencias socioemocionales y el rendimiento académico.

En el séptimo capítulo, se comparten las conclusiones obtenidas, basadas en los hallazgos encontrados en esta investigación. Asimismo, se discuten las limitaciones del estudio y se proponen sugerencias para futuras investigaciones en este campo. Es fundamental continuar investigando acerca de los beneficios que ofrece el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes.

Finalmente, en la sección de Referencias se presenta la bibliografía empleada para respaldar los distintos apartados de este estudio. Además, se incluye un espacio para Anexos el cual contiene formatos e información adicional que pueden resultar relevantes y útiles para el lector.



CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante un largo período, el sistema educativo convencional priorizó el fortalecimiento de habilidades académicas, relegando a un segundo plano el desarrollo de competencias socioemocionales que tienen un efecto considerable en el bienestar de los individuos y, en consecuencia, en su desempeño académico (Fuster & Altamirano, 2017). Esta falta de atención ha generado, según algunos estudiosos, diversas dificultades tanto en el ámbito social como en el escolar. Santana (2018), por ejemplo, señala que los conflictos en las escuelas constituyen en la actualidad una gran problemática ya que se resuelven mediante la confrontación violenta, lo anterior es trascendente para entender que la violencia escolar se presenta de manera transversal, esto es, afecta todos los planos de convivencia y no solo el escolar.

Por su parte, Camejo-Almarales, et al. (2018), puntualizan que la violencia que se presenta dentro de las escuelas, además de dificultar las relaciones sociales, afecta gravemente las fases de aprendizaje de los estudiantes, provocando desmotivación en los profesores y abandono de los objetivos curriculares para darle una mayor atención a las medidas disciplinarias y a los alumnos que generan dificultades al relacionarse con los demás.

En este mismo sentido, García-Piña y Posadas-Pedraza (2018), afirman que la convivencia escolar se ve afectada por diversos conflictos que, generalmente, no se resuelven de manera integral, parece ser que, cada vez son más frecuentes las dificultades que aquejan a los alumnos en sus relaciones personales, limitando su aprendizaje y entorpeciendo su rendimiento académico. Otra situación percibida, es la señalada por Muñoz-Prieto (2017) quien destaca que el fenómeno del acoso escolar se manifiesta en las aulas, provocando una serie de efectos adversos para los estudiantes, lo que resulta en un deterioro significativo del ambiente de convivencia escolar y en las relaciones entre alumnos y profesores.

Las situaciones problemáticas mencionadas han evidenciado la necesidad de abordar la educación socioemocional de los estudiantes, así como fomentar el desarrollo de competencias emocionales, consideradas conocimientos vitales para la vida y esenciales para el crecimiento integral de la personalidad. Apropiarse de este tipo de competencias permite mejorar las relaciones interpersonales, favorecer la salud mental, resolver conflictos

mediante la mediación y potenciar un mejor rendimiento académico en los estudiantes (Bisquerra, 2016).

Como podrá concluirse, a partir de lo señalado, desatender las dimensiones: afectiva y socioemocional, no solo tiene impacto en las relaciones con los demás o en la forma de enfrentar el conflicto, con sus consecuencias negativas para una convivencia pacífica, sino también en el rendimiento académico de niños y jóvenes.

Por lo tanto, se evidencia la importancia de estimular otras capacidades además de las cognitivas, vinculadas a las emociones y que permitan un cambio en los procesos de aprendizaje; la gestión de las competencias socioemocionales en los alumnos, representa una herramienta muy valiosa para que los profesores desarrollen una educación integral, abarcando los diversos aspectos de la vida del estudiantes, como su desarrollo intelectual, emocional, social, físico y ético (Bisquerra & Mateo, 2019).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, García (2012) aboga por una educación que vincule estrechamente la cognición y las emociones, reconociendo que la alteración de uno de ellos inevitablemente impacta en el otro y en la totalidad de la experiencia educativa. En consecuencia, el autor sostiene que en el contexto de las aulas, los logros educativos dependen en mayor medida de la emotividad que de la lógica con la que se persiguen los objetivos de aprendizaje.

De modo semejante, Muñoz-Prieto (2017) considera que educar la afectividad permite promover procesos no solo de conocimiento sino también de aceptación personal, contribuye a fomentar sentimientos de competencias y respeto, además de que ayuda a desarrollar la capacidad para hacer frente a situaciones de adversidad. El desarrollo emocional beneficia ampliamente el desarrollo intelectual de los alumnos.

De acuerdo con López y López (2018), los factores sociales, cognitivos y emocionales influyen en todo proceso de aprendizaje, pero son los emocionales los que generan un mayor impacto en lo que los alumnos aprenden y la manera en que lo hacen, es decir, es necesario que la experiencia del aprendizaje les produzca bienestar.

Berger y colaboradores (2014) subrayan la creciente evidencia generada en los últimos años acerca de la influencia que la dimensión socioemocional tiene en los indicadores académicos. Investigaciones realizadas en diversos contextos han evidenciado que promover aspectos vinculados a las emociones y las interacciones sociales no solo contribuye al

bienestar emocional y la salud mental de los estudiantes, sino que también tiene un impacto positivo en su rendimiento académico y en la percepción que tienen de sí mismos. (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011; como se cita en Berger et al., 2014).

En síntesis, hay evidencia importante de que existe relación de influencia entre variables socioemocionales e indicadores académicos como lo han mostrado, por ejemplo, intervenciones que abordan aspectos socio afectivos y resultados en pruebas estandarizadas (Berger et al., 2014, p.629)

Ahora bien, el rendimiento académico, es un término que suele utilizarse para dar cuenta del nivel de aprovechamiento que logran los alumnos con respecto a los aprendizajes educativos. Un uso frecuente de este término, en los espacios educativos hace referencia a los extremos en el comportamiento de esta variable: el mínimo rendimiento, que se asocia al fracaso escolar, y el máximo que se relaciona al éxito académico. Es importante destacar que, para las escuelas y podría decirse que para la sociedad en general, el foco de mayor atención se encuentre en el bajo rendimiento académico, el cual se asocia con los fenómenos de reprobación; bajo aprovechamiento e incluso con la deserción escolar.

A este respecto, se coincide con López-Aguilar et al. (2021) cuando expresan que a pesar de las iniciativas y esfuerzos que se han realizado para reducir sus impactos, éstos aún se siguen presentando por lo cual es latente la necesidad de estudiar con mayor profundidad las variables que pudieran favorecer, el desempeño, la retención y el logro académico de los estudiantes.

De igual manera, Álvarez-Blanco et al. (2020), refieren que las elevadas tasas de abandono escolar tienen su origen en las problemáticas derivadas del bajo rendimiento académico como lo son: el absentismo, poca motivación para estudiar, repetición de grado, problemas de aprendizaje, dificultades para relacionarse con los demás, entre otros. Para Martínez-Otero (2021), un alumno con bajo rendimiento académico se encuentra en situación de desventaja y restricciones que disminuyen sus oportunidades de desarrollo, incluso perjudicando su autoestima; en el contexto social sus posibilidades de conseguir trabajo, independencia económica y reconocimiento se ven limitadas.

En conclusión, se ha planteado una cuestión acerca de la educación que ha tendido a concentrarse principalmente en aspectos cognitivos, descuidando la esfera emocional y afectiva. Este enfoque ha dado lugar a problemas en la convivencia escolar, manifestados en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conflictos que se resuelven mediante la violencia, lo cual impacta negativamente en la adquisición de aprendizajes de los estudiantes y desmotiva a los docentes. La gestión de las competencias socioemocionales se presenta como una herramienta valiosa para que los educadores favorezcan una formación integral en sus estudiantes. Todo lo mencionado previamente enfatiza la importancia de abordar este desafío y de evaluar si las escuelas están realmente fomentando el desarrollo de competencias socioemocionales y considerando la influencia que tienen éstas en el desempeño académico de los alumnos. Por tanto, se plantea la realización del estudio titulado: Competencias socioemocionales y rendimiento académico de alumnos de sexto grado.

1.1 Ubicación del estudio

A nivel internacional, siguiendo las pautas de Bisquerra y Mateo (2019), la educación socioemocional se basa en un marco teórico integral que se deriva de diversas perspectivas científicas sobre el estudio de las emociones. Estas perspectivas incluyen conceptos como la inteligencia emocional, las aportaciones de la neurociencia, la psicología positiva, la teoría de las inteligencias múltiples, el bienestar, la teoría de la autodeterminación, entre otras.

El trabajo que se presenta puede ser situado tanto en el ámbito curricular como en el de investigación. En el primer caso, se sostiene que la investigación se basa significativamente en el actual Modelo Educativo para la educación obligatoria, del cual se deriva el plan de estudios de educación primaria vigente: Aprendizajes clave para la educación integral. Este plan establece que la Educación Socioemocional tiene un carácter estrictamente pedagógico, por lo que su implementación no debería generar expectativas metodológicas o conceptuales asociadas a la Psicología y a las Ciencias de la Salud. Se reconoce que, aunque las emociones y las relaciones sociales están estrechamente vinculadas con la psicología humana, la propuesta educativa de este plan de estudios tiene como objetivo principal proporcionar herramientas para abordar aspectos socioemocionales que fomenten el aprendizaje y la convivencia escolar. (SEP, 2017).

En una línea similar, en el año 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. Esta iniciativa tiene como objetivo principal asegurar una educación que abarque toda la vida, desde las etapas iniciales hasta los 23 años, enfocándose en la capacidad de aprender a aprender, la actualización constante,

la adaptabilidad ante los cambios y el aprendizaje continuo. Como parte de este enfoque, se ha desarrollado un Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, que se centra en el desarrollo de las experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas de los estudiantes. A través del campo "De lo humano a lo comunitario", se busca fomentar la identidad, el sentido de pertenencia y la conexión emocional de los alumnos para satisfacer sus necesidades humanas. El estudio se puede ubicar dentro de este campo curricular (SEP, 2022).

En cuanto al ámbito de la investigación, el amplio campo temático de la educación socioemocional, puede suscribirse a una de las líneas de investigación, definidas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se trata de la denominada *Aprendizaje y desarrollo*, en los periodos de 1992 a 2002 y de 2002 a 2011, en la cual se ubican estudios sobre educación especial, aprendizaje social y situado; aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas; familia, crianza y desempeño escolar. Al respecto de estudios desarrollados bajo esta línea, cabe decir que en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), el estudio propuesto en este documento corresponde a la línea temática: Procesos de aprendizaje y educación.

Por lo que respecta a las líneas de investigación del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, específicamente de la Maestría en Investigación Educativa, el estudio se encuentra ubicado en la línea de investigación: Evaluación educativa y estudios de la práctica docente.

Lo expuesto hasta ahora refleja el interés en investigar las competencias socioemocionales y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado. A continuación, se exponen algunos de los estudios realizados, tanto a nivel internacional, nacional y local, que se consideran como antecedentes para esta investigación.

1.2 Antecedentes del estudio

La educación socioemocional no solo se ha reconocido como un componente fundamental en currículos y programas enfocados en el crecimiento emocional, sino que, en las últimas décadas, ha evolucionado para convertirse en un campo de estudio independiente. A continuación, se exponen los hallazgos que ilustran la conexión entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico a nivel internacional, nacional y local.

Respecto al plano internacional, en la Unión Europea, se encontraron algunos estudios cuantitativos cuyas temáticas versan en torno al papel que juegan las emociones en el contexto educativo, específicamente la influencia de la variable inteligencia emocional como determinante en el éxito académico de los estudiantes (Jiménez & López-Zafra, 2009); Otra investigación analiza la conexión entre las competencias socioemocionales, la salud mental y el rendimiento académico en niños y jóvenes (Panayiotou et al., 2019). En una perspectiva diferente, Martínez-Álvarez et al. (2020) centran su investigación en la evaluación de un programa diseñado en base a las competencias socioemocionales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. En el estudio de Kahl, et al. (2021), se evidencian descubrimientos que sugieren que los estudiantes con estrategias de regulación más adaptativas destacan en su desempeño en matemáticas.

Del continente asiático podemos enunciar la investigación de Istapra, et al. (2021) en donde se expone que la relación entre la inteligencia interpersonal tiene un efecto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes; de igual manera Meher, et al. (2021) muestran una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos; asimismo Wah, et al. (2019) revelaron en su estudio que la competencia social emocional es relevante para predecir la salud mental, la preparación escolar y el rendimiento académico.

En el continente americano, se destacan dos investigaciones, la primera de ellas se llevó a cabo en Chile, en ésta se apoya la comprobación empírica acerca de la conexión entre la dimensión socioemocional y el desempeño académico. (Berger et al., 2014); por su parte, Alzahrani et al. (2019) exploran la importancia de la competencia socioemocional en el crecimiento de los niños y concluyen que las regulaciones emocionales pueden mejorar el rendimiento académico en los alumnos, este estudio fue realizado en Estados Unidos de América.

Situándonos en el contexto nacional, por ejemplo, el COMIE en sus estados del conocimiento, da cuenta de la situación en la que se encuentra la investigación de los diferentes fenómenos y problemáticas educativas desde una visión analítica y sustentada. Así, lo muestra la revisión de algunos estados de conocimiento relacionados con la temática de la educación socioemocional.

De igual manera, en la línea: Aprendizaje y Desarrollo que comprende el periodo de 1992 a 2002, se ubican estudios enfocados al desarrollo humano y educación. Aquí, se consideran tres áreas de desarrollo: físico, cognitivo y psicosocial; siendo esta última la que contempla el desenvolvimiento de la personalidad, las relaciones interpersonales y las habilidades sociales del sujeto (Vera & Montaña, 2003).

En el periodo comprendido entre 2002-2011, en el mismo campo de investigación: Aprendizaje y Desarrollo, aparecen estudios acerca de las emociones y la personalidad vinculados con el aprendizaje (Agüero & Mata, 2013), así como investigaciones en torno a la caracterización del autoconcepto y la autoestima de madres e hijos; Otros estudios se dedican a reconocer las particularidades emocionales y conductuales de estudiantes de primaria cuyos padres están casados o separados, destacando las disparidades entre estos dos grupos. Además, se centran en establecer la conexión entre la asertividad y los patrones de apego en niños en edad escolar (Valdés & Vera, 2013).

Por otro lado, en el campo de investigación: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, correspondiente al periodo 2002-2011, se destacan estudios donde se menciona la resiliencia como la habilidad de las personas para enfrentar y superar los desafíos de la vida, experimentando una transformación positiva como resultado (Ramos & Vázquez, 2013).

Finalmente, en el campo de investigación: Procesos de formación, correspondiente al periodo 2002-2011, se destacan estudios, en el nivel de primaria, donde se identificaron elementos y factores que influyen en el aprendizaje, principalmente los emocionales; otro estudio aborda estrategias de afrontamiento por parte de adolescentes de nivel secundaria relacionadas con aspectos de tipo afectivo y emocional determinantes en su formación; por último se realizaron estudios que reflejan la necesidad de establecer una educación emocional mediante el desarrollo de competencias emocionales y la profundización en el nivel teórico y práctico del autoconcepto, autoestima y educación en valores (Alvarado, 2013).

Se puede llegar a la conclusión de que los temas de los estudios anteriormente expuestos guardan estrecha relación con las competencias socioemocionales, por lo tanto, desde hace dos décadas esta temática ha sido objeto de estudio en los diferentes niveles educativos de nuestro país.

Asimismo, es relevante subrayar que durante el último XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, dentro de la categoría temática de Procesos de aprendizaje y educación, se expusieron conferencias sobre inteligencia y desarrollo socioemocional. Estas presentaciones ofrecieron pruebas relacionadas con diversos aspectos, como el bienestar emocional de estudiantes y profesores en el contexto de la pandemia, la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de alumnos de quinto grado, y la validación social de un programa de competencias emocionales dirigido a adolescentes con habilidades excepcionales. Adicionalmente, en las presentaciones relacionadas con Instrumentos de medición psicoeducativos, se abordó la creación de una herramienta destinada a evaluar las competencias socioemocionales de profesores de educación primaria.

En el plano local, destaca la tesis doctoral de García (2022), cuyos hallazgos son un referente empírico para conocer la formación y actualización docente respecto a la educación socioemocional en maestros de educación básica.

De lo anterior, podemos concluir que los estudios sobre competencias socioemocionales han sido cada vez más constantes en todos los tipos educativos puesto que brindan aportaciones importantes a los problemas sociales y académicos que se presentan con mayor frecuencia en las instituciones educativas. En la gran mayoría se destaca la relación de las variables socioemocionales con las sociodemográficas, edad, sexo y nivel de estudios principalmente, sin embargo, la revisión de la literatura evidencia la importancia de una variable que ha sido recurrente en la mayoría de los estudios, nos referimos a la variable de rendimiento académico, la cual también ha sido considerada como una de las principales en este estudio.

Hasta ahora, los resultados presentados ofrecen una visión general que incluye investigaciones relacionadas con las habilidades socioemocionales y su impacto en el desempeño académico. Estos estudios se dividen en dos categorías: las de alcance internacional y las de ámbito nacional y local. Esto resalta la importancia de entender cómo éstas contribuyen al entorno educativo.

1.3 Justificación del estudio

Hasta aquí, ha quedado de manifiesto que las emociones influyen positivamente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Gutiérrez & Expósito, 2015, citado en Pulido &

Herrera, 2017). En las investigaciones acerca de las competencias socioemocionales, se ha hallado prueba de que estas habilidades promueven el progreso de los procesos de enseñanza, la resolución de problemas y la prevención de situaciones como la ausencia escolar, el abandono y la violencia en el entorno escolar (Repetto T., Pena G., Mudarra & Uribarri, 2007, citado en Mikulic, et. al, 2015)

El estudio realizado por Ros y colaboradores (2017), establece que cuando los estudiantes adquieren un mejor control de sus emociones y desarrollan una autoestima positiva, se crean entornos sociales en el aula con menos conflictos y problemas entre ellos. Esto, a su vez, promueve una mayor comprensión de cómo cada estudiante aborda su proceso de aprendizaje y cómo esto afecta su rendimiento académico. Además, se ha demostrado que a medida que los alumnos adquieren habilidades para gestionar sus emociones y comprenden sus causas, contexto y consecuencias, son capaces de ajustar sus pensamientos, tomar decisiones más acertadas, resolver conflictos de manera pacífica, fomentando así una convivencia saludable y mejorando su desarrollo personal (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018).

Las investigaciones acerca de la influencia de la educación socioemocional en el rendimiento académico abordan variables como la inteligencia emocional, el ajuste psicosocial y los procesos de adaptación social. No obstante, los autores destacan la complejidad inherente a estos constructos y concluyen subrayando la imperatividad y relevancia de continuar llevando a cabo estudios que demuestren la interconexión entre estas variables (Martínez- Álvarez et al., 2020). Es importante destacar, que en el contexto internacional un estudio da cuenta que los alumnos de educación primaria que presentan ciertas habilidades socioemocionales experimentan un mejor desempeño académico, en dicho estudio la variable de rendimiento académico fue medida con pruebas estandarizadas (Perpiñá et al., 2021).

En resumen, numerosas investigaciones respaldan la significativa influencia de las emociones y las competencias socioemocionales en el rendimiento académico de los estudiantes. Estas habilidades no solo facilitan el logro de los aprendizajes y la resolución de problemas, sino que también contribuyen a prevenir fenómenos adversos como la inasistencia, el abandono y la violencia escolar. Además, el adecuado manejo emocional y el fomento de una autoestima saludable entre los alumnos tienen el potencial de crear ambientes

de aula más armoniosos, reducir conflictos y mejorar la convivencia. En consecuencia, las investigaciones de las últimas décadas ratifican la necesidad de profundizar en el estudio de las competencias socioemocionales para promover la calidad educativa y combatir el fracaso escolar (Alagarda, 2015).

Finalmente, aunque existen investigaciones que respaldan la influencia de la educación socioemocional en el desempeño escolar, es necesario profundizar en esta área y continuar realizando estudios para obtener una comprensión más completa de estas variables. Los estudios anteriores sobre el impacto de las competencias socioemocionales en el rendimiento académico no han sido lo suficientemente exhaustivos ni definitivos. En nuestro país, muchos de estos estudios se han llevado a cabo de manera aislada debido a la falta de una comunidad de investigación sólida en este campo. Por lo tanto, es esencial seguir trabajando en este ámbito con el objetivo de determinar si las intervenciones diseñadas han mejorado el rendimiento de los estudiantes a través del desarrollo de sus competencias socioemocionales. Además, estas investigaciones responden a una necesidad tanto social como educativa, ya que contribuyen a ampliar nuestro conocimiento en el ámbito emocional.

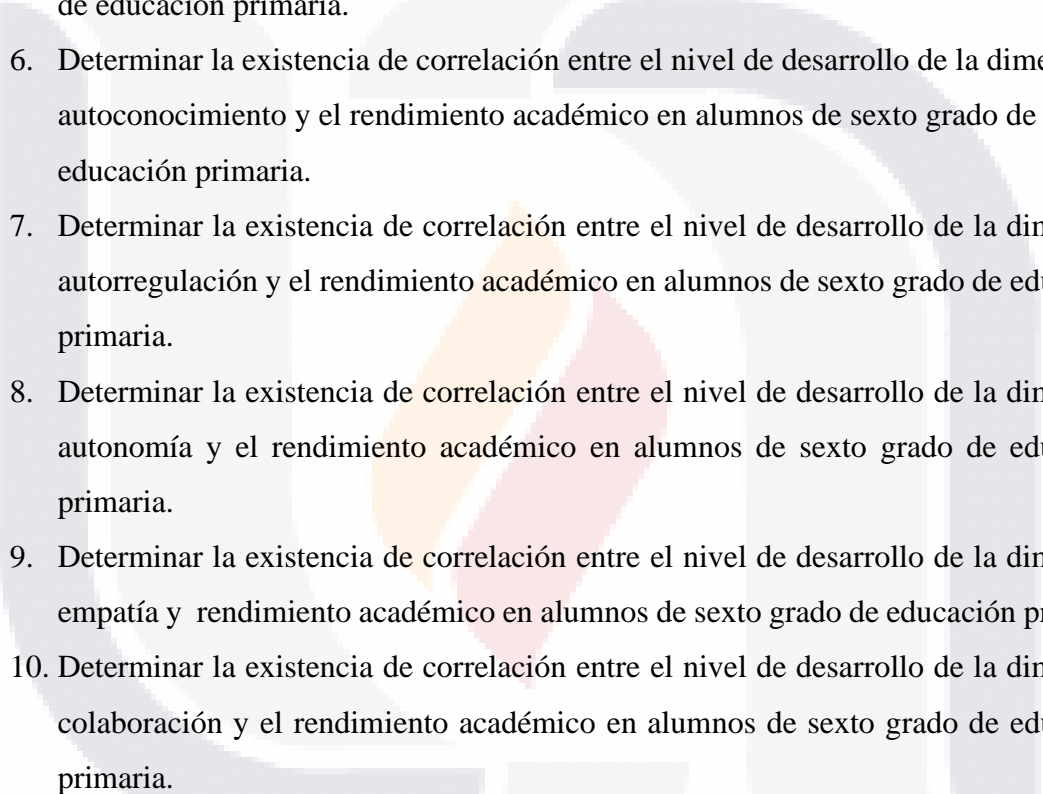
Una vez mostrada la importancia de estudios que nos acerquen al conocimiento del impacto que tienen las competencias socioemocionales en el rendimiento académico, es pertinentes plantear los objetivos del estudio realizado y que se presentan enseguida:

1.4 Objetivos generales

1. Describir el nivel de logro de las competencias socioemocionales en alumnos de sexto grado de educación primaria.
2. Determinar la existencia de correlación entre el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.
3. Aportar a la línea de generación del conocimiento sobre las competencias socioemocionales y otras variables relacionadas.

1.5 Objetivos específicos

1. Describir el nivel de logro de la dimensión autoconocimiento en alumnos de sexto grado de educación primaria.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
2. Describir el nivel de logro de la dimensión autorregulación en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 3. Describir el nivel de logro de la dimensión autonomía en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 4. Describir el nivel de logro de la dimensión empatía en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 5. Describir el nivel de logro de la dimensión colaboración en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 6. Determinar la existencia de correlación entre el nivel de desarrollo de la dimensión autoconocimiento y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 7. Determinar la existencia de correlación entre el nivel de desarrollo de la dimensión autorregulación y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 8. Determinar la existencia de correlación entre el nivel de desarrollo de la dimensión autonomía y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 9. Determinar la existencia de correlación entre el nivel de desarrollo de la dimensión empatía y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.
 10. Determinar la existencia de correlación entre el nivel de desarrollo de la dimensión colaboración y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.
- 

CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se presentan algunos conceptos que sustentan el contenido de esta investigación. En un primer momento se habla del desarrollo emocional así como del concepto de emoción y sus tipos. Se aborda también el cambio que se dio hacia una educación basada en competencias, potenciando el desarrollo de las competencias socioemocionales, esto a su vez, permite considerar a la Educación Socioemocional como un espacio importante y necesario en el ámbito curricular. Finalmente, se presenta un apartado sobre rendimiento académico pues es otra de las variables principales en este estudio.

2.1 Desarrollo emocional

Los seres humanos desarrollan su socio afectividad mediante la interacción con los demás, la convivencia es la mejor manera para crecer y evolucionar; las relaciones interpersonales que surgen en los espacios socioculturales permiten el incremento de la afectividad impactando positivamente en el desarrollo cognitivo e integral de las personas (Huerto et al., 2021).

Desde temprana edad, las y los niños adquieren la habilidad de expresar sus propias emociones, identificar las emociones en quienes les rodean y comenzar a aprender a regularlas. El entorno familiar se convierte en el lugar inicial para establecer estos vínculos emocionales. No obstante, la escuela ejerce una influencia significativa en el desarrollo emocional de los niños, por lo que es de vital importancia promover y estimular el crecimiento integral de todos los estudiantes (Cepa et al., 2016).

Giménez-Dasí y Quintanilla (2018) sugieren que el desarrollo emocional de las y los niños comienza con la identificación de las emociones a través de las expresiones faciales, seguido por la comunicación de sus sentimientos a través del diálogo. Conforme avanzan en su desarrollo, los niños adquieren la habilidad de adoptar diferentes perspectivas ante las experiencias que enfrentan. Al acercarse al final de la etapa infantil (1 a 5 años), son capaces de comprender la naturaleza ambivalente de las emociones, incluyendo las relacionadas con la moral, como la culpa y el orgullo, y alcanzan un mayor dominio en la regulación emocional.

De acuerdo con Martí (2016), el avance en el desarrollo emocional de los niños se evidencia cuando logran comprender emociones conflictivas, adoptar pautas para expresar sus sentimientos y autorregular sus emociones. A continuación, en la tabla 1, se detallan las características del desarrollo emocional de niños y niñas en la etapa escolar, abarcando edades comprendidas entre los 6 y los 12 años.

Tabla 1 *Características del desarrollo emocional en niños y niñas en etapa escolar*

Edades	Características
6-7 años	Mayor capacidad para identificar y expresar emociones; facilidad para establecer relaciones sociales (Denham et al., 2010). Pueden manifestar más de una emoción; diferencian claramente entre la experiencia emocional interna y la expresión externa de las emociones; buscan apoyo y consuelo en los padres; y emplean estrategias para disipar estados emocionales que no les agradan (Martí, 2016).
8-9 años	Aceptan que dos emociones pueden darse a la vez pero cada emoción tiene una causa diferente. Pueden regular sus emociones mediante la interiorización de sus pensamientos o conductas sobre sí mismos, sus sentimientos y los de los demás. Piden ayuda y consuelo a sus amigos (Martí, 2016).
A partir de los 10 años	Pueden sentirse abrumados por sus emociones porque hay una mayor intensidad emocional; presentan dificultad para regular sus emociones; se presentan comportamientos impulsivos; aumenta el interés en las relaciones interpersonales y en construir su identidad social (Lerner & Steinberg, 2009) Aumento en la autoconciencia emocional; hay una mayor complejidad emocional (emociones positivas, negativas, cambiantes e intensas); pueden experimentar dificultades para regular emociones y comportamientos en situaciones emocionalmente desafiantes; desarrollan la empatía; buscan aceptación y validación de sus amigos (Steinberg, 2014) Admiten la posibilidad de dos emociones diferentes, simultáneas y causadas por el mismo motivo (Martí, 2016).

Fuente: elaboración propia

Tras explorar las particularidades del desarrollo emocional en los alumnos en edad escolar, es esencial adentrarse en la etapa siguiente, la adolescencia (10 a 19 años). Como señala Ibarrola (2015), los adolescentes atraviesan un proceso de crisis y transformaciones en su conciencia, lo cual tiene un impacto significativo en su manera de abordar y asumir los riesgos.

Las emociones que manifiestan los adolescentes en sus experiencias de aprendizaje deben ser igual de importantes que los aprendizajes que se pretenden lograr; la etapa escolar es esencial para el desarrollo emocional y de la personalidad de los educandos, por esta razón resulta necesario conocer sus características para poder determinar las estrategias que permitan educar sus emociones desde estas edades, favoreciendo el desarrollo integral de los alumnos (Angulo et al., 2019).

Podemos concluir que el desarrollo emocional engloba la habilidad para expresar, identificar y gestionar las emociones, además de reaccionar de manera apropiada ante las de los demás. Comprender las características específicas del desarrollo emocional en niños y adolescentes posibilita la educación temprana de sus emociones, lo que, a su vez, contribuye al fomento de su crecimiento integral.

Del mismo modo, es esencial comprender el concepto de emoción y sus componentes para apreciar su funcionamiento y su influencia en las experiencias de cada persona. A continuación, se examina con mayor detalle este concepto y se presentan algunas de las clasificaciones propuestas por distintos autores.

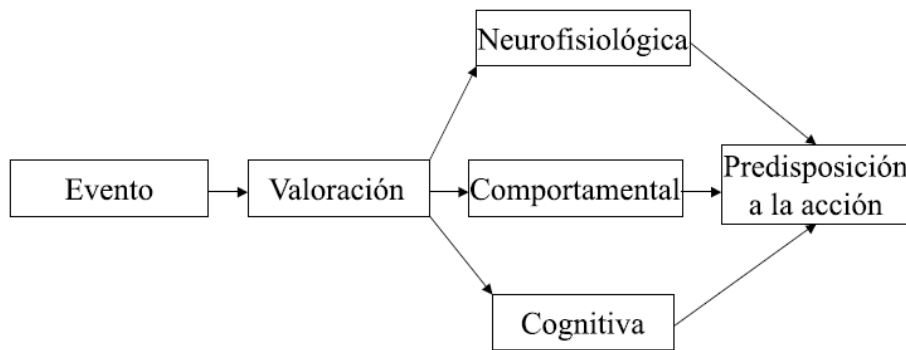
2.1.1 Concepto de emoción

Las emociones son un constructo importante para el logro de los aprendizajes, el sentido de las cosas se facilitan a partir del adecuado empleo y regulación de las mismas. Es fundamental que las instituciones educativas adopten otro enfoque encaminado a valorar las emociones tanto de los alumnos como de los maestros y en donde se precise educar las mismas de manera sistemática e integral (Benítez-Hernández & Ramírez, 2019).

Establecer la definición del concepto sobre lo que son las emociones resulta complicado pues estas tienen varios significados; para Cassasus (2006) las emociones son un tipo de energía que vincula acontecimientos externos e internos y que nos permiten actuar; se caracterizan por tener un componente sensorial. De igual manera, López y López (2018) definen el concepto de emoción como una energía que es codificada en los circuitos neuronales ubicados dentro de nuestro sistema nervioso, esta energía nos permite relacionarnos con las personas que interactuamos. Por otra parte, Goleman (2006), considera que la emoción es la encargada de guiar cada una de nuestras decisiones apoyándose en la mente racional para capacitar o incapacitar el pensamiento.

Según Bisquerra (2003), una emoción se define como un estado complejo del cuerpo que se caracteriza por una excitación o desequilibrio que predispone a una respuesta coordinada. Estas emociones se originan como resultado de estímulos tanto externos como internos. En la figura 1, se presenta el concepto de emoción esquematizado, a partir de las ideas del autor, anteriormente citado.

Figura 1 *Concepto de emoción*



Fuente: Bisquerra (2013)

Observe el primer elemento en el esquema, se trata del **evento** que hace referencia al momento en que se presenta la emoción; ésta es sometida a un proceso de **valoración** que contempla una evaluación primaria para determinar la relevancia del evento y una evaluación secundaria en donde la persona considera cuáles son los recursos que posee para afrontarlo (Bisquerra, 2003).

A continuación, se describen los tres elementos que constituyen una emoción: el componente neurofisiológico, que se manifiesta a través de reacciones involuntarias que escapan a nuestro control, como la aceleración del ritmo cardíaco, la sudoración, la hipertensión, la tensión muscular, la sequedad en la boca, entre otros. El componente comportamental engloba las señales visibles, como las expresiones faciales, el lenguaje corporal, el tono de voz y el volumen, que permiten inferir qué tipo de emoción se está experimentando. Por último, el componente cognitivo nos habilita para identificar y etiquetar un estado emocional con un nombre específico, como miedo, angustia, enojo, alegría, entre otros (Bisquerra, 2003).

Finalmente, las emociones provocan una **predisposición a la acción**, que puede dirigirse hacia dos comportamientos básicos: evitación o aproximación, la función de ambos comportamientos consiste en aumentar las posibilidades de supervivencia. Las emociones negativas están relacionadas a los comportamientos de evitación mientras que las positivas suelen corresponderse con conductas de aproximación (Bisquerra, 2020).

A manera de conclusión, podemos decir que las emociones son un factor clave en el proceso de aprendizaje, ya que permiten dar sentido y significado a la información y experiencias que se reciben. Por lo tanto, es indispensable que las instituciones educativas adopten un enfoque que valore y enseñe las emociones de manera sistemática e integral a los estudiantes. Además, resulta esencial comprender los diferentes tipos de emociones, ya que esto les permitirá reconocerlas y manejarlas de manera más efectiva.

2.1.2 Tipos de emociones

Las emociones son un elemento central en las experiencias que viven las personas, no son buenas ni malas, permiten a los individuos un reconocimiento más significativo de lo que les está ocurriendo y por lo tanto vivir con mayor plenitud cada momento. Conectar con las emociones nos permite ser empáticos con las experiencias de los demás (Milicic et. al., 2014)

Resulta complejo tener una clasificación específica de las emociones, de acuerdo con la literatura, existen muchos autores que han propuesto diversas clasificaciones acerca de las mismas. Una de éstas consiste en agruparlas en básicas y complejas (Milicic et al., 2014). Por su parte, otros autores asocian las emociones positivas con sentimientos agradables y emociones negativas con sentimientos desagradables (Fernández-Abascal et al., 2001; Bisquerra, 2009; Rebollo et al., 2008).

Diferentes estudios y expertos, como Ekman (1999) e Izard (1977), tal como se menciona en Oriola y Gustems (2020), coinciden al afirmar que las emociones primarias, como el miedo, la alegría, la ira, la tristeza, entre otras, son mecanismos que las personas emplean para garantizar su supervivencia. A partir de estas emociones primarias, surgen otras emociones secundarias o derivadas que presentan matices más sutiles en términos de intensidad, duración y cualidades experimentadas, entre otros aspectos.

A finales de la década de 1950, se estableció la existencia de ocho emociones fundamentales: felicidad, tristeza, confianza, repugnancia, miedo, enojo, sorpresa y anticipación. Estas emociones básicas tenían la capacidad de combinar entre sí para dar

origen a un extenso conjunto de emociones adicionales denominadas secundarias (Plutchik, 2001 citado en Bueno, 2021).

Finalmente, de acuerdo con el plan y programa Aprendizajes Clave en la materia de Educación Socioemocional, establecido por la SEP en 2017, se plantea una clasificación de las emociones en dos categorías principales. La primera abarca las emociones básicas de respuesta instintiva, como la alegría, el miedo, la sorpresa, el asco, entre otras. La segunda categoría engloba las emociones secundarias, que añaden complejidad a su expresión y comprensión mediante factores cognitivos y culturales, como el respeto, la gratitud, el perdón, y más. Tanto las emociones básicas como las secundarias se dividen a su vez en dos grupos amplios: las emociones positivas o constructivas, que generan sensaciones de bienestar, y las emociones negativas o aflictivas, que se caracterizan por provocar malestar. Vale la pena destacar que esta clasificación será relevante en el contexto de este trabajo.

2.2 La educación basada en competencias

Los sistemas educativos se han mantenido activos, esto los ha obligado a enfrentar transformaciones que les permitan elevar sus niveles de calidad y equidad ante las demandas sociales; el funcionamiento adecuado de los sistemas educativos se ha convertido en una prioridad de los países, pues requieren asegurar que los ciudadanos tengan la formación idónea para soportar los retos de las sociedades complejas a través de la formación basada en competencias (Arias & Lombillo, 2019).

Así, la introducción del término competencia proviene de la necesidad de transformar un sistema educativo que solía centrarse, en su mayoría, en que los estudiantes memorizaran los contenidos académicos, hacia otro en el cual se priorice el desarrollo de habilidades y capacidades relevantes para la vida (Bisquerra & Mateo, 2019).

Para Tobón (2007), las competencias se refieren a la ejecución adecuada en contextos específicos, que integra diversos tipos de conocimientos, incluyendo cómo comportarse, qué hacer, qué entender y cómo interactuar de manera efectiva.

Actualmente, el concepto de competencia ha evolucionado hasta adquirir una visión holística. La competencia es algo que se adquiere dentro de un contexto de acción y actuación; mientras que la capacidad y habilidad pueden ser innatas la competencia por su

parte tiene relación con la adquisición de los aprendizajes y las experiencias a lo largo de la vida a través de la educación formal o informal (Bisquerra & Chao, 2021).

En el ámbito de la educación, el desarrollo de competencias se enfoca en cómo aplicar el conocimiento y las habilidades adquiridas. Se hace hincapié en la capacidad de mejorar constantemente en una tarea específica y en la capacidad de justificar adecuadamente lo que se está haciendo. Sin embargo, es importante destacar que las competencias no se transmiten de manera directa ni se construyen a partir de la acumulación de conocimientos aislados. En cambio, son las personas quienes prueban el proceso de construir, desarrollar y demostrar estas competencias mediante un desempeño continuamente mejorado y justificado. (Sanz de Acedo, 2010).

Dicho en forma breve, los sistemas educativos han experimentado transformaciones con el objetivo de mejorar sus niveles de calidad y equidad, lo cual ha llevado a enfocarse en el desarrollo de competencias para la vida. La educación basada en competencias capacita al estudiante para ser un agente activo en sus procesos de aprendizaje, promover una convivencia saludable en un mundo caracterizado por la diversidad, y potenciar tanto su rendimiento como bienestar. De este modo, es importante destacar que las competencias no son innatas, sino que se desarrollan a través de la educación formal y se perfeccionan con la experiencia. A continuación, se detallan las competencias emocionales, que representan un tipo esencial de competencias para la vida.

2.2.1 Competencias emocionales en educación

Basándonos en la idea de que la educación no se limita únicamente a impartir conocimientos, sino que también implica la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos que encontrarán a lo largo de sus vidas, ha surgido un movimiento que aboga por promover, difundir y enfatizar la educación emocional como una respuesta a las necesidades socioeducativas que a menudo no reciben la atención que merecen. El desarrollo de competencias emocionales habilita a los alumnos para mejorar su proceso de aprendizaje, sus relaciones interpersonales, su capacidad de resolver problemas y su empoderamiento personal (Pérez & Filella, 2019).

Es crucial destacar que la educación emocional constituye un proceso educativo continuo y duradero. Su objetivo principal es estimular el desarrollo de competencias emocionales como un componente esencial en el crecimiento integral de la persona. A través

de estas competencias, los estudiantes adquieren habilidades para enfrentar los desafíos cotidianos. Por ende, el propósito de la educación emocional reside en impulsar el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes mediante diversas estrategias, técnicas y actividades de entrenamiento emocional (Bisquerra & Pérez, 2012).

Para Cepa et al. (2016), la competencia emocional es un concepto integrado por diversas dimensiones o habilidades cuya importancia se hace evidente desde la etapa infantil donde surgen los primeros contactos con las emociones; gestionar adecuadamente las emociones, identificarlas, regularlas y sentir empatía por los demás hace evidente el logro de una formación que favorece el ámbito social, afectivo, intelectual y físico de los alumnos.

Al adquirir competencias emocionales, los estudiantes incorporan habilidades tales como la regulación emocional, la asertividad, la empatía, y la resolución de conflictos, entre otras. Estas habilidades les capacitan para enfrentar situaciones emocionalmente desafiantes tanto en el entorno escolar como en el social (Peribáñez, 2016).

En este contexto, Bisquerra y Mateo (2019) las definen como la amalgama de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y gestionar de manera adecuada las experiencias emocionales.

Existen diversas propuestas para definir las competencias emocionales, para este estudio se retoma la propuesta planteada por Bisquerra (2003), en donde se contemplan cinco competencias que a continuación se describen en la Tabla 2.

Tabla 2 *Competencias emocionales*

Competencia	Definición
1. Conciencia emocional	La aptitud de reconocer las emociones propias y ajenas, e incluso detectar el ambiente emocional en un entorno específico, es lo que se conoce como conciencia emocional. Esta habilidad implica una percepción aguda de las emociones presentes en una situación dada.
2. Regulación emocional	Comprensión profunda de la interacción entre las emociones, los pensamientos y las acciones, y la adopción de estrategias de afrontamiento adecuadas; incluye la capacidad para generar emociones positivas por cuenta propia.
3. Autonomía personal	Se trata de una serie de características personales que permiten una gestión más efectiva de la propia vida y del entorno social.

Competencia	Definición
4. Inteligencia interpersonal	Se trata de un conjunto de características y habilidades que permiten interactuar de forma efectiva y constructiva con el entorno social.
5. Habilidades de vida y bienestar	Se refiere a la habilidad para adoptar comportamientos responsables y adecuados que permitan solucionar problemas a nivel personal, familiar, profesional y social.

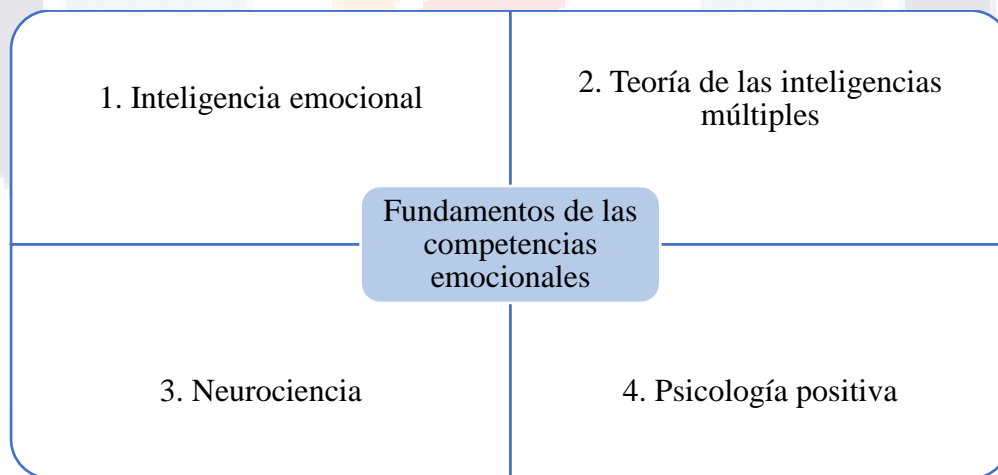
Fuente: Elaboración propia

En resumen, se argumenta que la educación emocional puede potenciar no solo el proceso de aprendizaje, sino también las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el empoderamiento personal de los estudiantes. Por ende, es fundamental comprender los principios fundamentales de las competencias emocionales, y a continuación, se examinan cuatro de ellos.

2.2.2 Fundamentos de las competencias emocionales

Las competencias emocionales se fundamentan en estudios de investigación de diferentes ciencias así como en distintos marcos teóricos con perspectiva integradora, en este estudio abordaremos los establecidos en la figura 2 y que a continuación se describen.

Figura 2 Fundamentos de las competencias emocionales.



Fuente: elaboración propia

Según Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se define como la habilidad para reflexionar sobre las emociones y utilizarlas en beneficio del pensamiento. Esto implica la capacidad de percibir las emociones de manera precisa, acceder a ellas y generarlas para mejorar el pensamiento, entender las emociones y poseer conocimiento emocional, y regular

reflexivamente las emociones de manera que contribuyan al crecimiento tanto emocional como intelectual. Estos autores presentan un modelo de inteligencia emocional que se caracteriza por ser circular y procesual, donde cada una de las habilidades básicas, integradas en este modelo, enriquece a la siguiente (Fernández & Cabello, 2021). Las habilidades contempladas en este modelo son: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, dirección emocional y regulación reflexiva.

De acuerdo con García-Fernández y Giménez-Mas (2010), estas habilidades internas pueden ser potenciadas por el ser humano mediante la práctica y la mejora continua; es importante destacar que este modelo es el que más aportaciones de progreso ha tenido hasta lograr su consolidación, por lo tanto es uno de los más utilizados (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

En la actualidad, la inteligencia emocional sigue siendo una asignatura necesaria dentro del curriculum escolar pues se ha identificado que algunos casos de bajo rendimiento académico tienen su origen en problemáticas emocionales y no en la falta de aprovechamiento por parte de los alumnos (Ibarrola, 2015).

El autor de la teoría de las inteligencias múltiples, Howard Gardner, hace referencia a que cada persona posee una inteligencia constituida por una combinación de inteligencias múltiples (lingüística, lógica matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista) que varían tanto en grado como en profundidad, por tal razón cada persona se caracteriza por tener un estilo de aprendizaje, preferencias y capacidad intelectual definido; conviene destacar que según esta teoría, las inteligencias múltiples pueden aumentar con práctica y entrenamiento (Carrillo & López, 2014).

Los estudiantes con capacidad para adaptarse a los diversos cambios que se presentan en su vida diaria, para resolver problemas de forma más eficiente, suelen poseer varias inteligencias predominantes y por tal razón, logran mejores resultados en su rendimiento académico (Prada et al., 2018).

Para Bisquerra y Mateo (2019), es necesario resaltar que en el ámbito de esta teoría no se hace referencia a la inteligencia emocional y viceversa, sin embargo, ambas teorías tienen diversos elementos en común, por lo tanto, la aplicación de ambas teorías en educación se realiza desde una perspectiva integradora.

Por su parte, la neurociencia ha desvelado la influencia de los procesos neuronales en la generación de las emociones y la gestión de las mismas, por tal razón este constructo representa el fundamento biológico de las competencias emocionales y en conjunto con los pedagógicos, psicológicos y sociológicos contribuyen a una perspectiva integradora. Las diferencias que existen entre las diversas teorías y la neurociencia es que cada disciplina emplea términos específicos propios de su área académica, sin embargo las diferencias no son profundas en su significado (Bueno, 2021).

Investigaciones recientes en neurociencia, han demostrado que además de los cambios hormonales que se producen en la adolescencia también existen modificaciones a nivel cerebral que impactan en la regulación de las emociones; por tal razón el desarrollo socioemocional, durante esta etapa, conlleva implicaciones importantes en los procesos de aprendizaje (Ibarrola, 2015).

Para Rosell et al. (2020), la neurociencia representa una herramienta muy valiosa en la actualidad ya que potenciar sus aportaciones favorece en gran medida el ámbito académico, es decir, que mientras más se aprovechen los descubrimientos sobre el desarrollo y comportamiento del cerebro humano, se hará un uso más pertinente de la información para prevenir comportamientos, tomar de decisiones, entre otras acciones. En ese mismo orden de ideas, Valerio et al. (2016), afirman que la neurociencia ha brindado nuevas perspectivas que permiten entender el desarrollo de las funciones cognitivas como la atención y la motivación, específicamente, sobre cómo contribuyen éstas a la construcción de los aprendizajes y al mejoramiento del rendimiento académico.

Ahora bien, por lo que respecta a la psicología positiva, Bisquerra y Mateo (2019), establecen que ésta surgió desde el año 2000 y su fundamento se centra en las emociones positivas; las aportaciones de esta teoría se integraron sin ninguna dificultad a los modelos de competencias emocionales que ya existían favoreciendo la competencia de bienestar; permite el desarrollo fortalezas, virtudes humanas, rasgos individuales positivos, en general, busca que las personas mejoren su calidad de vida y prevengan problemas psicológicos.

Al igual que las tres teorías anteriormente descritas, en la psicología positiva destaca el enfoque integracionista, es decir, permite asimilar conceptos de otras teorías, tal es el caso de la inteligencia emocional, cuyo concepto se utiliza para identificar, expresar y comprender

las emociones así como la asimilación de diversos factores y la asimilación de las emociones, ya sean positivas o negativas (García, 2021).

Por último, es relevante destacar que en el campo de la educación emocional existen varios marcos teóricos de importancia, algunos de los cuales tienen un enfoque pedagógico o psicológico. Entre estos enfoques se encuentran la logoterapia, el coaching, la educación para la vida, la educación centrada en la persona, la educación en valores, entre otros. Estas bases teóricas permiten la creación, implementación y evaluación de diversos programas de intervención orientados al desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra & Chao, 2021). En resumen, estas teorías y disciplinas proporcionan herramientas valiosas para mejorar tanto el ámbito académico como el crecimiento emocional e intelectual de las personas

2.3 Educación socioemocional

La educación socioemocional posibilita que los estudiantes adquieran destrezas socioemocionales que influyen en su interacción con otras personas, fomenta la colaboración, les ayuda a reconocer cuándo y dónde solicitar apoyo, y a mantener la motivación para aprender (Hernández et al., 2018). De manera similar, según Alzahrani et al. (2019), el desarrollo de habilidades socioemocionales conduce a un rendimiento académico superior, promueve el bienestar, fortalece la capacidad para adoptar conductas positivas y facilita la adaptación a los cambios.

En los últimos 12 años, se han realizado diversos estudio que permiten conocer los beneficios que produce la educación socioemocional en el ámbito escolar, se destaca la investigación realizada por Durlak et al.(2011) en donde se analizan los resultados de 213 programas de educación socioemocional implementados en todos los niveles educativos, comprobando que éstos permiten mejorar el desempeño escolar de los estudiantes, demás de promover en los mismos, actitudes y comportamientos que favorecen un buen clima escolar.

Adler (2016) concluye en su estudio que la implementación de programas de educación socioemocional a gran escala es crucial, y se deben buscar mejoras significativas tanto en el bienestar de los estudiantes como en su desempeño académico, medido a través de las pruebas estandarizadas nacionales. De manera similar, López-Aguilar et al. (2021) enfatizan la relevancia de la educación socioemocional para los estudiantes, ya que constituye

la base para promover una convivencia escolar pacífica, un entorno educativo saludable y el desarrollo de la formación cívica y ciudadana, con un enfoque especial en la atención y el respeto a la diversidad.

De acuerdo con Bisquerra y Chao (2021), es esencial brindar educación en competencias socioemocionales de la misma manera en que se promueven los aprendizajes en otras asignaturas dentro de las instituciones educativas. Esto se debe a que estas competencias capacitan a los estudiantes para comprender su mundo interior y sus relaciones con los demás, fomentando así entornos de interacción y convivencia escolar positivos.

Para Aristulle y Paoloni-Stente (2019), las habilidades socioemocionales constituyen el cimiento para la formación de comunidades proactivas que fomenten el bienestar general de la sociedad. Es crucial lograr que estas competencias, más allá de su desarrollo en entornos educativos específicos, tengan el poder de transformar comunidades más amplias, que no estén necesariamente ligadas al ámbito educativo. Por lo tanto, se hace fundamental proporcionar una educación integral en competencias socioemocionales en las instituciones educativas con el fin de fomentar el crecimiento tanto de los estudiantes como de la comunidad en su totalidad. A continuación, se detallan las competencias socioemocionales y sus beneficios.

2.3.1 Competencias socioemocionales

Para Llorent et al. (2020), el constructo de competencias socioemocionales es más amplio y multidimensional que el concepto de inteligencia emocional, pues éste se sustenta de diversas investigaciones sobre teoría de las inteligencias múltiples, psicología positiva, habilidades sociales, autoestima, entre otros.

Según Mikulic et al. (2015), el desarrollo adecuado de la competencias socioemocionales beneficia no solo el ámbito educativo sino también el laboral; además permiten a los alumnos, una mejor adaptación al contexto, afrontamiento de estrés así como a las circunstancias de la vida.

De acuerdo con García (2003), las competencias socioemocionales abarcan un conjunto esencial de aptitudes sociales y emocionales que son cruciales para alcanzar metas, tanto en el ámbito personal como en el profesional. En palabras de Bisquerra y Pérez (2007), se definen como la habilidad de utilizar de manera adecuada el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo diversas actividades con un nivel de calidad y eficacia determinado.

Milkulic et al. (2015), establecen que las competencias socioemocionales identificadas varían de acuerdo a los diferentes autores que las han estudiado, sin embargo, se contemplan nueve competencias socioemocionales básicas:

1.- Conciencia emocional. Es la capacidad de ser consciente y reconocer las propias emociones, así como las emociones de los demás. Implica tener un entendimiento y una conexión con las emociones que experimentamos, siendo capaces de identificarlas, etiquetarlas y comprender su significado y su impacto en nuestras vidas (Brackett et al., 2011).

2.- Regulación emocional. Habilidad de reconocer las emociones, asimilar su causa y manifestación, y emplear métodos eficaces para modificar, controlar o dirigir las emociones de manera adecuada según el entorno. Implica gestionar las emociones de forma saludable, evitando respuestas impulsivas o exageradas, y fomentando la capacidad de reflexionar y regular las emociones internamente (Gross, 1998).

3.- Empatía. Habilidad de ponerse en el lugar del otro, comprendiendo y anticipando sus emociones, pensamientos y acciones. Además, involucra la capacidad de experimentar respuestas emocionales vicarias y de percibir los estados emocionales de las demás personas (Repetto & Pena, 2010).

4.- Comunicación emocional / expresión emocional. Implica un procedimiento mediante el cual las personas transmiten y comparten sus emociones a través de diferentes medios y canales de comunicación (Bisquerra, 2015).

5.- Autoeficacia. Se refiere al juicio que las personas hacen acerca de su capacidad para enfrentar y realizar adecuadamente las tareas requeridas por los entornos en los que se desenvuelven (Bandura, 2012).

6.- Autonomía. Se define como la habilidad de una persona para experimentar, reflexionar y tomar decisiones de manera independiente. Aquellos que exhiben autonomía emocional actúan como su propia "autoridad de referencia", encontrándose en un equilibrio entre depender emocionalmente de otros y distanciarse emocionalmente de las relaciones (Bisquerra & Pérez, 2007).

7.- Comportamiento prosocial. Se refiere a una forma de conducta positiva que se lleva a cabo con el propósito de beneficiar a otra persona: compartir, cuidar, donar, ayudar, entre otros (Pareja et al., 2019).

8.- Asertividad. Se refiere a la conducta en la que una persona expresa abiertamente sus propios sentimientos, al mismo tiempo que defiende sus derechos individuales y muestra respeto por los derechos de los demás (Repetto & Pena, 2010)

9. – Optimismo. Es la facultad de enfocarse en aspectos positivos de la vida y mantener una actitud optimista, incluso en circunstancias difíciles. (Bar-On, 1997).

Es importante aclarar que este estudio se basará en la definición y propuesta de las competencias socioemocionales descritas en el Plan y programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral (2017), en el cual dichas competencias son enunciadas como dimensiones socioemocionales y se contemplan cinco, la cuales son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

2.3.2 Procedimientos e instrumentos de medición de competencias socioemocionales

En este apartado se recuperan los instrumentos de medición identificados en la revisión de la literatura, los cuales se han utilizado para la medición de las competencias emocionales, el desarrollo emocional, las competencias sociales y emocionales, entre otras; dichos instrumentos están organizados y descritos brevemente en la tabla 3 que a continuación se presenta.

Tabla 3 *Concentrado de instrumentos sobre CSE*

Estudio	Instrumento
1. El perfil de la competencia emocional (PEC): desarrollo y validación de una medida auto informada que se ajusta a las dimensiones de la teoría de la competencia emocional.	PEC. Profile of Emotional Competence. Es un cuestionario de 50 ítems, para evaluar las 10 dimensiones del modelo de competencias emocionales: autoconciencia, regulación emocional, autoevaluación, empatía, comunicación emocional, resolución de conflictos, negociación emocional, trabajo en equipo, liderazgo emocional y creatividad emocional. Fue aplicado a 5676 personas de entre 15-84 años (Brasseur et al., 2013).

Estudio	Instrumento
2. Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios.	Trait Meta-Mood Sacale (TMMS-24). Es una escala Likert de 24 ítems, para evaluar 3 dimensiones de la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación emocional. Se aplicó 101 universitarios, cuyas edades oscilan entre los 17 y 22 (Gaeta & López, 2013).
3. SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez.	SENA. Sistema de Evaluación de niños y adolescentes. Primaria (6-12 años) Cuestionario de 77 a 188 ítems, para evaluar 3 áreas: escala de problemas, escala de vulnerabilidad y escala de recursos personales. Se aplicó a una muestra de 2550 personas cuyas edades oscilan entre 3 y 18 años, además de a una muestra clínica de 996 participantes (Sánchez-Sánchez et al., 2016).
4. Dimensiones y Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en jóvenes y adolescentes.	SEC-Q. Cuestionario de competencias sociales y emocionales. El cuestionario de 50 ítems evalúa cuatro componentes: autoconciencia, autogestión, conciencia social y conducta prosocial, y toma de decisiones. Se aplicó a 643 estudiantes universitarios y a una muestra representativa de 2139 adolescentes (Zych, et al., 2018).
5. El efecto de una intervención socioemocional basada en la escuela sobre Habilidades Sociales y Personales en Niños y Adolescentes	Escala "Para mí es fácil". La escala está compuesta por 43 ítems para evaluar: habilidades globales, resolución de problemas, habilidades básicas, regulación emocional, relaciones interpersonales, definición de metas, bienestar subjetivo y apoyo social. Se aplicó a 960 niños y adolescentes con una edad media de 12,5 años. (Gaspar et al., 2018)
6. Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Primaria (CDE_9–13).	CDE-9-13. Cuestionario de Desarrollo Emocional para niños. Este cuestionario contiene 38 ítems para evaluar la competencia emocional y sus cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, social competencia y competencia para la vida y el bienestar de niños. Fue aplicado a 1905 alumnos cuyas edades oscilan entre 9 y 13 años (Pérez-Escoda et al., 2021).
7. Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales.	Inventario BarOn EQ-i: Yv (Bermejo et al., 2018) El instrumento tipo escala Likert consta de 60 ítems, para evaluar las dimensiones: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y el manejo del estrés. Se aplicó a 180 alumnos de educación primaria de entre 8 y 11 años. (Perpiñá et al., 2022)

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con Bisquerra (2020), el diseño de cuestionarios para evaluar las emociones ha crecido en los últimos años, se ha logrado detectar alrededor de 450 instrumentos que miden variables asociadas a las competencias emocionales, inteligencia emocional, actitudes, entre otras. Se ha publicado, la mayoría de dichos instrumentos, en el idioma inglés por lo que esto ha representado la necesidad de traducirlos y adaptarlos a otros contextos. A pesar de que existe esta gran cantidad de instrumentos, se tiene la necesidad de crear otros o adaptar los existentes para que puedan aplicarse a niños y adolescentes; y que cumplan con la validez y confiabilidad necesaria para aplicarlos en etapas escolares (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018).

En este mismo sentido, para Milkulic et al. (2015) resulta importante que en futuras investigaciones se considere la validación de los instrumentos ya existentes en diversos contextos; asimismo plantean la necesidad de seguir construyendo nuevos instrumentos para para medir las competencias socioemocionales, debido a que este constructo ha tomado gran relevancia tanto el ámbito educativo como en el de la salud, comunitario y laboral.

Es evidente que existen múltiples herramientas que permiten evaluar las competencias emocionales y sociales en diversos contextos y poblaciones. La elección del instrumento a utilizar dependerá tanto del objetivo de la evaluación como del grupo específico que se pretende examinar. En este sentido, resulta pertinente ofrecer información relevante acerca de la variable de rendimiento académico, la cual representa uno de los principales constructos de este estudio.

2.4 Rendimiento académico

El rendimiento académico es una variable compleja y diversa desde su conceptualización, puesto que se le ha denominado de diferentes maneras: desempeño académico, rendimiento escolar, aptitud escolar, entre otras; es importante aclarar que esta diferencia es exclusivamente semántica pues en los diversos textos, ámbitos e incluso en la experiencia docentes, estas denominaciones son utilizados como sinónimos (Edel, 2003).

Para Isaza y Henao (2012), el rendimiento académico es un concepto de gran importancia para el ámbito educativo y psicológico debido a que permite medir la eficacia y

calidad de los procesos educativos de los alumnos, evidenciando la calidad y esfuerzo de las instituciones educativas así como la de la práctica docente.

Ahora bien, es importante presentar la definición de este concepto, según Fuentes (2004), se define como la correspondencia entre el modo de actuar del estudiante y los comportamientos específicamente establecidos por la institución que deben aprenderse en el contexto escolar. De acuerdo con García (2015), el rendimiento académico es un constructo complejo y multidimensional que guarda una relación directa con los resultados de aprendizaje, tanto autónomos como colaborativos, y que suele manifestarse a través de las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Otra definición considera que el rendimiento académico se refiere al aprendizaje adquirido por los alumnos en las instituciones educativas y que generalmente se refleja en las calificaciones escolares (Martínez-Otero, 2021). Por último, según Borja y colaboradores (2021), el rendimiento académico se cuantifica mediante calificaciones y determina si un estudiante aprueba, fracasa o abandona una asignatura específica.

De acuerdo con Prada et al. (2018), medir el rendimiento académico nos permite identificar si se han logrado los aprendizajes o metas educativas. Los conocimientos que se promueven dentro de las escuelas requieren de una transformación de los alumnos que vaya de un determinado estado de conocimiento a uno nuevo, es decir, lograr cambios en las estructuras cognitivas mediante procesos mentales complejos.

Las investigaciones realizadas con relación al rendimiento académico, se han enfocado en establecer relaciones con diversos factores y a precisar las posibles causas del bajo desempeño escolar. De esta manera se destacan la medición de variables sociodemográficas, psicológicas y escolares, principalmente, mediante el uso de metodologías correlacionales aplicadas en los diferentes sistemas y contextos educativos. Estos estudios comparten el interés por conocer el nivel de impacto de los distintos elementos que convergen en el procesos educativo tienen sobre el rendimiento académico de los alumnos (Isaza & Henao, 2012).

Asimismo, en una cantidad considerable de estudios se han logrado identificar las variables asociadas vinculadas al logro académico, esto ha permitido brindar información valiosa para el diseño de estrategias y políticas educativas que mejoren el proceso de aprendizaje de los alumnos (Cervini, 2002; Contreras, Caso Rodríguez, Díaz y Urias, 2012;

Gil, 2013; Glick, Randrianarisoa y Sahn 2011; Jadue, 1997; Lozano, 2009; Roosa et al., 2012; Segretin, Lipina, y Petetta, 2009; Suleman, Aslam, Hussain, Shakir y Khan, 2012, citado en Chaparro et al., 2016)

Ahora bien, resulta importante dar cuenta de las investigaciones en donde se asocia al desarrollo socioemocional con el aprendizaje, dentro de esta relación se encuentran los estudios que avalan las implicaciones que los aprendizajes socioemocionales tiene para la calidad educativa, el éxito académico y en general, el éxito en la vida; se tiene evidencia también del impacto que tiene la inteligencia emocional en el rendimiento académico en el nivel de secundaria (Zins et al., 2004; Petrides et al., 2002; citados en Reppeto & Pena 2010). Ferrando et al. (2010), presentan hallazgos sobre una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes del último ciclo de Educación Primaria.

En conclusión, la investigación en competencias emocionales y sociales es crucial para mejorar el proceso educativo y el rendimiento académico de los estudiantes, por tal razón resulta importante conocer acerca de uno de los principales factores asociados a esta variable: el desarrollo socioemocional.

2.4.1 Factores asociados al rendimiento académico: el desarrollo socioemocional

Resulta importante realizar investigaciones acerca de los elementos que pueden disminuir o potenciar el rendimiento académico; existen múltiples factores relacionados con este constructo, sin embargo, no todos dependen de los alumnos, alguno otros tienen relación con su familia, el ambiente escolar, el contexto donde vive, la institución educativa a la que asiste, entre muchos otros (Borja et al., 2021).

Por su parte, Martínez-Benítez et al. (2020), reconocen que los componentes vinculados a esta variable incluyen una amplia gama de factores, tales como: la situación económica, las dinámicas familiares y el nivel educativo de los padres, hasta el entorno institucional, las estrategias pedagógicas, la complejidad del currículoo, así como aspectos como la motivación, la autoimagen, la experiencia académica previa y la confianza en las capacidades del estudiante

Otros autores, proponen una clasificación dicotómica: factores internos o externos; los primeros se refieren a las características personales de los estudiantes mientras que los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

factores externos contemplan aspectos del contexto, por lo tanto el rendimiento académico resulta ser un fenómeno complejo (Velázquez & Rodríguez, 2006 citado en Gaxiola et al., 2012).

Sin embargo, por la temática de esta investigación, son los factores asociados a la afectividad y regulación emocional, los que resultan más pertinentes enunciar. De acuerdo con Martínez-Otero (2021), las manifestaciones afectivas como la motivación, los sentimientos y las emociones convergen en las aulas y son determinantes para impulsar o frenar el éxito escolar. En este mismo sentido, se ha podido demostrar que los alumnos con una mayor inteligencia emocional, presentan un mejor rendimiento académico en los diversos niveles académicos (MacCann, et al., 2020).

Aunado a esto, Bisquerra y Chao (2021), evidencian la importancia que tiene el saber gestionar y autorregular las emociones pues les permite a los estudiantes construir relaciones sanas con sus profesores, familiares y compañeros, lo que representa un apoyo fundamental para el éxito académico. En ese mismo sentido, Angulo y colaboradores (2019) plantean que los alumnos que presentan un buen rendimiento poseen mejores habilidades para la comprensión de emociones complejas, pueden detectar con mayor facilidad los cambios emocionales y las causas de estos; son alumnos con una mayor apertura para experimentar y regular emociones, ya sean positivas o negativas.

Por el contrario, las personas que no desarrollan habilidades emocionales suelen experimentar estrés y tener dificultades para afrontar las adversidades que se les presenten (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

En resumen, se puede concluir que el rendimiento académico es un fenómeno complejo que se ve afectado por múltiples factores, entre ellos los asociados a la afectividad y regulación emocional. Por lo tanto, resulta importante para la comunidad educativa prestar atención a estos aspectos emocionales y brindar apoyo a los estudiantes en su desarrollo emocional para favorecer su éxito académico.

CAPÍTULO 3. MARCO CURRICULAR: LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN MÉXICO

En este apartado, se exponen los principios, tanto en términos de planes de estudio como de regulaciones, relacionados con la educación básica que fundamentan la formación socioemocional. Se incluyen los aspectos del perfil de egreso de este nivel, las dimensiones socioemocionales y sus habilidades correspondientes, las pautas pedagógicas para su implementación, y las recomendaciones para la evaluación establecidas en el Plan y los programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral de 2017.

En el contexto actual, las instituciones educativas enfrentan la necesidad de adoptar un nuevo enfoque hacia las emociones. Es esencial cultivar en los estudiantes habilidades que les capaciten para identificar tanto sus propias emociones como las de quienes los rodean. Se requiere impartir educación emocional de manera deliberada, planificada y completa. (Benítez-Hernández & Ramírez, 2019).

En este mismo sentido, en México, es a partir de la creación del Nuevo Modelo Educativo 2016 que se desprende el Plan y Programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral (2017) en el cual se le brinda un espacio curricular a la Educación Socioemocional, formando parte del área de desarrollo personal y social, en donde también se integran las asignaturas de artes y educación física. Esta asignatura empezó a impartirse desde el ciclo escolar 2018-2019.

En lo que concierne a ciertas regulaciones, en nuestro país, se hace referencia al Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que fue modificado en 2019 para incluir un nuevo párrafo en donde se decreta que la formación deberá ser completa y preparará a los estudiantes para la vida, maximizando sus logros educativos mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas (DOF-Diario Oficial de la Federación, 2019).

Adicionalmente, según lo establecido en el Acuerdo 14/07/18 (publicado en el Diario Oficial de la Federación, 2018), se delinean planes de estudio para la preparación de maestros de educación básica, incorporando la asignatura de educación socioemocional. Este plan provee herramientas destinadas a que los futuros educadores comprendan la relevancia de este curso en su labor docente y reconozcan su impacto en la formación de los estudiantes.

3.1 Educación Socioemocional en educación básica.

De acuerdo con las directrices del Plan y Programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral (2017), la base de la Educación Socioemocional radica en los hallazgos de las neurociencias y las ciencias del comportamiento. Se ha corroborado que las emociones desempeñan un papel crucial en el comportamiento y el proceso de aprendizaje de las personas. La inclusión de esta disciplina permite a los estudiantes alcanzar sus metas, establecer relaciones saludables en distintos ámbitos de sus vidas, como la escuela, la familia y la comunidad, y mejorar su rendimiento académico. Según este documento, la educación socioemocional se define como un proceso de aprendizaje mediante el cual los niños y adolescentes incorporan a sus vidas los conceptos, valores, actitudes y habilidades necesarios para entender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar empatía y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a abordar desafíos de manera constructiva y ética. (SEP, 2017).

Los objetivos generales que se plantean, en este plan y programas de estudio, son los siguientes:

1. Lograr el autoconocimiento mediante la exploración de motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como comprender su impacto en la conducta y en las relaciones con otros y con el entorno.
2. Desarrollar habilidades de autorregulación emocional y estrategias para la resolución pacífica de conflictos, utilizando la anticipación y la mediación como enfoques para fomentar la convivencia inclusiva y el aprecio por la diversidad.
3. Fomentar la comprensión empática del otro y establecer relaciones interpersonales basadas en la atención y el cuidado por los demás, trascendiendo el foco individual.
4. Reforzar la autoconfianza y la capacidad de tomar decisiones fundamentadas.
5. Cultivar habilidades de escucha y respeto hacia las ideas de los demás, tanto a nivel individual como colectivo, con el objetivo de construir un entorno colaborativo.
6. Desarrollar una actitud responsable, positiva y optimista, junto con una percepción de autoeficacia que permita al estudiante mantener la motivación para desempeñarse con éxito en sus actividades diarias.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
7. Construir la capacidad de resiliencia para enfrentar adversidades y salir fortalecidos de ellas.
 8. Minimizar la vulnerabilidad y prevenir situaciones como el consumo de drogas, embarazos no deseados, deserción escolar, estrés, ansiedad, depresión, violencia y suicidio, entre otros.

Es relevante notar que el programa de educación socioemocional se enseña tanto en el nivel preescolar como en primaria a cargo del profesor de grupo, mientras que en la educación secundaria, se lleva a cabo bajo el nombre de Tutoría y Educación socioemocional, impartido por el tutor del grupo. En cuanto a la asignación de tiempo, se dedican 30 minutos semanales en primaria y una hora semanal en secundaria. Es esencial que los docentes promuevan la integración de las habilidades socioemocionales en otras materias, practicando así la interconexión de la Educación Socioemocional en el currículo. En particular, en el nivel de primaria, este componente curricular adquiere una gran importancia, ya que contribuye al reconocimiento, apreciación y fomento de factores que impactan en el bienestar tanto individual como colectivo, además de facilitar el desarrollo de una autoestima saludable. Esto es particularmente significativo en esta etapa escolar, dado que los alumnos se encuentran en el proceso de consolidar su autonomía y capacidad de tomar decisiones (SEP, 2017).

Por consiguiente, de acuerdo con el perfil de egreso de la educación primaria, se espera que al finalizar este nivel, el estudiante haya cultivado su capacidad de atención, aplicado sus fortalezas personales para la autorregulación emocional, logrado mantener la calma para participar en actividades de aprendizaje, juego y convivencia de manera empática, y haya desarrollado la habilidad de diseñar y llevar a cabo proyectos a corto y mediano plazo (SEP, 2017).

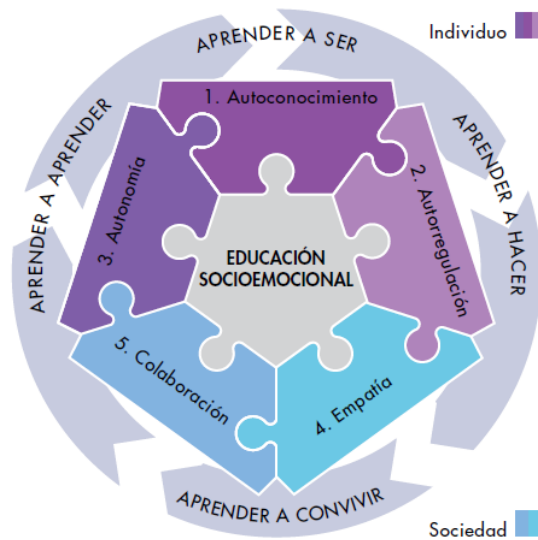
3.2 Dimensiones de las Competencias Socioemocionales

El área de Educación Socioemocional en educación básica propone cinco dimensiones que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas. Las dimensiones son: 1) autoconocimiento, 2) autorregulación, 3) autonomía, 4) empatía y 5) colaboración.

Las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía pertenecen al plano individual, y las dos restantes, empatía y colaboración corresponden a un plano de

interacción social, a continuación, se muestra la figura 3 donde se representa de manera gráfica las dimensiones con sus interacciones.

Figura 3 Dimensiones de la Educación Socioemocional



Fuente: SEP, 2017, p. 445.

Cada dimensión se desarrolla mediante cinco habilidades específicas, y éstas a su vez contienen indicadores de logro específicos para cada grado escolar. A continuación se describen cada una de ellas de acuerdo al Plan y Programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral (SEP, 2017).

El autoconocimiento implica la comprensión y familiarización con uno mismo, tomando conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones personales, así como reconociendo su impacto en la conducta y en las relaciones con otros y con el entorno. También conlleva la identificación de fortalezas, limitaciones y potencialidades propias, el desarrollo de la capacidad para apreciar y expresar gratitud, y el reconocimiento de condiciones internas y externas que contribuyen al bienestar personal. Esta dimensión incluye habilidades como la atención, la conciencia emocional, la autoestima, la apreciación y gratitud, así como el bienestar en general.

La autorregulación se refiere a la habilidad de gestionar los propios pensamientos, emociones y acciones de manera consciente y equilibrada, permitiendo expresar las emociones de forma adecuada, considerando el impacto que estas expresiones pueden tener en uno mismo y en los demás. Esta dimensión incluye destrezas específicas como la metacognición, la expresión emocional, la regulación de las emociones, la generación consciente de emociones para promover el bienestar y la perseverancia.

La autonomía se define como la aptitud de una persona para tomar decisiones y comportarse de manera responsable, orientada hacia el bienestar propio y el de los demás. El ejercicio de la autonomía implica tener un sentido de autoeficacia y de agencia. Esta dimensión abarca habilidades tales como la iniciativa personal, la identificación de necesidades y la búsqueda de soluciones, el liderazgo y la apertura, la toma de decisiones y el compromiso, así como la autoeficacia.

La empatía se define como la capacidad para identificar y validar las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, siendo el catalizador de la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana. Implica habilidades específicas como fomentar el bienestar y tratar a los demás con dignidad, adoptar perspectivas diferentes en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocer prejuicios asociados a la diferencia, mostrar sensibilidad hacia personas o grupos que experimentan exclusión o discriminación, y, por último, cuidar de otros seres vivos y del entorno natural.

La colaboración se refiere a la habilidad de una persona para cultivar relaciones interpersonales armoniosas con el objetivo de alcanzar metas grupales. En este contexto, implica la construcción de un sentido de identidad colectiva (nosotros). Esta competencia abarca habilidades específicas como la comunicación asertiva, la responsabilidad, la inclusión, la resolución de conflictos y la interdependencia.

La Educación Socioemocional busca cambiar la educación afectiva hacia un enfoque centrado en el desarrollo emocional. Esto implica que tanto los estudiantes como los docentes puedan generar un entorno de escucha activa y establecer relaciones basadas en el respeto mutuo. De esta manera, se promueve la participación y comprensión de los conceptos, actitudes y pautas de convivencia y comportamiento que definen las cinco dimensiones socioemocionales contempladas en el plan y programas de estudio actuales.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El siguiente apartado presenta el plan que permitió el acercamiento empírico al objeto de estudio tomando en cuenta los objetivos planteados.

4.1. Tipo de Estudio

El estudio titulado Competencias socioemocionales y rendimiento académico de alumnos de sexto grado corresponde a un diseño tipo encuesta. Por su alcance, se trata de una investigación descriptiva correlacional, de acuerdo con Bernal (2010), el propósito principal en este tipo de indagaciones es mostrar la relación entre las variables que se pretenden medir examinando asociaciones más no relaciones causales; en este caso, la relación del nivel de competencias socioemocionales y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.

4.2. Participantes

La selección de la muestra se derivó de un muestreo no probabilístico, intencionado donde participan alumnos tanto de escuelas públicas como particulares, pertenecientes a la zona escolar 03 de la ciudad de Aguascalientes; dichas escuelas se ubican en el contexto urbano y se caracterizan por tener una organización completa, es decir una maestro para cada grado escolar; además de que cuentan con todos los servicios básicos: agua, luz, drenaje, pavimentación e internet.

Por lo que respecta al acceso se realizaron las gestiones correspondientes tanto con la supervisora a cargo de la zona escolar como con las directoras y los directores de las escuelas que la integran, logrando la participación voluntaria del 90% de las escuelas pertenecientes a esa zona escolar. La muestra estuvo conformada por niños y niñas de entre 10 y 13 años que se encontraban cursando el sexto grado de educación primaria. El conjunto de alumnos fue igual a 419 y están distribuidos en las nueve escuelas participantes. A continuación se enlista el nombre y turno de dichas escuelas:

1. Escuela Primaria Jardines de Aguascalientes, turno matutino.
2. Instituto Latinoamericano Miguel de Cervantes, turno matutino.
3. Colegio Juan de Montoro, turno matutino.

4. Escuela Primaria Fray Bartolomé de las Casas, turno matutino.
5. Colegio Missouri, turno matutino.
6. Escuela Primaria Francisco Zarco, turno matutino.
7. Escuela Primaria Dr. Jesús Díaz de León, turno matutino.
8. Escuela Primaria, José María Morelos, turno matutino.
9. Escuela Primaria Jardines de Aguascalientes, turno vespertino.

4.3 Técnicas e Instrumentos de Obtención de Información

De acuerdo con las variables del estudio se considera el uso de instrumentos estructurados, en la tabla 4 que se muestra a continuación, se identifican las variables e instrumentos.

Tabla 4 *Variables del estudio e instrumentos*

Variable	Instrumento
Competencias socioemocionales: 1. Autoconocimiento 2. Autorregulación 3. Autonomía 4. Empatía 5. Colaboración	Cuestionario
Variables sociodemográficas (nombre del alumno, escuela, edad, grupo y sexo)	
Rendimiento académico: Puntaje obtenido	Prueba objetiva. Evaluación Diagnóstica para las alumnas y los alumnos de Educación Básica

Fuente: elaboración propia

4.3.1 Instrumentos de Obtención de Información

Según Bisquerra (2020), dentro de las técnicas cuantitativas utilizadas para la recuperación de los datos se encuentran el cuestionario y el test; por lo que respecta a la medición de emociones, los instrumentos de autoinforme son, por lo general, los más utilizados ya que permiten trabajar las escalas mediante análisis estadísticos propios de las variables cuantitativas.

Por otro lado, la revisión de la literatura mostró que existen pocos instrumentos que permiten medir las competencias socioemocionales en niños de las edades que interesan en este estudio, y no se identificó uno que permita medir el nivel de dichas competencias

contempladas en el currículo de educación primaria (Plan y programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral, 2017), por tal razón, se toma la decisión de diseñar el cuestionario denominado Cuestionario de Competencias Socioemocionales para Alumnos de Sexto grado de Educación Primaria (CCSEA-6).

El proceso de diseño del CCSEA-6 contempló las siguientes fases:

Operacionalización de la variable. La etapa inicial en la elaboración del cuestionario involucra la conceptualización del término "competencias socioemocionales" y la identificación de las dimensiones asociadas: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Este proceso también incluye la consideración de las habilidades particulares abordadas en cada dimensión, basándose en el modelo propuesto por la SEP para la educación básica (2017). La construcción de los ítems tuvo como referentes los niveles de logro planteados en dicho programa, específicamente los del tercer ciclo (quinto y sexto grado), también se recurrió a algunos inventarios como el de ICSE (Mikulic, et al., 2015) y a la propia experiencia docente. De esta manera, se redactaron 70 ítems. En el anexo 1, se muestra la tabla de operacionalización.

Elaboración del cuestionario. El proceso de operacionalización permitió la redacción de 70 reactivos, lo cuales fueron trasladados a un formato impreso de tal manera, que el cuestionario, en su primera versión, contempló los siguientes apartados:

- Breve presentación
- Instrucciones generales
- Datos de identificación en el que con cuatro preguntas estructuradas se exploraron: nombre de la escuela, edad, grupo y sexo del alumno(a).
- Dos secciones (con instrucciones específicas) en las que se abordan, con 70 reactivos las competencias socioemocionales. La escala de respuesta en este apartado corresponde a un continuo de frecuencia: *Siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca*).

Entrevistas informales. Una vez terminada la maqueta del cuestionario, se entrevistó a 5 niños y 5 niñas de entre 11 y 12 años que se encontraban cursando el sexto grado de primaria, en escuelas de diversos contextos, tanto públicas como particulares. La finalidad de realizar estas entrevistas fue explorar la pertinencia del vocabulario utilizado en la

elaboración de los ítems, y si éstos eran adecuados para los niños. Otro factor importante que se buscaba era que, a través de las respuestas de los entrevistados, se aportaran nuevos elementos que permitieran enriquecer o clarificar los reactivos.

Valoración de expertos. Con la finalidad de analizar la validez de contenido del instrumento se recurrió al método de expertos; se acudió a dos jueces, ambas docentes e investigadores que forman parte del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, quienes aportaron sus observaciones al diseño general del cuestionario, así como a cada uno de los ítems que lo conforman, dichas observaciones se efectuaron considerando la claridad semántica, y que éstos fuesen adecuadas para la edad de los participantes. Es importante reconocer que el número de jueces debe ser impar, sin embargo, debido a que la autorización para la aplicación del cuestionario en las escuelas primarias, se dio de manera inmediata, se decidió aplicar y recurrir solo a estas dos valoraciones que ya se tenían; considerando que se contaría con evidencia de validez y confiabilidad por medio de los análisis estadísticos correspondientes. De esta primera depuración se eliminaron 4 reactivos, por lo que el cuestionario quedó conformado por 66 ítems. Además, se sugirió elaborar dos prototipos de cuestionario ya que por la edad de los participantes se consideró que el instrumento era extenso; para la construcción de los dos prototipos de cuestionario, se distribuyeron los ítems equitativamente en cada dimensión, de tal manera que se obtuvieron dos cuestionarios homogéneos con una extensión más pertinente para los participantes:

CCSEA-6_Prototipo 1 y **CCSEA-6_Prototipo 2** con 33 ítems cada uno que se adjuntan en el apartado de anexos: Prototipo 1 (anexo 2) y Prototipo 2 (anexo 3)

Pilotaje. Se aplicaron las dos versiones del cuestionario distribuidas equitativamente en una muestra no probabilística conformada por 398 participantes, cuyas características se definen a continuación:

- **CCSEA-6_Prototipo 1:** se aplicó a un total de 199 participantes de ambos sexos (103 mujeres y 96 hombres), sus edades oscilan entre los 11 y 13 años.
- **CCSEA-6_Prototipo 2:** se aplicó a un total de 199 participantes de ambos sexos (105 mujeres y 93 hombres), sus edades varían entre los 11 y 13 años.

Durante la aplicación, se observó que los participantes respondían el instrumento en un lapso de aproximadamente 20 a 25 minutos. Se recibió una observación por parte de uno de los participantes acerca de un ítem que se encontraba con una palabra incompleta, se registró la observación y se realizó el cambio para las futuras aplicaciones.

Confiabilidad y validez de los instrumentos. Enseguida, se atendió la calidad técnica de los instrumentos a través de los siguientes análisis estadísticos.

CCSEA-6_Prototipo 1.

Recurrí al programa SPSS Statistics 22 para evaluar la confiabilidad, de manera inicial, ejecutamos el análisis de consistencia interna (Coeficiente Alpha de Cronbach), obteniendo para esta versión un puntaje de .899 lo que representa un resultado confiable de acuerdo con Cohen et al. (2007).

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con los 33 ítems que integran esta versión del instrumento mediante el método de componentes principales y rotación varimax; lo anterior se confirmó a través de las pruebas: Kayser-Mayer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. En la tabla 5 se muestran los resultados de dichas pruebas.

Tabla 5 Prueba de KMO y Bartlett, Prototipo 1

Medida Kaiser-Meyer-Elkin de adecuación de muestreo		.846
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2145.094
	Gl	528
	Sig.	.000

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, los valores superiores a .7, en la prueba de KMO, son determinantes para justificar la prueba de Análisis Factorial Exploratorio, para este instrumento es apropiado dicho análisis debido a que su valor corresponde a .846

Mediante el análisis se identificaron 9 factores lo que representa el 60.33 % de la varianza total; se eliminaron aquellos ítems cuya carga factorial era menor a .40. Se consideró como un factor aquellos grupos que contenían al menos 3 ítems con cargas mayores a .40; fueron eliminados aquellos ítems que no cumplieron con esta condición.

CCSEA-6_Prototipo 2. Se ejecutó el análisis de consistencia interna (Coeficiente Alpha de Cronbach), obteniendo para esta segunda versión un puntaje de .910 lo que representa un resultado confiable.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) fue realizado con los 33 ítems que integran esta versión del instrumento mediante el método de componentes principales y rotación varimax; lo anterior se confirmó a través de las pruebas: Kayser-Mayer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. En la tabla 6, se muestran los resultados de dichas pruebas.

Tabla 6 Prueba de KMO y Bartlett, Prototipo 2

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.868
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2298.172
	Gl	528
	Sig.	.000

Fuente: elaboración propia

Los valores superiores a .7, en la prueba de KMO, son determinantes para justificar la prueba de Análisis Factorial Exploratorio, para este instrumento es apropiado dicho análisis debido a que su valor corresponde a .868

Se identificaron 10 factores lo que representa el 64.47 % de la varianza total; se eliminaron aquellos ítems cuya carga factorial era menor a .40; considerándose como factor aquellos grupos que contenían al menos 3 ítems con cargas mayores a .40. Los ítems que no cumplieron con esta condición, fueron eliminados.

Selección del cuestionario para la aplicación final. Derivado de los análisis estadísticos anteriormente expuestos se decidió seleccionar el cuestionario **CCSEA-6_Prototipo 2** para versión final, el cual está compuesto por los datos de identificación de la universidad, la presentación, las instrucciones generales y dos secciones que contienen las variables que se pretenden medir. En la primera sección, denominada: Datos de identificación, se solicita la información que corresponde a las variables sociodemográficas tales como: nombre del alumno, la escuela, edad, grupo y sexo.

La segunda sección, además de instrucciones específicas, contiene 25 ítems, 5 en cada una de las dimensiones, a continuación la tabla 7, muestra los resultados del análisis de consistencia interna correspondientes a la versión final del cuestionario, de cada una de las dimensiones así como del instrumento en general.

Tabla 7 *Análisis de consistencia interna del CCSEA-6 versión final*

Dimensiones	Alpha de Cronbach	Total del ítems
Autoconocimiento	.753	5
Autorregulación	.738	5
Autonomía	.614	5
Empatía	.717	5
Colaboración	.735	5
General	.900	25

Fuente: elaboración propia

4.3.2 Prueba objetiva: Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica

Para medir el rendimiento académico, se utilizará la calificación obtenida por los estudiantes en la Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica, una evaluación propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo (DGADAE) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Esta evaluación tiene como objetivo proporcionar a los docentes una herramienta de evaluación que les permita realizar un diagnóstico de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en las áreas de Lectura, Matemáticas y Formación Cívica y Ética.

Esta evaluación posee diversas particularidades, entre las cuales se incluyen: 1) evaluar los conocimientos y habilidades en las áreas especificadas, 2) alinear los aprendizajes esperados con los planes y programas de estudio actuales; 3) comprender preguntas de opción múltiple y respuestas construidas, 4) la cantidad de preguntas varía según el grado evaluado y 5) proporcionar resultados individuales, grupales y escolares.

La evaluación de lectura se orienta hacia la medición de procesos cognitivos, abarcando la capacidad para localizar y extraer información, integrar datos, realizar

inferencias y analizar la estructura de textos. En segundo grado de primaria, se incluye la evaluación de la fluidez lectora. En cuanto a la asignatura de matemáticas, se evalúan conceptos vinculados al sentido numérico y el pensamiento algebraico, abordando temas como número, álgebra, variación, forma, espacio, medida y análisis de datos o manejo de la información. La evaluación de formación cívica y ética se concentra en medir competencias asociadas con la ciudadanía democrática comprometida con la justicia y el respeto a la legalidad, la identidad personal, el ejercicio de la libertad y los derechos humanos, así como la interculturalidad y la convivencia pacífica y equitativa. (SEP, 2022).

Para llevar a cabo esta evaluación, se ha realizado una cuidadosa selección de los aprendizajes esenciales, considerando ciertos criterios clave. Estos criterios incluyen la frecuencia con la que estos aprendizajes aparecen en diferentes grados, su importancia para la adquisición de nuevos conocimientos en grados posteriores, y su capacidad para reflejar habilidades y procesos cognitivos significativos. En este sentido, los instrumentos de evaluación posibilitan la generación de informes de resultados que describen los conocimientos generalmente adquiridos por los estudiantes y, por ende, pueden servir como una base sólida para el desarrollo de futuros aprendizajes.

Los aprendizajes esenciales han sido derivados de los actuales planes y programas educativos correspondientes a cada grado escolar en las disciplinas de Lectura, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Estos no son evaluados directamente en los ítems de la prueba; en su lugar, un equipo de expertos convierte estos aprendizajes curriculares en aspectos específicos que se evalúan en cada pregunta de opción múltiple. Esto es particularmente notorio en el área de Lectura, donde los instrumentos de diagnóstico evalúan solo estos aspectos particulares en lugar de abordar la totalidad de la materia de español. Para identificar los contenidos que necesitan refuerzo adicional, se deben considerar criterios predefinidos que faciliten su priorización. Por ejemplo, basándose en el porcentaje de respuestas correctas, se sugiere establecer niveles de dominio (Requiere fortalecerse, En proceso, Consolidado), de manera que los educadores puedan priorizar el refuerzo de los contenidos etiquetados como "Requiere fortalecerse" (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021).

CAPITULO 5. TRABAJO DE CAMPO

En este apartado se describen las acciones correspondientes al trabajo de campo: la gestión para el acceso a las escuelas, la aplicación de la versión definitiva del CCSEA-6, el reporte de los instrumentos aplicados, la organización y administración de los mismos; finalmente se adjunta un apartado que contiene las consideraciones éticas contempladas en las diferentes etapas de la investigación.

A partir del 6 de septiembre del 2022, se estableció contacto con la supervisora de la zona escolar 03 y con los directores y directoras de las escuelas participantes para programar la aplicación del cuestionario en los grupos de sexto grado; surgieron algunos inconvenientes lo que provocó que las fechas se extendieran más de lo previsto ya que los docentes se encontraban aplicando la Prueba Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica, debido a esta situación se re agendaron algunas escuelas.

Se inició la aplicación del cuestionario **CCSEA-6** en su versión final a partir de 19 de septiembre y se concluyó el 4 de octubre de 2022. En la tabla 8, se muestra la cantidad de instrumentos que se aplicaron por escuela, así como, el total general de los mismos:

Tabla 8 *Concentrado de instrumentos aplicados por escuela*

Escuela	Cuestionarios aplicados
Escuela 1	69
Escuela 2	62
Escuela 3	9
Escuela 4	47
Escuela 5	7
Escuela 6	41
Escuela 7	56
Escuela 8	64
Escuela 9	64
Total general	419

Fuente: Elaboración propia

Durante la aplicación no se presentaron inconvenientes, los alumnos y alumnas demoraban de 15 a 20 minutos respondiendo el instrumentos, dos alumnos de diferentes escuelas preguntaron acerca de lo que se haría con los resultados de su cuestionario; en general, se observó disposición por parte de los docentes y los directores.

Una vez recuperados el 100% de los instrumentos aplicados, se creó la base de datos en el programa SPSS para iniciar con la captura de la información y los análisis correspondientes que nos permitirán medir la variable de Competencias Socioemocionales así como las sociodemográficas: edad y sexo.

Para la variable de rendimiento académico, a partir del 3 de octubre se inició la recuperación de los resultados de la prueba objetiva (Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica) directamente con los docentes de sexto grado y directores de las escuelas participantes; el miércoles 14 de diciembre se logró recabar el 100% de los datos que corresponden a esta variable, específicamente en las asignaturas de español y matemáticas; así como el promedio general de ambas. De igual manera, se agregó esta información a la base de datos que ya se tenía con las variables de competencias socioemocionales y sociodemográficas.

5.1 Consideraciones éticas

En esta investigación se procuró, actuar desde una perspectiva en ética. Por tal razón, se realizaron las siguientes consideraciones:

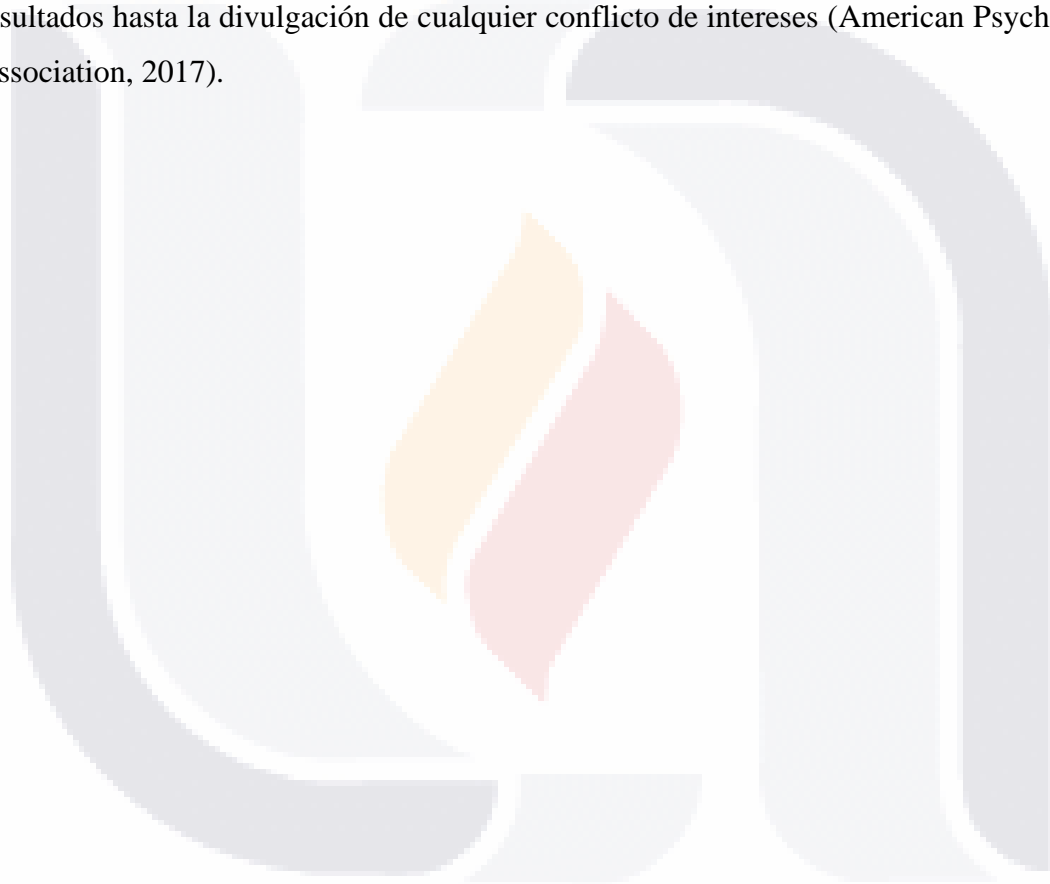
En la fase de elaboración del enunciado del problema, el marco teórico y el contexto, se prestó especial atención para evitar prácticas indebidas en relación con las citas, asegurándose de evitar el plagio y de respetar las ideas de los autores. Siguiendo la perspectiva de Delgado (2020), se reconoce que la citación apropiada constituye un elemento fundamental sobre el cual se sustenta la ciencia.

Durante la implementación del instrumento, se aseguró el consentimiento informado de los participantes, lo cual resulta crucial para brindarles una explicación clara y comprensible sobre los objetivos de la investigación, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios, así como su derecho a participar o retirarse en cualquier momento sin enfrentar consecuencias adversas. Además, se garantizó la confidencialidad de la información recopilada mediante el uso del anonimato, eliminando cualquier dato que pudiera identificar directamente a los participantes (American Psychological Association, 2017).

En cuanto al manejo ético de los datos, se tomaron precauciones para asegurar que estos fueran tratados de manera responsable, preservando su integridad, garantizando su

almacenamiento seguro y utilizando únicamente para los propósitos establecidos en el contexto de esta investigación.

Otra consideración importante es que se compartirán los hallazgos encontrados en este estudio a las personas a las que va dirigido, en este caso para los docentes, directores y supervisora que laboran en la zona escolar 03 de la ciudad de Aguascalientes; lo anterior atendiendo a la honestidad y transparencia, pues los investigadores deben ser honestos y transparentes en todos los aspectos de la investigación, desde la presentación de los resultados hasta la divulgación de cualquier conflicto de intereses (American Psychological Association, 2017).



CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se exponen los descubrimientos más destacados de la investigación. Los resultados se presentan alineados a los objetivos establecidos en el estudio. En una primera etapa, se proporciona una descripción detallada de los participantes; a continuación, se exhiben las competencias socioemocionales mediante distribuciones y estadísticas relevantes. Finalmente, se analiza la presencia y el nivel de correlación entre las variables de competencias socioemocionales y el rendimiento académico.

6.1 Caracterización de los participantes

En este estudio participaron 419 alumnos que en el momento de la aplicación del cuestionario diseñado se encontraban cursando el sexto grado de educación primaria en escuelas, tanto públicas como particulares, pertenecientes a la zona escolar 03.

Por la edad de los participantes, el dato más representativo corresponde al de la moda que es igual a 11 años, es decir, el 74.7% de la muestra contaba con esa edad, la media obtenida corresponde a 10.82 años, el valor de la desviación estándar es de .476 lo que nos indica que la distribución es homogénea.

En cuanto al sexo, el 54.4% del total de la muestra corresponden al femenino mientras que el masculino se encuentra representado por el 45.6%.

6.2 Nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales

A continuación, se evidencia el nivel de competencia socioemocional de los alumnos de sexto grado de educación primaria que participaron en este estudio. Para ello, las tablas presentan las distribuciones de frecuencias y estadísticas descriptivas, incluyendo valores mínimos y máximos, la media aritmética y la desviación estándar, en relación a las diferentes dimensiones que componen este constructo: colaboración, autoconocimiento, autonomía, empatía y autorregulación.

Es oportuno señalar que cada reactivo se evalúa en una escala de 0 a 5 siendo 5 la puntuación más alta y 0 la más baja; de igual manera, en cada una de las dimensiones los reactivos se encuentran ordenados de forma descendente respecto al valor de la media aritmética.

Observe la tabla 9 en la que se muestra la dimensión referida a la colaboración, aquí, se ubican los reactivos que concentran las medias más altas, comparativamente con las otras dimensiones.

Tabla 9 Estadísticos descriptivos de la dimensión colaboración

Indicador	Min	Max	Media	DE
1. Considero importante que todos seamos tratados con respeto.	0	5	4.69	.831
2. Pienso que es importante trabajar colaborando.	0	5	4.40	.995
3. Evito tener conflictos con mis compañeros.	0	5	4.21	1.053
4. Reconozco acciones que pueden dañar a mis compañeros.	0	5	4.16	1.169
5. Cuando alguien es grosero conmigo puedo mantenerme calmado.	0	5	3.45	1.285

Fuente: elaboración propia

Se muestran los resultados obtenidos, en cuanto a las medias, se evidencia que los participantes valoran la colaboración, ya que el valor promedio de todas las puntuaciones está por encima del punto medio (2.5) de la escala. Las respuestas de los indicadores oscilan entre "siempre" y "casi siempre", excepto para el indicador 5 (Cuando alguien es grosero conmigo puedo mantenerme calmado), donde los participantes informan una frecuencia menor. Las desviaciones estándar sugieren que hay variabilidad en las respuestas, indicando que algunos alumnos valoran más la colaboración que otros. En general, estos reactivos miden la frecuencia con que los alumnos realizan acciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y alcanzar objetivos grupales.

En cuanto a la dimensión de autoconocimiento, sus valores se encuentran concentrados en la tabla 10.

Tabla 10 Estadísticos descriptivos de la dimensión autoconocimiento

Indicador	Min	Max	Media	DE
1. Aunque se me dificulta hacer algunas cosas, creo que soy capaz de hacerlas mejor.	0	5	4.13	.983
2. Creo que cuando tengo que hacer cosas que sé que me van a cortar trabajo, tengo la oportunidad de mejorar.	0	5	4.08	.986
3. Reconozco que mis emociones me ayudan a aprender.	1	5	4.01	1.097
4. Puedo cambiar mi opinión sobre algo cuando es necesario.	0	5	3.99	1.106
5. Creo que comparto ideas valiosas cuando trabajo en equipo.	0	5	3.79	1.152

Fuente: elaboración propia

Se presentan los estadísticos descriptivos de la dimensión "autoconocimiento", se observa que la puntuación mínima y máxima varía entre los distintos indicadores, sugiriendo que los participantes pueden tener diferentes niveles de frecuencia en cada acción. La media de todos los indicadores se encuentra por encima del punto medio (2.5) de la escala, lo que nos sugiere que algunos participantes valoran la capacidad de autoconocimiento y consideran importante desarrollarla. Además, se observa un mayor nivel de regularidad en los primeros indicadores en comparación con los últimos dos. La desviación estándar muestra la variabilidad en las respuestas, ésta refiere que algunos participantes pueden tener un mayor grado de autoconocimiento que otros. De manera global, esta dimensión evalúa la habilidad de los participantes para reconocer y comprender sus propias destrezas, emociones y actitudes, proporcionándoles herramientas para mejorar y evolucionar en el futuro.

Enseguida se presenta la tabla 11, la cual contiene los valores correspondientes a la dimensión de autonomía.

Tabla 11 Estadísticos descriptivos de la dimensión autonomía

Indicador	Min	Max	Media	DE
1. Pongo atención cuando mi maestra o maestro explican un tema.	0	5	4.51	.756
2. Creo que mis experiencias anteriores me sirven para resolver un problema con facilidad.	1	5	3.95	1.066
3. Me concentro con facilidad en el salón de clases.	0	5	3.93	.837
4. Cuando resuelvo un problema puedo identificar con claridad cómo lo hice.	0	5	3.84	.956
5. Cuando decido algo me siento seguro de la decisión que tomé.	0	5	3.64	1.086

Fuente: elaboración propia

Se observan los resultados de los participantes en los cinco indicadores que miden el nivel de autonomía. Aunque no hay variación en el puntaje máximo, se observa que en el mínimo varía en el indicador 2 (Creo que mis experiencias anteriores me sirven para resolver un problema con facilidad), donde el valor mínimo es 1. Los indicadores 1 (Pongo atención cuando mi maestra o maestro explican un tema) y 3 (Me concentro con facilidad en el salón de clases) tienen desviaciones estándar más bajas, lo que sugiere que los participantes tienden a tener respuestas consistentes en estos ítems. Por otro lado, el indicador 5 (Cuando decido algo me siento seguro de la decisión que tomé) tiene la desviación estándar más alta, lo que indica que las respuestas son más variables en este ítem. De acuerdo con el valor de la media, los participantes tienen una mayor capacidad para prestar atención durante las explicaciones de los maestros y maestras, mientras que tienen una menor capacidad para sentirse seguros en las decisiones que toman. En conclusión, esta dimensión mide la suficiencia de los alumnos para tomar decisiones, resolver problemas y aprender de las experiencias previas.

A continuación se presenta la tabla 12, la cual contiene los valores de la dimensión empatía.

Tabla 12 Estadísticos descriptivos de la dimensión empatía

Indicador	Min	Max	Media	DE
1. Me doy cuenta cuando hay personas que sufren discriminación o maltrato por parte de otras personas.	0	5	4.18	1.093
2. Ofrezco mi apoyo a compañeros que son rechazados por los demás.	0	5	4.17	1.042
3. Reconozco cuando las cosas que hago benefician a los demás.	0	5	3.93	1.083
4. Ayudo a los demás sin que me lo pidan.	0	5	3.91	1.143
5. Me resulta fácil ver las cosas desde el punto de vista de los demás.	0	5	3.66	1.080

Fuente: elaboración propia

Se presentan los resultados de la dimensión empatía, los participantes obtuvieron una puntuación media alta en los ítems 1 (Me doy cuenta cuando hay personas que sufren discriminación o maltrato por parte de otras personas) y 2 (Ofrezco mi apoyo a compañeros que son rechazados por los demás), lo que sugiere que los alumnos tienen una fuerte habilidad para detectar y responder a situaciones de discriminación y rechazo. En contraste, el indicador con la media más baja es el número 5 (Me resulta fácil ver las cosas desde el punto de vista de los demás), lo que sugiere que los participantes tienen menos habilidad para comprender las perspectivas de los demás. La desviación estándar se mantiene relativamente igual en los cinco indicadores lo que sugiere que la distribución de las respuestas es homogénea. En general, la dimensión empatía mide la facultad para entender y responder a las necesidades emocionales de los demás, lo que puede ser valioso para las relaciones interpersonales y la construcción de comunidades más justas y equitativas.

Finalmente, se identificó que los ítems con las medias más bajas corresponden a la dimensión de autorregulación. En la tabla 13, se presentan los valores de esta dimensión.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la dimensión autorregulación

Indicador	Min	Max	Media	DE
1. Pensar en mi futuro me genera emociones agradables.	0	5	4.10	1.232
2. Cuando platico con mis compañeros puedo expresar mis emociones con facilidad.	1	5	3.76	1.314
3. Considero que las ideas que propongo para mejorar el ambiente en mi salón de clases son valiosas.	0	5	3.71	1.216
4. Si me llego a sentir triste, me acuerdo de cosas que me han hecho sentir bien para disminuir mi tristeza.	1	5	3.52	1.352
5. Expreso con facilidad lo que estoy sintiendo.	0	5	3.50	1.324

Fuente: elaboración propia

Se muestran los resultados obtenidos por los alumnos en los cinco indicadores que miden su capacidad de autorregulación. En cuanto a los valores mínimos, se observa variación en dos de los cinco indicadores: 2 (Cuando platico con mis compañeros puedo expresar mis emociones con facilidad) y 4 (Si me llego a sentir triste, me acuerdo de cosas que me han hecho sentir bien para disminuir mi tristeza). En cuanto a los valores máximos, todos los ítems obtuvieron la misma puntuación. Según el valor de la media, el indicador 1 (Pensar en mi futuro me genera emociones agradables) fue el que obtuvo la puntuación más alta, lo que sugiere que los participantes tienen emociones positivas al pensar en su futuro. Por otro lado, el indicador con la puntuación más baja es el número 5 (Expreso con facilidad lo que estoy sintiendo), lo que indica que los participantes tienen dificultades para expresar sus sentimientos. Los valores de la desviación estándar varían entre 1.216 y 1.352, es decir que las respuestas están relativamente homogéneas. En resumen, la dimensión autorregulación evalúa la idoneidad de los participantes para controlar sus emociones y expresar sus sentimientos de manera efectiva.

En síntesis, con respecto al objetivo general de este estudio, que se enfoca en describir el nivel de logro de las competencias socioemocionales (CSE) en alumnos de sexto grado de educación primaria, se presenta la tabla 14, que recopila los resultados de los cálculos descriptivos de cada una de las dimensiones que componen las competencias

socioemocionales: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Se incluyen los valores correspondientes a la escala total del cuestionario CCSEA-6.

Tabla 14 Estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales

Dimensión	Min	Max	Media	DE
Colaboración	3.00	25.00	20.9165	3.37103
Autoconocimiento	5.00	25.00	19.9905	3.71791
Autonomía	7.00	25.00	19.8592	3.15951
Empatía	7.00	25.00	19.8473	3.46901
Autorregulación	4.00	25.00	18.5967	4.30390
Escala total	33.00	125.00	99.21	14.267

Fuente: elaboración propia

Se observa que las puntuaciones obtenidas en cada dimensión varían en un rango distinto, por ejemplo, en la dimensión de Colaboración, la puntuación mínima es 3 y la máxima es 25. Las dimensiones se ordenan de manera descendente según el valor de la media, destacando que la dimensión con el mayor nivel de logro es la de Colaboración, mientras que la de Autorregulación es la que obtiene el nivel más bajo. La desviación estándar indica la variabilidad de las puntuaciones en cada dimensión, siendo la dimensión de Autorregulación la que muestra la desviación estándar más alta, lo que sugiere que las puntuaciones en esta dimensión son más variables entre los participantes que en las demás dimensiones. La escala total muestra el rango posible de puntuaciones en la evaluación completa, que en este caso va de 33 a 125; al considerar el valor de la media en una escala del 0 al 100, ésta representa un nivel de logro de las competencias socioemocionales del 79.36%.

Considerando los resultados obtenidos, se evidencia que la dimensión de colaboración sobresalió con el nivel de rendimiento más alto. Según la conceptualización de esta dimensión, esto implica que los estudiantes exhiben habilidades para cultivar relaciones interpersonales positivas y colaborar en equipo con el propósito de alcanzar objetivos comunes. Estos descubrimientos respaldan las afirmaciones de Steinberg (2014), quien sugiere que es característico de los estudiantes en esta etapa de la vida mostrar interés por el bienestar de los demás, buscando la aceptación y validación de sus compañeros.

Por el contrario, la dimensión de autorregulación obtuvo el promedio más bajo, es relevante señalar que esta coincidencia se alinea con la literatura existente. De hecho, Lerner y Steinberg (2009) afirman que a partir de los 10 años, las personas pueden enfrentar desafíos

en la regulación emocional, dado que las emociones tienden a ser percibidas con mayor intensidad durante esta etapa de desarrollo. Aunque se trata de un estudio en donde los participantes corresponden a otro nivel educativo (superior), se coincide con Gatea y López (2013), pues encontraron que los estudiantes no muestran niveles adecuados en la regulación de sus emociones.

6.3 Rendimiento académico de los y las alumnas participantes

El rendimiento académico, determinado a través del puntaje alcanzado por los y las alumnos en la Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica fue otra de las variables de interés. Se trata de una prueba objetiva que abarca tres áreas: lectura, matemáticas y formación cívica y ética. Para este estudio, se recopilaron los datos específicos de las áreas de lectura y matemáticas, y se calculó un promedio de ambos resultados para cada participante.

En la tabla 15 se presentan los siguientes estadísticos descriptivos relacionados con la variable de rendimiento académico: valor mínimo, valor máximo, media aritmética y desviación estándar (DE).

Tabla 15 Estadísticos descriptivos del rendimiento académico

Áreas	Min	Max	Media	DE
Lectura	13	98	49.47	19.125
Matemáticas	9	93	45.21	18.640
Promedio	14	93	47.34	17.255

Fuente: elaboración propia

En los resultados, se aprecia que el área de lectura, pues concentra el mayor nivel de logro, con un puntaje mínimo de 13 y un puntaje máximo de 98. Considerando esta escala, la media de puntajes obtenidos en lectura (49.47) se encuentra por encima del valor medio (42.5). La desviación estándar refleja una variabilidad considerable en los puntajes en relación con la media.

Po lo que respecta al área de matemáticas, se observa que obtuvo los valores más bajos en comparación con las otras áreas. El puntaje mínimo en la prueba de matemáticas fue de 9, y el puntaje máximo fue de 93. De acuerdo con esta escala, la media (45.21) se sitúa

ligeramente por encima del valor medio (42). La desviación estándar revela una variabilidad considerable de los puntajes en matemáticas en relación con la media.

En cuanto al promedio general, el puntaje mínimo obtenido en todas las áreas evaluadas fue de 14, mientras que el puntaje máximo fue de 93. Según esta escala, la media aritmética del promedio (47.34) supera el valor medio de la misma (39.5). La desviación estándar indica que existe una dispersión de los puntajes de los alumnos con respecto a la media del promedio.

Es relevante subrayar que esta evaluación brinda un diagnóstico preciso de los conocimientos esenciales que los estudiantes han adquirido en las áreas de lectura y matemáticas. Estos conocimientos desempeñan un papel crucial en diversas disciplinas y establecen las bases necesarias para la adquisición de nuevos aprendizajes en otras áreas. En consecuencia, resulta esencial enfocarse en la capacidad de los docentes para identificar los avances, puntos de partida y apoyos necesarios que fortalezcan el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como elementos que les permitan mejorar su práctica pedagógica (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021).

6.4 Relación de las competencias socioemocionales con el rendimiento académico

Para abordar el segundo objetivo de este estudio, que busca determinar la correlación entre el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico de los alumnos de sexto grado de educación primaria, se realizaron varias operaciones de preparación de datos y se llevaron a cabo más de 86 pruebas estadísticas. Enseguida, se detalla el protocolo para atender este objetivo.

En primer lugar, se generó un puntaje total para la escala de las competencias socioemocionales sumando los valores obtenidos en cada una de sus dimensiones. Respecto a la variable de rendimiento académico, se calculó un promedio de los resultados obtenidos por los alumnos en las áreas de español y matemáticas.

Para investigar la existencia de correlación, se procedió a formar grupos según los niveles de desempeño. Inicialmente, se establecieron tres niveles de logro para ambas variables utilizando los cuartiles de la muestra. Sin embargo, al realizar los cálculos mediante tablas de contingencia y la prueba de Chi-cuadrado, solo se encontró una relación

estadísticamente significativa entre la dimensión de colaboración y el rendimiento académico ($\chi^2 = 25.485, p < 0.001$). El valor del coeficiente ($r = .240, p < 0.001$) indica la intensidad de esta correlación, que, aunque teóricamente es considerada débil, permite un análisis más profundo de la relación entre ambas variables.

Con base en lo expuesto, se procedió a segmentar la muestra en dos categorías mediante la utilización de valores percentiles, designados como "nivel de logro inicial" y "nivel de logro avanzado", tanto para la variable de CSE y sus dimensiones, como para el rendimiento académico. Es fundamental tener en cuenta que los niveles de competencia en las competencias socioemocionales pueden variar según el modelo o enfoque empleado. Con el propósito de obtener una interpretación más precisa de los grupos constituidos, se sugiere proporcionar una descripción para cada uno de los niveles. En el caso de las CSE, se han considerado los niveles de logro propuestos en el Plan y programas de estudio para la educación integral (2017) correspondientes a cada dimensión que compone el constructo de las competencias socioemocionales. La tabla 16 presenta la descripción de ambos niveles de logro.

Tabla 16 *Niveles de logro para las CSE*

Dimensión	Nivel de logro inicial	Nivel de logro avanzado
Colaboración	Se encuentra en proceso de lograr: generar ideas considerando las aportaciones de los demás, reconocer con facilidad aciertos y errores; contribuir a la solución de problemas grupales, ofrecer apoyo a los demás; responder de manera pacífica ante provocaciones u ofensas para evitar conflictos; contribuir en el trabajo colaborativo para enriquecerlo.	Puede generar ideas considerando las aportaciones de los demás, reconoce con facilidad aciertos y errores; contribuye a la solución de problemas grupales, ofrece apoyo a los demás; responde de manera pacífica ante provocaciones u ofensas para evitar conflictos; contribuye en el trabajo colaborativo para enriquecerlo.
Autonomía	Se encuentra en proceso de lograr: la habilidad para tomar decisiones y comportarse de manera responsable, buscando el bienestar propio y el de los demás; emplea su experiencia y creatividad para abordar situaciones, y muestra iniciativa para mejorar aspectos personales.	Tiene la capacidad de tomar decisiones y comportarse de manera responsable, procurando el bienestar propio y el de los demás; utiliza su experiencia y creatividad para abordar situaciones, y muestra iniciativa para mejorar aspectos personales.

Dimensión	Nivel de logro inicial	Nivel de logro avanzado
Autoconocimiento	Se encuentra en proceso de: adquirir conocimiento y comprensión de sí mismo; identificar sus fortalezas y limitaciones; demostrar conciencia sobre sus emociones y su influencia en los demás.	Ha logrado conocerse y comprenderse a sí mismo; reconoce sus fortalezas y limitaciones; es consciente de sus emociones y la forma en que éstas impactan en otros.
Empatía	Se encuentra en proceso de lograr: identificar y legitimar las emociones, sentimientos y necesidades de los demás. Asumir las diferencias de las personas como fortalezas; identificar y apoyar a aquellos que ha sufrido discriminación.	Ha alcanzado la capacidad de identificar y validar las emociones, sentimientos y necesidades de los demás. Valora las diferencias individuales como fortalezas y brinda apoyo a aquellos que han experimentado discriminación.
Autorregulación	Se encuentra en proceso de: poseer capacidad para regular sus pensamientos, sentimientos y conductas apropiadamente. Evocar emociones positivas para su bienestar. Expresar lo que siente y responder con tranquilidad antes situaciones de estrés.	Posee la capacidad para regular sus pensamientos, sentimientos y conductas apropiadamente. Evocar emociones positivas para su bienestar. Expresar lo que siente y responder con tranquilidad antes situaciones de estrés.

Fuente: elaboración propia

Es relevante considerar que el progreso en el progreso de las competencias socioemocionales se produce gradual y constantemente, y las personas pueden exhibir diferentes niveles de dominio en cada competencia en distintas etapas de sus vidas (Mikulic, et al., 2017). Asimismo, es crucial resaltar que estos niveles de dominio pueden ser evaluados y abordados de diversas formas según el enfoque o modelo adoptado.

Para la variable de rendimiento académico, se proporcionan descripciones de dos niveles: el nivel de logro inicial y el nivel de logro destacado. Estos niveles se basan en los aprendizajes esperados evaluados en la prueba diagnóstica de las áreas de lectura y matemáticas. La tabla 17 presenta las descripciones que caracterizan a cada uno de los niveles de logro en las áreas que contempla esta variable.

Tabla 17 Niveles de logro para el rendimiento académico

Área	Nivel de logro inicial	Nivel de logro avanzado
Lectura	El alumno puede presentar ciertas dificultades para localizar y extraer información en diferentes tipos de texto así como identificar y analizar diferencias entre los mismos. Requiere apoyo para integrar información y generar inferencias.	El estudiante tiene la habilidad de ubicar y extraer información de distintos tipos de textos. Reconoce la estructura de diversas formas de texto y puede integrar información para realizar inferencias.
Matemáticas	El alumno puede presentar ciertas dificultades para resolver situaciones problemáticas que impliquen sumar, restar, multiplicar, dividir, usar medidas de tendencia central, conversión y transformaciones; ubicar números en la recta (fracción o decimal). Explicar características de diversos cuerpos geométricos; calcula y compara área y perímetro, utilizar sistema de coordenadas cartesianas. Calcular porcentajes así como diversas formas para representarlos, comparar dos o más razones.	El alumno puede resolver situaciones problemáticas que impliquen sumar, restar, multiplicar, dividir, usar medidas de tendencia central, conversión y transformaciones; ubicar números en la recta (fracción o decimal). Explicar características de diversos cuerpos geométricos; calcular y comparar área y perímetro, utilizar sistema de coordenadas cartesianas. Calcular porcentajes así como diversas formas para representarlos, comparar dos o más razones.

Fuente: Elaboración propia

Una vez que se definieron y describieron los niveles de logro para las variables de CSE y rendimiento académico, se procedió a realizar los cálculos para crear las tablas de contingencia. Estas tablas permitieron identificar la posibilidad de una asociación entre las variables, seguido de la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson para confirmar la existencia de una correlación. Los resultados obtenidos a través de esta prueba para cada una de las dimensiones de las competencias socioemocionales se presentan en la tabla 18.

Tabla 18 Relación entre las CSE y el rendimiento académico: promedio (N=419)

Competencias Socioemocionales	Rendimiento: nivel de logro inicial		Rendimiento: nivel de logro destacado		$\chi^2(2)$
	n	%	n	%	
Colaboración	264	63	155	37	12.238*
Autonomía	277	66.1	142	33.9	7.824*
Autoconocimiento	251	59.9	168	40.1	2.552
Empatía	228	54.4	191	45.6	1.350
Autorregulación	215	51.3	204	48.7	.510
Escala total	215	51.3	204	48.7	8.214*

* $p < .005$. Fuente: elaboración propia.

Se reflejan los resultados del análisis de Chi-cuadrado para evaluar la asociación entre las competencias socioemocionales (CSE) y el rendimiento académico en una muestra de 419 alumnos. Los datos se presentan organizados de forma descendente respecto al valor de Chi. Los porcentajes en cada categoría indican la proporción de estudiantes que obtuvieron un nivel de logro inicial o destacado de rendimiento académico en función de su nivel de competencias socioemocionales. Se observa que las dimensiones de colaboración y autonomía, así como la escala total, presentan un valor de Chi-cuadrado significativo, por lo que se percibe una asociación estadísticamente significativa entre estas competencias socioemocionales y el rendimiento académico.

Con la finalidad de verificar la intensidad de estas correlaciones, se presentan los valores de los coeficientes correspondientes a cada una de las dimensiones de colaboración y autonomía, así como a la escala total ($r = .171$, $p < 0.001$; $r = .137$, $p < 0.005$; $r = .140$, $p < 0.005$). Aunque los valores del coeficiente reflejan una asociación teóricamente débil, aún es posible realizar un análisis de la relación entre ambas variables.

Finalmente, no se encontró una relación significativa entre las competencias de autoconocimiento, empatía y autorregulación con la variable de rendimiento académico.

También se consideró de gran importancia analizar la presencia de correlación entre las dimensiones del constructo de las CSE y las áreas que componen la variable de rendimiento académico. En la tabla 19 se presentan los resultados obtenidos de la prueba de Chi-cuadrado que evaluó la existencia de correlación entre las CSE y el área de matemáticas en particular.

Tabla 19 Relación entre las CSE con el rendimiento académico (matemáticas) (N=419)

Competencias Socioemocionales	Matemáticas: nivel de logro inicial		Matemáticas: nivel de logro destacado		$\chi^2(2)$
	n	%	n	%	
	Autonomía	277	66.1	142	
Colaboración	264	63	155	37	4.141
Autoconocimiento	251	59.9	168	40.1	3.664
Empatía	228	54.4	191	45.6	1.968
Autoregulación	215	51.3	204	48.7	.114

*p<.005. Fuente: elaboración propia

Se muestran los resultados del análisis de Chi-cuadrado realizado para evaluar la relación entre las competencias socioemocionales (CSE) y el área de matemáticas en una muestra de 419 alumnos. Los datos están organizados de manera descendente según el valor de Chi. Los porcentajes en cada categoría representan la proporción de estudiantes que obtuvieron un nivel de logro inicial o destacado en el área de matemáticas en función de su nivel de competencias socioemocionales (inicial o destacado). Se observa que la dimensión de autonomía muestra un valor de Chi-cuadrado significativo, lo que indica la presencia de una asociación estadísticamente significativa. Aunque el coeficiente ($r = .166, p < 0.001$) refleja una asociación teóricamente débil, en el contexto de la muestra, aún es posible realizar análisis valiosos entre estas dos variables.

La relación entre la dimensión de autonomía y el área de matemáticas resulta interesante. Por lo que respecta a la autonomía, ésta se define como la capacidad de los individuos para tomar decisiones, resolver problemas y aprender de experiencias previas (Bisquerra & Pérez, 2007). Esta habilidad se considera fundamental para mejorar el desempeño de los alumnos en el área de matemáticas, ya que implica el uso del pensamiento matemático para solucionar situaciones problemáticas, formular explicaciones y decidir en función de la pertinencia de los métodos y algoritmos utilizados. Por lo que respecta a los alumnos de sexto grado de educación primaria, se espera que logren estos aspectos fundamentales en su aprendizaje matemático.

En cuanto al área de lectura, no se encontró correlación entre ésta y las dimensiones de las competencias socioemocionales.

6.5 Contraste del nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico con variables de interés.

Ahora bien, se consideró importante observar si existen diferencias entre las dimensiones que integran las competencias socioemocionales con relación al sexo, la tabla 20 muestra dichos resultados con base a la prueba t para muestras independientes.

Tabla 20 Resultados prueba t diferencias entre las dimensiones de las CSE con respecto al sexo

Dimensión	Sexo	N	Media	Sig.
Autorregulación	Femenino	228	17.9781	.001
	Masculino	191	19.3351	
Autoconocimiento	Femenino	228	19.6360	.033
	Masculino	191	20.4136	
Empatía	Femenino	228	20.1404	.059
	Masculino	191	19.4974	
Colaboración	Femenino	228	21.1316	.154
	Masculino	191	20.6597	
Autonomía	Femenino	228	19.6754	.194
	Masculino	191	20.0785	

Fuente: elaboración propia

Se presentan los datos organizados de forma descendente con respecto al valor de significancia (Sig.); se observa que las medias de la dimensión de autorregulación son significativamente más bajas para el género femenino en comparación con el masculino. Para las otras cuatro dimensiones; autoconocimiento, autonomía, empatía y colaboración, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de participantes.

Lo anterior, concuerda con investigaciones previas realizadas por Sánchez et al. (2008) y Piovano et al. (2020), en estos estudios también encontraron una diferencia notable en la dimensión de regulación emocional en el grupo masculino. Aunque los constructos de autorregulación y regulación emocional no son idénticos, ambos están relacionados con el control y manejo de las emociones. Dado su parecido teórico, estos resultados pueden contemplarse como referencia para investigaciones futuras.

De igual manera, se realizaron los mismos análisis para la variable de sexo y rendimiento académico, los resultados de la prueba t no muestran diferencias significativas en el rendimiento académico entre hombres y mujeres en las áreas de lectura, matemáticas y

promedio general. Hasta aquí, los resultados del análisis, enseguida se presentan algunas conclusiones.



CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

El objetivo central de este estudio consistió en analizar el grado de desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de sexto grado de educación primaria y explorar su posible correlación con el desempeño académico. Con este propósito, se detallaron las cinco dimensiones que conforman estas competencias según lo establecido en el Plan y Programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral (2017). Los resultados obtenidos revelaron que la dimensión de colaboración alcanzó el nivel más alto de logro, mientras que la dimensión de autorregulación obtuvo el nivel más bajo.

En cuanto a la correlación, se evidenció una conexión estadísticamente significativa entre las dimensiones de colaboración, autonomía y la escala total del CCSEA-6 con el rendimiento académico. De manera similar, se identificó una asociación estadísticamente significativa entre la dimensión de autonomía y el desempeño en el área de matemáticas.

Se observaron diferencias significativas en las competencias socioemocionales según el género, particularmente en la dimensión de autorregulación. Los niños mostraron un nivel de desarrollo más alto en comparación con las niñas.

7.1 Retos

Uno de los desafíos principales de este estudio radica en su enfoque descriptivo y correlacional, lo que impide establecer relaciones causales entre las variables dependientes e independientes. Por lo tanto, se recomienda la realización de investigaciones futuras que aborden y analicen posibles vínculos causales entre estas variables.

Otro desafío significativo se relaciona con la representatividad de la muestra, ya que solo abarca nueve centros de educación primaria en la ciudad de Aguascalientes, lo que restringe la generalización de los resultados. En este sentido, sería aconsejable replicar estos hallazgos en una muestra más extensa y diversa con el fin de obtener conclusiones más sólidas.

En cuanto al rendimiento académico, se presenta un desafío importante: acceder a informes completos de la Prueba Diagnóstica para poder describir de manera más detallada los niveles de logro alcanzados por los alumnos en dicha evaluación. Además, resulta

interesante explorar la posibilidad de sustituir las pruebas estandarizadas por los promedios globales de los estudiantes, lo cual permitiría detectar diferencias en esta área.

Es necesario considerar que las correlaciones observadas en este estudio son significativas aunque presentan teóricamente una intensidad débil. Por tanto, sería beneficioso continuar con investigaciones que demuestren correlaciones más fuertes y evidentes. Además, es importante profundizar en otros contextos para investigar las diferencias de género en el desarrollo de las competencias socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico.

7.2 Sugerencias para la práctica docente

Resulta crucial retomar que el enfoque de la formación socioemocional en la educación básica es plenamente pedagógico, por tal razón se espera que los docentes puedan apropiarse de herramientas que les permitan desarrollar en sus alumnos esta dimensión emocional tan necesaria para el logro de una educación integral.

Los resultados de esta investigación señalan que la autorregulación fue la dimensión que alcanzó el nivel de desempeño más bajo. Por ende, es esencial proporcionar a los estudiantes estrategias adicionales, más allá de las incluidas en el programa actual, para abordar y fortalecer esta dimensión, como podría ser el empleo de estrategias de afrontamiento emocional.

En conclusión, los hallazgos obtenidos en esta investigación brindan evidencia sobre la importancia de continuar fomentando las competencias socioemocionales tanto a través de los programas de estudio actuales como mediante la creatividad y experiencia de los docentes. Estas competencias no solo proporcionan herramientas para el bienestar personal y social de los estudiantes, sino que también tienen un impacto significativo en su rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru. *Publicly Accessible Penn Dissertations*, 1-89.
- Alagarda, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Supervisión* 21, 36, 1-20.
https://usie.es/SUPERVISION21/2015_36/SP_21_36_Articulo_La_importancia_de_las_emociones_Alargarda.pdf
- Álvarez-Blanco, L., García, V. & Tuero, E. (2020). Necesidades socioeducativas de las familias ante el abandono escolar prematuro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388032>
- Alzahrani, M., Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12, 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Agüero, M. & Mata, M. (2013). La investigación acerca del aprendizaje social y situado. En Agüero, M. (Ed.), *La Investigación Educativa en México, 2002-2012: Vol. 4. Aprendizaje y Desarrollo* (1ª ed., pp. 111-157).
- Alvarado, N. M. (2013). Formación de niños, adolescentes y jóvenes. En Ducoing, W. P. & Fortoul O. B. (Ed.), *La investigación Educativa en México, 2002-2011: Vol. II. Procesos de formación* (1ª ed., pp. 465-522).
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Angulo, L., Blanco Y. y Méndez T. (2019). Características de la comprensión emocional en escolares cubanos de 8-10 años. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(3), 3-22. DOI: <http://10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.843>
- Arias, C. & Lombillo, I. (2019). Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), 1-9
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S025743142019000300019&script=sci_arttext&tlng=en

- Aristulle, P., Paoloni-Stente, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Asociación Británica de Investigación Educativa. (2019) Guía Ética para la Investigación Educativa (4.a ed.) (L. Rivera Otero and R. Casado-Muñoz, Trads.), Londres. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Bandura, A. (2012). Sobre las propiedades funcionales de la autoeficacia percibida revisadas. *Revista de Gestión*, 38 (1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of Emotional Intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.
- Benítez-Hernández, C., & Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080013>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <http://doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Pearson Educación. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://rieeb.iberomex.mx/index.php/rieeb/issue/view/1>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educción XXI*, 61–82.

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16).
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori, Editorial, S.L.
<https://leer.amazon.com.mx/?asin=B089LLWJ1B&language=es-MX>
- Bisquerra, R. (2020). Emociones: Instrumentos de medición y evaluación. Editorial síntesis.
<https://leer.amazon.com.mx/?asin=B08KJ8JQMK&language=es-MX>
- Borja, G., Martínez J., Barreno, S. & Haro, O. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista Educare*, 25(3), 54-77.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- Brackett, M., Rivers, S. y Salovey, P. (2011). Inteligencia emocional: implicaciones para el éxito personal, social, académico y laboral. *Brújula de psicología social y de la personalidad*, 5 (1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brasseur S., Gregoire J., Bourdu R. & Mikolajczak M. (2013) The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5). <http://doi:10.1371/journal.pone.0062635>
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 47–61.
<https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/6>
- Camejo-Almarales, A., Ramírez-Pérez, A. M., & Torres-Pérez, Y. (2018). La prevención de la violencia escolar, una necesidad en la formación de maestros primarios. *Roca. Revista científico - Educativa De La Provincia Granma*, 14(1), 139-151.
<https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/245>

- Carrillo, M. & López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas, *Contextos educativos*, 79-89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690236>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto propio
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Cepa, A., Heras, D., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica.
- Delgado, E. (2020). Guía de buenas prácticas en la publicación científica. *Dilemata*, (33), 295-310. <https://www.researchgate.net/publication/344675034>
- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New directions for child and adolescent development*, 2010(128), 29–49. <https://doi.org/10.1002/cd.267>
- DOF - *Diario Oficial de la Federación*. (2018, julio 14).
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- DOF – *Diario Oficial de la Federación*. (2019, mayo 15)
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 2

- Fernández, P. & Cabello, R.(2021). La Inteligencia Emocional como fundamento de la Educación Emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
<https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/5/5>
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. & Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Ferrando, M., Prieto, M., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J., Hernández, D., Sainz, M., Fernández, M. (2010). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Doi:10.1177/0734282910374707
- Fuentes, T. (2004). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. 25, 23-27.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/265>
- Fuster, D & Altamirano, E. (2017). Competencia emocional como elemento fundamental del rendimiento académico de los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación primaria. *PsiqueMag*, 6(1), 257–267.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/165>
- Gaeta, M. & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- García. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.
- García, N. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales de profesores de educación primaria (Publicación No. 462159) [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/2386>

- García, R., (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. *Opción*, 31(6), 1041-1063. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571059.pdf>
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- García-Piña. C. & Posadas- Predaza, S. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta Pediatr Mex*, 39(2),190-201. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apm/v39n2/2395-8235-apm-39-02-190.pdf>
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. & Matos, M. (2018). El efecto de una intervención socioemocional basada en la escuela sobre Habilidades Sociales y Personales en Niños y Adolescentes .*Journal of Education and Learning*, 7(6), 55-66. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p57>
- Gaxiola, J., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-gaxiolaglez.html>
- Giménez-Dasí, M. & Quintanilla, L. (2018). Desarrollo emocional en los primeros años de vida: debates actuales y retos futuros. Ediciones Pirámide. <https://elibro.net/es/ereader/uaa/123059?page=97>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Huerto, E., Farfán , J, Lizandro, R., & Reynosa, E. (2021). El clima socio afectivo en el desarrollo de las competencias emocionales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(3), 6-10. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/432>
- Hernández, M., Trejo, Y. & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AlDia.pdf>

- Ibarrola, B. (2015). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- Istapra, E., Sasongko, N., Kristiawan, M., Kusumah, Raden T., & Walid, A. (2021). Interpersonal Intelligence: A Strengthening in Efforts to Improve Student Learning Achievement. *Education Quarterly Reviews*, 4 (2), 108-114. <http://10.31014/aior.1993.04.02.202>
- Isaza, L., Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-14. <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web>
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Kahl, T., Grob, A., & Mohing, W. (2021). Does emotion regulation compensate deficits in various executive functions in children's and adolescents' mathematical achievement?. *Learning and Individual Differences*, 89, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102034>
- Lerner, R., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology*, third edition. Wiley
- Llorent, V., Zych, I. y Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318, <http://10.5944/educXX1.23687>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la universidad de La Laguna. *RELIEVE*, 27(1). <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>
- López, B. & López, B. (2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales como factor influyente en el desempeño académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

- Martí, E. (2016). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En Palacios et al. (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed., Vol. 1, pp. 327-430) Alianza Editorial
- Martínez-Otero, V. (2021). *Rendimiento escolar y formación integral*. Octaedro.
<https://leer.amazon.com.mx/?asin=B09GBNCFRR&language=es-MX>
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F., & López-Fernández, V. (2020). Relación entre aspectos neuropsicológicos cognitivos y socioemocionales en alumnos de Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 22(2), 224-237. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>
- Martínez-Álvarez, I., Hidalgo-Fuentes, S. & Sospedra-Baeza, M. (2020). Análisis del nivel de adaptación socioemocional y su relación con el rendimiento en el alumnado de primaria. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 55-74.
- Martínez-Benítez, J., Borja-Naranjo, G., Haro-Jácome, O., y Barreno-Freire, N., (2020). Factores personales, sociales e institucionales asociados al rendimiento académico en la educación superior. *MQRInvestigar*. Vol.4. (3).
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Meher, V., Baral, R., & Bankira, S. (2021). An Analysis of Emotional Intelligence and Academic Performance of Four Year Integrated B.Ed. Trainees. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 108-116. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3555>
- Mikulic, I., Crespi, M. & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329.
<https://www.redylac.org/articulo.oa=18043528007>
- Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de investigaciones*, 3(1), 374-382.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112/18517>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti A. (2014). Aprendizaje Socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el

contexto escolar. PAIDÓS.

<https://leer.amazon.com.mx/?asin=B00KE9CB3G&language=es-MX>

- Muñoz- Prieto, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Abierta*, 20, 35-46. <http://10.29257/EA20.2017.04>
- Oriola, S. & Gustems, J. (2020). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1 (2), 11-24.
<https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/11>
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Pareja, L., Barbachán, E., & Sánchez, F. (2019). Felicidad y comportamiento prosocial en estudiantes de educación de una universidad pública. *Conrado*, 15(70), 183-192
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500183&lng=es&tlng=es.
- Pérez-Escoda N, López-Cassà È, Alegre A. (2021). Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Primaria (CDE_9–13). *Ciencias de la Educación* . 11(11).
<https://doi.org/10.3390/educsci11110704>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Peribáñez, M. (2016). Educación emocional 3.0. En Soler, N. J.L. et al. (Ed.), *Inteligencia emocional y bienestar II*. 1ª ed., 140-155.
- Perpiñá, G., Sidera, F. & Serrat, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la inteligencia emocional y las habilidades sociales. *Revista de educación*, 395(13), 291-319. DOI: <http://10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Piovano, N., Solodovsky M. & Pascuali, G. (2020). Competencias socioemocionales y estrés. Cómo se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revista de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón*, 3(6), 69-80.

<https://repositorio.unimoron.edu.ar/bitstream/10.34073/218/1/5%20Competencias%20socioemocionales%20y%20estr%C3%A9s.%20C%C3%B3mo%20se%20relacionan%20con%20el.pdf>

- Prada, R., Rincón, G., Hernández, C. (2018). Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria. *Infancias Imágenes*, 17(2), 163-175. DOI: <http://110.14483/16579089.12584>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Ramos, A. & Vázquez, R. (2013). El consumo y abuso de drogas, su relación con la violencia escolar y los programas preventivos. En Furlán, A. & Spitzer, C. (Eds.), *La Investigación Educativa en México, 2002-2012: Vol. Convivencia, violencia y disciplina en las escuelas* (1ª ed., pp. 381-428).
- Rebollo, M., García, R., Barragán, R., Buzón, O. & Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, 4(1), 1-23. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009>
- Repetto, E. & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>
- Rosell, R., Juppet, M., Ramos Y., Ramirez, R. & Barrientos, N. (2020). Neurociencia aplicada como nueva herramienta para la educación. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 36 (92), 792-818 <https://hdl.handle.net/11323/6852>

- Sánchez, M, Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre Postigo, J.(2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855720>
- Sánchez-Sánchez, F., Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Carrasco, M. & del Barrio V. (2016). SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 23-34 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152554003>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), 27-50. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Santana, A. (2018). El conflicto en niñas y niños de educación primaria. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social*, 10(11), 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977379>
- Sanz de Acedo, M. (2010). Competencias cognitivas en educación superior. Narcea, S.A, de Ediciones. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Competencias%20cognitivas%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica, Educación primaria. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2022). Diagnóstica Educación Básica 2022. <http://planea.sep.gob.mx/Diagnostica/>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>
- Steinberg, L. (2014). Adolescence. McGraw-Hill Education.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 14-28.

- Valdés, A. & Vera, A. (2013). Familia y desarrollo: textos, contextos y pretextos. En Agüero, M. (Ed.), *La Investigación Educativa en México, 2002-2012: Vol. 4. Aprendizaje y Desarrollo* (1ª ed., pp. 217-260).
- Valenzuela-Santoyo, A., & Portillo-Peñuelas, S. (2018). Emotional Intelligence in Primary Education and Its Relationship with Academic Performance. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R., & Rodríguez, R. (2016). Principios de Neurociencia aplicados en la Educación Universitaria. *Formación universitaria*, 9(4), 75-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400009>
- Vera, J., Montaña, A. (2003). Sociocultura y educación. En Sánchez, P. (Ed.), *La Investigación Educativa en México, 1992-2002: Vol. 4. Aprendizaje y Desarrollo* (1ª ed., pp. 25-69).
- Wah, G., Kee J., & Talib, R. (2019). Development of preschool social emotional inventory for preschoolers: a preliminary study. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(1), 158-164. <http://10.11591/ijere.v8.i1.pp158-164>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, VJ (2018). Dimensiones y Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) en jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (2). <https://link.gale.com/apps/doc/A602002766/IFME?u=anon~b6efafc6&sid=googleScholar&xid=d78a0072>

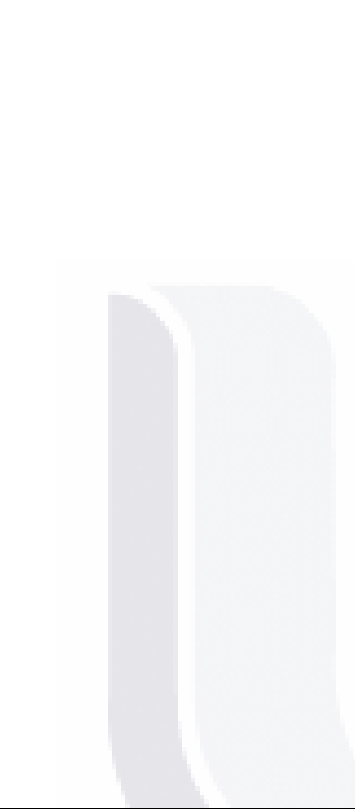
ANEXOS



Anexo A Operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional			Ítems
		Dimensiones	Habilidades específicas	Indicadores de logro	
competencias socioemocionales	Conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de	Autoconocimiento <i>Capacidad para conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar (p. 447).</i>	Atención. Conciencia de las propias emociones. Autoestima. Aprecio y gratitud. Bienestar.	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra una atención sostenida de hasta 10 minutos, y es consciente de sí mismo y de lo que le rodea al tomar decisiones. • Analiza episodios emocionales que ha vivido, considerando elementos como causas, experiencia, acción y consecuencias; y evalúa la influencia que tienen en sí mismo el tipo de interacciones que establece. • Examina y aprecia su historia personal y cultural; analiza los retos, dificultades o limitaciones, y los percibe como oportunidades para crecer y mejorar. • Valora las libertades y 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Terminó mis trabajos a tiempo. 2. Me concentro con facilidad en el salón de clases. 3. Me resulta fácil mantenerme realizando una actividad hasta terminarla. 4. Puedo poner atención cuando mi maestra o maestro explican un tema. 5. Se reconocer mis emociones. 6. Puedo identificar cuando me siento alegre. 7. Puedo identificar cuando me siento triste 8. Puedo identificar cuando me siento enojado. 9. Considero que soy una persona valiosa. 10. Creo que soy capaz de mejorar lo que se me dificulta hacer. 11. Soy agradecido con las personas que me rodean. 12. Me gusta sentirme bien. 13. Realizo acciones que me generan bienestar, por ejemplo: hacer ejercicio, comer saludable. 14. Reconozco que mis emociones me ayudan a aprender.

	<p>manera constructiva y ética. (p.434)</p>			<p>oportunidades que posee para desarrollarse y estudiar, y expresa la motivación de retribuir a su comunidad lo que ha recibido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora cómo los vínculos e interacciones basados en la empatía y colaboración promueven el bienestar a corto, mediano y largo plazo. 	<p>15. Reconozco cuando mis emociones me generan conflictos con los demás.</p>
		<p><i>Autorregulación Capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo (p.453).</i></p>	<p>Metacognición. Expresión de las emociones. Regulación de las emociones. Autogeneración de las emociones para el bienestar. Perséverancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planea el procedimiento para resolver un problema y realiza una autoevaluación del proceso que llevó a cabo. • Responde con tranquilidad, serenidad y aceptación ante una situación de estrés, caos o conflicto. • Anticipa los estímulos que conllevan a un estado emocional aflictivo e implementa estrategias preventivas de regulación. 	<p>16. Cuando resuelvo un problema puedo identificar con claridad los procedimientos que utilicé. 17. Puedo reconocer que tan buenos fueron los procedimientos que utilicé al resolver un problema. 18. Se reconocer cuando mis procedimientos no fueron los adecuados para resolver correctamente un problema. 19. Me resulta fácil calmarme cuando estoy nervioso. 20. Cuando alguien me ofende puedo mantenerme sereno. 21. Controlo mis emociones. 22. Expreso con facilidad lo que estoy sintiendo.</p>

			<p>• Evoca emociones positivas para contrarrestar los estados aflictivos y alcanzar el bienestar.</p> <p>• Valora el esfuerzo, expresa satisfacción por superar retos y muestra una actitud positiva hacia el futuro.</p>	<p>23. Respondo con tranquilidad ante momentos de estrés.</p> <p>24. Cuando platico con mis compañeros puedo expresar mis emociones con facilidad.</p> <p>25. Me resulta fácil identificar las emociones de los demás.</p> <p>26. Para disminuir la tristeza, traigo a mi mente recuerdos que me han provocado emociones positivas.</p> <p>27. Para disminuir el enojo, traigo a mi mente recuerdos que me han provocado emociones positivas.</p> <p>28. Considero que los retos que se me presentan, realmente son oportunidades para mejorar.</p> <p>29. Considero que mi esfuerzo es valioso.</p> <p>30. Pensar en mi futuro me genera emociones agradables.</p> <p>31. Pienso que me irá bien en la secundaria.</p>	
		<p>Autonomía Capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. El ejercicio de la autonomía implica</p>	<p>Iniciativa personal. Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones.</p>	<p>• Evalúa y soluciona situaciones de su entorno inmediato con base en su experiencia y creatividad.</p> <p>• Valora cómo sus decisiones y acciones afectan a otros y propone</p>	<p>32. Resuelvo problemas con facilidad haciendo uso de mi creatividad.</p> <p>33. Resuelvo problemas con facilidad haciendo uso de mi experiencia.</p> <p>34. Reconozco cuando mis decisiones afectan a los demás.</p> <p>35. Reconozco cuando mis decisiones benefician a los demás.</p>

		<p><i>poseer un sentido de autoeficacia y un sentido de agencia (p.455).</i></p>	<p>Lide razgo y apertura. Tom a de decisiones y compromiso s. Auto eficacia.</p>	<p>acciones para mejorar aspectos de su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vincula sus iniciativas con las de otros y contribuye a mejorar aspectos que les atañen. • Sabe tomar decisiones concretas que beneficien a los demás, aunque no le beneficien directamente. • Valora su capacidad para mejorar su entorno inmediato mediante la implementación de acciones específicas. 	<p>36. Aporto ideas para mejorar el ambiente en mi salón de clases. 37. Me siento seguro cuando tomo decisiones. 38. Puedo tomar decisiones que beneficien a los demás. 39. Puedo tomar decisiones sin consultar a los demás. 40. Comparto ideas importantes para mejorar mi entorno. 41. Puedo tomar decisiones que beneficien a mis compañeros de clase y no solamente a mí. 42. Considero que las ideas que aporto para mejorar el ambiente en mi salón de clases son valiosas.</p>
		<p>Empatía <i>Capacidad que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros. Es la chispa que detona la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana (p.459-460).</i></p>	<p>Bien estar y trato digno hacia otras personas. Tom a de perspectiva en situaciones de desacuerdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza acciones que afectan o que favorecen el bienestar de niños y niñas al recibir un trato digno, cuidado y amor. • Valora y toma una postura ante las acciones e ideas de los involucrados en situaciones de desacuerdo o conflicto. 	<p>43. Reconozco acciones que benefician a mis compañeros. 44. Reconozco acciones que pueden dañar a mis compañeros. 45. Reconozco que está bien que todos seamos diferentes. 46. Considero importante que todos seamos tratados con respeto. 47. Cuando discuto con algún compañero, me pongo en su lugar antes de decir algo que pudiera causarle daño.</p>

		<p>Rec onocimiento de prejuicios asociados a la diferencia.</p> <p>Sens ibilidad hacia grupos que sufren discriminaci ón o exclusión.</p> <p>Cuid ado de otros seres vivos y la naturaleza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta de qué manera las diferencias entre personas se convierten en fortalezas y retos dentro de una familia o de un grupo. • Se involucra en acciones para brindar apoyo a gente que ha sufrido exclusión o discriminación, y manifiesta emociones positivas asociadas a dichas acciones de apoyo. • Genera, pone en marcha y evalúa los resultados de acciones preventivas y de cuidado del entorno, y propone mejoras. 	<p>48. Me resulta fácil ver las cosas desde el punto de vista de los demás.</p> <p>49. Cuando ocurre un conflicto en mi salón, puedo expresar lo que siento al respecto.</p> <p>50. Identifico grupos de personas que han sufrido algún tipo de discriminación.</p> <p>51. Propongo acciones para evitar situaciones de injusticia.</p> <p>52. Ofrezco mi apoyo a compañeros que son rechazados por los demás.</p> <p>53. Me siento alegre cuando apoyo a los demás.</p> <p>54. Ayudo a los demás sin que me lo pidan.</p> <p>55. Me siento responsable de cuidar el medio ambiente.</p>
		<p>Colaboración <i>Capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales. Implica la</i></p>	<p>Com unicación asertiva.</p> <p>Resp onsabilidad</p> <p>Incl usión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera ideas y proyectos con sus compañeros, considerando las aportaciones de todos. • Evalúa el trabajo en equipo reconociendo los aciertos y errores 	<p>56. Respeto los turnos para participar.</p> <p>57. Comparto mis ideas de manera clara.</p> <p>58. Comparto mis ideas sin faltar el respeto a los demás.</p> <p>59. Cuando trabajamos en equipo, considero las ideas de mis compañeros.</p>

		<p><i>construcción del sentido del “nosotros” (p.456).</i></p>	<p>Resolución de conflictos. Interdependencia</p>	<p>para mejorar experiencias futuras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a solucionar los problemas grupales haciendo a un lado sus intereses individuales, y ofrece su apoyo a los compañeros que lo necesitan. • Responde a la provocación o a la ofensa de una manera pacífica y toma medidas preventivas para evitar el conflicto. • Evalúa el proceso del trabajo colaborativo y contribuye de manera equitativa a enriquecerlo. 	<p>60. Reconozco mis errores al trabajar en equipo. 61. Cuando me equivoco propongo soluciones para corregir. 62. Creo que comparto ideas valiosas con mi equipo. 63. Ofrezco mi apoyo para que los integrantes de mi equipo participen. 64. Ofrezco apoyo a los compañeros que lo necesitan. 65. Ayudo a resolver problemas que se presentan en mi salón de clases. 66. Puedo cambiar mi punto de vista cuando es necesario. 67. Cuando me ofenden respondo de manera pacífica. 68. Evito tener conflictos con mis compañeros. 69. Ayudo a crear un ambiente de respeto en mi salón de clases. 70. Reconozco que es importante trabajar colaborativamente.</p>
--	--	--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017)

Anexo B CCSEA-6_Prototipo 1
 Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
 Departamento de Educación
 Maestría en Investigación Educativa
Cuestionario de Competencias Socioemocionales
 para alumnos de sexto grado de educación primaria (CCSEA-6-V1)



Querido (a) alumno(a):

Solicitamos tu apoyo para responder este cuestionario acerca de tus emociones, tus respuestas no afectarán de ninguna manera a tus calificaciones, solo queremos conocer tus opiniones.

Te solicitamos que contestes con sinceridad, lee atentamente las instrucciones y elige la respuesta que te parezca más adecuada para cada pregunta

¡Muchas gracias por participar!

Instrucciones generales:

Este cuestionario está dividido en dos secciones, la primera recopila algunos datos de identificación como: el nombre de tu escuela, edad, grupo y sexo; y la segunda contiene oraciones que nos permitirán explorar acerca de situaciones donde se ven involucradas tus emociones.

Sección 1. Datos de identificación

Instrucciones: Lee y responde los datos que se solicitan en esta sección, en algunas preguntas deberás marcar con X en la respuesta adecuada.

1. Nombre de tu escuela: _____

2. ¿Cuántos años tienes? _____

3. Marca el grupo al que perteneces:

6 A	6 B	6 C
-----	-----	-----

4. Selecciona tu sexo:

Niña	Niño
------	------

Sección 2. Explorando mis emociones

Instrucciones: Lee cada oración y marca con una X la opción de respuesta que mejor representa la cantidad de veces que realizas lo que se te indica.

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Termino mis trabajos de la escuela a tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Puedo hacer una actividad desde que la empiezo hasta que la termino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sé reconocer mis emociones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Identifico cuando me siento triste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Considero que soy una persona valiosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Soy agradecido con las personas que me rodean.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Realizo acciones que me generan bienestar, por ejemplo: hacer ejercicio, comer saludable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Reconozco cuando mis emociones me generan conflictos con los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me resulta fácil calmarme cuando estoy nervioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Controlo mis emociones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Respondo con tranquilidad ante momentos de estrés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Me resulta fácil identificar las emociones de los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Si me llego a sentir enojado(a), me acuerdo de cosas que me han hecho sentir bien para disminuir el enojo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Considero que hacer mi mejor esfuerzo es valioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Pienso que soy creativo al resolver los problemas que se me presentan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
16. Reconozco cuando las cosas que hago afectan a los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Aporto ideas para mejorar el ambiente en mi salón de clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Puedo decidir algo pensando en que sea bueno para otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Puedo tomar decisiones que beneficien a mis compañeros de clase y no solamente a mí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Reconozco acciones que benefician a mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Creo que está bien que todos seamos diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Cuando discuto con algún compañero, me pongo en su lugar antes de decir algo que pudiera causarle daño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Cuando ocurre un conflicto en mi salón, puedo expresar lo que siento al respecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Trato de hacer algo cuando veo que tratan a alguien injustamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Me siento alegre cuando apoyo a los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Me siento responsable de cuidar el medio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Comparto mis ideas de manera clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Cuando trabajamos en equipo, tomo en cuenta las ideas de mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Cuando me equivoco propongo soluciones para corregir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ofrezco mi apoyo para que los integrantes de mi equipo participen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Ayudo a resolver problemas que se presentan en mi salón de clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Cuando me ofenden respondo de manera pacífica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Ayudo a crear un ambiente de respeto en mi salón de clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo C CCSEA-6_Prototipo 2

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
 Departamento de Educación
 Maestría en Investigación Educativa

**Cuestionario de Competencias Socioemocionales
 para alumnos de sexto grado de educación primaria (CCSEA-6-V2)**



Querido (a) alumno(a):

Solicitamos tu apoyo para responder este cuestionario acerca de tus emociones, tus respuestas no afectarán de ninguna manera a tus calificaciones, solo queremos conocer tus opiniones.

Te solicitamos que contestes con sinceridad, lee atentamente las instrucciones y elige la respuesta que te parezca más adecuada para cada pregunta

¡Muchas gracias por participar!

Instrucciones generales:

Este cuestionario está dividido en dos secciones, la primera recopila algunos datos de identificación como: el nombre de tu escuela, edad, grupo y sexo; y la segunda contiene oraciones que nos permitirán explorar acerca de situaciones donde se ven involucradas tus emociones.

Sección 1. Datos de identificación

Instrucciones: Lee y responde los datos que se solicitan en esta sección, en algunas preguntas deberás marcar con X en la respuesta adecuada.

1. Nombre de tu escuela: _____
2. ¿Cuántos años tienes? _____
3. Marca el grupo al que perteneces:
 6 A 6 B 6 C
4. Selecciona tu sexo:
 Niña Niño

Sección 2. Explorando mis emociones

Instrucciones: Lee cada oración y marca con una X la opción de respuesta que mejor representa la cantidad de veces que realizas lo que se te indica.

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Me concentro con facilidad en el salón de clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Pongo atención cuando mi maestra o maestro explican un tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Identifico cuando me siento alegre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Identifico cuando me siento enojado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Aunque se me dificulta hacer algunas cosas, creo que soy capaz de hacerlas mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me gusta sentirme bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Reconozco que mis emociones me ayudan a aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Cuando resuelvo un problema puedo identificar con claridad cómo lo hice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Cuando alguien es grosero conmigo puedo mantenerme calmado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Expreso con facilidad lo que estoy sintiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Cuando platico con mis compañeros puedo expresar mis emociones con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Si me llega a sentir triste, me acuerdo de cosas que me han hecho sentir bien para disminuir la tristeza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Creo que cuando tengo que hacer cosas que sé que me van a costar trabajo, tengo la oportunidad de mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
14. Pensar en mi futuro me genera emociones agradables.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15. Creo que mis experiencias anteriores me sirven para resolver problemas con facilidad.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
16. Reconozco cuando las cosas que hago benefician a los demás.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
17. Cuando decido algo me siento seguro de la decisión que tomé.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
18. Puedo tomar decisiones sin consultar a los demás.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
19. Considero que las ideas que propongo para mejorar el ambiente en mi salón de clases son valiosas.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
20. Reconozco acciones que pueden dañar a mis compañeros.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21. Considero importante que todos seamos tratados con respeto.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
22. Me resulta fácil ver las cosas desde el punto de vista de los demás.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23. Me doy cuenta cuando hay personas que sufren algún tipo de discriminación o maltrato por parte de otras.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
24. Ofrezco mi apoyo a compañeros que son rechazados por los demás.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25. Ayudo a los demás sin que me lo pidan.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
26. Respeto los turnos para participar.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27. Comparto mis ideas sin faltar el respeto a los demás.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
28. Si me equivoco cuando trabajo en equipo, lo sé reconocer.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
29. Creo que comparto ideas valiosas con mi equipo.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

30. Ofrezco apoyo a los compañeros que lo necesitan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Puedo cambiar mi opinión sobre algo cuando es necesario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Evito tener conflictos con mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Pienso que es importante trabajar colaborando unos con otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Anexo D Versión final_CCSEA-6
 Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
 Departamento de Educación
 Maestría en Investigación Educativa
Cuestionario de Competencias Socioemocionales
para alumnos de sexto grado de educación primaria (CCSEA-6)



Querido (a) alumno(a):

Solicitamos tu apoyo para responder este cuestionario acerca de tus emociones, tus respuestas no afectarán de ninguna manera tus calificaciones, solo queremos conocer tus opiniones.

Te solicitamos que contestes con sinceridad, lee atentamente las instrucciones y elige la respuesta que te parezca más adecuada para cada pregunta.

Instrucciones generales:

Este cuestionario está dividido en dos secciones, la primera recopila algunos datos de identificación como: tu nombre, el nombre de tu escuela, edad, grupo y sexo; y la segunda contiene oraciones que nos permitirán explorar acerca de situaciones donde se ven involucradas tus emociones.

Sección 1. Datos de identificación

Instrucciones: Lee y responde los datos que se solicitan en esta sección, en algunas preguntas deberás marcar con X en la respuesta adecuada.

1. Nombre del alumno (a): _____
2. Nombre de tu escuela: _____
3. ¿Cuántos años tienes? _____
4. Marca el grupo al que perteneces:
 6 A 6 B
5. Selecciona tu sexo:
 Niña Niño

Sección 2. Explorando mis emociones

Instrucciones: Lee cada oración y marca con una **X** la opción de respuesta que mejor representa la cantidad de veces que realizas lo que se te indica.

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Me concentro con facilidad en el salón de clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Pongo atención cuando mi maestra o maestro explican un tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Aunque se me dificulta hacer algunas cosas, creo que soy capaz de hacerlas mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Reconozco que mis emociones me ayudan a aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Cuando resuelvo un problema puedo identificar con claridad cómo lo hice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Cuando alguien es grosero conmigo puedo mantenerme calmado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Expreso con facilidad lo que estoy sintiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Cuando platico con mis compañeros puedo expresar mis emociones con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Si me llego a sentir triste, me acuerdo de cosas que me han hecho sentir bien para disminuir la tristeza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Creo que cuando tengo que hacer cosas que sé que me van a costar trabajo, tengo la oportunidad de mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Pensar en mi futuro me genera emociones agradables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Creo que mis experiencias anteriores me sirven para resolver problemas con facilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Reconozco cuando las cosas que hago benefician a los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Cuando decido algo me siento seguro de la decisión que tomé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Considero que las ideas que propongo para mejorar el ambiente en mi salón de clases son valiosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Reconozco acciones que pueden dañar a mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Considero importante que todos seamos tratados con respeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Me resulta fácil ver las cosas desde el punto de vista de los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Me doy cuenta cuando hay personas que sufren algún tipo de discriminación o maltrato por parte de otras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ofrezco mi apoyo a compañeros que son rechazados por los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ayudo a los demás sin que me lo pidan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Creo que comparto ideas valiosas cuando trabajo en equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Puedo cambiar mi opinión sobre algo cuando es necesario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Evito tener conflictos con mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Pienso que es importante trabajar colaborando unos con otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡Muchas gracias por participar!