



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS COGNITIVAS
DOCTORADO EN CIENCIAS COGNITIVAS

Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de
estudiantes universitarios

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTORA EN CIENCIAS COGNITIVAS

P R E S E N T A:

Mtra. Mayra Delgado Villalobos

Director de tesis: Dr. Jean Philippe Andre Jazé Claude

Codirector: Dr. Germán Octavio López Riquelme

Comité revisor: Dr. Gerardo Maldonado Paz

Dra. Adela Hernández Galván

Dr. Héctor Solís Chagoyán

Dr. Jorge Pablo Oseguera Gamba

Dr. Luis Pérez Álvarez

Índice

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO	
1. De las emociones sociales a las competencias socioemocionales: evolución, neurociencia cognitiva, desarrollo e intervención.....	8
2. Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo..	18
3. Toma de decisiones: componente emocional y componente cognitivo.....	47
4. Rendimiento académico en la educación superior.....	50
5. Planteamiento del problema.....	53
6. Justificación.....	55
CAPÍTULO II. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y MÉTODO	
1. Hipótesis.....	57
2. Objetivos.....	58
3. Diseño.....	59
4. Participantes.....	61
5. Instrumentos de medición.....	69
6. Procedimiento.....	77
CAPÍTULO III. RESULTADOS	
1. Resultados del estudio.....	82
2. Discusión.....	93
3. Conclusiones.....	103
Limitaciones y perspectivas.....	108
REFERENCIAS.....	110
<i>Anexos</i>	142

RESUMEN

Las emociones sociales forman parte de la complejidad interna de una sociedad donde confluyen niveles de estructura social: las interacciones entre sus individuos, los patrones de relación entre ellos y sus principios de organización. Las emociones sociales subyacen a esta complejidad e incluyen mecanismos de autorregulación que permiten a los individuos desarrollar habilidades socioemocionales para evaluar cuándo y con quién cooperar o competir, regular las respuestas emocionales y el comportamiento en situaciones sociales, mantener relaciones de largo plazo, favorecer la prosocialidad y la cohesión grupal. Estas habilidades son fundamentales en nuestros entornos culturales dinámicos. Por ello, la OECD las considera habilidades del siglo XXI.

Desde una perspectiva interdisciplinar con énfasis en la cognición social, en la presente investigación se revisó la importancia y la función de las emociones sociales, y con base en los diferentes niveles de complejidad social se propone una distinción entre habilidades y competencias socioemocionales. También se revisaron diversos enfoques teóricos sobre estas competencias, así como la metodología para su evaluación en la educación universitaria. Asimismo, se realizó un estudio exploratorio con un diseño transversal y la muestra se conformó por 104 estudiantes universitarios. El modelo teórico propuesto se probó mediante ecuaciones estructurales, encontrándose diferencias significativas entre el compromiso académico y el rendimiento académico, la resiliencia y el razonamiento.

Palabras clave: cognición social, desarrollo socioemocional, competencias socioemocionales, evaluación socioemocional y aprendizaje socioemocional.

ABSTRACT

Social emotions are part of the internal complexity of a society where levels of social structure converge: the interactions between its individuals, the relationships patterns between them and their organizational principles. Social emotions underlie this complexity and include self-regulation mechanisms that allow individuals to develop socioemotional skills to assess when and with whom to cooperate or compete, regulate emotional responses and behavior in social situations, maintain long-term relationships, promote prosociality and group cohesion. These skills are essential in our dynamic cultural environments. For this reason, the OECD considers them 21st century skills.

From an interdisciplinary perspective with an emphasis on social cognition, this research reviewed the importance and function of social emotions, and based on the different levels of social complexity, a distinction between socio-emotional skills and competencies is proposed. Various theoretical approaches to these competencies were also reviewed, as well as the methodology for their evaluation in university education. Likewise, an exploratory study was carried out with a cross-sectional design and the sample consisted of 104 university students. The proposed theoretical model was tested using structural equations, finding significant differences between academic commitment and academic performance, resilience and reasoning.

Keywords: social cognition, social-emotional development, social-emotional competencies, social-emotional assessment and social-emotional learning

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos vivimos en sociedades sumamente complejas: nuestro principal ambiente es el social, lo cual se traduce en términos de cooperación y reciprocidad; por ello es importante que los individuos de una sociedad sean capaces de reconocerse entre ellos, evaluar y recordar sus experiencias de interacción social. Aunque las interacciones sociales complejas dependen de procesos cognitivos especializados, recientemente, los procesos emocionales han atraído la atención de los investigadores, ya que subyacen a formas complejas de interacciones y relaciones sociales tales como la cooperación, la capacidad de mantener lazos afectivos de larga duración, la empatía, el rechazo al comportamiento inequitativo o injusto y la prosocialidad. En consecuencia, las emociones sociales permiten a los individuos predecir el comportamiento de los otros, así como establecer sus intereses propios para decidir competir o cooperar. De tal manera que, el desarrollo de habilidades útiles para la regulación de respuestas emocionales es esencial para afrontar la complejidad, la diversidad y los cambios de los grupos y de las sociedades humanas.

Este estudio engloba dos momentos, en el primero se elaboró un modelo teórico que permita explicar cómo las habilidades y las competencias socioemocionales se encuentran vinculadas con el desempeño académico de los individuos, y en segundo lugar, poner a prueba esta propuesta teórica por medio de un estudio aplicado.

En el capítulo I se presentan los antecedentes y la fundamentación teórica, integrándose una propuesta interdisciplinaria que define y contrasta a las habilidades socioemocionales de la competencia socioemocional. Así, a partir de la filosofía, la evolución, la neurociencia cognitiva, la cognición social y el desarrollo ontogenético de las emociones sociales, se concibe que, dentro de la naturaleza de los procesos de

interacción social en diferentes contextos, hay un aprendizaje socioemocional formal e informal impregnado y regulado por las instituciones, por tanto, se muestra un catálogo de habilidades y de competencias socioemocionales que participan en diferentes problemas y contextos sociales, priorizando en este estudio al ambiente educativo. Derivado de ello, se considera fundamental determinar la forma de evaluar las distintas competencias socioemocionales para que, a partir de ello se implementen estrategias de intervención que coadyuven a que los individuos tengan un mejor manejo, reevaluación y gestión de sus emociones ante distintas situaciones de interacción social, favoreciendo así un mayor autocontrol, mejor toma de decisiones y mayor bienestar. Por ello, también se describe lo concerniente a la toma de decisiones y su relación con el rendimiento académico, este último, considerado un indicador sustancial en la permanencia y el egreso de los estudiantes de educación superior. Esta primera sección se completa con el planteamiento del problema y la justificación de la investigación. Gran parte del contenido de este apartado fue publicado en dos artículos científicos y en un capítulo de libro, los cuales se muestran en los Anexos.

El capítulo II. Método, comprende la hipótesis, los objetivos, el diseño, el procedimiento, los participantes y los instrumentos de medición del estudio. No obstante, si bien, se propuso un diseño para aplicar esta investigación, derivado de las condiciones sanitarias de la pandemia de COVID-19, sólo fue posible implementar la etapa del pre-test, donde participaron estudiantes de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática (FCAeI) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Para ello, fue necesaria la digitalización de los instrumentos de medición, destacando la adaptación y el pilotaje del instrumento Columbia Card Task (CCT) que mide el componente cognitivo y el componente emocional de la toma de decisiones.

En el capítulo III. Resultados, se plasman y se discuten los datos que derivan del pre-test, aquí, mediante el modelado de ecuaciones estructurales se puso a prueba el modelo teórico propuesto, en este caso, aplicado a estudiantes que forman parte de un contexto educativo universitario. De tal manera que, el modelo multivariante engloba a los componentes del desarrollo socioemocional, la competencia socioemocional, la toma de decisiones y el rendimiento académico de los estudiantes. Después, en el capítulo se presenta la discusión de los resultados, la conclusión y las limitaciones de la investigación.

Finalmente, en el apartado de anexos se incluye una propuesta de intervención, que consiste en un taller sobre interacción social, con base en el entrenamiento cognitivo encauzado a mejorar la competencia socioemocional y la toma de decisiones con efecto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

1. De las emociones sociales a las competencias socioemocionales: evolución, neurociencia cognitiva y desarrollo

Complejidad social, cerebros sociales y cognición social

La hipótesis de la complejidad social destaca que, el ambiente social dentro de un grupo es sumamente complejo y dinámico debido a la estructura y organización de las interacciones y relaciones dentro de la sociedad. Al respecto, Hinde (1976; ver Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022) propone un modelo de tres niveles de estructura social a partir de los cuales se puede determinar la complejidad de una sociedad:

1. Interacciones entre individuos, que dependen de propensiones conductuales de cada individuo (psicológicas, fisiológicas, etc.) y sus particulares reacciones cuando interactúan;
2. Relaciones entre individuos, que implican el patrón de las interacciones (frecuencia, calidad, etc.) entre dos individuos o más en el tiempo. Puesto que estos individuos se conocen entre ellos, la naturaleza y curso de cada interacción está influenciada por la historia de interacciones y por sus expectativas para interacciones futuras basadas en procesos afectivos y cognitivos. Hay varios principios fundamentales que determinan las relaciones e interacciones dentro de una relación, interacciones que operan por retroalimentación positiva o negativa e institucionalización de las relaciones, es decir, por convención cultural.
3. La estructura social de los grupos, este es un nivel de mayor complejidad que incluye a los patrones totales de relaciones e interacciones dentro de una sociedad

(la naturaleza, cualidad y patrón de las relaciones entre individuos); implica: la calidad, el contenido y el patrón de las relaciones; generalizaciones derivadas de dicha calidad, contenido y patrón que son independientes de los individuos particulares que se relacionan o que interactúan, por lo que muestran regularidades entre individuos y entre sociedades, de manera que los individuos no se asocian aleatoriamente sino que sus relaciones se encuentran influenciadas por su pertenencia al grupo y el grupo tiene propiedades inherentes a su nivel. La organización nos permite entender en términos dinámicos el patrón de relaciones que constituyen la estructura de una sociedad, es decir, sus principios organizacionales como: las relaciones entre clases o tipos (edad, sexo, etc.), las relaciones entre parientes, el estatus (jerarquías de dominancia) y los principios relacionados con las instituciones.

Esta complejidad favoreció la evolución de cerebros especializados en la cognición social, la cual involucra la predicción e inferencia del comportamiento de otros individuos, conocer los estados internos de uno mismo, controlarse a sí mismo, comportarse de acuerdo con el contexto social y con cómo los individuos conocen el comportamiento de los otros y el propio (Lieberman, 2007). De tal forma que, los animales sociales a lo largo de su desarrollo adquieren, procesan y almacenan información procedente de otros individuos de la misma especie y actúan de acuerdo con el contexto, es decir, aprenden a responder a estímulos sociales con base a su percepción, motivación y afectos; evolucionando así estrategias y tácticas de comportamiento social con base en diversas señales comunicativas que involucran la expresión de estados emocionales y motivacionales para la toma de decisiones respecto a la cooperación o competencia dentro del grupo. Derivado de ello, habría presiones de selección sobre el aparato cognitivo de los individuos, ya que a partir del procesamiento de información

social se activaría su sistema de recompensas conectado con la motivación, la emoción y el comportamiento.

Estudios recientes sobre cognición social enfatizan que los procesos emocionales subyacen a formas complejas de interacciones y relaciones sociales; es decir, que los individuos pueden estar motivados a establecer vínculos sociales de cooperación debido a las recompensas emocionales de largo plazo. Por ello consideramos que las emociones sociales son parte de los mecanismos de cognición social, evolucionados a partir de la compleja dinámica de la vida social.

Evolución de las emociones

Las emociones pueden ser consideradas como estados o modos especializados de operación especie-específicos moldeados por la selección natural que ajustan parámetros fisiológicos, cognitivos y conductuales de los organismos que favorecen respuestas adaptativas a cambios ambientales o amenazas. Las emociones tienen tres funciones: motivacional, que favorece la adaptación para mantener la homeostasis; comunicativa, permite expresar los intereses propios; y cognitiva, implica que los individuos tienen acceso a señales involuntarias que los otros individuos producen y que les permiten inferir sus intenciones (Neisser, 1996).

En consecuencia, las emociones sociales forman parte de un sistema de evaluación, o métrica intersubjetiva, de costos y beneficios, y de intenciones y tendencias conductuales (valores) de los otros individuos durante interacciones de negociación (Cosmides & Tooby, 1989). Esta evaluación emocional forma parte del procesamiento de información interna y externa que favorece la regulación y autorregulación del comportamiento social. Las emociones tienen funciones en una sociedad: a nivel individual informan al individuo sobre sus estados emocionales, consecuencia de sus

interacciones sociales; a nivel diádico, las emociones regulan y coordinan la interacción, e incentivan o desalientan el comportamiento social de los otros individuos; a nivel social, las emociones favorecen la cohesión de los individuos de un grupo; y a nivel cultural, las emociones son moduladas por la historia y la economía, también las emociones se encuentran incorporadas en las prácticas y en las instituciones, asimismo, las normas culturales determinan la apropiada expresión de las emociones.

Derivado de ello, el procesamiento de las emociones sociales es fundamental para construir representaciones respecto a uno mismo y sobre nuestras interacciones sociales, que guían la respuesta ante los estímulos y al mismo tiempo se cumple con ciertas normas sociales. El procesamiento socioemocional, engloba habilidades sociales, cognitivas y afectivas, con sus respectivos correlatos neurales. Ochsner (2008) considera cinco fases del proceso socioemocional:

1. La adquisición de valores y respuestas socioafectivas: mediante el aprendizaje emocional respecto a los estímulos y acciones se guía a la conducta en la interacción social.
2. El reconocimiento y las respuesta a estímulos socioafectivos: el individuo ha aprendido el valor afectivo de un estímulo y es importante que pueda reconocerlo en el futuro y responder adecuadamente.
3. La inferencia de estados mentales de bajo nivel: el individuo cuenta con una vivencia del significado o le ha asignado valor a un estímulo desde su propia experiencia.
4. Las inferencias de estados y rasgos mentales de alto nivel: consiste en utilizar niveles simbólicos de representaciones de estados mentales con información contextual que encierra el significado de la acción social, lo que permite comprender las creencias y sentimientos de los otros.

5. La regulación sensible al contexto: es la habilidad para regular los juicios sobre sí mismo y el comportamiento hacia los otros con base en el contexto. Hay tres formas de regulación:
- a. Regulación con base en descripciones, donde participa la inferencia del estado mental, el lenguaje, la memoria y la atención selectiva para interpretar o reevaluar el significado del estímulo socioafectivo (Goldin et al., 2007). La reevaluación depende de la actividad en regiones de la corteza prefrontal medial implicadas en la inferencia del estado mental y de las regiones prefrontales dorsales y laterales comprometidas con el control cognitivo (Ochsner & Gross, 2008).
 - b. Regulación basada en resultados, depende del reaprendizaje de contingencia entre estímulos o acciones y resultados afectivos; participa la corteza prefrontal ventromedial caracterizada por tener una función inhibitoria (Quirk & Beer, 2006).
 - c. Regulación basada en opciones, consiste en sopesar los valores de las opciones de elección para equilibrar las ganancias a corto y a largo plazo, con efecto regulador en el comportamiento. En las personas que eligen la ganancia inmediata, se observa actividad en regiones asociadas con la expresión de preferencias, aprendizaje efectivo y recompensa, por ejemplo, en la corteza prefrontal medial y el estriado. Por el contrario, cuando los individuos eligen la ganancia a largo plazo, muestran una mayor actividad en la corteza prefrontal lateral dorsal y ventral, así como en la corteza orbitofrontal lateral (McClure et al., 2004).

A pesar de que las emociones por sí mismas subyacen procesos más complejos en la interacción social que favorecen la prosocialidad y la cohesión de los grupos; en el mundo

complejo, diverso y cambiante de las sociedades humanas, no sólo la experiencia de las emociones es fundamental, sino también su comprensión y gestión, es decir, se requiere la habilidad socioemocional de ajustarse a cambios constantes en el ambiente social, esto mediante la reinterpretación de las situaciones y la modulación de respuestas emocionales, que favorecen un mejor autocontrol y persistencia para el logro de metas encaminadas al bienestar individual-grupal a lo largo de la vida; y que pueden influir en resultados importantes en la sociedad

Funciones de las habilidades socioemocionales: bases neurobiológicas

Las experiencias y habilidades socioemocionales integran la cognición-emoción a partir del mecanismo de autorregulación (Bell & Wolfe, 2004). De tal forma que, el desarrollo socioemocional reside en este componente adaptativo generador de un mayor control de los procesos atencionales y de reactividad emocional, así como de un mayor control inhibitorio sobre el comportamiento motor (Eisenberg et al., 2004; Kochanska et al., 2001; Rueda et al., 2004; Ruff & Rothbart, 1996). Algunos estudios (Bell & Wolfe, 2004; Davis et al., 2002) han demostrado asociaciones entre los lóbulos frontales, la atención ejecutiva y aspectos de la autorregulación relacionados con las emociones.

Asimismo, la amígdala es una estructura relevante en la autorregulación de las emociones, modula tres procesos cognitivos fundamentales:

1. Etiquetado afectivo, logrado a través de las conexiones recíprocas con el hipocampo, que es responsable de la codificación y consolidación de episodios, donde la amígdala incluye motivaciones y emociones.
2. Comportamiento dirigido a objetivos, implica que el estado afectivo de un organismo influye en la selección de conductas adquiridas a través del condicionamiento operante.

3. Planificación y toma de decisiones. Se ha asociado con una amplia gama de funciones como la regulación afectiva, el aprendizaje, la selección de acciones, la memoria, la atención y la percepción, esto mediante tres clases principales de entradas: a) información de estados corporales, provenientes de sistemas viscerales, b) información innatamente somatosensorial, gustativa y olfativa, y c) información innatamente neutral, que proviene de las regiones visual, auditiva, polimodal y de áreas asociativas que representan estímulos que pueden ser condicionados, es decir, están asociados a estímulos o respuestas incondicionadas.

Estas respuestas son básicamente: la regulación de estados corporales, la modulación cerebral difusa y el desencadenamiento de comportamientos no aprendidos, involucrados por ejemplo en: la regulación hormonal, el proceso de aprendizaje, el estado de alerta asociado con la percepción, la memoria de trabajo, la atención, la regulación del sueño, la excitación, la plasticidad sináptica, el sistema de recompensas, el estado de ánimo, la ira, la agresión, el estrés, la temperatura corporal y el metabolismo. Así, se muestra cómo la amígdala desempeña un papel fundamental en la interconexión motivacional, los procesos emocionales y los procesos cognitivos, permitiendo que los aspectos afectivos favorezcan conductas adaptativas del individuo.

También, distintas áreas de la corteza prefrontal y sus conexiones con regiones corticales y subcorticales presentan una asociación más fuerte con determinados procesos ejecutivos que permiten seleccionar respuestas más adecuadas según nuestros objetivos (Tirapu-Ustárrroz et al., 2008). En contraparte, los déficits en las funciones ejecutivas (FE) pueden producir alteraciones en la autorregulación de los estados emocionales, por ejemplo, depresión, desinhibición, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, etc.

Componentes cognitivos del desarrollo socioemocional

En consecuencia, la autorregulación es fundamental en los procesos biológicos, fenómenos mentales y socioculturales, que contribuyen al aprendizaje socioemocional. Si bien, la autorregulación subyace al desarrollo socioemocional, este integra tres componentes cognitivos:

1. Control de atención: es la capacidad para mantener en mente la información relevante del objetivo mientras se procesa otra información, al mismo tiempo que se manifiesta la capacidad de mantenerse concentrado y organizado (Cueli et al., 2020); subyace al control esforzado, que es un modulador del temperamento y la experiencia (Rothbart & Bates, 1998).
2. Regulación emocional: es un proceso adaptativo mediante el cual los individuos modulan sus emociones para alcanzar metas, adaptarse al contexto y promover tanto su propio bienestar como el de su grupo social (Gross & John, 2003); es decir, la respuesta emocional se activa, genera y aplica un marco cognitivo que altera la forma en que el estímulo fue evaluado. Esto es posible porque, los estados afectivos surgen de interpretaciones cognitivas que son acompañadas de sensaciones neuronales centrales derivadas de dos sistemas neurofisiológicos independiente; un sistema relacionado con la activación (arousal) o estado y el otro con la valencia (un continuo placer-displacer) (Posner et al., 2005).
3. Memoria de trabajo: es un sistema de capacidad limitada ya que permite mantener temporalmente la información relevante en la tarea durante la ejecución de procesos cognitivos complejos, como el razonamiento, la planificación y la manipulación de la información lingüística, así como el control ejecutivo, la coordinación de la percepción y la acción en operaciones cognitivas complejas;

integra un componente principal, llamado ejecutivo central y tres subsistemas: el bucle fonológico, el bloc de dibujo visuo-espacial y el buffer episódico (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 2000).

Desarrollo ontogénico de la habilidad socioemocional

La ontogenia del desarrollo socioemocional implica aspectos sobre la personalidad, donde precisamente la autorregulación de la emoción y del comportamiento son esenciales en la adaptación exitosa en cada etapa del desarrollo de la personalidad. En este sentido, se identifican seis etapas del desarrollo temprano de las habilidades socioemocionales (tabla 1):

Tabla 1

Etapas del desarrollo socioemocional temprano

Etapa	Descripción
Pre y postnatal	Debido a la dependencia de la maduración de las conexiones límbicas, los procesos de autorregulación inician prenatalmente y evolucionan hacia procesos más sofisticados durante el curso del niño pequeño, preescolar y escolar (Posner & Rothbart, 2000; Rothbart & Jones, 1998). A los 3 meses de edad hay cierto control voluntario de la excitación con un control más decidido hacia los 12 meses (Bell & Wolfe, 2004). Este logro tiene una función central en los procesos atencionales, de regulación emocional y conductual, así como en el proceso de control cognitivo (Belsky et al., 2001; Rothbart et al., 1990; Sethi et al., 2000).
Primer año	Los niños desarrollan la capacidad de atención sostenida (Ruff & Rothbart, 1996, Posner & Rothbar, 2000), lo que favorece un mayor control sobre la experiencia socioemocional. Esta regulación temprana de las emociones coadyuva a mecanismos fisiológicos innatos y su desarrollo progresa a medida que el niño pasa de la dependencia casi total de sus padres hacia la regulación del estado emocional y por último a la regulación independiente de sus emociones (Calkins, 2004). También se desarrollan tres sistemas de atención que proporcionan al niño los mecanismos neuronales necesarios para regular la reactividad mediante la orientación, la reorientación y el mantenimiento del foco de atención: 1) sistema reticular activador, 2) sistema de atención posterior, y 3) control esforzado.
Segundo año	Los niños comienzan a utilizar las habilidades del lenguaje y también aumenta el control de los impulsos (Kopp, 1989); por lo que los niños son capaces de cumplir con la conducta, retrasar la gratificación y regular la angustia en una situación de separación (Calkins, 2006; Grolnick et al., 1996). Entonces, los niños experimentan emociones sociales como el orgullo y la vergüenza, por lo que orientan su comportamiento hacia la aceptación social.

De los tres a los cuatro años	Entre los 3 y 4 años, el control emocional surge por completo (Kopp, 1989). Entonces, los niños pueden identificar fácilmente estados emocionales de felicidad, tristeza, miedo e ira en las personas de su entorno, por ello pueden responder con empatía y regular su comportamiento (Pons et al., 2004; Thompson, 2011). Aquí, las diferencias individuales tienen un impacto importante en el desarrollo de la habilidad social.
Entre los cuatro y seis años	Los niños comprenden sus experiencias internas, diferenciando los recuerdos, los miedos y los deseos, de tal forma que pueden lidiar con emociones negativas como la tristeza y el miedo mediante estrategias de distracción, tales como el juego, el canto y el dibujo (Dennis & Kelemen, 2009).
De los 7 a los 8 años	Existe una regulación más consciente e intencional de la cognición (Ochsner & Gross, 2004). Los niños son capaces de pensar de manera menos egocéntrica. Con la regulación y jerarquización de valores, la afectividad del niño comienza a dirigirse hacia el otro, a medida que el otro se distingue del propio cuerpo (Piaget, 1981). Así, el niño desarrolla estrategias de afrontamiento para controlar la excitación afectiva o conductual.
Entre 9 y 10 años	En los niños predomina la reevaluación cognitiva, el cambio de puntos de vista y la planeación (Garnefski et al., 2007; Gross & Thompson, 2007; Zeman et al., 2006). Por lo que exhiben comportamientos y respuestas de regulación emocional de formas socialmente apropiadas (Denham et al., 2007; Eisenberg & Spinrad, 2004; Eisenbert et al., 2007).

Fuente: Elaboración propia, [ver revisión de López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021]

Durante estas etapas del desarrollo temprano de habilidades socioemocionales, los niños pueden mostrar dificultades de comportamiento, las cuales pueden estar relacionadas con la regulación y externalización de las emociones, presentando conductas agresivas, síntomas de ansiedad y de depresión, así como la falta de empatía y conciencia. De igual forma, al contar con un funcionamiento ejecutivo inmaduro es probable que el niño presente problemas de atención (Hinshaw, 1994; Nigg et al., 1998), así como diferencias en el estilo de aprendizaje (Moffitt, 1993; Pennington & Ozonoff, 1996). En este sentido, se considera que, el periodo entre los 5 y 7 años es crítico en el desarrollo socioemocional del niño; las fallas de los procesos regulatorios perturbarán directamente su comportamiento, mostrando poca capacidad en el control del afecto negativo, y limitando la oportunidad de aprender habilidades de adaptación en la vida social.

Por otra parte, en adolescentes jóvenes la percepción de su grupo social retoma una gran importancia: muestran activación más débil de las áreas cerebrales asociadas con el

control cognitivo y una mayor actividad neuronal en las regiones asociadas con las recompensas, lo que explica esta búsqueda activa de la aceptación de su grupo social (Caouette et al., 2014). No obstante, muchos cambios relacionados con la edad, con las emociones, la cognición y el comportamiento son de arriba hacia abajo y dinámicos en lugar de ser de abajo hacia arriba y estáticos, es decir, los cambios a lo largo de la vida en el procesamiento emocional dependen de una característica cognitiva humana relacionada con cambios *bottom-up* (que varían en función del envejecimiento biológico o la experiencia) o *top-down* (que varían en función de la motivación), por lo que la cognición controlada, está impulsada por objetivos activados cronológicamente, que permiten la adaptación y la regulación de las emociones para contribuir al bienestar. Por ello, en el desarrollo socioemocional temprano es fundamental el reconocimiento, gestión y expresión de las emociones sociales, ya que estas forman parte de las relaciones sociales interindividuales individuo-específicas de largo plazo más que las interacciones sociales por sí mismas.

En consecuencia, el procesamiento de información socioemocional se involucra en todos los niveles de la estructura social (interacciones sociales, relaciones sociales y sistemas sociales) propuestos por Hinde (1976), de manera que estos tres niveles de complejidad pueden interactuar de abajo a arriba (*bottom-up*) y de arriba abajo (*top-down*) para regular las respuestas emocionales según el contexto.

2. Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo

El ser humano mediante el desarrollo socioemocional temprano obtiene habilidades socioemocionales útiles durante las interacciones sociales. Por tal motivo, es relevante identificar transversalmente cómo el individuo, mediante su desarrollo socioemocional, el cual abarca funciones que integran cognición-emoción, se comprende a sí mismo,

interactúa con los demás, genera patrones de conducta y se organiza socialmente para desenvolverse en la sociedad no sólo con éxito, sino fomentando un entorno estimulante, de respeto y colaboración que coadyuve a establecer relaciones sociales saludables y con mejores expectativas para lograr metas a largo plazo (Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022). No obstante, estas habilidades se han desarrollado y aprendido en la ontogenia de la vida social familiar y frente a individuos pares y no-pares en la vida no-institucionalizada.

Habilidades socioemocionales y competencias socioemocionales: una distinción importante

Se considera fundamental que, para términos de la evaluación de la intervención en estas habilidades útiles en la vida social humana, primero se debe distinguir entre las habilidades y las competencias socioemocionales con base en el nivel de las estructuras sociales propuestas por Hinde (1976), ya que el aprendizaje y uso de estas habilidades implican, a su vez, diferentes niveles de complejidad social y, por tanto, diferentes formas de interacción entre los individuos.

De tal forma que, ante la complejidad de la interacción social se requiere el aprendizaje de habilidades y capacidades más sofisticadas para hacer frente a las demandas de la vida institucional regulada por las normas, las jerarquías y los valores, a estas capacidades se denominan “competencias socioemocionales”; y para los propósitos de esta distinción, se diferencian, en primer lugar y de manera heurística, entre la vida social no-institucionalizada e institucionalizada como entornos donde los individuos se involucran en diferentes problemas sociales, que ponen a prueba su capacidad de autorregulación, sus actitudes, conocimientos y comportamientos sociales que coadyuvan en la resolución de conflictos (tabla 2).

Tabla 2

Comparación de las características de habilidades y competencias socioemocionales

Tipo de capacidad	Definición	Catálogo	Estructura social según Hinde	Tipo de vida social relacionado	Tipo de aprendizaje involucrado	Problemas sociales en los que participa
Habilidades socioemocionales	Capacidades de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales	-Regulación emocional -Autoestima -Autoeficacia -Motivación -Adaptabilidad -Logro -Conciencia de sí mismo -Cooperación -Compromiso social -Comunicación receptiva	1. Interacciones individuales 2. Relaciones interindividuales	No-institucionalizado (interacciones interindividuales cotidianas, relaciones familiares, relaciones de amistad, etc.)	Informal principalmente (vida cotidiana, familiar y local)	1. Evaluar cuándo y con quién cooperar o competir 2. Regular el comportamiento de acuerdo con situaciones sociales 3. Mantener relaciones a largo plazo 4. Favorecer la prosocialidad 5. Mantener cohesionados los grupos
Competencias socioemocionales	Capacidades de regulación de emociones y comportamientos sociales en interacciones y relaciones interindividuales, así como actitudes despersonalizadas hacia instituciones y organizaciones en ambientes institucionalizados, aprendidos y desarrollados principalmente a través de educación y experiencias formales	-Conducta prosocial -Empatía -Resiliencia -Perseverancia -Compromiso -Toma de decisiones -Asertividad -Confianza -Conciencia de la organización -Liderazgo -Afrontamiento	1. Interacciones individuales 2. Relaciones interindividuales 3. Relaciones institucionales y organizacionales (escolares, empresariales, gubernamentales, etc.)	Institucionalizado (relaciones escolares con profesores, administrativos, etc., relaciones laborales en organizaciones con autoridades bajo principios y normas institucionales, relaciones jerárquicas institucionales despersonalizadas, etc.)	Formal principalmente (ambientes institucionales como escuela, organizaciones, empresas, pertenencia a instituciones religiosas, sociales, deportivas, académicas, etc.)	1. Gestionar emociones positivas y negativas 2. Manejar el estrés y la frustración 3. Enfrentar cambios drásticos 4. Permite desenvolverse en diversos campos en forma competitiva y eficiente 5. Superar dificultades 6. Transformar los errores y fracasos en oportunidades 7. Capacidad para saber hacer 8. Manejo de reglas, normas y valores organizacionales e institucionales despersonalizados 9. Manejo de conflictos institucionales y organizacionales despersonalizados 10. Promueve propósitos colectivos que privilegian la rutina 11. Creación de confianza 12. Favorecen la estabilidad de las autoridades institucionales

Información obtenida de: Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022; Hinde, 1976; OECD, 2015; Sánchez-Puerta et al., 2016

En la vida real resultaría prácticamente imposible encontrar ambas formas de vida separadas en tiempo y espacio ya que, desde muy temprano en la ontogenia, comenzamos a participar en las instituciones de una sociedad al participar en sus tradiciones. La cultura también moldea el comportamiento dentro de los grupos al proporcionar un “conjunto de herramientas” que los individuos utilizan en su vida cotidiana. Estos instrumentos consisten en varios “símbolos, historias, rituales y visiones del mundo” que informan de los hábitos diarios y estilos interpersonales de los individuos, que utilizan para resolver los problemas cotidianos (Bernard & Mize, 216).

No obstante, aunque ambas capacidades coexisten durante el desarrollo de los individuos, es fundamental entenderlas separadamente, ya que, sin bien ambas están relacionadas con la regulación de las emociones, diferentes procesos cognitivos y mecanismos neurales están implicados en cada una de ellas. Por ello, en la vida social actual, tanto las habilidades socioemocionales y las competencias socioemocionales serían complementarias, ya que participan en la resolución de distintos problemas sociales que tienen efectos en el desarrollo académico, durante la vida escolar, en el desempeño laboral o en organizaciones públicas o privadas.

Habilidades socioemocionales: aprendizaje por experiencias informales no-institucionalizadas

La vida social no-institucionalizada estaría relacionada con interacciones y relaciones que se establecen durante el desarrollo en la cotidianidad de los individuos, manifestándose como patrones consistentes de pensamientos, emociones y comportamientos, desarrollados mediante experiencias de aprendizaje principalmente informales a lo largo de la vida de los individuos y que pueden tener consecuencias de largo plazo (Kankaraš, 2017). Se considera que, en este nivel de vida no-institucionalizada están involucradas principalmente las habilidades socioemocionales, las cuales se definen como capacidades

de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no-institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales.

Competencias socioemocionales: aprendizaje por experiencias formales institucionalizadas

Por otro lado, la vida social institucionalizada presenta retos más complejos, tal como sucede en los ambientes educativos, organizacionales y gubernamentales, donde las interacciones sociales no son autorreguladas entre pares o entre no-pares de manera directa, sino que aprendemos a regular las emociones a través de reglas y normas institucionales. En este ambiente institucional, las relaciones están determinadas por las convenciones culturales de cada organización e institución en donde se hacen generalizaciones de categorías de relaciones. Por tanto, en este nivel, los patrones de relaciones son independientes de los individuos particulares que están involucrados. Iniciamos nuestras experiencias formales en la vida institucional durante nuestra vida escolarizada y continúa luego cuando se salta a la vida laboral de las organizaciones privadas o públicas donde debemos seguir ciertas normas y reglas de conducta despersonalizadas. De esta manera, comenzamos a participar en la actividad social institucionalizada, la cual implica fuerzas de amplio control social con diferentes niveles de mecanismos normativos, regulatorios y cognitivo-culturales (Abrutyn, 2016). Conforme nos incorporamos en la vida institucional, las situaciones de la vida real requieren de capacidades cada vez más sofisticadas, las cuales incorporan componentes intelectuales, sociales y emocionales (OECD, 2015). Esto favorece el control, pero genera conflictos igualmente despersonalizados, lo cual puede ser complejo de gestionar, dado que no se pueden resolver estos conflictos como entre pares en ambientes no-institucionalizados. Es en estos ambientes donde se desarrollan capacidades

socioemocionales sofisticadas que nosotros llamaremos competencias socioemocionales, las cuales deben ser aprendidas durante nuestro paso por las diferentes instituciones a lo largo de nuestra vida y que nos permiten gestionar emociones positivas y negativas, manejar el estrés y la frustración. En el mundo cultural humano, la vida institucional y las reglas interpersonales de interacción constituyen un nivel de complejidad mayor que impone retos cognitivos y emocionales difíciles de afrontar, y es en este ambiente donde se desarrollan las capacidades socioemocionales sofisticadas, que nosotros llamamos competencias socioemocionales, las cuales nos permiten gestionar emociones positivas y negativas, manejar el estrés y la frustración, especialmente cuando enfrentamos cambios radicales.

Importancia de las competencias socioemocionales en la educación

Las competencias socioemocionales forman parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo et al., 2019). Los sistemas educativos de los países de la OECD reconocen que fomentar las competencias socioemocionales es un objetivo clave de todo sistema educativo, ya que prepara a los estudiantes de forma integral: se da importancia a nutrir su personalidad, sus actitudes y valores junto con conocimientos y habilidades intelectuales importantes en el aprendizaje a lo largo de la vida. Informes de la OECD (2015) señalan que muchos de los marcos teóricos que plantean los países sobre estas competencias, caen en tres categorías: lograr metas, trabajar con otros y manejar emociones; no obstante, cada país difiere en la definición y evaluación de la competencia socioemocional; la mayoría tiende a evaluar mediante estándares de desarrollo o rúbricas, con base en las observaciones de los maestros o formadores de capacitación sobre el comportamiento cotidiano de los estudiantes; entonces, el objetivo es ayudar al individuo a identificar sus fortalezas y debilidades para

coadyuvar en su aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo, en un estudio longitudinal realizado en Nueva Zelanda (Fleming et al., 2013) se describió el entorno social escolar en términos de apoyo, seguridad y las relaciones entre el personal y los estudiantes; para ello se aplicó una encuesta sobre el clima escolar y los resultados permitieron analizar y mejorar el entorno de aprendizaje en las escuelas.

Por consiguiente, se requiere considerar las formas en que los estudiantes interactúan en el contexto educativo en el que se encuentran y los efectos de estas interacciones en las actitudes, la motivación y el desempeño de los estudiantes (Farrington et al., 2012). Lo que se busca es identificar las necesidades del desarrollo de los estudiantes y mejorar las prácticas docentes, es decir, mediante la retroalimentación a los estudiantes los maestros recompensan ciertos comportamientos y actitudes que coadyuven al aprendizaje socioemocional.

Enfoques teóricos y modelos multidimensionales de las competencias socioemocionales

Para efectuar la evaluación y generar estrategias de intervención, es fundamental identificar los distintos enfoques teóricos y modelos empíricos a partir de los cuales se define a la competencia socioemocional. En específico, la investigación en cognición humana se ha alejado de la idea de la cognición como aislada dentro de un cerebro individual para depender de los contextos en los que existe, por lo que ha incluido el entorno, la percepción, la acción, el afecto y los sistemas socioculturales (Barsalou, 2010).

Desde esta perspectiva, no sólo se mide el contenido del conocimiento de los estudiantes y las habilidades académicas básicas, sino que se incluye una variedad de comportamientos académicos, actitudes y estrategias que son esenciales para manejar con éxito nuevos entornos, satisfacer nuevas demandas académicas y sociales a lo largo de la vida (Conley, 2007; Farkas, 2003; Paris & Winograd, 1990). En torno a ello, Delgado-

Villalobos & López-Riquelme (2022) destacan que, existe una diversidad de denominaciones y clasificaciones de las competencias socioemocionales, por lo que es difícil su medición comparada, así como la sistematización de la evidencia respecto a la efectividad de los programas de intervención con enfoque en estas competencias.

No obstante, dentro del campo de las competencias socioemocionales, encontramos la clasificación de enfoques teóricos propuesta por Fernández-Berrocal & Extremera (2004): modelo de habilidad, modelo mixto de inteligencia no cognitiva y modelo de competencias sociales y emocionales (ver tabla 3).

Tabla 3

Resumen sobre los enfoques teóricos de las competencias socioemocionales

Enfoque teórico	Descripción	Autores
Modelo de habilidad	<p>-La inteligencia emocional (IE) implica la capacidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y crecimiento intelectual (Mayer & Salovey, 1997).</p> <p>-Fundamenta el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional; comprende cuatro habilidades: Percepción, Asimilación, Comprensión y Regulación de las emociones.</p> <p>-No incluye componentes de factores de personalidad.</p> <p>-La metodología para la evaluación de la IE se basa en el desempeño o medidas de capacidad.</p>	<p>Mayer & Salovey (1997)</p> <p>Brackett & Salovey (2006)</p>
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	<p>-La inteligencia emocional-social es una sección transversal de habilidades emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la eficacia con la que entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias (Bar-On, 2006).</p> <p>-Comprende cinco factores de alto nivel (que son subdivididos en 15 subfactores): 1) Habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad)</p> <p>-Considera que los rasgos emocionales y de personalidad están interrelacionados.</p> <p>-La metodología para la evaluación de los factores es mediante entrevistas, cuestionarios para evaluadores y autoinformes.</p>	<p>Bar-On (1997,2000)</p>

Modelo de competencias sociales y emocionales	-La competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la IE que se traduce en un desempeño sobresaliente en el trabajo.	Goleman (1998)
	-Este modelo fue creado y adaptado para predecir la efectividad y resultados personales en el lugar de trabajo y en la organización.	Boyatzis (2006)
	-Incluye cuatro dimensiones (que se subdividen en 20 competencias): 1) Autoconciencia (autoconciencia emocional, autoevaluación precisa y autoconfianza); 2) Conciencia social (empatía, servicio-orientación y conciencia organizacional); 3) Autogestión (autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad, impulso de logro e iniciativa; y 4) Gestión de relaciones (desarrollo de otros, influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador del cambio, construcción de vínculos- trabajo en equipo y colaboración).	
	-La metodología es la evaluación 360° basada en evaluadores externos.	

Fernández-Berrocal & Extremera (2004)

El modelo mixto de inteligencia no cognitiva relaciona el constructo de inteligencia emocional-social con la personalidad, mientras que el modelo de habilidad considera a la IE como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con la gestión de las emociones. Por su parte, el modelo de competencias sociales y emocionales muestra una relación moderada con la inteligencia cognitiva y alta correlación con indicadores de desempeño (Souto, 2013).

Por otra parte, los estudios empíricos sobre la competencia socioemocional aún son escasos e incluyen modelos multidimensionales con diversos dominios. Algunos de estos modelos se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Modelos multidimensionales de las competencias socioemocionales

Autor	Dimensiones
Salovey & Sluyter (1997)	Cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol
Goleman et al. (2002)	Conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, de los cuales se derivan dieciocho competencias.
Bisquerra (2003)	Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.
The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013)	Autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales o sociales y capacidad de toma de decisiones
OCDE	Considera quince habilidades sociales y emocionales vinculadas con los dominios del modelo <i>big five</i> de personalidad: Rendimiento de la tarea (autocontrol, responsabilidad y persistencia)

	Regulación emocional (resistencia al estrés, control emocional, optimismo) Comprometerse con otros (energía, asertividad, sociabilidad) Mentalidad abierta (curiosidad, creatividad y tolerancia) Colaboración (empatía, cooperación, confianza)
SEP (2014)	Autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia
Devis-Rozental (2018)	Motivación, resiliencia, empatía, compromiso social, confianza, conciencia de sí mismo y autobondad

Fuente: elaboración propia (ver Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022)

De estos modelos, se destaca la propuesta de Devis-Rozental (2018), ya que por una parte, enfatiza aspectos que forman parte de la cognición social; resaltando que, con base en nuestras experiencias, nuestro entorno y nuestras construcciones sociales, desarrollamos patrones y estos patrones se convierten en algo de lo que prescindimos; así, define a la competencia socioemocional como: “la capacidad de integrar sentimiento, intuición y cognición para reconocer, comprender, gestionar, aplicar y expresar nuestras emociones e interacciones sociales en el momento adecuado con el propósito adecuado en el contexto adecuado, con la persona adecuada. Su objetivo general es tener un impacto positivo en nuestro entorno e involucrarnos a nosotros mismos y a los demás para estar presentes, auténticos y abiertos con el fin de lograr una sensación de bienestar y construir relaciones eficaces en todos los aspectos de nuestra vida” (Devis-Rozental, 2018, p.39).

Aunado a esta definición y dimensiones de la competencia socioemocional, este estudio se enfoca a estudiantes universitarios, quienes, de acuerdo con su desarrollo ontogenético, es plausible que mediante sus habilidades y competencias socioemocionales logren adaptarse a la vida social y académica del contexto universitario. De tal manera que, consideramos cuatro competencias socioemocionales importantes en la vida estudiantil universitaria: las habilidades prosociales, la empatía, la resiliencia y el compromiso académico.

Habilidades prosociales

La conducta prosocial se define como un conjunto de conductas voluntarias (como ayudar, compartir, alentar, comprender, ponerse en lugar de, etc.) dirigidas a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y socialmente responsables con el fin de beneficiar a otros (Eisenberg et al., 2006). A partir de un enfoque interdisciplinar sobre el comportamiento prosocial entre humanos, Penner et al. (2005) organizan los modelos teóricos de la conducta prosocial en tres niveles de análisis:

1. A nivel micro: se plantean los orígenes de las tendencias prosociales en humanos y la etiología de las diferencias individuales.
2. En el nivel meso: se analiza la interacción ayuda-receptor en el contexto de una situación específica.
3. A nivel macro: se analizan las acciones prosociales que ocurren dentro del contexto de grupos y grandes organizaciones.

Desde esta perspectiva multinivel, se consideran cuatro puntos de interés sobre la conducta prosocial. En primer lugar, los modelos explicativos respecto a la neuroanatomía y la neuroquímica de las conductas prosociales comparten la hipótesis de que predominantemente la conducta prosocial entre humanos es precedida por algún estado afectivo o motivacional basado fisiológicamente (Buck, 1999; Gray, 2002; Preston & De Waal, 2002). No obstante, sólo la empatía como un proceso afectivo, cuenta con evidencia empírica. En segundo lugar, la perspectiva del desarrollo respecto a la conducta prosocial se ha enfocado en modelos teóricos que destacan la interacción entre el aspecto biológico y las experiencias de socialización. Por ejemplo, Eisenberg et al. (2002) en estudios con niños sobre emocionalidad y conductas prosociales, concluye que la emocionalidad positiva aumenta la conducta prosocial, mientras que la emocionalidad

negativa la disminuye; es decir, el nivel de conducta prosocial depende del tipo específico de emociones negativas que se sientan y la habilidad para regularlas. También, cabe destacar que son escasos los estudios sobre el desarrollo de conductas prosociales en adolescentes tardíos, y precisamente es en la adolescencia donde surgen nuevas relaciones interpersonales y emergentes, hay un mayor desarrollo cognitivo y emotivo, así como cambios en el contexto social del adolescente, lo que puede favorecer una diversidad de comportamientos prosociales.

En tercer lugar, algunas aproximaciones para responder a la pregunta de por qué las personas muestran conductas prosociales son:

- a. El aprendizaje social: se considera que mediante experiencias de socialización y la motivación, las personas pueden desarrollar comportamientos de ayuda, mejorar una situación o contribuir en el bienestar de una persona.
- b. Estudios transculturales, análisis históricos y exámenes etnográficos: muestran que la conducta prosocial es universal, existe evidencia de que las normas socioculturales, los valores y los estándares de una sociedad, que el sujeto internaliza en el proceso de socialización, mediatizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres (Garaigordobil, 2014). Así, normas como la responsabilidad social y la reciprocidad pueden promover la ayuda a medida que las personas se esfuerzan por mantener autoimágenes positivas y alcanzar sus ideales (Dovidio, 1984). Si bien estos estándares son transmitidos en la familia y la escuela, de acuerdo con Stevenson (1991), el aprendizaje de la conducta prosocial se opera de forma importante en el contexto escolar, ya que se tiene por meta prioritaria el desarrollo moral, poniendo énfasis en el trabajo y en la evaluación grupal, así como en la enseñanza de la cooperación.

c. El enfoque de excitación y afecto: destaca que la conducta prosocial es motivada por las emociones. Eisenberg y Fabes (1991) señalan que el afecto es un elemento fundamental de muchos potenciales situacionales de ayuda, es decir, la persona al activarse por la angustia de los demás, puede producir diferentes emociones que motivan a la conducta prosocial ante diversos escenarios. De esta forma, en situaciones de emergencia severas, los espectadores pueden tornarse molestos y angustiados (Piliavin et al. 1981); en un problema menos crítico, los observadores pueden sentirse tristes (Cialdini et al. 1987), tensos (Hornstein 1982) o preocupados y compasivos. Sobre esto último, Batson (1991) apunta que, sentirse molesto, angustiado, culpable o triste, motiva a ayudar egoístamente, es decir el objetivo es aliviar el propio estado emocional negativo; mientras que, la preocupación empática y la compasión despiertan una motivación altruista, donde el objetivo principal es mejorar el bienestar de la persona necesitada.

En cuarto lugar, la conducta prosocial se ha estudiado como un comportamiento intra e intergrupar, el voluntariado y la cooperación. Hewstone et al. (2002), subrayan que desde la perspectiva intra e intergrupar, la persona prosocial muestra un fuerte sesgo de favoritismo en ayudar a los miembros del mismo grupo a diferencia de los miembros de otros grupos. Este sentido de nosotros mismos facilita la empatía, que, a su vez, conduce a comportamientos más prosociales (Hornstein,1996); tales como la cooperación, que refiere a que dos o más personas se unan como socios para trabajar interdependientemente hacia un objetivo común que beneficiará a todos los involucrados.

Empatía

La empatía es una parte integral del bienestar socioemocional, juega un papel interpersonal y social crítico, permite compartir experiencias, necesidades y deseos entre

individuos, además proporciona un puente emocional que promueve el comportamiento prosocial, el altruismo, la compasión y el cuidado por los demás. Esta capacidad permite percibir las emociones de los demás, resonar con ellos emocional y cognitivamente, para asimilar su perspectiva y para distinguir entre nuestras emociones y las de los demás, por lo que es fundamental en las interacciones sociales y en la convivencia sana entre las personas, favoreciendo el mutuo entendimiento, la cooperación e inhibiendo la agresión.

Singer y Lamm (2009) apuntan que, los sentimientos empáticos parecen estar asociados con la activación de una red neuronal que involucra tanto filogenéticamente estructuras límbicas, así como áreas cerebrales neocorticales. Así, regiones cerebrales, tales como, el área dorsomedial del tálamo bilateral, el cerebro medio, la corteza orbitofrontal medial, el cíngulo anterior dorsal, la corteza cíngulada media, el área motora suplementaria y la ínsula bilateral, se activaron constantemente en humanos durante tareas de empatía a través de varias emociones (dolor, felicidad, disgusto, miedo y ansiedad), independientemente del tipo de estímulo y demandas de la tarea (Fan et al., 2011). El procesamiento socioemocional activa al sistema de neuronas espejo (Di Pellegrino et al., 1992), en el que una emoción observada se mapea en el cerebro del observador por cooptación acción-observación del sistema de emparejamiento.

Por consiguiente, modelos como el de percepción-acción del comportamiento motor e imitación, sugieren que automáticamente compartimos los sentimientos de otras personas, por ejemplo, Preston y De Waal (2002), destacan la importancia de procesos automáticos (se refiere a un proceso que no requiere un procesamiento consciente y esforzado, pero puede inhibirse o controlarse) e impulsados por la percepción, como el contagio emocional y el mimetismo. Sin embargo, además de la atención a la afectividad del objetivo, se requiere el estado para activar el postulado “cascada de eventos” que

comienza con el contagio emocional y, en última instancia, da como resultado una verdadera experiencia empática.

En consecuencia, el papel crucial que se atribuye a la atención, la inhibición y otros procesos de control ejecutivo también documenta que, la empatía no es un proceso puramente impulsado por los sentidos en el que los estados afectivos son inducidos en el observador únicamente por medio de procesos ascendentes. Por el contrario, durante mucho tiempo se ha sostenido que la evaluación contextual, los procesos cognitivos y de control de arriba hacia abajo son constituyentes importantes de la empatía humana. Por ejemplo, Smith (1976) apunta que, la imaginación permite proyectarnos en el lugar de otras personas, experimentando sensaciones que son generalmente similares, aunque típicamente más débiles que las de la otra persona. Por lo tanto, la importancia del control de arriba hacia abajo y la evaluación contextual radica en la generación de la respuesta empática o en la modulación existente inducida por los procesos ascendentes (Hein & Singer, 2008).

Decety y Lamm (2006), propusieron un modelo en el que de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, los procesos de información están fundamentalmente entrelazados en la generación y modulación de la empatía: los procesos ascendentes dan cuenta del intercambio directo de emociones, que se activa automáticamente (a menos que esté inhibido) por entrada perceptual, y las FE implementadas en el prefrontal y la corteza cingulada sirven para regular tanto la cognición como la emoción a través de la atención selectiva y la autorregulación. Este nivel metacognitivo es actualizado continuamente por información de abajo hacia arriba, y a cambio controla el nivel inferior proporcionando retroalimentación de arriba hacia abajo. Así, de arriba hacia abajo, la regulación, a través de las FE, modulan los niveles inferiores y añade flexibilidad, haciendo que el individuo sea menos dependiente de las señales externas.

El bucle de retroalimentación metacognitiva también juega un papel crucial al tener en cuenta la propia competencia mental para reaccionar (o no) a los estados afectivos de los demás. Este modelo debe complementarse con modelos de arriba hacia abajo, procesos que no están clásicamente asociados con función ejecutiva y con su estructura neuronal asociada, en particular las de la región medial y la corteza prefrontal dorsolateral. Al respecto, se ha demostrado que las imágenes mentales, por ejemplo, dan como resultado representaciones compartidas tanto en el motor como en el dominio sensorial-afectivo sin activación prefrontal considerable (Decety y Lamm, 2006).

Signer y Lamm (2009) señalan que, la evaluación contextual y la evaluación de objetivos en la empatía por el dolor, predominantemente activa áreas como la corteza orbitofrontal o el cuerpo estriado ventral, es decir, estructuras involucradas en la evaluación afectiva, la recompensa y el castigo. En este sentido, varios hallazgos recientes brindan un fuerte apoyo a las influencias de arriba hacia abajo sobre la empatía, esto documenta que, la flexibilidad de la mente humana para responder a los demás y mostrar que la empatía no es un fenómeno de todo o nada, lo que destaca el papel de la atención, la evaluación contextual, la toma de perspectiva y la relación entre empatizador y objetivo como ejemplos sobresalientes de cómo el control de arriba hacia abajo afecta las respuestas empáticas, es decir, la forma en que atendemos las emociones de los demás modula sustancialmente nuestras respuestas empáticas hacia ellos.

De igual forma, la apreciación contextual de una situación en lugar de su entrada sensorial por sí sola determina la respuesta neural y conductual del empatizador. Las estructuras neurales que soportan este proceso de evaluación incluyen la corteza medial dorsal y orbitofrontal, así como la unión temporoparietal derecha. La participación de la corteza orbitofrontal se asoció con la reevaluación de la valencia de lo aparentemente aversivo. La activación de la unión temporoparietal derecha y la corteza prefrontal medial

dorsal se relacionó con la distinción entre uno mismo/otro y la autoconciencia. Estas capacidades permitieron a los observadores distinguir entre un probablemente desencadenamiento automáticamente egocéntrico como respuesta al estímulo aversivo y el conocimiento de que tal respuesta en realidad no fue apropiada dada la información contextual sobre las consecuencias del estímulo. Así los estudios de la atención, la teoría de la mente, la experiencia de la agencia y la empatía demuestran que, los llamados fenómenos de alto nivel pueden explicarse de manera más parsimoniosa por procesos subyacentes de bajo nivel, como el de la orientación de la atención a señales externas.

Por consiguiente, la empatía involucra la cognición-emoción. La empatía cognitiva se refiere a la habilidad para comprender los sentimientos de los demás, aquí se incluye la toma de perspectiva y la fantasía; mientras que la empatía afectiva se ocupa de la experiencia de la emoción, provocada por un estímulo emocional, de tal manera que se consideran dos factores: la preocupación y el malestar personal.

Resiliencia

Masten (2001) apunta que el concepto de resiliencia se ha descrito como una capacidad de desarrollarse bien en un contexto de alta acumulación de riesgos; funcionar bien en las condiciones adversas actuales; y recuperar el funcionamiento normal después de una adversidad catastrófica o privación severa. La American Psychological Association (2014) define la resiliencia como el proceso de adaptarse bien frente a la adversidad, trauma, tragedia, amenazas o incluso a fuentes importantes de estrés, como problemas de relación en la familia, problemas de salud graves, o estresores laborales/académicos y financieros.

Por lo tanto, la experiencia que la persona resiliente tiene presenta tres características: el encuentro con la adversidad, la capacidad de resistir y adaptarse a la adversidad, y la

evitación de un resultado negativo (Windle, 2011). En este sentido, la persona resiliente mediante el aprendizaje y desarrollo de algunos dominios emocionales, cognitivos y sociales manifiesta comportamientos, pensamientos y acciones en su recuperación ante adversidades. Para lograr este efecto de recuperación, se requiere la interacción dinámica de factores de protección, también conocidos como activos, recursos o fortalezas (Gillespie et al., 2007; Richardson, 2002; Rutter, 2000; Werner, 1995). Los factores de protección funcionan en tres niveles:

1. Individual: incluye recursos psicológicos y neurobiológicos; entre los recursos psicológicos que son clave en modificar la respuesta personal al riesgo se encuentran: la asertividad, el locus de control interno, la planificación efectiva y la resolución de problemas (Caldera et al., 2016). Respecto al sustrato neurobiológico, Cicchetti & Blender (2006) vinculan la resiliencia con la neuroplasticidad. Mientras que Rutter (2006) apunta que, en el afrontamiento en situaciones adversas se ve implicado el sistema neurohipófiso-suprarrenal, es decir, que con el aumento de alerta ante una amenaza se incrementan los niveles de cortisol, mientras que un adecuado manejo del estrés lleva consigo una reducción de esos niveles. Así, se pone así de manifiesto la necesidad de una fina y precisa regulación del sistema que podría estar en la base de la resiliencia.
2. Social: como la cohesión familiar y el apoyo parental. El nivel social de la resiliencia, gira en torno a la familia y la escuela, ya que ejercen un claro papel protector cuando exhiben características de afecto, cohesión, apertura, compromiso, soporte, modelos positivos y la propia ausencia de factores de riesgo (Werner, 1995). Entre los factores familiares que configuran la resiliencia destacan la visión positiva, el sentido espiritual, la comunicación y el acuerdo

entre sus miembros, la flexibilidad, el tiempo familiar y de compartir diversiones y la existencia de normas y rutinas (Black & Lobo, 2008).

3. Comunidad/sociedad: considera los sistemas de apoyo generados por medio del capital social y político, factores institucionales y económicos (Garmezy, 1993; Werner, 1995). En el nivel comunitario, las características del entorno tienen gran relevancia en el desarrollo personal y en el bienestar familiar, contribuyendo a la construcción de la capacidad resiliente. Entre esas características destacan las condiciones de salud, la estabilidad de la residencia, la existencia de modelos positivos y la disponibilidad de recursos (Notter et al., 2008; Rutter, 2000).

En concordancia a los factores protectores de la resiliencia y a los niveles en que éstos interactúan, se pueden identificar variaciones en la resiliencia. De acuerdo con Cohn et al. (2009), las variaciones en la resiliencia pueden influir en la relación entre las emociones positivas y el incremento de la satisfacción de vida que una persona puede experimentar, lo que sugiere que las personas que experimentan felicidad lo hacen no sólo porque se sientan mejor, sino porque desarrollan recursos para vivir bien. Entonces, es a través de la resiliencia como se establece la relación entre las emociones positivas del día a día y la mejora en la experiencia de satisfacción. De tal forma que, la resiliencia cambia a lo largo del tiempo, es un proceso que dura toda la vida, con fases de adquisición y de mantenimiento (Cabanyes, 2010). Esto implica múltiples niveles de análisis interdisciplinarios, especialmente la inclusión de distintos dominios centrados en los procesos de interacción dependiendo el contexto (Cabanyes, 2010).

Connor & Davidson (2003), proponen cinco factores de la resiliencia:

1. Persistencia-tenacidad-autosuficiencia. La persona tiene la convicción de que está lo suficientemente preparada para poder enfrentar cualquier situación que se le presente, siempre da lo mejor de sí para alcanzar sus objetivos. Así, aunque no

conozca todas las respuestas, tiende a buscar soluciones y encontrarlas. Por lo que no se rinde o desanima fácilmente ante los obstáculos, le gustan los retos y está orgullosa de sus logros.

2. Control bajo presión. La persona muestra confianza en sí misma, tiene alta tolerancia a las situaciones negativas y muestra fortaleza ante los efectos del estrés. Bajo presión y en la toma de decisiones difíciles se centra y piensa con claridad, por lo que prefiere tomar el mando en la solución de problemas. Tiene expectativas positivas sobre sí misma y sobre sus acciones, acepta y sobrelleva los acontecimientos a pesar del estrés que estos traen consigo.
3. Adaptabilidad y redes de apoyo. La persona es flexible adaptarse a situaciones nuevas y tiene alta capacidad de afrontamiento, sus éxitos pasados le dan confianza para los nuevos retos. Tiende a establecer relaciones interpersonales con personas que le pueden brindar apoyo, confianza y favorecen su desarrollo personal.
4. Control y propósito. La persona promueve su bienestar, se conduce y actúa conforme a lo que quiere o ha decidido hacer con su vida, por lo que para ella las cosas que hace tienen un sentido.
5. Espiritualidad. La persona considera que las cosas ocurren por alguna razón, por lo que a veces el destino o Dios pueden ayudar; para ella la espiritualidad tiene una influencia positiva en su vida.

Compromiso académico

Lam et al. (2014) hallaron relaciones significativas positivas entre el desempeño y el compromiso académico. El compromiso académico implica el involucramiento cognitivo, emocional y conductual de los estudiantes en su contexto educativo:

1. Componente cognitivo es el esfuerzo a nivel de procesamiento de información o intelectual de los estudiantes durante su aprendizaje, por ejemplo, el interés, la concentración y el esfuerzo consciente por relacionar conocimiento nuevo con previo, encontrar usos al conocimiento, organizar personalmente el saber, buscar activamente ejemplos para ayudarse a entender y relacionar conocimiento entre cursos académicos (Fredericks et al., 2005; Lam et al., 2014; Shernoff & Bempechat, 2014; Strati et al., 2017).
2. Componente emocional, son las actitudes o sentimientos hacia la escuela y las clases e incluye las relaciones afectivas positivas y negativas de los estudiantes entre ellos, con el maestro, etc. Se caracteriza por el entusiasmo, disfrute, ánimo, gusto por las actividades escolares, orgullo de ser estudiante, satisfacción en la escuela, vitalidad y felicidad durante las jornadas escolares. Esto también puede ser definido como el sentimiento de pertenecer, o de ser importante para la escuela (Fredericks et al., 2005; Hill & Werner, 2006; Lam et al., 2014; Shernoff & Bempechat, 2014).
3. Componente conductual, se relaciona con las acciones como tomar la iniciativa, participar cooperativamente, manifestar esfuerzo y persistencia siguiendo las normas del aula, esto también incluye involucrarse en problemas de conducta y la capacidad de seguir las instrucciones (Fredericks et al., 2005; Skinner & Belmont, 1993).

Shernoff et al. (2014) proponen que, el compromiso se logra cuando el reto que suponen las tareas académicas está en balance con las habilidades del estudiante y este experimenta cierto control sobre los procesos de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes deben percibir que las tareas académicas les proveen un nivel de exigencia entre moderado y alto, de tal manera que desafíen, pero no rebasen las habilidades

existentes, ya que, cuando el estudiante identifica mayor reto, muestran más esfuerzo, interés y concentración; pero si no percibe equilibrio entre reto y habilidad, el compromiso con el aprendizaje decae y pueden emerger aburrimiento, ansiedad o apatía (Ochoa-Angrino et al., 2018).

Por consiguiente, las dificultades académicas a menudo se atribuyen a las deficientes habilidades no cognitivas entre los estudiantes, incluida la incapacidad para prestar atención en clase, trabajar con otros, organizar y hacer un seguimiento de las tareas o los materiales de la clase y buscar la ayuda de los demás (Jacob, 2002). Duckworth & Seligman (2005) concluyen que una de las principales razones por las que los estudiantes no alcanzan su potencial intelectual es por falta de ejercicio de autodisciplina. Por tanto, los mecanismos a través de los cuales los docentes pueden llevar a los estudiantes a exhibir una mayor perseverancia y mejores comportamientos académicos en sus clases son a través del desarrollo de las habilidades autorreguladoras y la atención a la mentalidad académica de los estudiantes.

En consecuencia, los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando monitorean sus propios procesos de aprendizaje, determinan cuándo tienen dificultades y ajustan su comportamiento y/o estrategias para abordar la tarea en cuestión. Aquellos que son autorregulados, supervisan el proceso de su aprendizaje, determinan la eficacia con la que están abordando una tarea de aprendizaje determinada y ajustan sus esfuerzos en consecuencia (Ford et al., 1998; Pintrich & De Groot, 1990; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2001).

La evaluación de las competencias socioemocionales

Existe una diversidad de denominaciones y clasificaciones de las competencias socioemocionales, por lo que es difícil su medición comparada. Por lo que, usualmente,

la competencia socioemocional sólo se puede medir de manera indirecta usando autoinformes, informes de observadores o personas que conocen al individuo a evaluar, registros administrativos sobre el comportamiento del individuo en su lugar de trabajo o en la escuela (ausencias, retardos, suspensiones por conducta) o pruebas de desempeño estandarizadas (Marchioni, 2016). En términos generales, hay dos estrategias de medición de la competencia socioemocional (Souto, 2013):

1. Medidas de habilidad o de ejecución: implica que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremera et al., 2004).
2. Autoinforme: permiten evaluar aspectos afectivos, cognitivos, motivacionales, fisiológicos, procesos conductuales expresivos y componentes de la emoción.

Mediante el autoinforme se puede generar una evaluación más diferenciada y, aunque puede presentarse la deseabilidad social, la mejor manera de lidiar con ello es dar forma al entorno de la evaluación, de tal manera que los participantes confíen en que sus respuestas serán tratadas de manera confidencial, haciendo posible que revelen sus reacciones emocionales.

Extremera et al. (2004) señalan que, dentro de la tipología de medidas del autoinforme, existen dos conceptualizaciones de la IE. Por un lado, las medidas con base en la formulación original de la IE desarrollada por Salovey & Mayer (1990) y, por otro lado, las herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales en el funcionamiento socioemocional en algunos casos, y aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional en otros. Esta diferenciación permite explicar el hecho de encontrar medidas que afirman medir el

mismo constructo, así como comprender la capacidad predictiva de unos y otros instrumentos.

Con base en los tres enfoques teóricos de las competencias socioemocionales señalados en la tabla 3, a continuación, se identifican algunos instrumentos empleados para su medición (tabla 5).

Tabla 5

Instrumentos de medición utilizados para evaluar las competencias socioemocionales

Enfoque teórico	Constructo	Instrumento	Objetivo del instrumento
Modelo de habilidad	Inteligencia emocional	Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). Adaptado por Fernández-Berrocal et al. (2004)	Mide la IE rasgo, considera tres factores: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Está compuesto por 30 ítems, con una escala Likert de 5 puntos. Apto para edades entre 12 y 18 años.
		MSCEIT (Mayer et al., 2003)	Indica el nivel de desempeño emocional, en cuatro áreas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Se realizan 8 tareas. Apto para mayores de 17 años en adelante.
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	Inteligencia emocional	Inventario de cocientes (EQ-i; Bar-On, 1997)	Identifica cinco factores y subfactores: 1) Habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relación interpersonal); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión al estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad). Consta de 133 ítems, con una escala Likert de cinco opciones. Apto para mayores de 15 años
Modelo de competencias sociales y emocionales	Desarrollo emocional	Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A; Pérez-Escoda et al., 2010).	Ofrece una puntuación global y por dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Consta de 48 ítems, utiliza una escala Likert con once opciones de respuesta de cero a diez; es adecuado para mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto.
	Competencia emocional	Inventario de competencia emocional 2.0 (Boyatzis et al., 2000)	Mide el desarrollo de la IE, consta de 133 enunciados enfocados en elementos relacionados con la funcionalidad emocional y social de la persona. Es apropiada para personas mayores de 18 años.

Desarrollo de competencias socioemocionales	Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J; Urrea et al., 2020).	Consta de seis escalas en total: comprensión de las propias emociones, comprensión de las emociones de los otros, autorregulación emocional y de regulación de las emociones de los demás, asertividad y autoestima. Se desarrolla en cinco diferentes escenarios de la vida cotidiana de un adolescente, está conformado por 12 ítems. Apropiado para personas entre 12 y 18 años.
Competencias socioemocionales	Test situacional de competencias socioemocionales (Sala et al., 2015).	Mide seis competencias socioemocionales: autoestima, asertividad, comprensión de sí mismo, autorregulación, empatía y regulación emocionales de los demás. Consta de 5 relatos breves ambientados en el afrontamiento de diferentes situaciones de la vida cotidiana, está dirigido a jóvenes entre 12 y 18 años; se compone de 32 preguntas.
Competencias Socioemocionales	Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE; Mikulic et al., 2015)	Mide competencias socioemocionales y está conformado por nueve dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, prosocialidad, asertividad, optimismo y autonomía emocional. Consta de 72 ítems con respuesta tipo Likert que incluye cinco opciones. Es apropiado para personas mayores de 18 años.
Competencias socioemocionales	Diccionario de contexto del Ceneval (2021)	Mide habilidades socioemocionales a través de cinco variables latentes: compromiso académico, perseverancia, gusto por la escuela, metacognición y cooperación. Incluye 42 preguntas tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Se aplica a partir de 18 años en adelante.

Fuente: Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022

No obstante, existen diversos instrumentos de medición de algunas áreas de la competencia socioemocional con los que es posible integrar una batería de pruebas que incluya la medición de los diversos componentes o áreas de las competencias socioemocionales, como se presenta en la tabla 6.

Tabla 6

Instrumentos que miden áreas de la competencia socioemocional

Áreas de la competencia socioemocional	Instrumento
Motivación	Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA- SF; García et al., 1988)
	Cuestionario de Metas Académicas (Morán & Menezes, 2011)
	Cuestionario MAPE-3 (Alonso et al., 2000)
	Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand et al., 1989)
	Escala de Motivación Escolar en Español (ENE-E; Núñez, 2006)

Resiliencia	<p>Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003)</p> <p>Escala de medición de Resiliencia con mexicanos (RESI-M; Palomar & Gómez, 2010)</p> <p>Escala de Resiliencia construida por Wagnild & Young (1993), en su versión traducida y adaptada al español por Heilemann et al. (2003)</p> <p>Cuestionario de Resiliencia para estudiantes universitarios (CRE-U) elaborado por Peralta et al. (2006)</p>
Empatía	<p>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López et al., 2008)</p> <p>Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1983). En su versión validada al español (Pérez-Albéniz et al., 2003)</p>
Conducta prosocial	<p>Cuestionario de Conducta Prosocial (Caprara & Pastorelli, 1993)</p> <p>Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen & Foster, 1992)</p> <p>Prosocial Tendencies Measure (PTM; Carlo & Randall, 2002)</p> <p>Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A; Morales et al., 2011)</p> <p>Cuestionario de Conducta Prosocial (Sánchez et al., 2006)</p>
Autobondad	<p>Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965)</p> <p>AF5: Self-concept form 5 (García & Musitu, 2001)</p> <p>Inventario de Autoestima de Coopersmith (1997)</p>

Fuente: Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2022

Intervención para el aprendizaje socioemocional

No obstante que, las emociones pueden corresponder al sistema caliente, son modificables o regulables por dos vías: a) durante el desarrollo en la infancia o en la adolescencia, lo cual es fundamental porque permite la posibilidad de desarrollar programas para padres y profesores que provean de ambientes adecuados para el aprendizaje y b) por control cognitivo, es decir, desarrollar la capacidad volitiva de alterar o modular la propia respuesta emocional, su expresión, e incluso la experiencia (Adolphs, 2009). El entorno y el ambiente universitario deberían coadyuvar en que los sujetos de la educación se expresen, se sientan seguros, respetados, aceptados y compartan los diversos conocimientos y experiencias con base en sus antecedentes culturales y socioeconómicos para favorecer los procesos de aprendizaje los cuales, son complejos porque articulan

múltiples causas que son fundamentalmente de orden cognitivo y emocional (García, 2012).

Así, la enseñanza y el aprendizaje impactan en las interacciones sociales y en las emociones, por ello, es importante aprender a gestionar las emociones de forma eficaz y garantizar que la experiencia de aprendizaje sea positiva, enriquecedora y duradera (Devis-Rozental, 2018). En este sentido, el poder no está en el estímulo, sino en cómo se evalúa mentalmente: si cambia la forma de pensar, de sentir y hacer, entonces el desafío central es reevaluar cognitivamente los eventos mediante el autocontrol (la persona transforma los estímulos calientes, y enfría su impacto por medio de una reevaluación cognitiva). El autocontrol es crucial para la búsqueda exitosa de metas a largo plazo, es una aptitud subyacente a la IE esencial para construir una vida plena. Desarrollar el autocontrol y la empatía es necesario para el cuidado y la interacción social (Mischel, 1976).

En consecuencia, se considera que, en las transiciones importantes de la vida, por ejemplo, comenzar la universidad, se requiere que los estudiantes se adapten a nuevas experiencias sociales y satisfagan las cambiantes demandas académicas. Esto sugiere que los esfuerzos para promover el logro educativo deben tener en cuenta habilidades cognitivas y no cognitivas, tales como el autocontrol. Entonces, el sujeto de la educación superior necesita desarrollar estrategias para crear y aprender respuestas culturales, ya que sus emociones sociales están vinculadas con el entorno en donde se desarrolla, al intercambio de señales sociales que le permiten obtener información de los otros y al aprendizaje acerca del entorno (ver López-Riquelme & Delgado Villalobos, 2021).

Uno de los objetivos de los recientes avances en neurotecnología y en la comprensión de las funciones cognitivas del cerebro, es mejorar el rendimiento cognitivo o aceleración del proceso de aprendizaje mediante la mejora de sistemas del cerebro. Estos estudios se

clasifican, por un lado, en aquellos que muestran cambios en la actividad cerebral inducida por intervenciones cognitivas y, por otro lado, están los estudios que señalan cambios cerebrales estructurales inducidos por intervenciones de entrenamiento. Estos últimos, son deseables ya que, no requieren intervención física o farmacológica, y sus costos y riesgos son relativamente bajos; y tienen como meta mejorar el desempeño conductual y modificar activaciones cerebrales que aumentan el rendimiento cognitivo (Taya et al., 2015, ver López-Riquelme & Delgado Villalobos, 2021).

El análisis de la red cerebral proporciona más información sobre el mecanismo en que se basa el entrenamiento cognitivo y que facilita los procesos de aprendizaje, lo cual relaciona con la plasticidad neuronal (Hebb, 1994). Uno de los esquemas de entrenamiento que se ha estudiado intensamente, es la memoria de trabajo, la cual se considera la base de la inteligencia general (Conway et al., 2003); es esencial para una variedad de funciones de alto nivel cognitivo, tales como razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones (Klingberg, 2010); es fundamental para el conocimiento y la habilidad de adquisición y está estrechamente relacionada con los logros académicos y el éxito educativo. Su entrenamiento se puede transferir a mecanismos de control cognitivo (Klingberg et al., 2002), el proceso de actualización de la memoria de trabajo (Dahlin et al., 2008), la comprensión lectora (Chein & Morrison, 2010) e inteligencia fluida (Neisser et al., 1996), pensamiento abstracto y adaptación a problemas de alto nivel (Jaeggi et al., 2008).

Asimismo, la modulación de la activación cerebral ha sido demostrada con una variedad de intervenciones de entrenamiento cognitivo como la capacitación en la memoria de trabajo (Hempel et al., 2004; Jolles & Crone, 2012), el entrenamiento anatómico (Mozolic et al., 2010), las tareas duales (Erickson et al., 2007), el

entrenamiento en videojuegos (Maclin et al., 2011) y la capacitación en meditación (Posner et al., 2014).

Es importante destacar que, la práctica repetida de habilidades durante el período profesional puede inducir cambios duraderos en la estructura del cerebro. Por ejemplo, los violinistas y otros intérpretes de cuerda que usen el segundo al quinto dígito de la mano izquierda para ejecutar el instrumento musical tienen una representación cortical más grande de los dígitos de la mano izquierda en el córtex sensorial primario (Elbert et al., 1995). La preparación para un examen que requiere la adquisición de una cantidad sustancial de nueva información, también podría inducir el aumento de la materia gris en las áreas del cerebro por estar involucrado en procesos de memoria (Draganski et al., 2006). Por ello, se considera que los estudiantes universitarios podrían beneficiarse de un sistema que acelere su rendimiento de aprendizaje mediante sus actividades académicas.

Por otra parte, en los últimos años se ha impulsado el interés por los factores no cognitivos. Se ha demostrado que algunas intervenciones a corto plazo que se enfocan en las creencias psicosociales de los estudiantes, como las intervenciones que funcionan para cambiar las creencias de los estudiantes sobre su inteligencia, que promueven la pertenencia social o que conectan el desempeño con metas futuras, tienen un efecto sustancial sobre el rendimiento escolar que se mantienen en el tiempo (Farrington et al., 2012). En consecuencia, es fundamental que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de habilidades no cognitivas para brindar a sus estudiantes la oportunidades de un aprendizaje sobre cómo ser conscientes de sí mismos.

Una forma de lograrlo es mediante la autorreflexión sobre la propia competencia socioemocional para comprender la inteligencia emocional de los demás. Por ejemplo, se puede desarrollar la confianza de la exposición a oportunidades de debate o mientras se presenta un trabajo; practicar la autoconciencia mediante la escritura reflexiva o

desarrollar mejores conexiones sociales mientras se trabaja en grupos pequeños. El entrenamiento con respecto a las emociones es útil y mejora el rendimiento académico e impacta en el autodesarrollo de las personas a largo plazo (Burnette et al., 2013). Por lo que, el aprendizaje con reflexión es una lente que se centra en los estudiantes como constructores activos de conocimiento, creando nuevos significados.

Foley (2004) sostiene que la reflexión crítica mezclada con la interacción social puede desarrollar una nueva conciencia de los problemas y, al hacerlo, se fomenta la praxis y, en consecuencia, se mejora la práctica. Además, cuando las personas reflexionan, son capaces de interpretar toda la información recibida, asimilarla teniendo en cuenta su propia cultura y creencias para después transformarla en su propio conocimiento.

Por consiguiente, aunque la reflexión puede ser un proceso personal, existen factores sociales y culturales que influyen en su resultado. Por ejemplo, Vygotsky (1978) concede especial importancia a la interacción social tanto como con el medioambiente ya que hay una influencia recíproca y un efecto sobre los que nos rodean tanto como al individuo que reflexiona. Así, la experiencia compartida entre las personas crea la experiencia del sí mismo en el individuo, y el aprendizaje sólo puede ocurrir cuando el proceso reflexivo es interno pues permite vincular el aprendizaje previo a una nueva experiencia (Kolb, 1984).

3. Toma de decisiones: componente emocional y cognitivo

Desde la perspectiva cognitiva, la emoción y la toma de decisiones se han abordado en función de las capacidades de control del comportamiento, es decir, mediante el constructo de las FE (Delgado et al., 2021). Lezak (1982) las define como aquellas capacidades mentales necesarias para formular objetivos, planificar cómo alcanzarlos y llevar a cabo los planes de manera efectiva, son el centro de todo lo socialmente útil, permiten realizar actividades de mejora, constructivas y creativas. Las FE engloban

diferentes funciones cognitivas que permiten la integración multimodal de información para construir una representación de la situación y seleccionar las respuestas más adecuadas según nuestros objetivos, permitiendo el control voluntario y flexible de la conducta (Tirapu-Ustároz et al., 2008). Al mismo tiempo, esta habilidad para inhibir o demorar respuestas preponderantes, que permite al individuo modificar su curso de acción en condiciones de conflictos, ya sea a nivel cognitivo, emocional o motor, se denomina Control Ejecutivo (CE), el cual puede ser evaluado por medio de dos dimensiones de las FE: 1) la dimensión cognitiva relacionada a procesos neuropsicológicos como la inhibición, la memoria de trabajo, el cambio de reglas y la planeación de una respuesta; 2) la dimensión emocional, que implica la regulación y la motivación, obliga al individuo a reevaluar el significado motivacional de un estímulo, al tiempo que le permite responder rápidamente a los estímulos emocionales (Martínez & Manoiloff, 2010; Zelazo & Müller, 2002).

Al respecto, Figner et al. (2009) crearon la prueba Columbia Card Task (CCT) para medir el componente emocional (versión cálida) y el componente cognitivo (versión fría) en el proceso de toma de decisiones y demostraron que las pruebas de funciones ejecutivas de orden superior que involucran habilidades tales como la planificación, resolución de problemas novedosos, inflexibilidad y perseverancia se correlacionan con el uso de información sólo en la versión fría (Delgado et al., 2021). Markiewicz & Kubinska (2015) utilizaron esta prueba y demostraron que, en la versión cálida, la emoción interfiere con el procesamiento de la información porque perjudica la participación de procesos basados en reglas que requieren recursos de memoria de trabajo.

En contraparte, en el componente cognitivo se asume que la información relacionada con las características de las decisiones a tomar deviene de la memoria a largo plazo, esta información sería monitoreada por las FE, como la inhibición, el cambio de reglas y la

planeación de una respuesta, que también son necesarias para categorizar las opciones ofrecidas en la situación, y en donde la memoria de trabajo tendría el rol de combinar la información recibida (Brand et al., 2005). De esta manera, el CCT muestra que la interacción emoción-cognición modula la toma de decisiones que puede ser guiada hacia objetivos adaptativos. Delgado et al. (2021), en un estudio con estudiantes universitarios, encontraron que, predominaba el componente cognitivo en la toma de decisiones, lo que significa que, los estudiantes muestran una mayor capacidad de integración y análisis de información en la toma de decisiones; esto representa el potencial necesario que deben mantener e incrementar durante sus estudios universitarios para ser capaces de responder a situaciones complejas y diversas.

No obstante, la emoción juega un papel clave en la toma de decisiones sociales y económicas del ser humano, ya que las personas evalúan características objetivas de alternativas así como las esperadas de manera subjetiva. La literatura reciente sobre regulación emocional resalta que los humanos típicamente hacen esfuerzos para controlar sus experiencias emocionales, lo cual sugiere el uso de estrategias de regulación emocional que modulan la toma de decisiones (Heilman et al., 2010).

De tal forma que, los humanos pueden anticipar el impacto emocional de posibles decisiones futuras utilizando procesos que involucran tanto la amígdala como a la corteza prefrontal ventromedial (Bechara et al., 1994); De Martino et al., 2006; Weller et al., 2007). Este tipo de anticipación puede ser adaptativo en el sentido de que, al centrarse en antecedentes que altera la trayectoria de las respuestas emocionales, se reformula el significado de la situación (reevaluación cognitiva), o se centra en la respuesta que implica conductas inhibitoras (supresión emocional). Además, la reevaluación cognitiva disminuye la emoción en una etapa temprana y sin necesidad de un esfuerzo sostenido en

el tiempo, mientras que la supresión implica esfuerzos activos para inhibir respuestas emocionales prepotentes (Gross, 2002; Murave et al., 1998).

Heilman et al. (2010), sugieren que, puede haber dos rutas clave por las cuales la reevaluación y la supresión emocional podrían generar diferentes consecuencias en la toma de decisiones de la persona:

1. Ruta emocional, que surge de las diferencias entre la reevaluación y la supresión en su efectividad en mitigar la experiencia de emociones negativas y positivas.
2. Ruta no emocional, surge de diferencias en el nivel de esfuerzo (carga cognitiva) requerido para implementar una reevaluación o supresión, lo que tal vez podría ser relacionado con las diferencias entre sus respectivas contribuciones al agotamiento. Por tanto, ambas estrategias de regulación emocional en la toma de decisiones, implican reducir la intensidad de la experiencia emocional para cambiar actitudes ante el riesgo.

3. Rendimiento académico en la educación superior

Ruiz-Ariza et al. (2019), proponen que, el concepto de rendimiento relaciona el valor de los costes aportados (entre los que se encuentran la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses), y la utilidad alcanzada (nivel de logros obtenidos); por lo tanto, el rendimiento académico se convierte en un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante; es un referente sobre la capacidad respondiente del estudiante frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según los objetivos educativos preestablecidos; por ello, cada institución lo toma como un indicador de calidad (Pizarro, 1985). En este sentido, el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la

superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos (Caballero et al., 2007); y que generalmente es medido por el promedio escolar (Willcox, 2011).

En el campo de la educación superior, es relevante conocer de manera integral cómo diversos factores inciden en el rendimiento académico de los estudiantes para tener un enfoque más completo en la toma de decisiones sobre la mejora de los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa (Garbanzo, 2007).

Du et al. (2004), apuntan que, existe una relación significativa entre los antecedentes socioeconómicos y demográficos de los estudiantes y su desempeño académico; las familias con ingresos relativamente bajos tienden a no desempeñar un papel activo durante la educación de sus hijos, esto influye negativamente en su desempeño durante la educación superior (Okioga, 2013); trabajar horas mientras se está en la universidad disminuye la participación de los estudiantes en las actividades escolares y en su rendimiento escolar (Astin, 1993). En estudiantes mexicanos el rendimiento académico es mayor en las mujeres respecto al de los hombres (Vargas, 2001); las universitarias adoptan comportamientos más adecuados a las normas de la institución, trabajan más que los hombres y se preparan para los exámenes todo el tiempo (Bodson, 2000).

Entre las variables socioeducativas, el mejor predictor del rendimiento académico es el promedio de calificaciones de los estudios previos (Geiser & Santelices, 2007; Lee et al., 2009; Yañez et al., 2014). Los procesos cognitivos y la inteligencia cristalizada representan aproximadamente el 60% de la variabilidad en el rendimiento académico (Colom, et al., 2007). El control de la atención relaciona con el desempeño en lectura y matemáticas (Lan et al., 2011); hay diferencias significativas entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento académico con relación a su nivel de autorregulación (Zimmerman & Schunk, 2001); la memoria de trabajo, el razonamiento y las funciones ejecutivas

relacionan significativamente con el desempeño académico (Best & Miller, 2010; Peng & Kievit, 2018; Sternberg et al., 2008).

Gómez-López et al. (2013), en un estudio entre habilidades mentales primarias y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, encontraron una asociación positiva entre el razonamiento y la comprensión verbal. El razonamiento se refiere a la capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear, incluye tanto razonamiento inductivo como deductivo; mientras que la comprensión verbal es la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras (Thurstone, 1989). De igual forma, el razonamiento y la comprensión verbal presentan una correlación positiva y significativa con el promedio escolar (Kohler, 2013), por lo que, los estudiantes con baja comprensión verbal muestran un menor rendimiento al final del año (Baars et al., 2007; Sesma et al., 2009). También la fluidez verbal definida por Thurstone (1989) como la capacidad para hablar y escribir con facilidad, mantiene una correlación positiva significativa alta (Quizocala, 2017).

Por otra parte, estudios recientes demuestran el impacto del desarrollo socioemocional sobre el rendimiento académico y el éxito escolar (Elias & Arnold, 2006; Elias & Haynes, 2008, Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Morales & López-Zafra, 2009; Payton et al., 2000; Stipek & Miles, 2008). Entre 11 y 17 puntos percentiles de estos estudios, muestran una asociación significativa entre las competencias socioemocionales y los resultados académicos (Payton et al., 2008).

Derivado de ello, se ha sugerido que la regulación emocional facilita el funcionamiento en el contexto escolar (Fried, 2011), en contraparte, la incapacidad de modular la intensidad y la duración de las emociones dificulta el rendimiento académico (Boekarets, 2011).

4. Planteamiento del problema

Existe poca investigación sobre cómo apoyar a los estudiantes universitarios para que aumenten sus conocimientos, comprendan y apliquen su competencia socioemocional, la cual impacta en su experiencia estudiantil, en la retención, el rendimiento y el éxito escolar (Devis-Rozental, 2018; Devis-Rozental et al., 2017; Fayombo, 2012). Estudios en los campos de la psicología, la educación, la economía y las neurociencias (Almlund et al., 2011; Chernyshenko et al., 2018; De Fruyt et al., 2015; Kautz et al., 2014), señalan que las competencias socioemocionales se relacionan con resultados de éxito en las personas; el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración, y la toma de decisiones contribuyen a la prevención de situaciones de riesgo en los jóvenes, a generar un clima escolar positivo y a lograr un mejor desempeño académico (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Por consiguiente, en la relación emoción y cognición, las emociones están integradas por procesos psicológicos y por supuesto, por sus correspondientes correlatos neurológicos, lo cual ha derivado en trabajos dirigidos a indagar cómo operan las emociones en procesos tales como la memoria, el lenguaje, la atención o la toma de decisiones; esto por considerar que las emociones son productos surgidos de la interpretación cognitiva (Maldonado, 2014). Esta interpretación cognitiva, o reevaluación cognitiva, involucra experiencias y significados relacionados a la cultura, la educación, el ambiente y la interacción social, lo que le permite al individuo evaluar sus estados afectivos y adaptarse a su entorno. En consecuencia, es en la vida cotidiana, donde los individuos manifiestan patrones consistentes de pensamientos, emociones y comportamientos, que han obtenido mediante experiencias de aprendizaje principalmente informales y que han adquirido a lo largo de la vida. Así, por ejemplo, las habilidades socioemocionales aprendidas informalmente, les permiten entender y mostrar empatía por

los demás, enfrentar y resolver conflictos sociales, regular sus emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados donde se favorece la prosocialidad o la competencia.

No obstante, la vida social institucionalizada presenta retos más complejos, debido a que las organizaciones median y regulan el control, formalizando las relaciones de poder y de control en posiciones y rangos; las relaciones están determinadas por las convenciones culturales de cada organización e institución en donde se hacen generalizaciones de categorías de relaciones, por lo tanto, los patrones de relaciones son independientes de los individuos particulares que están involucrados, es decir son despersonalizadas. Es en este ambiente donde se desarrollan las competencias socioemocionales, las cuales nos permiten gestionar emociones, manejar el estrés y la frustración, especialmente cuando enfrentamos cambios drásticos, ya que la capacidad para ajustarse a cambios acelerados es fundamental para lograr metas en un ambiente tan versátil. Por ejemplo, en el contexto educativo universitario, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, pasan por un proceso de adaptación a un ambiente de interacción más complejo medido por reglas y normas institucionales, por ello es importante que desarrolle aspectos afectivos y cognitivos que fomenten su capacidad crítica, creadora y resolutive para obtener un mejor desempeño académico a través de la reinterpretación de emociones y contexto, es decir, realizar una reevaluación cognitiva. De esta manera, las competencias socioemocionales desarrolladas en grupo (institucionales y no institucionales) tienen efecto en el desempeño laboral y académico individual debido al desarrollo de capacidades de autocontrol y autogestión que permiten enfrentar interacciones y normas interpersonales y despersonalizadas que promueven la prosocialidad y la cooperación. El propósito de este estudio es analizar en qué medida las competencias socioemocionales (que involucran

procesos complejos de reinterpretación y reevaluación cognitiva) y la toma de decisiones tienen relación con el desempeño académico de estudiantes universitarios

6. Justificación

El Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), incorpora a las instituciones que demuestran una alta competitividad académica y una tasa de retención y eficiencia terminal generacional; de igual forma, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) dentro de sus principios y estándares para la evaluación y acreditación de programas de calidad, señalan que la institución debe tener control del desempeño académico de los estudiantes, ofrecer servicio de tutoría a aquellos estudiantes con problemas específicos que afectan su trayectoria escolar; así como identificar las causas de deserción e implementar acciones para abatirla. Wang et al. (1990) estimaron la influencia relativa de 30 categorías de diferentes variables educacionales, psicológicas y sociales sobre el aprendizaje, demostrando que las variables emocionales y sociales ejercían la mayor influencia en el desempeño académico. Si bien, en la actualidad no se pone en duda la importancia del aprendizaje socioemocional, también resulta evidente que se trata de un concepto complejo y difícil de delimitar, ya que puede incluir competencias variadas (Berger et al., 2009).

El presente estudio es relevante porque considera una perspectiva interdisciplinaria, que toma en cuenta los estados afectivos de los estudiantes. Se contribuye con una propuesta teórica, metodológica y empírica, para abordar el aprendizaje socioemocional informal y formal de la comunidad universitaria estudiantil, destacando que, mediante la reflexión entre emoción-cognición se genere en los estudiantes una mejor comprensión y regulación emocional ante situaciones que se les presenten; para ello, también se contempla a la toma de decisiones como moduladora de la conducta, y así responder con mayor capacidad de adaptación ante las circunstancias que pueden surgir, corrigiendo y

reelaborando la planificación dirigida a incrementar las posibilidades de éxito en el contexto escolar.

Tinto (1989) señala que, en las etapas iniciales de ingreso a la universidad es más frecuente la deserción escolar y, es en este momento donde las instituciones podrían implementar estrategias como sesiones de asesoría y orientación, grupos de estudio y tutorías académicas que permitan a los estudiantes superar los obstáculos en esta etapa de transición, tener un mejor desempeño académico y así evitar el abandono temprano. De tal forma que, la tendencia actual es que, en la formación académica se promueva en los individuos la reflexión sobre su inteligencia socioemocional, útil para hacer frente a la resolución de conflictos en las relaciones de interacción social, ya que esto coadyuva a la flexibilidad, a la adaptabilidad y a la autogestión de recursos, encaminándose al éxito en diferentes contextos. Derivado de ello, los modelos académicos actuales ponen énfasis en la capacidad socioemocional, para que en los espacios universitarios se aprendan estas habilidades denominadas habilidades del futuro. Sin embargo, ante la complejidad del concepto, desde un enfoque interdisciplinar, en esta investigación, se presenta un modelo teórico que explica la diferenciación entre habilidades y competencias socioemocionales, así como su aprendizaje informal y formal en la vida social de los individuos (tanto en ambientes institucionales y no institucionales), los instrumentos para evaluar estas competencias, y la plausibilidad de intervención para su aprendizaje; probando el modelo en un contexto universitario.

CAPÍTULO II. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y MÉTODO

1. Hipótesis

Hipótesis de trabajo:

Dado que las competencias socioemocionales favorecen el desarrollo del control emocional en ambientes sociales institucionales deben mejorar las capacidades de autorregulación y autogestión, por lo que, en ambientes escolarizados, tendrían efectos positivos en el desempeño académico. Por lo tanto, la reevaluación cognitiva de los estudiantes universitarios respecto a su competencia socioemocional tiene una función importante en la toma de sus decisiones involucradas en su vida social institucional, ya que les permite comprender, gestionar y regular su conducta para tener un mejor rendimiento académico.

Predicciones

H1: Existe una relación significativa entre los componentes de la competencia socioemocional: control de atención, memoria de trabajo y regulación emocional (que involucran la supresión emocional y la reevaluación cognitiva).

H2: A mayor nivel de competencia socioemocional, mayor rendimiento académico

H3: A mayor índice en el componente cognitivo de la toma de decisiones, mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios

H4: Existe una correlación positiva entre los componentes del desarrollo socioemocional, la competencia socioemocional, el componente cognitivo de la toma de decisiones y el rendimiento académico en estudiantes universitarios

2. Objetivos

Objetivo general

Puesto que en años recientes se ha dado suma importancia a las habilidades llamadas blandas, es decir, las socioemocionales, en el desempeño laboral y académico, pero no existen ni marcos teóricos ni trabajos empíricos que lo muestren, el objetivo de este trabajo ha sido doble:

1) Elaborar un modelo teórico que permita explicar qué son las habilidades y las competencias socioemocionales y cómo se encuentran vinculadas con el desempeño laboral y académico individual de los miembros de una sociedad-

2) Poner a prueba esta propuesta por medio de la correlación entre las competencias socioemocionales, la toma de decisiones y el desempeño académico de estudiantes universitarios de recién ingreso a un contexto educativo.

Objetivos particulares

1. Diseñar un modelo teórico que explique la distinción entre las habilidades y las competencias socioemocionales para determinar la relación entre los componentes del desarrollo socioemocional, las competencias socioemocionales y la toma de decisiones en su componente cognitivo con efecto en el rendimiento académico

2. Evaluar la competencia socioemocional en los estudiantes universitarios con base a la propuesta del modelo teórico diseñado

3. Evaluar el componente emocional y cognitivo de la toma de decisiones en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en función del modelo teórico propuesto

4. Diseñar un programa de intervención para mejorar la competencia socioemocional y la toma de decisiones en estudiantes universitarios

3. Diseño

Se propuso un diseño cuasiexperimental, con un grupo de intervención pretest y posttest. No obstante, debido a las condiciones sanitarias de la pandemia de COVID-19, los estudiantes sólo participaron hasta la etapa del pretest, con estos resultados y mediante la técnica de aleatorización se asignaron a los participantes en cada grupo sin ningún sesgo respecto a su competencia socioemocional, toma de decisiones y rendimiento académico.

A O₁ X O₂

A O₁ O₂ A= aleatorización O= medida X= intervención

Sin embargo, no fue posible implementar la fase de intervención, por lo tanto, el alcance del estudio es de tipo explicativo con un diseño transversal.

Definición las variables

En la tabla 7 se describe la definición conceptual y operacional de las variables.

Tabla 7

Variables independientes y variable dependiente

	Definición conceptual	Definición operacional
Variable independiente		
Competencia socioemocional	Integra capacidades de regulación de emociones y comportamientos sociales en interacciones y relaciones interindividuales, así como actitudes despersonalizadas hacia instituciones y organizaciones en ambientes institucionalizados, aprendidos y desarrollados principalmente a través de educación y experiencias formales (Delgado-Villalobos, M. & López-Riquelme, G.O., 2022). La competencia socioemocional es una variable compuesta, por lo que se midió mediante cuatro competencias:	

	<p>Habilidades prosociales. Son acciones realizadas voluntariamente (tales como ayudar, cooperar, donar, confortar, consolar o compartir) con el objetivo de beneficiar a otras personas (Batson & Powell, 2003).</p> <p>Empatía. Se refiere a las reacciones de un individuo ante las experiencias observadas de otro (Davis, 1983).</p> <p>Resiliencia. La resiliencia está conformada por las habilidades y los recursos del individuo, de su vida y entorno que facilitan esta capacidad de adaptación y recuperación para hacer frente a la adversidad (Windle et al., 2011)</p> <p>Compromiso académico. Se refiere a las acciones como tomar la iniciativa, participar cooperativamente, manifestar esfuerzo y persistencia siguiendo las normas del aula, los problemas de conducta y la capacidad de seguir instrucciones (Fredericks et al., 2005; Skinner & Belmont, 1993).</p>	<p>Habilidades prosociales. Puntaje global obtenido en la Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes EHP-A. Puntajes más altos indican mayores habilidades prosociales.</p> <p>Empatía. Puntaje global medido con el test Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Mayor puntuación, mayor presencia de la dimensión medida</p> <p>Resiliencia. Puntaje global obtenido mediante la Escala de Resiliencia CD-RISC. Se interpreta que, a mayor puntuación en cada dimensión, más indicadores de resiliencia muestra la persona.</p> <p>Compromiso académico. Puntaje global que indica las conductas relacionadas al gusto y compromiso por las actividades escolares. A mayor puntuación, mayor compromiso académico.</p>
Toma de decisiones	Es el resultado de una competencia entre un sistema emocional, con procesamiento espontáneo y automático, que influye en el comportamiento mediante impulsos afectivos; y un sistema de control cognitivo, con procesamiento deliberativo, controlado y que opera de acuerdo con las reglas formales de la lógica (Figner et al., 2009)	<p>La toma de decisiones engloba dos elementos que son medidos mediante un juego de cartas. Al comienzo de cada prueba, al participante se le presentan 32 cartas (con cara feliz o con cara triste) boca abajo, durante la prueba deberá entregar tantas cartas como quiera.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Componente emocional. Se mide con el número de cartas (con una cara feliz) entregadas por el participante, que lo impulsa a continuar la prueba y a ganar puntos. 2. Componente cognitivo. Se relaciona con el número de cartas (con una cara triste) entregadas por el participante, que lo lleva a perder puntos. Instrumento de medición: Prueba Columbia Card Task.
Variable dependiente		
Rendimiento académico	Es una medida de las capacidades indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985).	Promedio escolar del estudiante al finalizar su primer semestre de la licenciatura, así como el razonamiento, la fluidez y la comprensión verbales.

4. Participantes

Población

Los participantes del estudio son estudiantes universitarios de nuevo ingreso a la UAEM, ya que se considera que este es un periodo de adaptación y transición donde es más frecuente la deserción escolar. Es en ese momento donde las instituciones pueden implementar estrategias de intervención que permitan a los estudiantes mejorar su competencia socioemocional y tener un mejor desempeño en su ambiente educativo.

Muestra

Como parte del proceso de admisión de aspirantes de nuevo ingreso a la UAEM, los estudiantes contestan un cuestionario de tipo Likert denominado Diccionario de contexto (CENEVAL, 2020), que incluye un apartado para medir competencias socioemocionales. En cuanto a la aptitud académica, se tomó en cuenta el promedio de las calificaciones de los estudiantes en cuanto a su examen de Admisión, el cual, mide cuatro dominios: pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora.

Con los datos proporcionados por la Dirección General de Servicios Escolares de la UAEM, se elaboró la tabla 8 para identificar a las unidades académicas donde los estudiantes cuentan con mayor puntaje en competencias socioemocionales y mayor aptitud académica, así como en aquellas donde se ubican las puntuaciones más bajas en estas variables. Con base a esto, se seleccionó a la Facultad de Medicina por contar con mejor promedio en competencias socioemocionales y en aptitud académica.

En contraparte, se identificaron a nueve unidades académicas (Facultad de Diseño, Facultad de Artes, Facultad de Turismo, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Facultad

de Ciencias Químicas e Ingenierías, Facultad de Ciencias del Deporte, Facultad de Estudios Sociales y Facultad de Contaduría, Administración e Informática) con menor promedio. De estas, se seleccionó a la Facultad de Contaduría, Administración e Informática (FCAeI) porque, al igual que en la Facultad de Medicina, también cuenta con ingreso de estudiantes en el periodo enero-junio, además, tiene un mayor número de estudiantes y mejor proporción respecto a la variable sexo.

Tabla 8

Competencia socioemocional y aptitud académica de estudiantes aceptados al nivel superior (periodo agosto 2020-enero 2021)

Unidad académica	F	Competencia socioemocional	Aptitud académica
Facultad de Ciencias Agropecuarias	118	3.20	48.27
Facultad de Ciencias Biológicas	243	3.30	56.59
FCQeI	707	3.27	57.78
Instituto de Inv. en C. Básicas y Aplicadas	198	3.32	69.48
FCAeI	718	3.29	53.62
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	455	3.35	56.01
Escuela de Turismo	171	3.25	42.53
Facultad de Medicina	264	3.51	78.16
Facultad de Enfermería	181	3.40	54.65
Facultad de Comunicación Humana	125	3.34	47.39
Facultad de Farmacia	150	3.31	58.34
Facultad de Psicología	316	3.30	58.63
Facultad de Nutrición	300	3.30	52.01
Facultad de Ciencias del Deporte	152	3.29	47.57
Facultad de Estudios Sociales	42	3.29	41.45
Instituto de Ciencias de la Educación	291	3.31	51.5
Escuela de Teatro, Danza y Música	52	3.36	55.64
Facultad de Arquitectura	390	3.30	57.36
Instituto de Inv. en Humanidades y C.S.	159	3.25	56.64
Facultad de Diseño	126	3.24	56.84
Facultad de Artes	78	3.21	55.10
Total	5236		

Muestreo

El muestreo fue por conveniencia, se invitó y se solicitó la autorización de los directores de la Facultad de Medicina y de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática de la UAEM, para que, mediante un póster digital publicado en sus páginas de Facebook, se convocara a sus estudiantes a participar en el estudio.

No obstante, derivado de las condiciones sanitarias de la pandemia de COVID-19, como fue la virtualización de actividades académicas y el regreso parcial a actividades presenciales, sólo hubo participación de los estudiantes de la FCAeI, a quienes de inicio se les pidió su registró en Google Forms, para identificar a aquellos que cumplieran con los criterios de inclusión.

Después, se les proporcionó el consentimiento informado y se procedió a la aplicación de los instrumentos de medición. Enseguida, se seleccionaron a las personas que concluyeron el pretest, quedando un total de 104 participantes.

Criterios de Inclusión

- Estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática
- Estudiantes inscritos en su primer semestre (periodo enero-junio 2022)
- Estudiantes entre 18 y 19 años

Criterios de exclusión

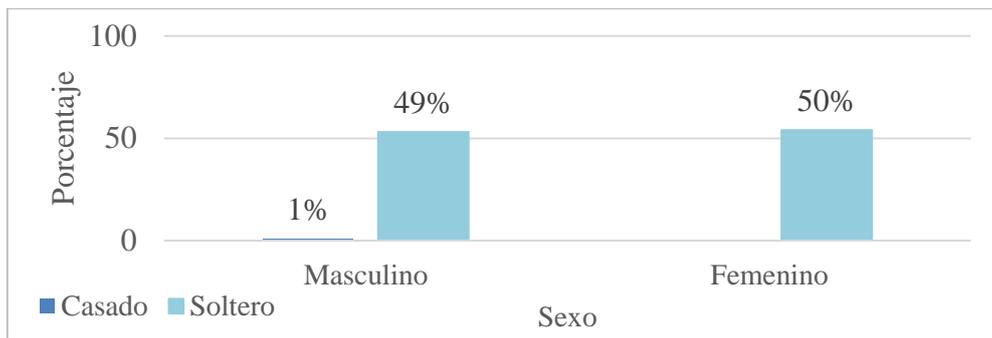
- No concluir con la aplicación de los instrumentos de evaluación

Demografía de la muestra

En la figura 1 se presentan las características (sexo y estado civil) de los 104 participantes que fueron seleccionados para participar en la investigación, 52 son hombres y 52 son mujeres; 103 son solteros (as) y sólo 1 es casado.

Figura 1

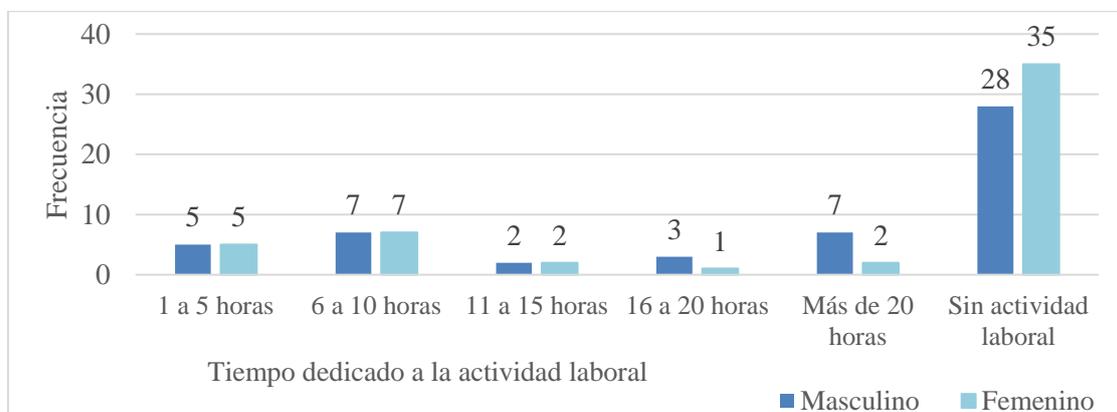
Sexo y Estado civil



Respecto a características socioeconómicas de los participantes, se describe su situación laboral y los motivos por los que trabajan. En la figura 2, se identifica que, el 61% no tiene actividad laboral; mientras que, el 39% actualmente trabaja. El tiempo que dedican a la semana a la actividad laboral es principalmente: de 6 a 10 horas (13%), de 1 a 5 horas (10%), y más de 20 horas (9%).

Figura 2

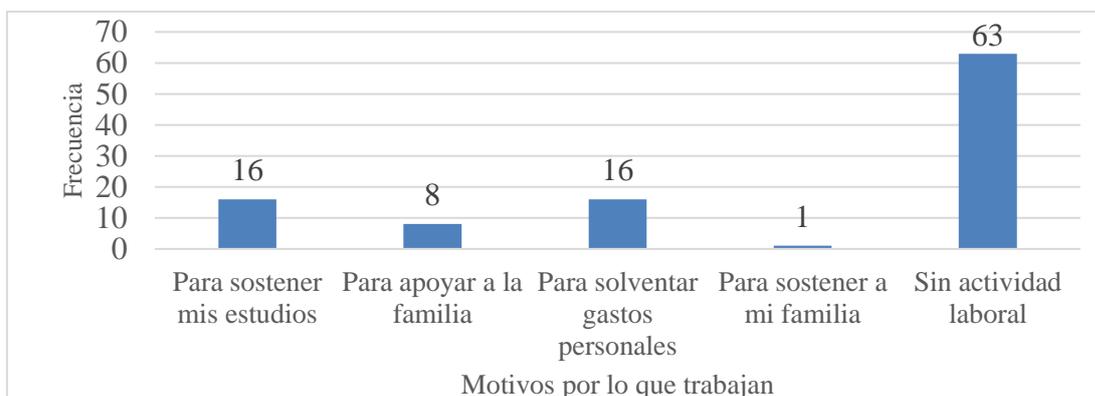
Frecuencia de situación laboral por sexo



En la figura 3 se indican los principales motivos por los que los estudiantes trabajan: sostener sus estudios (15%), solventar gastos personales (15%) y apoyar a la familia (8%).

Figura 3

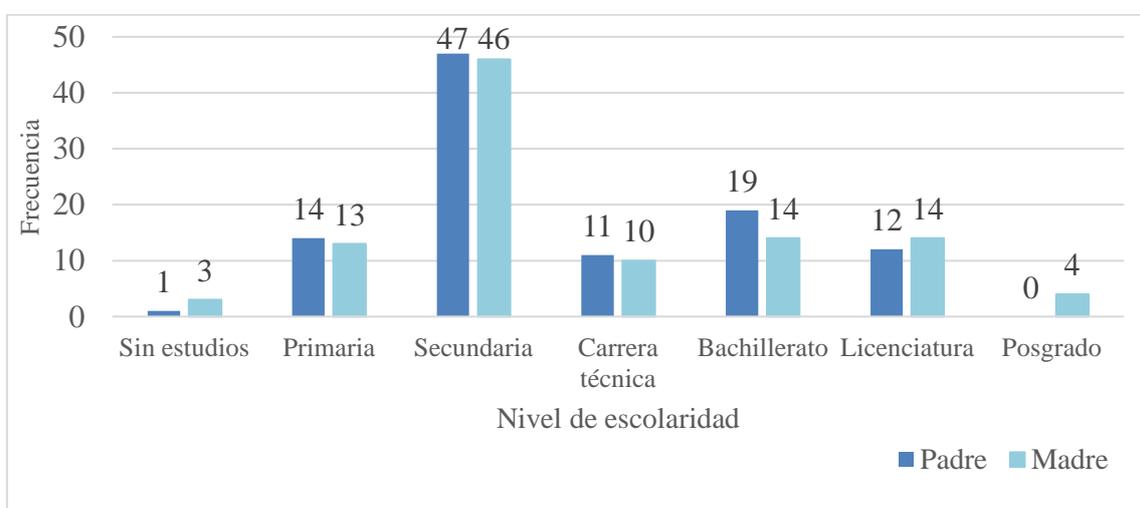
Frecuencia sobre los motivos por los que trabajan



En cuanto a características familiares de los participantes, se destaca el nivel de escolaridad de los padres y su ocupación. El nivel de escolaridad que predomina en ambos padres de familia es secundaria (padres=45.19%, madres=44.23%), luego, el bachillerato (padres=18.27%, madres=13.46%), seguido de la licenciatura (padres=11.54%, madres=13.46%). Sólo el 3.85% (madres de familia) tienen un posgrado (figura 4).

Figura 4

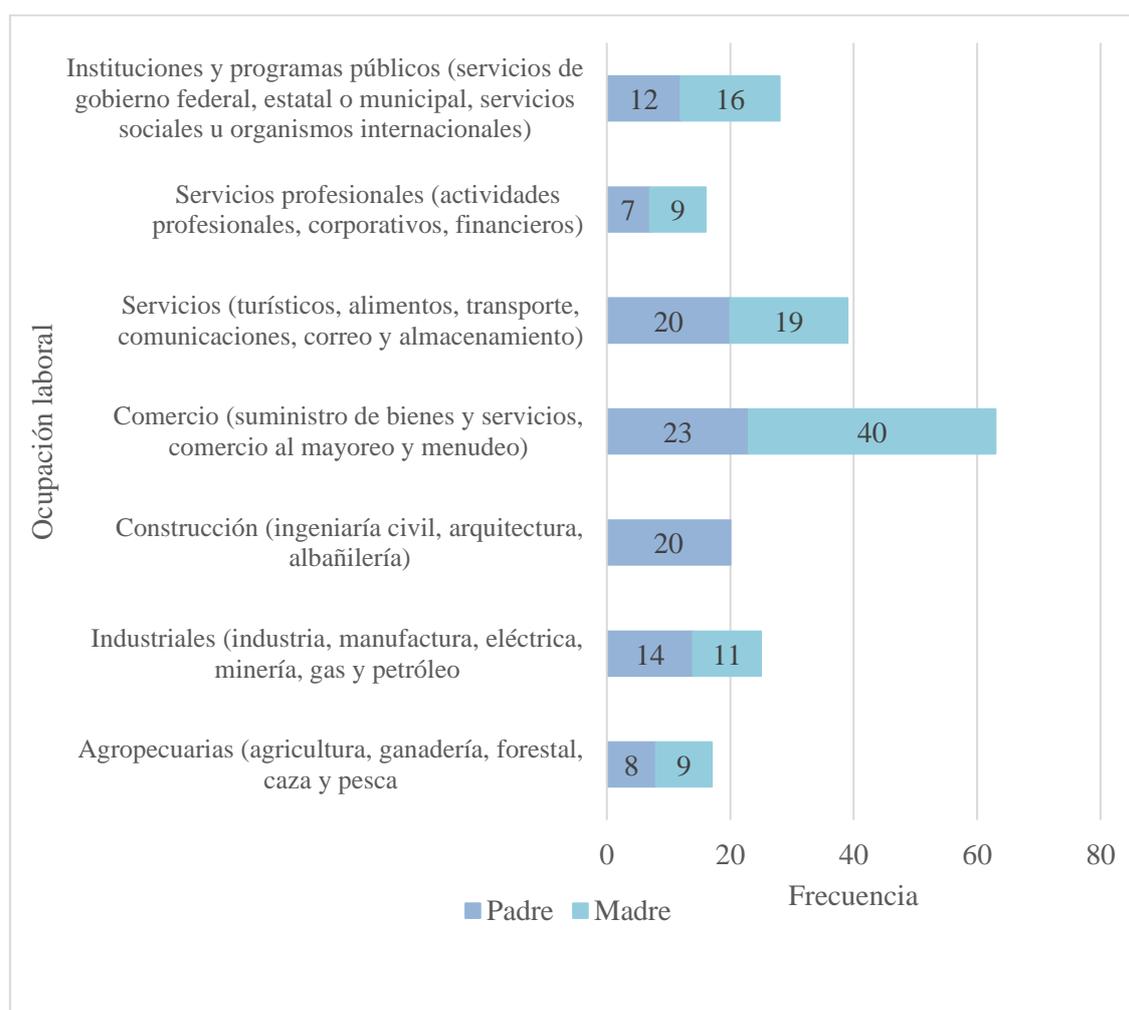
Frecuencia sobre el nivel de escolaridad del padre y de la madre



En la figura 5 se observa que, la mayoría de los padres de familia se dedica a actividades del comercio, tales como: suministro de bienes y servicios, comercio al mayoreo y menudeo (padres= 22.12%, madres=38.46%), seguido de servicios turísticos, de alimentos, de transporte, comunicaciones, correo y de almacenamiento (padres=19.23%, madres=18.27%). La ocupación a la que menos se dedican es a la actividad industrial (padres=13.46%, madres=10.58%) y actividades agropecuarias (padres=7.69%, madres=8.65%); únicamente el 19.23% de padres se dedican a actividades de construcción.

Figura 5

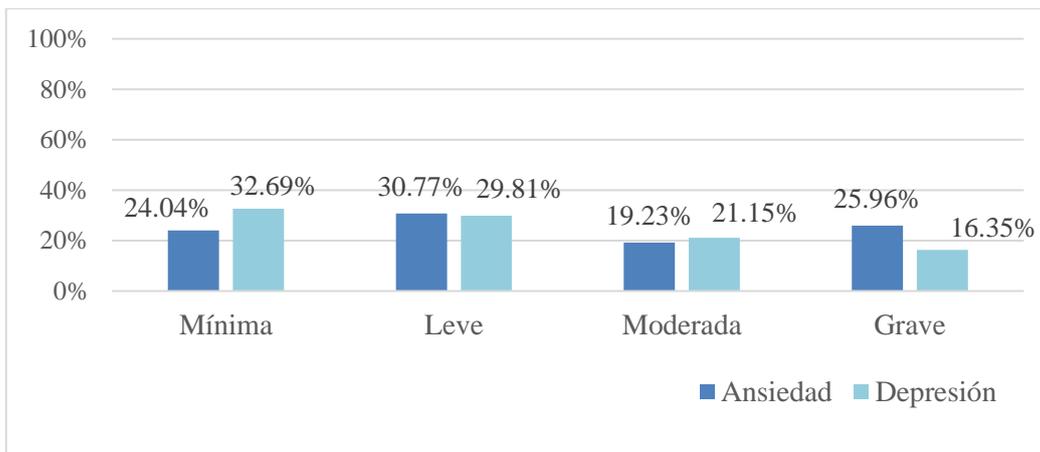
Frecuencia sobre la ocupación laboral del padre y de la madre



Otra de las características de los participantes, es si presentan síntomas de ansiedad y de depresión (figura 6). Los resultados indican que, 32 presentan un nivel leve de ansiedad (30.77%) y 27 (25.96%) un nivel grave. Mientras que, en síntomas depresivos, 34 (32.69%) presentan un nivel mínimo de depresión, y 17 (16.35%) un nivel grave.

Figura 6

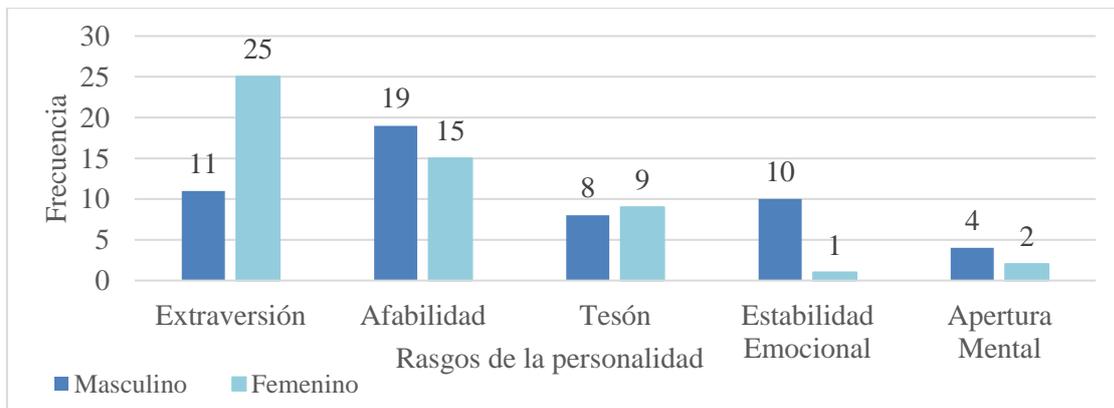
Porcentaje sobre la sintomatología de ansiedad y de depresión



Otro de los aspectos que caracterizan a la muestra son los rasgos de la personalidad de los participantes (figura 7). Aquí, se encontró que predomina el rasgo Extraversión (34.62%), seguido de Afabilidad (32.69%), luego el dominio Tesón (16.35%), después el rasgo Estabilidad emocional (10.58%); por último, Apertura mental (5.76%).

Figura 7

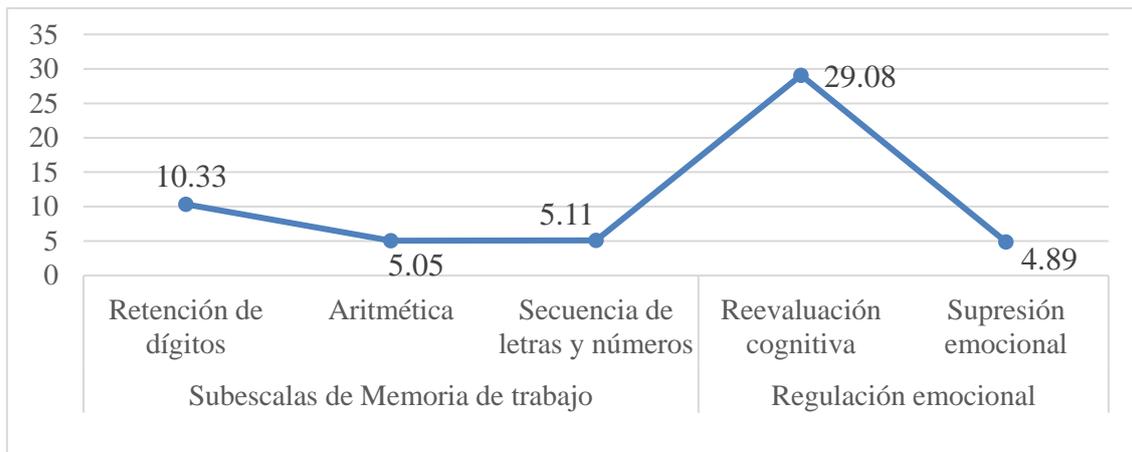
Frecuencia sobre los rasgos de personalidad por sexo



En cuanto al rendimiento en memoria de trabajo y regulación emocional, en la figura 8 se observa que, es mayor el rendimiento en la retención de dígitos, seguido de la secuencia de letras y números; por último, aritmética. Referente a la regulación emocional, predomina la reevaluación cognitiva en función de la supresión emocional.

Figura 8

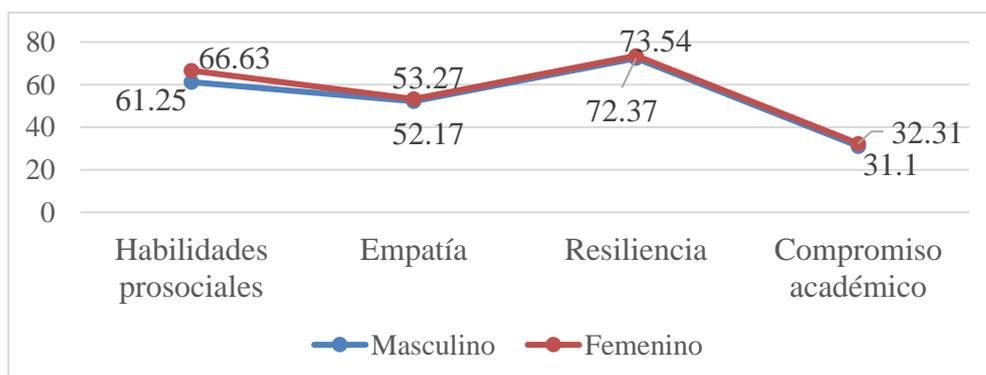
Promedio en las subescalas de memoria de trabajo y en la regulación emocional



Respecto a las competencias socioemocionales, las mujeres presentan mayor promedio respecto a los hombres (figura 9). Con la prueba T de Student para muestras independientes se observó diferencia significativa entre las habilidades prosociales ($p=.003$), respecto al sexo.

Figura 9

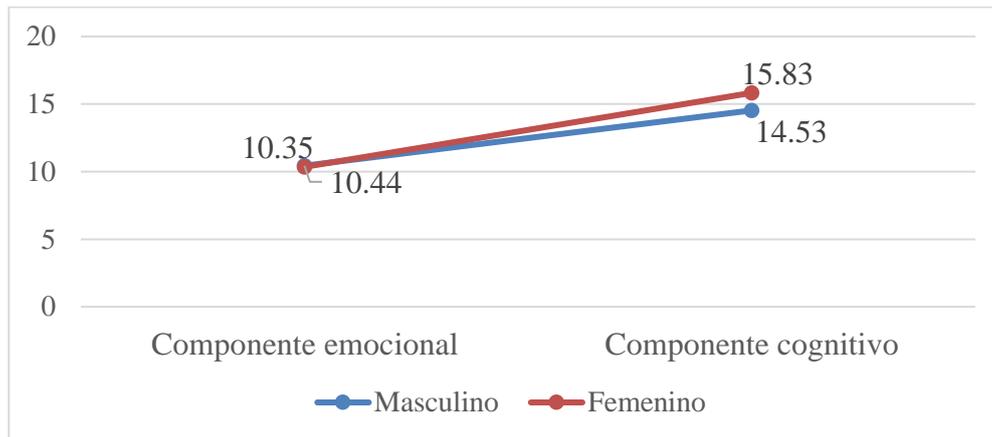
Comparación de las competencias socioemocionales por sexo



En cuanto a la toma de decisiones, predomina el componente cognitivo en comparación al componente emocional (figura 10).

Figura 10

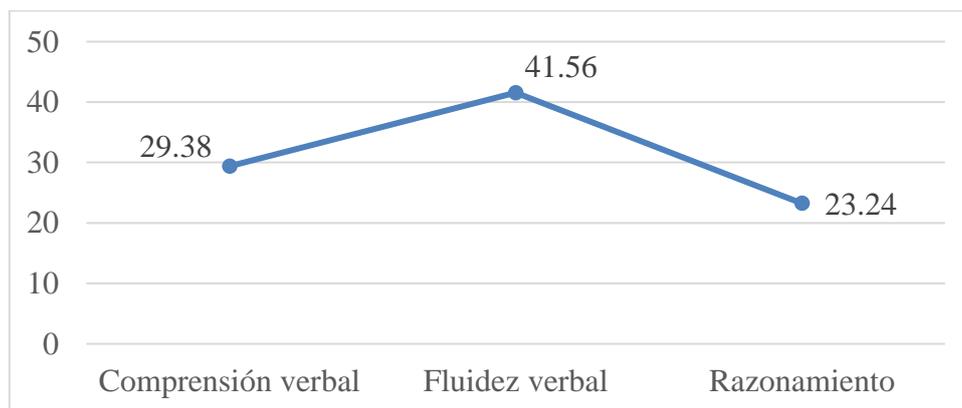
Comparación de los componentes cognitivos de la toma de decisiones



En términos globales, predomina la fluidez verbal, seguida de la comprensión verbal, por último, el razonamiento (figura 11).

Figura 11

Comparación entre las aptitudes académicas



5. Instrumentos de medición

En la siguiente tabla se muestran los indicadores de cada uno de los instrumentos.

Tabla 9*Instrumentos de medición y sus indicadores*

Instrumento	Variable	Indicadores
Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)	Ansiedad	Rango: Mínima, Leve, Moderada, Grave
Inventario de Depresión de Beck (BDI-II)	Depresión	Rango: Mínima, Leve, Moderada, Grave
Cuestionario Big Five (BFQ)	Rasgos de personalidad	<p>Extraversión: las personas que obtienen puntajes altos en esta dimensión tienen a describirse como muy dinámicas, activas, enérgicas, dominantes, prefieren el compañerismo y la estimulación social.</p> <p>Afabilidad: las personas con puntaje alto tienden a describirse como muy cooperativas, cordiales, altruistas, amistosas, generosas y empáticas.</p> <p>Tesón. las personas que obtienen puntajes elevados tienden a describirse como muy reflexivas, escrupulosas, ordenada, minuciosas, perseverantes.</p> <p>Estabilidad emocional: puntajes altos indican que, las personas tienden a describirse como poco ansiosas, tienen mayor control de los estados de tensión conectados con la experiencia emocional, muestran capacidad de mantener el control del propio comportamiento, también en situaciones de malestar, conflicto y peligro.</p> <p>Apertura mental: puntajes altos indican que, las personas se describen como muy cultas, informadas, interesadas en nuevas experiencias, abiertas al contacto con culturas y costumbres diversas.</p>
d2	Atención	<p>TR, total de respuestas: número de elementos intentados en las 14 líneas. Es una medida de la velocidad de procesamiento, cantidad de trabajo realizado y motivación.</p> <p>TA, total de aciertos: número de elementos relevantes correctos. Ésta es una medida de la cantidad de trabajo y precisión del procesamiento.</p> <p>O, omisiones: número de elementos relevantes intentados, pero no marcados. Mide control atencional, cumplimiento de una regla, precisión de la búsqueda visual y calidad de la actuación.</p> <p>C, comisiones: número de elementos irrelevantes marcados. Mide Control inhibitorio, cumplimiento de una regla, precisión del procesamiento, minuciosidad y flexibilidad cognitiva.</p> <p>E, errores: es la suma de O y C. Es una medida de la precisión del procesamiento y del control inhibitorio.</p> <p>TOT, número de elementos procesados menos el número total de errores cometidos: TR-(O+C). Mide la efectividad total en la prueba, el control atencional e inhibitorio y relación entre la velocidad y la precisión.</p>

CON, número de elementos relevantes marcados menos el número de comisiones: TA-C. Mide el índice de concentración o del equilibrio entre la velocidad y precisión de la actuación.

TR+, línea con mayor número de elementos intentados.

TR-, línea con menor número de elementos intentados.

VAR, diferencia entre la mayor y la menor productividad: (TR+)-(TR-). Es el índice de variación, indica la estabilidad y consistencia en el tiempo, variación o fluctuación en el modo de trabajar.

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)	Regulación emocional	<p>Reevaluación cognitiva: en qué medida las personas suelen intentar cambiar a nivel cognitivo o mental el impacto emocional que determinada situación les genera.</p> <p>Supresión expresiva: en qué medida la persona opta por inhibir su comportamiento expresivo.</p>
Subpruebas de Memoria de Trabajo de la Escala WAIS-IV para adultos	Memoria de trabajo	<p>Retención de Dígitos: evalúa la atención y la resistencia a la distracción y la memoria auditiva inmediata.</p> <p>Aritmética: evalúa la habilidad para utilizar conceptos numéricos abstractos, operaciones numéricas, la capacidad de atención y concentración.</p> <p>Secuencia de Letras y Números: evalúa atención y memoria de trabajo.</p> <p>Se obtiene la puntuación natural total para cada subprueba (Retención de dígitos, Aritmética y Secuencia de Letras y Números) y se transforman a puntuaciones escalares.</p>
Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (HP-A)	Habilidades prosociales	El puntaje total indica la capacidad que tiene la persona para ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas; la solidaridad y respuesta de ayuda ante la carencia de otro, el altruismo y la ayuda física que le proporciona a alguien ante una situación de emergencia.
Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)	Empatía	El puntaje global indica la capacidad de las personas para comprender el punto de vista de otro individuo, su capacidad imaginativa para situarse en situaciones irreales simuladas por la creatividad; la habilidad para comprender y compartir los sentimientos y emociones de otra persona pudiendo identificarse activamente.
Escala de Resiliencia de Connor & Davidson (CD-RISC)	Resiliencia	Puntajes altos indican que la persona se considera con alta competencia personal y tenacidad para enfrentar cualquier situación que se le presente, tiene confianza en sí misma, es tolerante ante situaciones negativas, mantiene relaciones seguras, es flexible para adaptarse a situaciones nuevas, tiene alto control de sí misma y muestra una influencia positiva de la vida espiritual.
Subescala del Cuestionario de Contexto del CENEVAL	Compromiso académico	Puntajes altos indican que las personas muestran conductas que se asocian a ser un buen estudiante, como asistir a clases, hacer tareas, organizar materiales, participar en clase y estudiar.

Columbia Card Task (CCT)	Toma de decisiones	Componente emocional. A mayor ganancia de puntos, mayor impulsividad emocional al momento de decidir. Componente cognitivo. A menor pérdida de puntos, mayor razonamiento al momento de decidir.
Subescalas del Test de aptitudes mentales primarias	Aptitud académica	Comprensión verbal. Alta puntuación, refiere mayor capacidad para comprender ideas expresadas en palabras. Razonamiento. Alta puntuación indica mayor capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear. Fluidez verbal. Alta puntuación, refiere mayor capacidad para hablar y escribir con facilidad.

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI). Diseñado por Beck & Steer (2011). Es una escala tipo Likert con 21 ítems (se puntúan de 0 a 3) que miden los síntomas de ansiedad. La puntuación es la suma de las respuestas. La puntuación que indica la máxima ansiedad es de 63 puntos.

Inventario de Depresión de Beck (BDI-II). Diseñado por Beck et al. (2011), está compuesto por 21 ítems de tipo Likert, mediante los cuales se detecta y evalúa la gravedad de la depresión. Cada ítem se responde en una escala de 4 puntos, de 0 a 3, excepto los ítems 16 y 18 que contienen 7 categorías. Las puntuaciones mínima y máxima en el test son 0 y 63.

BFQ. Cuestionario “Big five”. Diseñado por Caprara et al. (1993), y adaptado al español por Bermúdez (1995); evalúa la personalidad humana mediante cinco factores, diez subdimensiones y una escala de distorsión: 1) Extraversión (E). Dinámico, extravertido y dominante. *Dinamismo (Di)*: dinámico y activo. *Dominancia (D)*: dominante y asertivo. 2) Afabilidad (A). Altruismo, comprensivo y tolerante. *Cooperación/Empatía (Cp)*: cooperador y afectivo. *Cordialidad/Amabilidad (Co)*: cordial y cortés. 3) Tesón (T). Responsable, ordenado y diligente. *Escrupulosidad (Es)*: meticoloso, preciso. *Perseverancia (P)*: perseverante y tenaz. 4) *Estabilidad emocional (EE)*: Equilibrio, tranquilo y paciente. *Control/emociones (Ce)*: capaz de dominar sus emociones.

Control/impulsos (Ci): capaz de dominar sus impulsos. 5) *Apertura mental (AM)*. Creativo, fantasioso e informado. *Apertura a la cultura (Ac)*: abierto a intereses de tipo cultural. *Apertura a la experiencia (Ae)*: abierto a lo nuevo, a ideas y valores diferentes a los propios. Consta de 132 elementos de respuesta tipo Likert (1: completamente falso para mí; 2: bastante falso para mí; 3: ni verdadero ni falso para mí; 4: bastante verdadero para mí y 5: completamente verdadero para mí).

d2 Test de atención. Creado por Brickenkamp (1962) y adaptado al español por Seisdedos (2004); evalúa aspectos de la atención selectiva y de la concentración. Consiste en una hoja con 14 líneas, en cada una de ellas hay 47 caracteres. La persona evaluada debe revisar atentamente de izquierda a derecha el contenido de cada línea y marcar toda letra “d” que tenga dos pequeñas rayas (dos arriba, dos debajo o una arriba y otra debajo) se conocen como elementos relevantes. La aplicación dura entre 8 y 10 minutos, hay un tiempo limitado de 20 segundos para la ejecución de cada una de las filas de la prueba. Es aplicable en niños, adolescentes y adultos. El d2 supone una actividad de concentración con respecto a los estímulos visuales que requiere un funcionamiento adecuado de la motivación y del control de la atención.

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ). El cuestionario fue elaborado por Gross & John (2003), su traducción al castellano fue realizada por Cabello- González et al. (2013). Evalúa diferencias individuales en dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Cuenta con 10 ítems, seis de los cuales corresponden a la escala de reevaluación cognitiva (1,3,5,7,8, 10), mientras que los otros cuatro miden la supresión emocional (2, 4, 6, 9); las respuestas son de tipo Likert (oscila entre 1: en total desacuerdo y 7: en total acuerdo). Para estrategia de regulación emocional, se suman las puntuaciones de cada ítem.

Subpruebas de Memoria de Trabajo de la Escala WAIS-IV para adultos. El instrumento fue creado por Wechsler (2012); evalúa la atención y la resistencia a la distracción, la memoria auditiva inmediata y la memoria de trabajo. La subescala de Memoria de Trabajo está conformada por tres subpruebas: 1) Retención de dígitos, que engloba: dígitos directos (consiste en repetir una serie de dígitos, que se presentan oralmente, en el mismo orden que se presentan); dígitos inversos (repetir una serie de dígitos en orden inverso al presentado) y dígitos en orden creciente (repetir de menor a mayor los números leídos en desorden por parte del examinador). 2) Aritmética: trabajando con límite de tiempo, el examinado resuelve una serie de problemas matemáticos mentalmente. 3) Secuencia de Letras y números: se lee al examinado una secuencia de números y letras, y repite los números en orden ascendente y las letras en orden alfabético. Las puntuaciones naturales de cada subprueba se transforman en puntuaciones escalares.

Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (HP-A) de Morales-Rodríguez, & Suárez-Pérez (2011). La escala está conformada por 20 ítems, distribuidos en cuatro factores que miden la conducta prosocial: toma de perspectiva; solidaridad y respuesta de ayuda, altruismo y asistencia. Los ítems se valoran mediante una escala Likert de cuatro opciones: 1: me describe bien, 4: no me describe. Las puntuaciones de cada ítem se suman. El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.86

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1983). La escala está compuesta por 28 reactivos. Está integrada por dos componentes de la empatía, los cuales tienen cuatro subescalas con 7 ítems cada uno. Las dimensiones del componente cognitivo son: toma de perspectiva y fantasía; el componente afectivo incluye: preocupación empática y malestar personal. El formato de respuesta que se utiliza en el instrumento es de tipo

Likert con cinco opciones de respuesta (1:no me describe bien, 5:me describe muy bien).

Las puntuaciones de cada ítem se suman.

Escala de Resiliencia de Connor & Davidson (CD-RISC; 2003). El constructo resiliencia se compone de cinco factores medidos mediante 25 ítems que se responden en una escala desde 0=" en absoluto" hasta 4=" siempre". Factores: persistencia-tenacidad-autosuficiencia (10, 11, 12, 16, 17, 23, 24, 25), control bajo presión (6, 7, 14, 15, 18, 19, 20), adaptabilidad y redes de apoyo (1, 2, 4, 5, 8), control y propósito (13, 21, 22), y espiritualidad (3, 9). Las puntuaciones de cada ítem se suman.

Compromiso académico. Subescala del Cuestionario de Contexto (CENEVAL, 2021). Evalúa las conductas relacionadas al gusto y compromiso por las actividades escolares, incluye 10 ítems donde las opciones de respuesta son: 1: poco, 2: algunas veces, 3: frecuentemente y 4: siempre o casi siempre. Las puntuaciones de cada ítem se suman.

Columbia Card Task (CCT). Mide el comportamiento de los procesos de toma de decisiones por medio de dos condiciones que evalúan el componente emocional y el componente cognitivo (Figner, 2009). Para el componente emocional, se le muestra al sujeto un despliegue de 32 cartas dispuestas boca abajo en una cuadrícula de 4 filas y ocho columnas; se le pide que voltee una carta a la vez, la cual revela una ganancia o una pérdida de puntos, esto retroalimenta afectivamente al participante; la cantidad total ganada aumenta siempre que no se entregue ninguna carta de pérdida lo que incentiva la decisión de continuar volteando cartas. Para el componente cognitivo, al participante se le presenta el mismo número de tarjetas que en el componente emocional, sin embargo, únicamente se le pide que indique cuántas tarjetas le gustaría voltear, un mayor número de cartas indicadas se asocia con una mayor cantidad ganada siempre y cuando no obtengan ninguna carta de pérdida; pero un mayor número de cartas indicadas también se

asocia con una mayor probabilidad de pérdida. En ambas tareas, para maximizar sus ganancias el participante debe sopesar la probabilidad entre una pérdida, el monto de la ganancia y el monto de la pérdida. La medida dependiente es el promedio de cartas entregadas en cada tarea. Su versión original está disponible en idioma inglés con traducción únicamente al francés, italiano y alemán; por lo tanto, para este estudio se adaptó la aplicación al idioma español.

Adaptación de la prueba Columbia Card Task

Se digitalizó y se adaptó la prueba Columbia Card Task. Posteriormente, se hizo el pilotaje del instrumento (ver Delgado et al., 2021).

Test de aptitudes mentales primarias de Thurstone (1989). Se utilizaron tres subescalas: 1) Comprensión verbal. En esta subprueba, el participante debe seleccionar entre cuatro alternativas, un sinónimo de la palabra que se le presenta. Consta de 50 reactivos. 2) Razonamiento. Consta de 30 ítems, el participante debe continuar una serie lógica con las letras del alfabeto. 3) Fluidez verbal. Aquí, se pide al participante que escriba las palabras que recuerde que empiecen por una determinada letra (c). Una puntuación alta indica un nivel alto en la habilidad.

Digitalización de las subescalas del Test de aptitudes mentales primarias

Una vez digitalizadas las subescalas, se anexaron a una plataforma web, a partir de la cual se hizo el pilotaje del instrumento. Este se aplicó a 38 estudiantes del segundo año de licenciatura de la UAEM: 29 mujeres y 9 hombres; con una $\bar{x}=19.50$ de edad; su promedio académico tuvo una $\bar{x}= 9.20$, con desviación estándar de 0.53.

La aplicación se realizó de forma virtual, cada participante ingresó a la plataforma mediante algún dispositivo digital (Tablet, laptop o computadora de escritorio) mediante un usuario y una contraseña personalizados, la duración de la aplicación fue de 20

minutos. Una vez concluida la prueba, desde la plataforma se emitió un archivo de Excel (.xls) con los datos de cada uno de los participantes. La información fue procesada en el software SPSS mediante la prueba T de Student para muestras independientes, e indican que, no existe diferencia estadísticamente significativa entre las variables sexo, comprensión verbal ($p=.723$), razonamiento ($p=.436$) y fluidez verbal ($p=.947$). En la tabla 10 se presenta la comparación de las medias aritméticas por sexo.

Tabla 10

Diferencias de las subescalas de habilidades mentales primarias por sexo

Dimensión de la aptitud académica	Hombres ¹		Mujeres ²	
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS
Comprensión verbal	32.11	8.08	27.27	6.88
Razonamiento	22.00	7.44	21.41	4.95
Fluidez Verbal	48.33	11.97	40.41	13.31

$n^1=9$, $n^2=29$, $N=38$

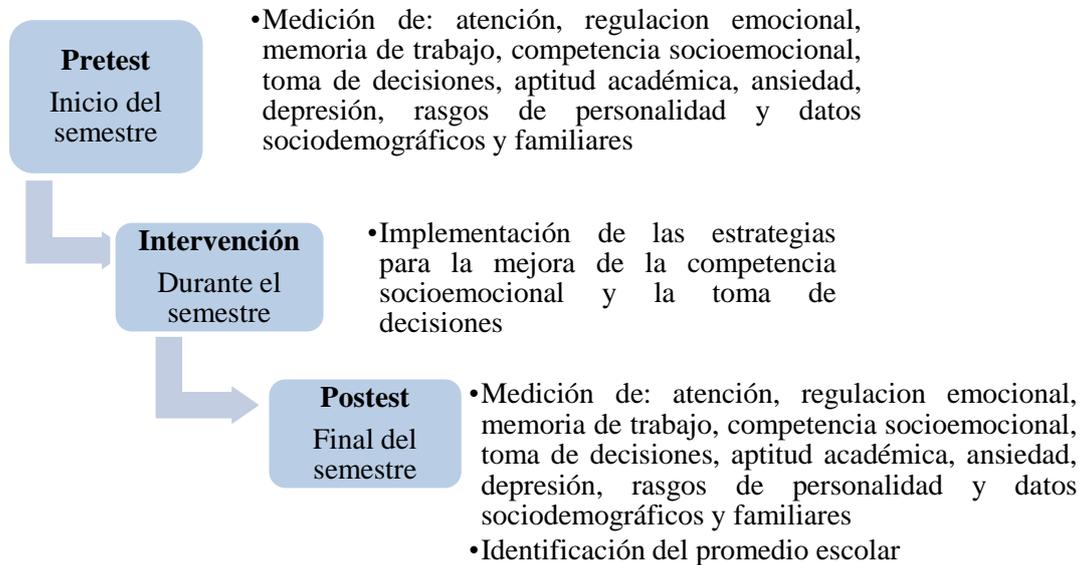
El piloteo de la versión digital de las subescalas de comprensión verbal, razonamiento y fluidez verbal que se realizó en este estudio mostró un desempeño muy similar al reportado en la literatura respecto a la asociación entre variables cognoscitivas y la variable sexo, por ejemplo, Pinto, et al. (1991) apuntan que no hay discrepancias en habilidades cognoscitivas para hombres y mujeres. Por lo que, las posibles diferencias pueden estar mayormente relacionadas a las estrategias utilizadas para resolver las tareas, más que a un nivel o dominio de una habilidad mental (García,1995).

6. Procedimiento

Para la aplicación del estudio se propusieron tres etapas: 1) el pretest, 2) la intervención y 3) el postest (figura 12). No obstante, sólo fue factible desarrollar la etapa del pretest.

Figura 12

Pretest, intervención y Postest



Debido a las condiciones sanitarias de la pandemia de COVID-19, se requirió la adaptación digital de los instrumentos, para ello se diseñó y desarrolló una plataforma digital, donde los participantes ingresaron mediante un usuario y una contraseña personal. En la plataforma se establecieron tres sesiones de aplicación (tabla 11).

Tabla 11

Sesiones programadas en la plataforma digital para la aplicación de los instrumentos

Sesión	Duración	Modalidad
1	60 minutos	Se asignó un horario para que los participantes ingresaran a la plataforma
2	60 minutos	
3	40 minutos	Se realizó mediante sesiones virtuales personalizadas

Después de que los participantes terminaron las tres sesiones, se extrajo de la plataforma un archivo de Excel con la base de datos para su procesamiento y análisis

estadístico. No todos los participantes completaron las pruebas, por lo que se seleccionaron sólo a 104 que concluyeron la evaluación.

Análisis de datos

Si bien, en este trabajo se propuso un diseño cuasiexperimental para comparar la competencia socioemocional en estudiantes de distintas disciplinas, el alcance del estudio se limitó a la implementación de la fase de Pretest. Derivado de ello, los resultados que se presentan corresponden únicamente a esa fase. El procesamiento de la información se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS 29.0.

Primero, para probar si existe una relación significativa entre los componentes de la competencia socioemocional: control de atención, memoria de trabajo y regulación emocional (H1), se realizó un análisis de correlación de Pearson.

Posteriormente, se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson entre las competencias socioemocionales (habilidades prosociales, empatía resiliencia y compromiso académico) y el promedio escolar, para identificar si a mayor nivel de competencia socioemocional, mayor rendimiento académico (H2). También se correlacionaron las competencias socioemocionales con las aptitudes académicas (comprensión verbal, fluidez verbal y razonamiento). De igual forma, se calculó el coeficiente de correlación del componente cognitivo de la toma de decisiones respecto al rendimiento académico (H3).

Después, se puso a prueba si existe una correlación positiva entre los componentes del desarrollo socioemocional, la competencia socioemocional, el componente cognitivo de la toma de decisiones y el rendimiento académico en estudiantes universitarios (H4). Esto, mediante el modelado de ecuaciones estructurales, con la técnica Path Analysis (que

combina a la regresión simple y a la correlación). Para ello, primero, se especificaron las variables y sus relaciones relevantes, lo cual permitió la identificación del modelo. Enseguida, se determinó la asimetría y la curtosis para todas las variables. A partir de ello, con el software SPSS Amos 26, se empleó el método de máxima verosimilitud, el cual proporciona los parámetros (medias e intercepciones, efectos fijos, componentes de la varianza y la varianza residual, matriz de varianza-covarianza asintótica), con los cuales se desea minimizar la diferencia entre la matriz de varianza-covarianza muestral y la matriz de varianza-covarianza predicha.

Una vez construido el modelo, se evaluó su calidad estimando tres tipos de estadísticos de ajuste global (Ruíz et al., 2010; Buitrago-Rodríguez et al., 2018):

1. Medidas absolutas del ajuste, las cuales evalúan el grado en que el modelo estructural y de medida predice la matriz de datos inicial, por lo que se valoran los residuos. El más empleado es χ^2 , χ^2/gl y el Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA), que representa el ajuste anticipado con el valor total de la población y no con el de la muestra. El RMSEA incorpora una medida que penaliza la falta de parsimonia en el modelo, es sensible al número de parámetros a estimar y es relativamente insensible al tamaño de la muestra.
2. Medidas del ajuste incremental, con ellas se compara el modelo propuesto respecto a otro modelo de peor ajuste. Aquí, se estimó: el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), que compara la diferencia entre la estructura de covarianza del modelo de medición contra una situación hipotética donde no existe relación entre las variables observadas; el índice de ajuste normalizado (NFI), que contrasta el modelo propuesto y el modelo nulo; y el índice no normalizado de ajuste Tucker-Lewis (TLI), que considera los grados de libertad del modelo teórico, siempre y cuando su relación sea débil con el tamaño muestral.

3. Medidas de ajuste parsimonioso, las cuales ajustan los índices para ofrecer una comparación entre modelos con diferentes números de coeficientes estimados. Para ello, se observó el índice de corrección por parsimonia (PNFI).

Consentimiento informado, confidencialidad y consideraciones éticas

El protocolo de esta investigación fue aprobado por el Comité de ética en investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM, con un periodo de vigencia de aprobación del 8 de marzo de 2022 al 7 de marzo de 2023.

1.- Sobre el consentimiento informado: los participantes firmaron un formato de consentimiento informado donde manifestaron estar de acuerdo en formar parte de este estudio.

2.- Sobre la confidencialidad de los datos y anonimato: toda la información obtenida de este estudio está resguardada por los responsables, garantizando la confidencialidad de la información relacionada a la privacidad de los participantes. En caso de generarse productos de difusión científica se garantiza el anonimato de los participantes.

3.- Sobre los beneficios: los resultados de la investigación fueron compartidos con las unidades académicas participantes, para que si lo consideran puedan ser tomados en cuenta en los programas y procesos de atención a estudiantes, reestructuración del plan de estudios y atención de indicadores en evaluaciones externas. Los resultados individuales de los participantes sólo serían compartidos con aquellos estudiantes interesados en conocer sus resultados.

4.- Sobre los costos: la presente investigación no tuvo ningún costo para los participantes.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

1. Análisis de correlación entre los componentes del desarrollo socioemocional:

control de atención, memoria de trabajo y regulación emocional

Respecto a la **H1**: existe una relación significativa entre los componentes de la competencia socioemocional (control de atención, memoria de trabajo y regulación emocional), en la relación de las dimensiones de la memoria de trabajo y el control de atención, se identificó una correlación negativa significativa entre aritmética y errores; y entre aritmética y variación. Esto significa que, a mayor habilidad para utilizar conceptos numéricos abstractos, operaciones numéricas, capacidad de atención y concentración, hay menor número de errores, así como menor fluctuación en el modo de trabajar.

Mientras que, al vincular las dimensiones de la regulación emocional y el control de atención, se encontró una correlación positiva significativa entre la supresión emocional y la variación, es decir, a mayor inhibición del comportamiento expresivo, mayor fluctuación en el modo de trabajar (tabla 12).

Tabla 12

Coefficientes de correlación de Pearson entre: control de atención, memoria de trabajo y regulación emocional

Índices de D2	Subescalas de memoria de trabajo			Estrategias de regulación emocional	
	Retención de dígitos	Aritmética	Secuencia de letras y números	Reevaluación cognitiva	Supresión emocional
Efectividad	-.033	.059	.007	-.014	-.062
Errores	.136	-.225*	-.055	-.098	.076
Variación	-.161	-.195*	.062	-.117	.344**

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

En lo correspondiente a la regulación emocional y la memoria de trabajo (tabla 13), se encontró una correlación negativa significativa entre la supresión emocional y la

retención de dígitos. Esto indica que, a mayor evitación o inhibición del comportamiento expresivo, hay menor retención de dígitos. También, se identificó una correlación negativa significativa entre la supresión emocional y aritmética. Es decir, a mayor evitación del comportamiento expresivo, menor habilidad para utilizar conceptos numéricos abstractos, operaciones numéricas, capacidad de atención y concentración.

Tabla 13

Coefficientes de correlación de Pearson de: memoria de trabajo y regulación emocional

Subescalas de memoria de trabajo	Estrategias de regulación emocional	
	Reevaluación cognitiva	Supresión emocional
Retención de dígitos	.127	-.216*
Aritmética	.026	-.246*
Secuencia de letras y números	-.034	.045

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

2. Competencias socioemocionales y rendimiento académico

Para probar si a mayor nivel de competencia socioemocional mayor rendimiento académico (**H2**), se correlacionaron las habilidades prosociales, la empatía, la resiliencia y el compromiso académico con el promedio escolar de los estudiantes, encontrándose una relación significativa positiva entre el compromiso académico y el promedio escolar (tabla 14). Esto indica que, a un alto índice de conductas asociadas a ser un buen estudiante (como asistir a clases, hacer tareas, organizar materiales, participar en clase y estudiar), mayor promedio de calificación escolar.

Tabla 14

Coefficientes de correlación de Pearson: competencias socioemocionales y promedio escolar

Competencias socioemocionales	Promedio escolar
Habilidades prosociales	.106
Empatía	.104
Resiliencia	.118
Compromiso académico	.279**

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

De igual forma, se correlacionaron las competencias socioemocionales con tres aptitudes académicas (comprensión verbal, fluidez verbal y razonamiento). Únicamente se encontró una relación significativa negativa entre la resiliencia y el razonamiento (tabla 15). Lo que indica que, a mayor capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear, los individuos experimentan menor capacidad resiliente. En este sentido, el razonamiento podría estar interactuando como un factor protector y que destaca ante la adversidad.

Tabla 15

Coefficientes de correlación de Pearson del Control de Atención y la Memoria de Trabajo

Competencias socioemocionales	Aptitudes académicas		
	Comprensión verbal	Fluidez verbal	Razonamiento
Habilidades prosociales	0.005	0.011	-0.122
Empatía	-0.003	0.078	0.001
Resiliencia	-0.115	-0.061	-.214*
Compromiso académico	-0.093	0.057	-0.059

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

3. Componentes de la toma de decisiones y rendimiento académico

Referente a la **H3**: a mayor índice en el componente cognitivo de la toma de decisiones mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios, no se observó correlación significativa entre el componente cognitivo de la toma de decisiones y el promedio escolar ($p=-.067$).

También, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para los componentes de la toma de decisiones con relación a las aptitudes académicas, y no se detectó alguna correlación significativa entre estas variables (tabla 16).

Tabla 16*Coefficientes de correlación de Pearson entre la toma de decisiones y la aptitud académica*

Componentes de la toma de decisiones	Aptitud académica		
	Comprensión Verbal	Fluidez Verbal	Razonamiento
Componente emocional	-.023	.114	-.050
Componente cognitivo	.052	.114	.028

4. Modelo multivariante: desarrollo socioemocional, competencia socioemocional, toma de decisiones y rendimiento académico

En la tabla 17 se presentan las correlaciones entre el control de atención, la regulación emocional y las competencias socioemocionales. Referente al control de atención y las competencias socioemocionales, se identificó que, a mayor efectividad, menor resiliencia, esto representa que los estudiantes anteponen su control atencional e inhibitorio ante los estímulos, lo que funciona como un factor individual de protección para evitar resultados negativos, por ende, activan en menor proporción su capacidad de resiliencia.

En cuanto a las estrategias de regulación emocional y las competencias socioemocionales, se detectó que: a mayor reevaluación cognitiva, mayor habilidad prosocial, es decir, los estudiantes que regulan sus emociones mediante el cambio cognitivo de sus experiencias afectivas tienden a ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas, por ende son más cooperativos, solidarios y altruistas.

También se observó que, a mayor reevaluación cognitiva, mayor resiliencia y mayor compromiso académico. Entonces, cuando los individuos se centran en modular su respuesta emocional, activan su capacidad de resistencia y adaptación ante las

adversidades del ambiente; y en el caso del contexto educativo, se activa un mayor compromiso académico, expresado en conductas que favorecen a un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se encontró que, a mayor supresión emocional, mayor empatía. Esto, deja ver que, las personas ocultan sus emociones como una forma de modular su respuesta emocional, inhibiendo su expresión inmediata en una situación en curso; lo cual, les permite impulsar su capacidad para comprender y compartir los sentimientos y las emociones de otra persona pudiendo identificarse activamente.

No obstante, también se observó que, a mayor supresión emocional, menor resiliencia, así, los individuos al inhibir su expresión emocional muestran menor capacidad en activar sus sistemas de apoyo ante situaciones de riesgo y adversas.

Tabla 17

Coefficientes de correlación de Pearson para el diseño del modelo multivariante

	Componentes del desarrollo socioemocional				
	<i>Control de atención</i>			<i>Regulación emocional</i>	
	Efectividad	Errores	Variación	Reevaluación cognitiva	Supresión emocional
Competencias socioemocionales					
Habilidades prosociales	-.154	.112	-.083	.243*	-.132
Empatía	-.171	.082	.047	.161	.204*
Resiliencia	-.204*	.097	-.067	.450**	-.230*
Compromiso académico	-.150	-.005	-.068	.208*	-.135

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

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

Relativo a la memoria de trabajo y la competencia socioemocional (tabla 18), se observó que: a mayor retención de dígitos, mayor habilidad prosocial y mayor capacidad de resiliencia. Aquí, se aprecia que, a mayor resistencia a la distracción y mayor memoria auditiva inmediata, se experimenta mayor capacidad de comprender los pensamientos,

sentimientos, motivos y conductas de los otros individuos; así como mostrar una alta competencia, tenacidad, resistencia y adaptación ante la adversidad.

Tabla 18

Coefficientes de correlación de Pearson para el diseño del modelo multivariante

	Componentes del desarrollo socioemocional		
	Retención de dígitos	<i>Memoria de trabajo</i>	
		Aritmética	Secuencia de letras y números
Competencias socioemocionales			
Habilidades prosociales	.207*	-.002	-.008
Empatía	.066	-.085	-.053
Resiliencia	.208*	.156	-.058
Compromiso académico	.079	.123	-.098

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Con relación a, los componentes del desarrollo socioemocional, las competencias socioemocionales, la toma de decisiones y el rendimiento académico (tabla 19), en el caso del control de atención y el rendimiento académico, se observó que: a mayor efectividad, mayor razonamiento y mayor comprensión verbal. Mientras que a mayor errores, menor habilidad de razonamiento.

En cuanto a la regulación emocional y el rendimiento académico, se detectó que: a mayor reevaluación cognitiva, mayor fluidez verbal; lo cual indica que, el cambio cognitivo de una situación, dirigido a afectar el significado emocional de la misma, vislumbra que la persona responda con mejor capacidad para expresarse de forma verbal y escrita.

Mientras tanto, entre la memoria de trabajo y el rendimiento académico se encontró que: a mayor retención de dígitos, menor fluidez verbal; es decir, que al centrarse a los estímulos sonoros y tener mayor memoria auditiva inmediata, los individuos muestran menor capacidad para hablar y para escribir fácilmente.

Asimismo, se incorporan los coeficientes de correlación de Pearson que se presentaron anteriormente, en las tablas 14-16, sobre: el nivel de competencia socioemocional y los componentes de la toma de decisiones con relación al rendimiento académico.

Tabla 19

Coefficientes de correlación de Pearson para el diseño del modelo multivariante

Componentes del desarrollo socioemocional	Rendimiento académico			
	Razonamiento	Comprensión verbal	Fluidez verbal	Promedio escolar
Control de atención				
Efectividad	.221*	.256*	.105	.078
Errores	-.209*	.096	-.046	-.142
Variación	-.071	.075	.088	-.193
Regulación emocional				
Reevaluación cognitiva	.073	.034	.205*	-.020
Supresión emocional	-.106	-.096	.020	-.050
Memoria de trabajo				
Retención de dígitos	-.182	.020	-.200*	-.028
Aritmética	.125	.056	-.065	.153
Secuencia de letras y números	-.133	.024	.009	-.027
Competencias socioemocionales				
Habilidades prosociales	-.122	.005	.011	.106
Empatía	.001	-.003	.078	.104
Resiliencia	-.214*	-.115	-.061	.118
Compromiso académico	-.059	-.093	.057	.280*
Toma de decisiones				
Componente emocional	-.050	-.023	.114	-.098
Componente cognitivo	.028	.052	.114	-.067

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

La asimetría fue ≤ 3 y la curtosis ≤ 10 para todas las variables. Por lo tanto, se empleó el método de máxima verosimilitud y se especificó un modelo estructural (figura 13) para distinguir si existe una correlación positiva entre los componentes del desarrollo socioemocional, la competencia socioemocional, el componente cognitivo de la toma de decisiones y el rendimiento académico en estudiantes universitarios (**H4**).

Entonces, en el modelo expuesto en la figura 13, las variables observadas o latentes son representadas en rectángulos. Como variables exógenas (independientes) se sitúan a los componentes del desarrollo emocional con sus respectivas dimensiones: el control de atención (efectividad, variación y errores), las estrategias de regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión emocional) y las subescalas de la memoria de trabajo (retención de dígitos, aritmética y secuencia de letras y números); así como, los componentes emocional y cognitivo de la toma de decisiones.

Mientras que, como variables endógenas (dependientes) se ubican a: las competencias socioemocionales (habilidades prosociales, empatía, resiliencia y compromiso académico) y al rendimiento académico (razonamiento, comprensión verbal, fluidez verbal y promedio escolar).

Mediante las flechas de doble punta, se expresan las relaciones no-direccionales, donde la covarianza es análoga a la correlación. Aquí, se aprecian correlaciones significativas entre los componentes del desarrollo socioemocional: efectividad y errores ($\beta=-.39$; $p\leq.05$), efectividad y variación ($\beta=-.33$; $p\leq.05$), errores y variación ($\beta=.44$; $p\leq.05$), errores y aritmética ($\beta=-.22$; $p\leq.05$).

También, se observan correlaciones entre variación y aritmética ($\beta=-.20$; $p\leq.05$), variación y supresión emocional ($\beta=.35$; $p\leq.05$), supresión emocional y retención de dígitos ($\beta=-.22$; $p\leq.05$); así como, supresión emocional con aritmética ($\beta=-.25$; $p\leq.05$).

De este mismo modo, se expresa multicolinealidad entre las competencias socioemocionales: habilidad prosocial y empatía ($\beta=.44$; $p\leq.05$), habilidad prosocial y resiliencia ($\beta=.46$; $p\leq.05$), habilidad prosocial y compromiso académico ($\beta=.50$; $p\leq.05$), empatía y resiliencia ($\beta=.31$; $p\leq.05$) y empatía con compromiso académico ($\beta=.31$; $p\leq.05$).

También, se muestran correlaciones significativas entre el componente emocional y el componente cognitivo de la toma de decisiones ($\beta=.22$; $p\leq.05$). Al igual que, entre las aptitudes académicas y el promedio escolar: razonamiento y comprensión verbal ($\beta=.20$; $p\leq.05$), razonamiento y promedio escolar ($\beta=.23$; $p\leq.05$), comprensión verbal y fluidez verbal ($\beta=.37$; $p\leq.05$).

Por otra parte, con las flechas unidireccionales se representa el efecto directo entre las variables, similar a lo que se aprecia en el análisis de regresión múltiple. Respecto al efecto directo de los componentes del desarrollo socioemocional hacia la competencia socioemocional, se observó que la reevaluación cognitiva ($\beta=.16$; $p\leq.05$) y la retención de dígitos ($\beta=.13$; $p\leq.05$) tienen efecto sobre la habilidad prosocial. En cuanto a la empatía, se identificó a la supresión emocional ($\beta=.26$; $p\leq.05$).

Mientras que, para la resiliencia, las variables que presentan efectos directos sobre ella son la efectividad ($\beta=-.12$; $p\leq.05$), la reevaluación cognitiva ($\beta=.41$; $p\leq.05$) y la retención de dígitos ($\beta=.09$; $p\leq.05$). Si bien, la retención de dígitos afecta de manera directa a la resiliencia, y ésta tiene efecto directo sobre el razonamiento ($\beta=-.16$; $p\leq.05$); al mismo tiempo, la retención de dígitos afecta al razonamiento, sólo que, de manera indirecta, ya que la resiliencia está mediando entre la retención de dígitos y el razonamiento.

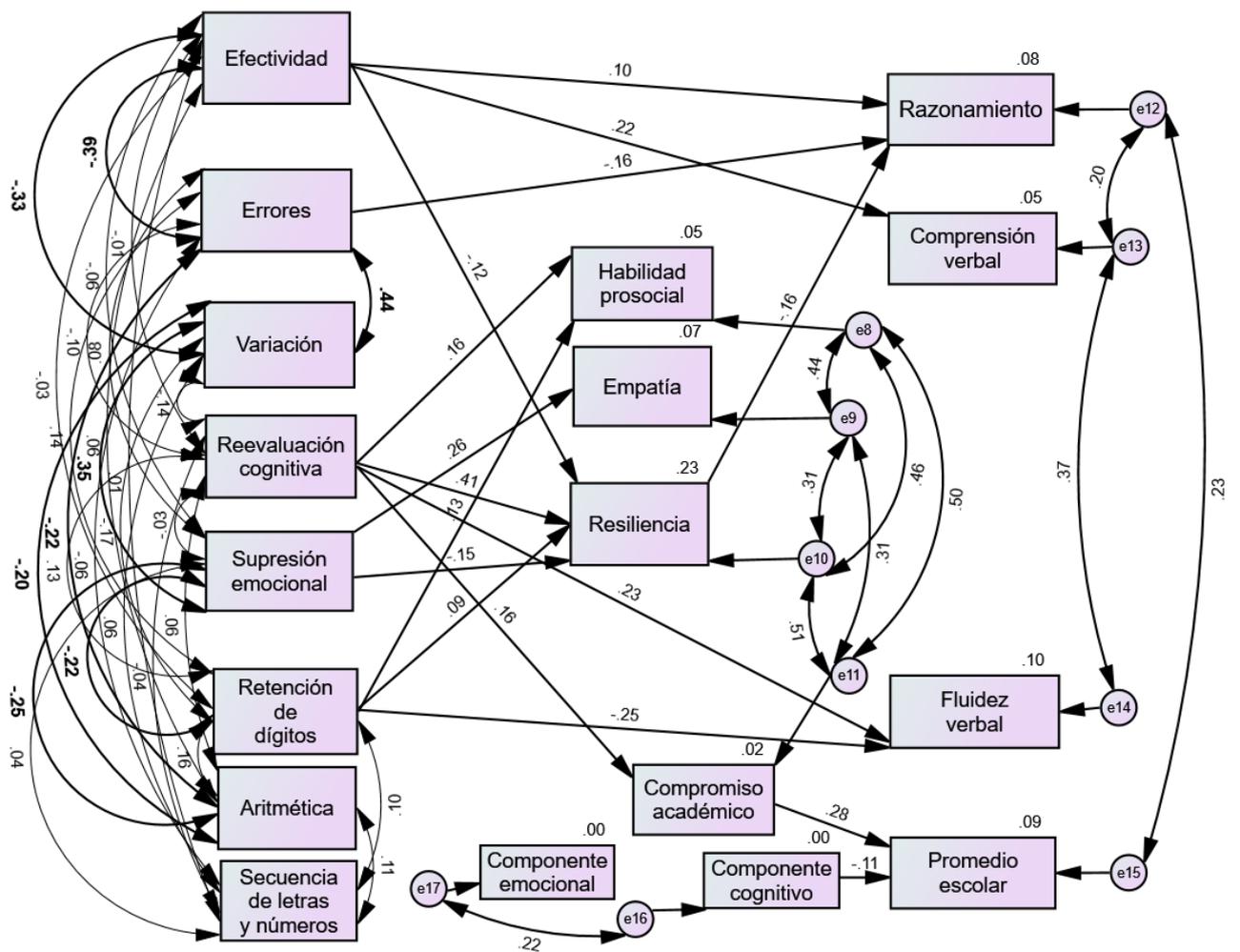
También, se detectó que la reevaluación cognitiva ($\beta=.16$; $p\leq.05$) tiene efecto directo sobre el compromiso académico, y el compromiso académico afecta directamente al promedio escolar ($\beta=.28$; $p\leq.05$), al mismo tiempo, la reevaluación cognitiva tiene efecto directo sobre el promedio escolar mediante el compromiso académico.

Respecto a los componentes del desarrollo socioemocional y el rendimiento académico: la reevaluación cognitiva ($\beta=.23$; $p\leq.05$) y la retención de dígitos ($\beta=-.25$;

$p \leq .05$), mostraron afectar directamente a la fluidez verbal; la efectividad presenta efecto directo sobre el razonamiento ($\beta = .10$; $p \leq .05$) y la comprensión verbal ($\beta = .22$; $p \leq .05$); mientras que, los errores tienen efecto directo sobre el razonamiento ($\beta = -.16$; $p \leq .05$).

Figura 13

Modelo estructural: componentes del desarrollo socioemocional, competencia socioemocional, toma de decisiones y rendimiento académico



Por último, se evaluó la calidad del modelo para determinar si es correcto (tabla 20). Como resultados del ajuste absoluto, dado que el estadístico Chi-cuadrado ($.814 \geq .05$), los grados de libertad ($.872 \leq 3$) y el RMSEA ($.000 \leq .05$) cumplen con los índices

esperados, se establece que las relaciones entre las variables tienen una significancia, es decir, la estructura teórica del modelo es significativamente diferente de la indicada por la matriz de covarianza de los datos, por tanto, el modelo tiene un buen ajuste.

A su vez, en el ajuste comparativo, el CFI ($1 \geq .95$) indica un ajuste perfecto entre el modelo teórico y los datos empíricos; asimismo, el TLI ($1.099 \geq .95$), revela que, el modelo no presenta problemas de sobreajuste como consecuencia del número de parámetros.

No obstante, el NFI ($.779 \leq .95$), deja ver que, sería apropiado comparar el modelo con un tamaño muestral mayor, ya que, el valor del NFI es mayor a medida que la muestra aumenta.

En consecuencia, el PNFI ($.451 \leq 1$), correspondiente al ajuste parsimonioso, indica que, el modelo no alcanza ajuste para cada coeficiente estimado, teniendo en cuenta que, el nivel de parsimonia ideal sería 1 grado de libertad por cada coeficiente estimado.

Tabla 20

Índices de ajuste para el modelo de ecuaciones estructurales

	Esperado	Obtenido
Ajuste absoluto		
Chi-cuadrado (χ^2)	Significación $\geq 0,05$.814
Razón Chi-cuadrado/Grados de libertad (χ^2/gl)	≤ 3	.872
RMSEA	$\leq .05$	0
Ajuste comparativo		
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)	$\geq 0,95$	1
Índice no normalizado de ajuste Tucker-Lewis (TLI)	$\geq 0,95$	1.099
Índice de ajuste normalizado (NFI)	$\geq 0,95$.779
Ajuste parsimonioso (PNFI)		
Corregido por parsimonia (PNFI)	Próximo a 1	.451

2.- Discusión

Discusión 1. Componentes del desarrollo socioemocional: control de atención, memoria de trabajo y regulación emocional

La manifestación del desarrollo en las relaciones cognición-emoción puede tomar muchas formas, cada una tiene implicaciones recíprocas en el desarrollo socioemocional de los individuos. Desde la propuesta de Bell & Wolf (2004), respecto a la conceptualización de cognición y emoción integradas por el mecanismo de autorregulación (que subyace en el control de atención), sus correspondientes son el control cognitivo (memoria de trabajo) y el control de emociones (regulación emocional). De tal forma que, el control de atención es el mecanismo que integra y autorregula las relaciones cognición-emoción, mediante la memoria de trabajo y las tareas de regulación de las emociones.

Así, en los resultados se destaca que, durante el proceso atencional de los participantes respecto a la habilidad aritmética: al presentar mayor habilidad para utilizar conceptos numéricos abstractos, operaciones numéricas, capacidad de atención y concentración, tienen mejor precisión del procesamiento, así como mejor control inhibitorio y menor variación en el modo de trabajar.

Este hallazgo es importante para definir que, el entrenamiento del control de atención, así como la regulación del tiempo asignado a la ejecución de una tarea, son elementos que contribuyen a una mejor ejecución en los cálculos aritméticos. Esto, en términos del procesamiento de información socioemocional, implicaría la habilidad del individuo para inhibir respuestas inmediatas, hacer una reevaluación cognitiva y cambiar el curso de su acción, es decir que, a través de la memoria de trabajo donde se requiere flexibilidad cognitiva y agilidad mental, se transforme la información y se construya el aprendizaje que podrá ser aplicado para responder a un estímulo. Al respecto, Posner & Rothbart (2000) apuntan que, las habilidades de atención asociadas con el sistema de

atención ejecutiva y el cíngulo anterior sirven para regular tanto el procesamiento cognitivo como el emocional. El procesamiento cognitivo, se activa mediante tareas que implican la selección de opciones de información conflictiva, que incluye muchas tareas de la memoria de trabajo (Busch et al., 2000).

Sin embargo, ante la interferencia, es probable que se recupere información correcta y respuestas inexactas (Kane & Engle, 2002). Por lo tanto, este componente de atención ejecutiva no es necesario para todo el procesamiento cognitivo, sino que entra en acción en circunstancias que requieren inhibición de respuestas prepotentes, monitoreo y corrección de errores. Por lo tanto, los individuos con un alto nivel de atención controlada son más eficaces para bloquear la información que distrae la atención y que no es relevante para la tarea y mantienen enfocados en la información pertinente que los que tienen un nivel bajo de atención. (Engle et al., 1999).

Ahora bien, sobre la relación entre la regulación emocional y el control de atención, se encontró una correlación positiva significativa entre la supresión emocional y la variación, es decir, a mayor evitación del comportamiento expresivo, mayor inestabilidad e inconsistencia en el tiempo, así como una mayor variación en el modo de trabajo. Esto significa que, cuando los estudiantes se enfocan en los pensamientos que los inquietan y evitan reflexionar sobre sus emociones y expresarlas, presentan mayor dispersión en el tiempo y en la forma de responder ante los estímulos.

No obstante, esto puede resultar útil en la automatización de respuestas donde no se requiere reevaluar pensamientos, emociones o la forma de afrontar una situación. Al respecto, Bell & Wolf (2004), señalan que la emoción y las influencias en el desarrollo de la emoción pueden tener un impacto en la cognición y, por lo tanto, en el resultado cognitivo. Mientras que, la cognición y las influencias sobre el desarrollo cognitivo

pueden afectar la regulación de las emociones y, por lo tanto, el resultado social y emocional. En esta misma línea, se observó que, a mayor supresión emocional, menor habilidad en la retención de dígitos y menor capacidad para resolver problemas aritméticos. Esto indica que, cuando las personas se enfocan en los pensamientos que las inquietan (como una forma de distracción), y evitan reflexionar sobre su estado emocional, tienen menor rendimiento en la retención de dígitos y en la resolución de cálculos numéricos; lo cual implica que, el rendimiento en la ejecución de la tarea sea disminuido por un bloqueo en el procesamiento de información, y por lo tanto en la resolución asertiva durante la actividad. De tal forma que, se considera preponderante la reevaluación cognitiva versus la supresión emocional, estos como mecanismos fundamentales de la regulación emocional; ya que la primera es esencial en la autorreflexión de las propias habilidades y competencias socioemocionales, así como en la toma de decisiones; mientras que, la supresión emocional contribuye a responder de forma más mecanizada ante los estímulos.

En consecuencia, se enfatiza que, si ante situaciones que demandan mayor concentración por parte de los estudiantes, se fomenta la práctica de dirigir su atención y regular sus emociones mediante la estrategia de reevaluación cognitiva, esto coadyuva a regular el ritmo y la precisión en el procesamiento de la información durante la interacción socioemocional de los estudiantes, al mismo tiempo de que se aumenta la efectividad en su control atencional en la ejecución de tareas, manteniéndose así un equilibrio en los procesos que vinculan emoción-cognición.

Discusión 2. Competencias socioemocionales y rendimiento académico

Al correlacionar las habilidades prosociales, la empatía, la resiliencia y el compromiso académico con el promedio escolar de los estudiantes, se observaron: una correlación

negativa significativa entre Resiliencia y Razonamiento; y una correlación positiva significativa entre el compromiso académico y el promedio escolar. Esta última, significa que, cuando los estudiantes presentan conductas como, asistir a clases, hacer tareas, organizar sus materiales, participar en clase y estudiar, tienen mayor promedio escolar. Este hallazgo nos permite retomar la importancia de la participación de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se refleja el uso de las distintas estrategias en la construcción del conocimiento dentro y fuera del aula, es decir, estas estrategias contribuyen a la estimulación y a la recompensa del esfuerzo a nivel del procesamiento de información que el estudiante requiere para mantenerse activo en sus actividades académicas y por ende a tener éxito en sus estudios.

Al mismo tiempo, el componente emocional del compromiso académico involucra la autogestión de emociones positivas y la prevalencia de estas en las relaciones estudiantiles y con los docentes, de tal forma, que el ambiente educativo al caracterizarse por el entusiasmo, el gusto e interés por las actividades académicas, y en donde los individuos tienen un sentido de pertenencia hacia la institución educativa, es favorable para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Por ello, se resalta que, la participación de los estudiantes en las actividades promovidas por la institución educativa está influenciada por el grado en que perciben que el contexto escolar satisface sus necesidades psicoeducativas mediante la formación de habilidades que le permitan tener un mejor autocontrol para resolver situaciones a nivel individual y social; por ejemplo, el manejo del estrés, el manejo de técnicas de estudio y la capacidad socioemocional. Todo ello, se integra a las conductas de los estudiantes que están encaminadas a la cooperación, a tomar iniciativa, a la persistencia y al apego a la normatividad, contribuyendo así a

obtener un mejor promedio escolar y una mejor aptitud académica, que de igual forma ayuda a hacer frente al riesgo de la deserción estudiantil.

Derivado de ello, el compromiso académico en tanto puede ejercer una gran influencia en el aprendizaje y en el rendimiento académico, constituye uno de los retos más importantes en la educación superior (Kahu et al., 2015). En este sentido, las experiencias académicas de los estudiantes a lo largo de su vida universitaria, engloban procesos donde la emoción y la cognición se interrelacionan, por lo que, por una parte, las competencias socioemocionales se aprenden a nivel individual y estas pueden ser dirigidas al esfuerzo de los estudiantes para ejecutar tareas concretas relacionadas con su vida académica, pero al mismo tiempo, el desarrollo socioemocional involucra la vida social de los individuos, por ello, es plausible incentivar la participación estudiantil en el diálogo entre pares y con los docentes, así como promover la búsqueda de apoyos extras y que gestionen su tiempo en la práctica de actividades extracurriculares; todo esto necesario en el encauzamiento del desarrollo integral del estudiante.

En cuanto a la correlación resiliencia y razonamiento, se detectó que, cuando las personas presentan mayor capacidad para resolver problemas lógicos, predecir y planear situaciones, muestran menor resiliencia. Luthar et al. (2000) apuntan que, una cuestión sobre ser resiliente puede tener como base criterios de adaptación externos (por ejemplo, el rendimiento académico o la ausencia de delincuencia) o criterios internos (por ejemplo, el bienestar psicológico o bajos niveles de angustia o ambos). Así, por ejemplo, para efectos de la interacción entre la resiliencia y los criterios internos, evidencia empírica indica que, el funcionamiento intelectual modera los efectos de adversidad en el desarrollo del comportamiento regido por reglas evitando así la conducta antisocial. Por lo tanto, las habilidades intelectuales asociadas con la competencia escolar funcionan como factores protectores contra el desarrollo de problemas de conducta en donde los

individuos crecen en circunstancias muy desfavorables o con alta exposición (Kolvin et. al, 1988; Masten et al., 1999).

No obstante, aún no está claro si son variables intelectuales o de aptitud las que explican este efecto. Por ello, tanto las pruebas de funcionamiento intelectual que son inherentemente complejas, así como las funciones cognitivas (por ejemplo, la atención, la memoria, el razonamiento y el funcionamiento ejecutivo) podrían ser marcadores de motivación (Masten, 2001).

Windle (2011), señala que, la capacidad resiliente incluye: encontrarse con la adversidad, mostrar resistencia y adaptación, así como la evitación de un resultado negativo. En consecuencia, se considera que los estudiantes que muestran mayor dominio de razonamiento (valorado como un factor de protección, recurso o fortaleza), modifican su respuesta ante el riesgo o adversidad en la que se encuentran, por lo que pueden experimentar menor capacidad de ser resiliente. En este sentido, Cicchetti & Blender (2006), vinculan a la resiliencia con la neuroplasticidad; por tanto, cuando los individuos desarrollan habilidades cognitivas superiores enfocadas al logro de objetivos, a la adaptación a situaciones novedosas y a la gestión de sus recursos, muestran mayor flexibilidad para responder a la adversidad, promueven constantemente su bienestar emocional y gestionan sus interacciones sociales como parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por consiguiente, es plausible que, mediante la intervención psicoeducativa se promueva la responsabilidad y la proactividad del estudiante, con orientación a su desarrollo integral. Ello evoca a la interdisciplinariedad en el campo educativo, en donde se tomen en cuenta las bases neuronales, psicológicas, cognitivas, pedagógicas y filosóficas en el aprendizaje de las competencias socioemocionales, tales como la

resiliencia y el compromiso académico; y del entrenamiento de habilidades como el razonamiento, útiles en la resolución de conflictos sociales y en la vida institucional universitaria.

Discusión 3. Componente cognitivo de la toma de decisiones y el rendimiento académico

En lo concerniente al componente cognitivo de la toma de decisiones y el rendimiento académico, no se encontró una correlación significativa con el promedio escolar, la fluidez verbal, el razonamiento y la comprensión verbal. Por tanto, se considera que, no es suficiente la predominancia del componente cognitivo de la toma de decisiones en los estudiantes para que éstos tengan un mejor rendimiento académico, por tanto, se enfatiza el vínculo emoción-cognición.

En consecuencia, la reflexión y cambio sobre la experiencia afectiva (reevaluación cognitiva), es esencial para generar reacciones emocionales y sociales más adaptativas, ya que involucra tanto a las funciones ejecutivas, como es la toma de decisiones; y a la capacidad socioemocional. Paul et al. (2013) apuntan que, la reevaluación cognitiva (cambio cognitivo) es una estrategia que afecta la respuesta emocional temprana en el proceso de generación de emociones, debido a que se centra en el antecedente para modular la respuesta emocional.

Así, las emociones pueden afectar el proceso de toma de decisiones humanas, por ejemplo, al considerar y evaluar diferentes opciones de respuesta y sus posibles resultados. Una forma que se ha utilizado para mirar cómo interactúan la cognición y la emoción es aplicando estrategias de regulación de las emociones a la toma de decisiones, para que, al realizar ciertas tareas, se observe si las emociones pueden afectar la decisión tomada por los individuos (Van 't Wout et al., 2010).

Discusión 4. Modelo multivariante: desarrollo socioemocional, competencia socioemocional, toma de decisiones y rendimiento académico

En el modelo teórico propuesto y puesto a prueba mediante ecuaciones estructurales, se destaca que la ontogenia del desarrollo socioemocional temprano subyace a la competencia socioemocional, por tanto, diferenciar entre las habilidades y competencias socioemocionales es fundamental para observar su función en la vida social de los individuos y la forma en que han sido aprendidas. Esto último, es fundamental para determinar su evaluación y las estrategias de intervención para su aprendizaje en un contexto institucional, fortaleciendo así las interacciones sociales del grupo estudiantil, incentivando las relaciones a largo plazo, la cooperación, la participación, el manejo del estrés y la frustración, el manejo de conflictos institucionales y organizacionales despersonalizados, así como, el compromiso académico conducente a obtener un mejor rendimiento académico.

Así, a pesar de que el concepto de rendimiento académico es multivariante y complejo, en lo que respecta al desarrollo y competencia socioemocional, en el modelo aquí propuesto se observan efectos directos e indirectos entre las variables y cumple con los índices de ajuste y comparación. No obstante, también es importante resaltar que, para incrementar un ajuste más parsimonioso del mismo, falta implementar el diseño originalmente propuesto, donde se contempló incluir a estudiantes de diferentes licenciaturas, lo cual aumentaría el valor de la muestra.

Ahora bien, al inicio se estableció teóricamente que la competencia socioemocional tendría un efecto directo sobre el componente cognitivo de la toma de decisiones y este correlacionaría con el rendimiento académico; sin embargo, se detectó que, la estrategia de reevaluación cognitiva en la regulación emocional se anticipa a la toma de decisiones, y tiene un efecto indirecto sobre el promedio escolar mediante el compromiso académico,

identificado como competencia socioemocional, siendo esta una capacidad más sofisticada que favorece el autocontrol para resolver conflictos, enfrentar cambios drásticos y desenvolverse eficientemente en la vida social.

Además, se destaca que, las normas y valores culturales afectan los procesos de evaluación y expresión de las emociones, que a su vez influyen en las estrategias de regulación emocional, por ejemplo, en culturas más colectivistas, las personas valoran los objetivos de prevención (por ejemplo, maximizar el grupo y socializar pensamientos), por lo tanto, modulan las emociones positivas y reconocen las emociones negativas, preponderan la inhibición de las emociones (por ejemplo, no alterar la armonía), entonces, el proceso regulación emocional es interpersonal, acomodativa y basada en el contexto. En contraparte, en culturas individualistas se enfocan más en la promoción (por ejemplo, automaximización e ideales personales), por tanto, la regulación emocional consiste en aumentar las emociones positivas y reevaluar emociones tanto negativas como positivas; valoran la apertura a la expresión emocional (por ejemplo, ser auténtico), así la regulación es intrapersonal, autónoma y basada en entidades (Velardez-Soto et al., 2022).

Sobre esto, en el modelo se observó que, la reevaluación cognitiva correlacionó significativamente con las habilidades prosociales, la resiliencia y el compromiso académico; mientras que, la supresión emocional correlacionó con la empatía y la resiliencia.

Este hallazgo, permite resaltar que, con la competencia socioemocional se impulsa el logro particular, pero al mismo tiempo es aprendida en grupo. En consecuencia, en la vida social institucional es fundamental el aprendizaje formal de la competencia socioemocional, para que, los individuos obtengan logros individuales, pero mantengan

interacciones sociales a largo plazo, considerando la identidad, los valores y las normas de las distintas organizaciones e instituciones de las que forman parte.

Discusión general

Las emociones sociales son fundamentales para la sobrevivencia de los individuos que viven en sociedad; a lo largo de su desarrollo ontogenético los aspectos socioemocionales son aprendidos de manera informal, así sus experiencias afectivas les permiten regular su comportamiento en futuras situaciones sociales. Sin embargo, ante un mundo complejo, cambiante y desafiante, donde las interacciones sociales tienen diversos matices, es esencial el aprendizaje formal de la competencia socioemocional para establecer vínculos más saludables y con mejores expectativas para lograr metas a largo plazo. Esto es posible debido a que las respuestas emocionales pueden ser moduladas no sólo por el contexto sino también volicionalmente reinterpretando las situaciones o mediante el control voluntario, por lo que, las relaciones entre cognición-emoción residen esos esfuerzos conscientes para controlar los estados internos, así como los pensamientos y las respuestas conductuales.

La competencia socioemocional es aprendida durante las interacciones y las relaciones sociales de manera informal y formal, refuerza los procesos de autorregulación, que pueden ser utilizados posteriormente de manera individual para el logro personal en contextos institucionalizados como el académico o el laboral.

En este sentido, la vida institucional universitaria es regulada por la visión, la misión, los valores, la identidad y la normatividad de la organización, lo cual se distribuye en sus distintas instancias para que los individuos que forman parte de ella mantengan sus interacciones sociales bajo estos principios. Esta misma dinámica de interacción, tiene un impacto en la construcción del conocimiento, en la vinculación y la difusión de la cultura,

lo cual se reflejará en la formación profesional de los estudiantes, quienes al egresar de la universidad estarán en posibilidad de ingresar a otras organizaciones e instituciones y hacer frente a nuevos retos que demanden la práctica de sus capacidades socioemocionales para que, por un lado se tenga éxito individual, pero también se promueva la prosocialidad, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo con distintos profesionales, esto bajo normas despersonalizadas; por ello, es sustantivo la constante reevaluación cognitiva de sus estados emocionales durante sus relaciones de interacción social.

3.- Conclusiones

1. Se considera que la propuesta teórica de este estudio podría tener implicaciones importantes, ya que, a partir de marcos teóricos de diferentes disciplinas (la cognición social, la biología evolutiva, la ecología de la conducta, la psicología evolucionista y la filosofía cognitiva), se construyeron definiciones conceptuales y operacionales de las habilidades y las competencias socioemocionales. Con base a ello, se establecieron los fundamentos de las habilidades y las competencias socioemocionales en la interacción social animal y principalmente, humana, ya que es en esta, en la que el trabajo se enfocó. Derivado de esto, se propuso una distinción entre habilidades y competencias socioemocionales asociadas a ambientes educativos informales y formales del desarrollo del individuo.

A partir de esta distinción, se recurrió a la búsqueda de instrumentos psicológicos para implementar la evaluación tanto de aquellos procesos desarrollados en etapas tempranas (habilidades socioemocionales) como de aquellos procesos involucrados en la regulación emocional adquiridos durante las etapas de vida escolar o laboral (competencias socioemocionales), lo cual permitió el logro de los objetivos enfocados en la aplicación de este estudio.

Además, aunque no fue posible completar una intervención para incentivar las competencias socioemocionales, a partir del marco teórico y de la revisión de los instrumentos se elaboró una propuesta de intervención con enfoque cognitivo para optimizar las capacidades de autorregulación y autogestión emocional con efecto en mejorar el rendimiento académico.

2. Desde una perspectiva interdisciplinar, se tendría un entendimiento integral de la forma en que afrontamos diversos problemas sociales de diferente nivel de complejidad, así como identificar cuáles habilidades y competencias socioemocionales son importante incentivar para promover relaciones sociales más sanas en distintos tipos de ambientes, así como tomar decisiones de manera responsable en la gestión de un mayor bienestar. En este sentido, ambas capacidades son complementarias en la comprensión de diversas señales comunicativas sobre los propios estados emocionales y motivacionales de los individuos y de sus conespecíficos, del reconocimiento entre ellos, así como el conocimiento acerca de sus interacciones dentro de los contextos ambientales caracterizados por una complejidad social sostenida por dos fuerzas: la cooperación y la competencia entre los miembros de los grupos sociales encaminadas al logro de metas a largo plazo.

Ello, responde a la hipótesis de esta investigación, donde se presenta que: la reflexión de los estudiantes universitarios sobre su competencia socioemocional tiene una función importante en la toma de sus decisiones, ya que les permite comprender, gestionar y regular su conducta para tener un mejor rendimiento académico.

3. Se acentúa la relación encontrada entre los componentes del desarrollo socioemocional: el control de atención, la memoria de trabajo y la regulación emocional, a partir de los cuales los individuos aprenden sobre las interacciones sociales informales, adquiriendo

así la habilidad socioemocional. Aunado a ello, se requiere del aprendizaje autorregulado que consiste en la autoevaluación, organización y transformación, establecimiento de metas y planificación, búsqueda de información, mantenimiento de registros, autocontrol, estructuración ambiental, consecuencias, ensayo y memorización y búsqueda de asistencia social (Zimmerman, 1990).

De tal forma que, mediante prácticas educativas orientadas a fomentar un entorno estimulante, de respeto y colaboración, los individuos transiten procesos formativos de desarrollo integral dentro de una sociedad compleja y en constante cambio.

4. En cuanto a la hipótesis: a mayor nivel de competencia socioemocional, mayor rendimiento académico, en el modelo propuesto en este estudio, se encontró que, el Compromiso académico correlaciona de manera positiva con el Promedio escolar del primer año de la carrera universitaria. Este resultado es estratégico para enfatizar el entrenamiento de esta competencia durante el proceso de adaptación a la vida universitaria, y fortalecer así la permanencia de los estudiantes. También se destaca la relación positiva entre la Resiliencia y el Compromiso académico, lo que significa que, los estudiantes al valorar los factores protectores (personales, sociales y comunitarios) con los que cuentan, asumen conductas de compromiso y perseverancia para el éxito académico. En este sentido, es fundamental incentivar este compromiso de los estudiantes, manteniendo así su interés y motivación a lo largo de su formación profesional.

5. En el supuesto de a mayor índice en el componente cognitivo de la toma de decisiones, mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios, no se encontraron correlaciones significativas. Esto coloca a la capacidad de toma de decisiones como una práctica encauzada a la autorreflexión sobre los propios pensamientos, emociones y

acciones, que, en términos del rendimiento académico, engloba la evaluación continua de uno mismo sobre cuánto ha aprendido y si el nivel de comprensión en cualquier momento es adecuado para la tarea. Ésta es una característica importante que distingue a los estudiantes expertos de los estudiantes menos efectivos: los estudiantes más logrados saben lo que saben y saben lo que aún tienen que aprender, por lo tanto, pueden saber cuándo deben esforzarse más para lograr una meta (Isaacson & Fujita, 2006).

Por lo tanto, reflexionar sobre nuestra inteligencia socioemocional dentro de nuestras propias experiencias, abre la posibilidad de mirarnos a nosotros mismos, a estar más presentes y alertas de nuestro comportamiento y de cómo gestionarlo. Lo que pone de relieve el mecanismo de autorregulación entre cognición-emoción, mediante la estrategia de reevaluación cognitiva, la cual se anticipa en el proceso de toma de decisiones.

6. Sobre la relación entre el desarrollo socioemocional, la competencia socioemocional, el componente cognitivo de la toma de decisiones y el rendimiento académico en estudiantes universitarios; con base en los resultados del pretest se observó que el compromiso académico considerado una competencia socioemocional, es un mediador entre la reevaluación cognitiva y el promedio escolar, por lo que la reevaluación cognitiva se antepone al proceso de toma de decisiones. En esta misma línea, se ubica a la reevaluación cognitiva y la supresión emocional que tienen efecto directo sobre la resiliencia (siendo esta, una mediadora entre estas dos estrategias de regulación emocional y el razonamiento).

Con este hallazgo, se comprende que, la regulación emocional es un mecanismo fundamental durante el desarrollo socioemocional, pero que se mantiene intensamente activo en procesos más complejos de cognición-emoción, como lo son las competencias

socioemocionales. Mientras que, la toma de decisiones se sitúa como un mecanismo de control del comportamiento social, a partir de la integración multimodal de información.

Conclusión general

Se considera que, con base en un modelo mixto, es factible evaluar las habilidades y las competencias socioemocionales, y a partir de esta evaluación, diseñar programas de intervención enfocados a promover ciertas competencias que se requieren en un determinado contexto. En estos términos, se concluye que, la conformación de un modelo de competencias socioemocionales debe responder a las características del contexto social en el que se encuentran inmersos los individuos y quienes requieren mayor adaptabilidad y autogestión para enfrentar situaciones adversas.

Por ello, las innovaciones y aportaciones de este estudio son: 1) la propuesta de un marco teórico que fundamenta de manera interdisciplinar las bases biológicas, neurobiológicas y sociales de las habilidades socioemocionales, 2) la propuesta teórica y operacional en la distinción entre habilidades y competencias socioemocionales, 3) la propuesta de una metodología para la medición y evaluación tanto de las habilidades como de las competencias socioemocionales en la educación superior, 4) el diseño de un programa de intervención socioemocional que distingue entre habilidades y competencias socioemocionales, lo cual es fundamental ya que, en los modelos de evaluación revisados no hay distinción, 5) se ha puesto a prueba la hipótesis de que las competencias socioemocionales inciden en el rendimiento académico, lo cual no se había hecho antes de manera explícita y menos con la distinción entre habilidades y competencias socioemocionales.

Finalmente, se expone la escasez de estudios empíricos sobre la competencia socioemocional en el contexto universitario, por lo que resulta relevante continuar con la

investigación interdisciplinar de los procesos socioemocionales y su impacto en la interacción social en distintos ambientes. De igual forma, es fundamental el desarrollo de instrumentos o modelos de evaluación dirigidos a elaborar intervenciones de entrenamiento cognitivo que nos permitan reflexionar sobre nuestra inteligencia socioemocional dentro de nuestras propias experiencias y a mejorar el desempeño conductual, ya que, de acuerdo con distintos análisis teóricos, las competencias socioemocionales son fundamentales para el bienestar personal, el éxito en el mundo institucional y el progreso social.

Limitaciones y perspectivas

Debido a la complejidad de los fenómenos socioemocionales, el estudio se limitó al contexto educativo, en este caso a estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Sin embargo, resultará interesante seguir la trayectoria de los participantes para identificar su aprendizaje socioemocional. De igual manera, es importante incluir a docentes y al personal administrativo, ya que también forman parte del ambiente educativo.

Por otra parte, aunque al inicio de este trabajo se planteó trabajar comparando los resultados de varias Facultades (Facultad de Medicina y Facultad de Contaduría, Administración e Informática), debido a las medidas sanitarias derivadas de la pandemia de COVID-19, como fueron la virtualización de actividades académicas; y a las complicaciones del regreso a actividades presenciales, no se contó con la participación de los estudiantes de dichas Facultades. Por lo tanto, el estudio sólo se llevó a cabo en la FCAeI, donde se contó con el apoyo de los directivos, docentes y alumnos. No obstante, sólo se logró aplicar la fase de evaluación, y no se implementó la fase intervención ni el pretest, ya que hubo un alto índice de deserción de participantes que conformaban el grupo intervenido. Esto en parte, a los diversos horarios de los estudiantes y a su regreso a actividades presenciales; así como a la falta de incentivación hacia el grupo intervenido

(por ejemplo, otorgar puntos para cubrir sus créditos de avance en su plan de estudios u horas de tutorías). Por lo que, se considera importante probar el modelo en una muestra mayor de participantes, además, de esta manera, se podrían mejorar los índices de ajuste parsimonioso del modelo, comparar el efecto del entrenamiento socioemocional para el éxito académico en distintas licenciaturas, además de abrir una línea de análisis que trace cuáles competencias socioemocionales son necesarias para cada perfil profesional.

Otra limitante fue la modalidad virtual en que se intentó desarrollar el taller, pues precisamente durante la interacción social que se da en la vida cotidiana, el individuo construye un aprendizaje socioemocional informal en el que se apoya para autogestionar sus recursos y adaptarse al entorno, y que precisamente, es mediante un aprendizaje socioemocional formal como se pretende potencializar patrones de interacción social más cooperativos, prosociales y donde se tenga una alta capacidad en el manejo de conflictos institucionales y organizaciones despersonalizados que coadyuve al logro de metas.

Referente a los instrumentos utilizados en esta investigación, se considera que, si bien, son instrumentos con validez, confiabilidad y estandarizados en población mexicana, es plausible la construcción de instrumentos enfocados en los procesos socioemocionales. Por ejemplo, la mayoría de los instrumentos que miden la memoria de trabajo y la atención, lo hacen de forma aislada, por lo que, sería relevante integrar la evaluación de estos componentes del desarrollo socioemocional a contextos sociales y emocionales.

REFERENCIAS

- Abarca, M., Vargas, C., Romero, D., Villanueva, D., & Arancibia, M. (2022). Aspectos neurobiológicos en la toma de decisiones afectivas y sociales e influencia en el estrés: posibles implicancias en la toma de decisiones clínicas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 60(2), 176-184. Doi: 10.4067/S0717-92272022000200176
- Abrutyn, S. (2016). Institutional spheres: The macro-structure and culture of social life. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of Contemporary Sociological Theory* (pp. 207-228). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-32250-6_11
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11(2), 231-239. Doi: 10.1016/s0959-4388(00)00202-6
- Adolphs, R. (2009). The social brain: neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163514
- Almlund, M., Duckworth, A. Heckman, J. & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics*. NBER Working Paper, 16822, 1-252
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass/Wiley.
- Authier, J. (1997). The Psychoeducation Model: Definition, Contemporary Roots and Content. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(1). <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/60143>
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423. Doi:10.1016/s1364-6613(00)01538-2
- Baddeley, A. & Hitch, G.J. (1974). Working memory. En GH. Bower (ed), *The psychology of learning and motivation*, 8, 47-89. New York: Academic Press.

- Barrett, L., Henzi, P., & Rendall, D. (2007). Social brains, simple minds: does social complexity really require cognitive complexity?. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1480), 561-575.
- Barsalou, L.W. (2010). Introduction to thirtieth anniversary perspectives on cognitive science: Past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2, 322-327. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01104.x
- Batson, CD. (1991). *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*. Hillsdale, NY: Erlbaum
- Batson, C.D., & Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore and L. Melvin (Eds.), *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology* (pp. 463-484). New York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7-15. doi:10.1016/0010-0277(94)90018-3
- Bell, M. & Wolfe, C. (2004). The Cognitive Neuroscience of Early Socioemotional Development. C. Brownell & C. Kopp (Eds.). *Socioemotional Development in the Toddler Years: transitions and trnasformations* (pp. 1-336). The Guilford Press. www.guilford.com
- Belsky, J., Friedman, S. & Hsieh, K. (2001). Testing a Core Emotion-Regulation Prediction: Does Early Attentional Persistence Moderate the Effect of Infant Negative Emotionality on Later Development?. *Child Development*, 72(1), 123- 133. Doi: 10.1111/1467-8624.00269
- Benard, S., & Mize, T. D. (2016). Small Groups: Reflections of and Building Blocks for Social Structure. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 293-320). Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-319-32250-6

- Best, J.R., & Miller, P.H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A Conceptual Review of Family Resilience Factors. *Journal of Family Nursing*, 14, 33-55. 10.1177/1074840707312237
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M.C. & Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 11(3), 1.27. Doi: <http://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214>
- Blázquez, J.L., Galparsoro, N., González, B., Lubrini, G., Periañez, J.A., Ríos, M., Sánchez, I., Tirapu, J. & Zulaica, A. (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: UOC
- Bodson, X. (2000). La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature a l'UCL. Thèse de doctorat. Unité d'anthropologie et de sociologie. Louvain-la-Neuve
- Brand, M., Fujiwara, E., Borsutzky, S., Kalbe, E., Kessler, J., & Markowitsch, H.J. (2005). Decision-Making Deficits of Korsakoff Patients in a Ne Gambling Task with Explicit Rules: Associations with Executive Functions. *Neuropsychology*, 19(3), 267-277. Doi:10.1037/0894-4105.19.3.267
- Briones, T. (2019). Nivel de atención en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación de la Universidad Norbert Wiener* 8 (7), 15-27. Doi: 10.37768/unw.ri.2019.0002

- Bshary, R., Gingsins, S., & Vail, A.L. 2014. Social cognition in fishes. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(9), 465-471. DOI: 10.1016/j.tics.2014.04.005
- Buck, R. (1999). The biological affects: A typology. *Psychological Review*, 106(2), 301–336. Doi: 10.1037/0033-295x.106.2.301
- Buitrago-Rodríguez, J.N., Tovar-Sánchez, L.M., & Lamos-Díaz, H. (2018). Modelo de ecuaciones estructurales para el estudio de la percepción de los estudiantes de pregrado de ingeniería industrial con el Proyecto Educativo del Programa-PEP. *Educación en Ingeniería*, 13(26), 90-100. Doi: 10.26507/rei.v13n26.895
- Burnette, J.L., O'Boyle, E.H., VanEpps, E.M., Pollack, J.M., & Finkel, E.J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. Doi:10.1037/a0029531
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Cabanyes, J.T. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145–151. Doi:10.1016/j.rpsm.2010.09.003
- Caldera, J.F., Aceves, B.I., & Reynoso, O.U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. Doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI18-1.rdeu
- Calkins, S.D. (2004). Early attachment processes and the development of emotinal self-regulation. In R.F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.324-339). The Guilford Press.

- Calkins, L. M. (2006). *Book Review: Mao. China Information*, 20(2), 339–341. Doi:10.1177/0920203x06066515
- Caouette, J. D., & Guyer, A. E. (2014). Gaining insight into adolescent vulnerability for social anxiety from developmental cognitive neuroscience. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 8, 65–76. Doi:10.1016/j.dcn.2013.10.003
- Caprara, G.V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L. & Eisenberg, N. (2009). Contribution of Agreeableness and Self-efficacy Beliefs to Prosociality. *European Journal of Personality*, 24(1), 36-55. Doi.org/10.1002/per.739
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36. DOI: 10.1002/per.2410070103
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31–44. DOI: 10.1023/a:1014033032440
- CASEL (2013). “Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition”, CASEL Guid
- Ceneval (2021). Medición de habilidades socioemocionales en beneficio de los sustentantes de los exámenes del Ceneval. Innovaciones en la nueva generación de exámenes del Ceneval. *Revista de evaluación e investigación educativa* 2, 1-54
- Chávez, I.L. (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo. *PSICUMEX*, 11, pp. 1-26. Doi:10.36793/psicumex.v11i1.420
- Chein, J. M., & Morrison, A. B. (2010). Expanding the mind’s workspace: Training and transfer effects with a complex working memory span task. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17(2), 193–199. Doi:10.3758/pbr.17.2.193

- Chernyshenko, OS., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working*, No. 173, OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/19939019
- Cialdini, R.B, Schaller, M., Houlihan, D., Arps, K., Fultz, J., & Beaman, A.L. 1987. Empathy based helping: Is it selflessly selfishly motivated? *J. Personl. Soc. Psychol*, 52,749– 758. Doi: 10.2037///0022-3514.52.4.749
- Cicchetti, D., & Blender, J.A. (2006). A Multiple-Levels-of-Analysis Perspective on Resilience. Implications for the Developing Brain, Neural Plasticity, and Preventive Interventions. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1094, 248-258. Doi: 10.1196/annals.1376.029
- Cohn, M.A., Fredrickson, B.L., Brown, S.L., Mikels, J.A., & Conway, A.M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion.* , 9(3), 361–368. Doi: 10.1037/a0015952
- Colom, F. (2011). Psicoeducación, el litio de las psicoterapias. Algunas consideraciones sobre su eficacia y su implementación en la práctica diaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 147-165.
- Conley, D. (2007). *Toward a more comprehensive conception of college readiness*. Eugene OR: Educational Policy Improvement Center.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. DOI:10.1002/da.10113
- Coopersmith, S. (1997). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA, USA: W.H. Freeman & Company

- Conway, A.R.A., Kane, M.J., & Engle, R.W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547–552. Doi:10.1016/j.tics.2003.10.005
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1989). Evolutionary psychology and the generation of culture, part II: Case study: A computational theory of social exchange. *Ethology and sociobiology*, 10(1), 51-97. Doi: 10.1016/0162-3095(89)90013-7
- Cueli, M., Areces, D., García, T., Alves, R. & González, P. (2020). Attention, inhibitory control and early mathematical skills in preschool students. *Psicothema*, 32 (2), 237-244. Doi: 10.7334/psicothema2019.225.
- Dahlin, E., Nyberg, L., Bäckman, L., & Neely, A. S. (2008). Plasticity of executive functioning in young and older adults: Immediate training gains, transfer, and long-term maintenance. *Psychology and Aging*, 23(4), 720–730. Doi:10.1037/a0014296
- Davis, E. P., Bruce, J., & Gunnar, M. R. (2002). The anterior attention network: Associations with temperament and neuroendocrine activity in 6-year-old children. *Developmental Psychobiology*, 40(1), 43–56. Doi:10.1002/dev.10012
- De Fruyt, F., B. Wille and O. John (2015), “Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills”, *Industrial and organizational Psychology*, 8(2), 276-281. Doi: 10.1017/iop.2015.33
- De Garay, A., Miller, D., y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95-140. ISSN: 0187-0173
- De Martino, B., Kumaran, D., Seymour, B., & Dolan, R. J. (2006). Frames, biases, and rational decision-making in the human brain. *Science*, 313, 684 – 687. Doi: 10.1126/science.1128356

- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human Empathy Through the Lens of Social Neuroscience. *The Scientific World JOURNAL*, 6, 1146–1163. Doi:10.1100/tsw.2006.221
- Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G.O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7 (Edición Especial), 43-74. Doi:10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3
- Delgado-Villalobos, M., Maldonado-Paz, G. y Jazé, J.P. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 13-29. Doi: 10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2
- Del Barrio, V., Aluja, A. & García, L.F. (2004). Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677-682. Doi: 10.2224/sbp.2004.32.7.677
- Denham, S.A., Bassett, H.H. & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J. E. Grusec & P.D. Hastings (Eds), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 614- 637). The Guilford Press.
- Dennis, T., & Kelemen, D. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *The International Society for the Study of Behavioural Development*, 33(3), 243-252. Doi: 10.1177/0165025408098024
- Devis-Rozental, C. (2018). *Developing Socio-Emotional Intelligence in Higher Education Scholars*. Doi:10.1007/978-3-319-94036-6

- Di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, *91*, 176-178. Doi: 10.1007/bf00230027
- Domínguez-Lara, S., & Navarro-Loli, J.S. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Artigo*, *18*(2), 210-217. Doi: 10.15689/ap.2019.1802.16070.12
- Dovidio JF. (1984). Helping behavior and altruism: an empirical and conceptual overview. In Advances in L Berkowitz (Ed.), *Experimental Social Psychology* *17*, (pp.361–427). New York: Academic
- Draganski, B., Gaser, C., Kempermann, G., Kuhn, H. G., Winkler, J., Buchel, C., & May, A. (2006). Temporal and Spatial Dynamics of Brain Structure Changes during Extensive Learning. *Journal of Neuroscience*, *26*(23), 6314–6317. Doi:10.1523/jneurosci.4628-05.2006
- Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, *16*, 939-44. Doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy: a multimethod developmental perspective. In M.S. Clark (Ed.) *Prosocial behavior* (pp. 34-61). Sage Publications, Inc.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 993–1006. Doi: 10.1037/0022-3514.82.6.993

- Eisenbert, D., Gollust, S., Golberstein, E. & Hefner, J.(2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality Among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542. Doi: 10.1037/0002-9432.77.4.534
- Eisenberg, N., Smith, C., Sadovsky, A. & Spinrad, T. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K.D. Vohs & R.F Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research theory, and applications* (pp. 259-282). The Guilford Press. www.guilford.com
- Eisenberg, N. & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339. Doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Ekhtiari, H., Rezapour, T., Aupperle, R., & Paulus, M. (2017). Neuroscience-informed psychoeducation for addiction medicine: A neurocognitive perspective. *Progress in Brain Research*. Doi: 10.1016/bs.pbr.2017.08.013
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995). Increased Cortical Representation of the Fingers of the Left Hand in String Players. *Science*, 270(5234), 305–307. Doi:10.1126/science.270.5234.305
- Erickson, K. I., Colcombe, S. J., Wadhwa, R., Bherer, L., Peterson, M. S., Scalf, P. E., Kramer, A. F. (2007). Training-Induced Functional Activation Changes in Dual-Task Processing: An fMRI Study. *Cerebral Cortex*, 17(1), 192–204. Doi:10.1093/cercor/bhj137
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>

- Fan, Y., Duncan, N.W., Moritz de Greck., Northoff, G. (2011). Is there a core neural network in empathy? An fMRI Based quantitative meta-analysis. *Neuroscience and biobehavioral Reviews*, 35(3), 903-911. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2010.10.009
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. Doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100023
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners. The role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A critical Literature Review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fernández-Berrocal & Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. Doi:10.2466/pr0.94.3.751-755
- Figner, B., Mackinlay, R., Friedrich, W. & Weber, E.. (2009). Affective and Deliberative Processes in Risky Choise: Age Differences in Risk Taking in the Columbia Card Task. *Journal of Experimental Psychology*, 35, 709-73. Doi:10.1037/a0014983
- Fleming, T., Clark, T.C., Denny, S., Robinson, E., Rossen, F., Bullen, P., Crengle, S., Fortune, S., Peiris-John, R., Teevale, T., Utter, J. & The Adolescent Health Research Group (2013). *The health and wellbeing of secondary school students in Christchurch: Findings from the Youth'12 national youth health and wellbeing survey*. Auckland, New Zealand: The University of Auckland.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore and L. Lippman (eds.), *What do children need to flourish?: conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.

- Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Ford, J.K., Smith, E.M., Weissbein, D. A., Gully, S.M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, *83*(2), 218-233. Doi: 10.1037/0021-9010.83.2.218
- Frank, S.A. (2007). All of life is social. *Current Biology*, *17*(16), R648–R650. Doi:10.1016/j.cub.2007.06.005
- Freeberg, T. M., Dunbar, R. I., & Ord, T. J. (2012). Social complexity as a proximate and ultimate factor in communicative complexity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *367*(1597), 1785-1801. Doi: 10.1098/rstb.2011.0213
- Galassi, M. (1977). *Assert yourself: How to Be Your Own Person*. Human Sciences Press
- Garbanzo, V. (2007), Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, *31* (1), 43-63. Doi: 10.15517
- García, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, *36*(1), 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5 (AF5: Self-concept form 5)* (2nd ed.). Madrid, Spain: Tea
- García, T., McKeachie & Wilbert, J. (1988). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ (Abstract). *Educational and Psychological Measurement*, *53* (3), 801-813. Doi: 10.1177/0013164493053003024

- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
Doi: 10.32870/rmip.v6i2.191
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56 (1), 127-136. Doi: 10.1080/00332747.1993.11024627
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. & Kraaij, M. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9.
Doi:10.1007/s00787-006-0562-3
- Geiser, S., & Santelice, M.V. (2007). Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: Hig-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-Year college Outcomes. *Research & Occasional Paper Series*, 1-35, University of California, Berkeley.
- Gillespie, B.M., Chaboyer, W., Wallis, M., & Grimbeek, P. (2007). Resilience in the operating room: developing and testing of a resilience model. *Journal compilation*, 59(4), 427–438. Doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04340.x
- Goldin, P., Mc Rae, K., Ramel, W. & Gross, J.J. (2007). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biol Psychiatry*, 63(6), 577-586. Doi:10.1016/j.biopsych.2007.05.031
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). El líder resonante crea más el poder de la inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.

- Gómez, A.S. & Narvaez, M. (2022). Dimensiones de la personalidad y su relación con las tendencias prosociales y la empatía en niños (as) y adolescentes en vulnerabilidad prosocial. *Revista de Psicología*, 40(1), 37-72. Doi:10.18800/psico.202201.002
- Gómez- López, VM., Rosales-Gracia, S., & Marín-Solórzano, M. (2013). Asociación entre habilidades mentales primarias y el rendimiento académico en estudiantes de medicina de pregrado. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 217-224. Doi:10.15332/s1794-9998.2013.001.14
- Graziano, W. G., & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. A. Johnson y S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 795-824). Academic Press. Doi: 10.1016/B978-012134645-4/50031-7
- Graziano, W. G., & Tobin, R. (2002). Agreeableness: Dimension of Personality or Social Desirability Artifact? *Journal of Personality*, 70(5), 695-728. Doi: 10.1111/1467-6494.05021
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. Doi: 10.1017/s0048577201393198
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. Doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67(3), 928. Doi:10.2307/1131871

- Gross, J.J. & Thompson, R.A.(2007). Emotion Regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross, (Ed), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford
- Guzmán, C., y Serrano Sánchez O. V. (2007). Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003). En A. Mingo (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 164-208). México: IISUE-UNAM.
- Haro-Soler, M.M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. Doi: 10.19083/ridu.11.567
- Hartley, Catherine A; Phelps, Elizabeth A (2010). Changing Fear: The Neurocircuitry of Emotion Regulation. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 136–146. Doi:10.1038/npp.2009.121
- Hebb, D. (1994). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: John Wiley and Sons.
- Heilman, RM., Crisan, L.G., Houser, D., Miclea, M., & Miu, A.C. (2010). Emotion Regulation and Decision Making Under Risk and Uncertainty. *Emotion*, 10(2), 257-265. Doi: 10.1037/a0018489
- Heilemann, M.V., Lee, K. & Kury, F.S. (2003). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 11 (1), 61-72. Doi: 10.1891/jnum.11.1.61.52067

- Hempel, A., Giesel, F. L., Garcia Caraballo, N. M., Amann, M., Meyer, H., Wüstenberg, T., Schröder, J. (2004). Plasticity of Cortical Activation Related to Working Memory During Training. *American Journal of Psychiatry*, *161*(4), 745–747. Doi:10.1176/appi.ajp.161.4.745
- Herman, H., Stewart, D. E., Díaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. & Yuen, T. (2011). What is resilience? *Canadian Journal of Psychiatric*, *56*, 258-265. Doi:10.1177/0706743711056005
- Hewstone M, Rubin M, & Willis H. (2002). Intergroup bias. *Annu. Rev. Psychol.* *51*, 575–604. Doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135109
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, *43*, 231-246. Doi:10.1002/pits.20140
- Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man*, 1-17. Doi: 10.2307/2800384
- Hinshaw, S.P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children. Developmental clinical psychology and psychiatry*, *29*. Doi: 10.4135/9781483326740
- Hornstein HA. (1982). Promotive tension: theory and research. In VJ Derlega, & J Grezlak (ed.), *Cooperation and Helping Behavior: Theories and Research*, (pp. 229–48). New York: Academic. Doi: 10.1016/B978-0-12-210820-4.50006-X
- Hornstein, HA. (1996). *Brutal Bossed and Their Prey*. New York: Riverhead books
- Inceoglu, I., & Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, *10*(4), 177. Doi: 10.1027/1866-5888/a000045

- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment, 4*(4), 451–459. Doi:10.1037/1040-3590.4.4.451
- Jacob, B.A. (2002). Where the boys aren't: Noncognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review, 21*, 589-598. Doi: 10.1016/s0272-7757(01)00051-6
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*(19), 6829–6833. Doi:10.1073/pnas.0801268105
- Jolles, D. D., & Crone, E. A. (2012). Training the developing brain: a neurocognitive perspective. *Frontiers in Human Neuroscience, 6*. Doi:10.3389/fnhum.2012.00076
- Kankaraš, M. (2017). Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics. *OECD Education Working Papers, No. 157*, OECD Publishing, Paris.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B. & Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working, 110*, 1-86. Doi: 10.3386/w20749
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management, 28*(1), 96-104. Doi: 10.1016/j.ijhm.2008.06.001
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences, 14*(7), 317–324. Doi:10.1016/j.tics.2010.05.002

- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of Working Memory in Children With ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology (Neuropsychology, Development and Cognition: Section A)*, 24(6), 781–791. Doi:10.1076/jcen.24.6.781.8395
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. Doi:10.1111/1467-8624.00336
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kohler, J.L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288.
- Kopp, C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. Doi: 10.1037/0012-1649.25.3.343
- Lam, S., Wong, B.P.H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F.H., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29, 213-232. Doi:10.1037/spq0000057
- Lan, X., Legare, C.H., Ponitz, C.C., Li, S., & Morrison, F.J. (2011). Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 677–692. Doi:10.1016/j.jecp.2010.11.001

- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference?. *Personality and individual differences, 40(3)*, 521-532. Doi:10.1016/j.paid.2005.07.009
- Lara, N., Saldaña, Y., Fernández, N., & Delgadillo, H.J. (2015). Salud, calidad de vida y entorno universitario en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Hacia promoc. Salud, 20(2)*, 102-117. Doi: 10.17151/hpsal.2015.20.2.8
- Lee, K., Ng, E.L., & Ng, S.F. (2009). The contributions of working memory and executive functioning to problem representation and solution generation in algebraic word problems. *Journal of Educational Psychology, 101(2)*, 373-387. Doi:10.1037/a0013843
- Lezak, M. (1982). The problema of assessing executive functions. *International Journal of Psychology, 17*, 281-297. Doi:10.1080/00207598208247445
- Lieberman, M.D. (2007). Social cognitive neuroscience: a review of core processes. *Annu. Rev. Psychol., 58*, 259-289. Doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085654
- López, B., Fernández, I., & Abad, J. (2008). *Test de empatía cognitiva y afectiva*. España: TEA Ediciones.
- López-Riquelme, G.O. & Delgado-Villalobos, M. (2021). De las emociones sociales a las competencias socioemocionales: evolución, neurociencia cognitiva, desarrollo e intervención. En: Montiel Ramos, T.J. (Coordinadora). *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje*. (pp. 97-179). Universidad de Guadalajara.
- Maclin, E. L., Mathewson, K. E., Low, K. A., Boot, W. R., Kramer, A. F., Fabiani, M., & Gratton, G. (2011). Learning to multitask: Effects of video game practice on

electrophysiological indices of attention and resource allocation. *Psychophysiology*, 48(9), 1173–1183. Doi:10.1111/j.1469-8986.2011.01189.x

Maldonado, G. (2014). ¿Qué determinan los diferentes tipos de emociones que registrar los seres humanos? En L.A. Rodríguez y E. J. Huairé (Ed.), *Repensando la Psicología Educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 87-95). Lima, Perú: Punto & Grafía S.A.C

Marchioni, C. (2016), *Habilidades no cognitivas en América Latina*. Una medición desde pruebas estandarizadas, Documento de trabajo N° 2016/04 10/201, CAF.

Markiewicz, Ł., & Kubińska, E. (2015). Information Use Differences in Hot and Cold Risk Processing: When Does Information About Probability Count in the Columbia Card Task? *Frontiers in Psychology*, 6. Doi:10.3389/fpsyg.2015.01727

Martínez, MV., y Manoiloff, LMV. (2010). Evaluación Neuropsicológica de la Función Ejecutiva en Adolescentes con Diferentes Patrones de Consumo de Alcohol. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 14-23.
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5266/5429>

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. Doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227

Mateo, M. & Rucci, G. (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo.
Doi: 10.18235/0001950

McClure, S., Laibson, D., Loewenstein, G. & Cohen, J. (2004). Separate Neural Systems Value Immediate and Delayed Monetary Rewards. *Science*, 306(5695), 503-507.
Doi:10.1126/science.1100907

- Mendoza, L.M. (2017). Baremos del test de aptitudes mentales primarias para universitarios hondureños. *Revista Ciencia y Tecnología*, 19, 198-227. Doi: 10.5377/rct.v0i19.4281
- Mesurado, B., & Richaud de Minzi, M. C. (2013). Child's personality and perception of parental relationship as correlates of optimal experience. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 199-214. Doi: 10.1007/s10902-012-9324-8
- Mesurado, B., Candela, M., & Schonfeld, F. (2018). Cinco grandes rasgos de personalidades: su relación con el flujo y el compromiso académico. *Revista Contextos de Educación*, 20(25), 150-158.
- Mikulic, I.M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32, 307-329. Doi: 10.16888/interd.2015.32.2.7
- Mischel, W. (1976). *The marshmallow test. Mastering self-control*. New York: Little, Brown and Company
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. Doi:10.1037/0033-295x.100.4.674
- Morales, M. & Suárez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales para adolescentes. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Delegación Coyoacán, México, Distrito Federal.
- Morán, C. & Menezes, E. (2011). *Validación del Cuestionario de Metas de Logro Académico en universitarios brasileños*. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D.

- Valdivieso (Comps.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (pp. 11211-11226). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Mozolic, J. L. (2010). A cognitive training intervention increases resting cerebral blood flow in healthy older adults. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4. Doi:10.3389/neuro.09.016.2010
- Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789. Doi: 10.1037//0022-3514.74.3.774
- Myers, G., & Meyers, M. (1983). *Administración mediante la Comunicación*. Mc GrawHill
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101. Doi:10.1037/0003-066x.51.2.77
- Nigg, J. T., Hinshaw, S. P., Carte, E. T., & Treuting, J. J. (1998). Neuropsychological correlates of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder: Explainable by comorbid disruptive behavior or reading problems? *Journal of Abnormal Psychology*, 107(3), 468–480. Doi:10.1037/0021-843x.107.3.468
- Notter, M.L., MacTavish, K.A., & Shamah, D. (2008). Pathways Toward Resilience Among Women in Rural Trailer Parks. *Family Relations*, 57(5), 613–624. Doi: 10.1111/j.1741-3729.2008.00527.x
- Ochoa-Angrino, Montes-González, J.A., & Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad. Reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo

- en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, *17(5)*, 1-18. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264226159-en
- Ochsner, K. N. (2008). The Social-Emotional Processing Stream: Five Core Constructs and Their Translational Potential for Schizophrenia and Beyond. *Biological Psychiatry*, *64(1)*, 48–61. Doi:10.1016/j.biopsych.2008.04.024
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229–255). The Guilford Press.
- Ochsner, K.N. & Gross, J.J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current Directions in Psychological Science*, *17(2)*, 153-158. Doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x
- Okioga, C. K. (2013). The impact of students' socio-economic background on academic performance in Universities, a case of students in Kisii University College. *American International Journal of Social Science*, *2(2)*, 38-46.
- Palomar, L. & Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplina*, *27*, 7-22
- Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B.F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Peng, P., & Kievit, R.A. (2020). The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Development Perspectives*, *14(1)*, 15–20. Doi:10.1111/cdep.12352
- Penner, L.A., Dovidio, J.F., Piliavin, J.A., & Schroeder, D.A. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review of Psychology*, *56(1)*, 365-392. Doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070141
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive Functions and Developmental Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37(1)*, 51–87. Doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x
- Peralta, DSC, Ramírez, GAF, & Castaño, BH (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre Colombia. *Psicología desde el Caribe (Colombia)*, *17*, 196-219.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, *15(2)*, 267–272.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *REOP*, *21 (2)* 367-379. Doi: 10.5944/reop
- Piaget, J. (1981). *Inteligencia y afectividad* (Trad. M. Dorín). Aique: Buenos Aires.
- Piemontesi, S. (2010). Procesos en Neurociencia Social Cognitiva y Afectiva para la Comprensión e Interacción Social: un Marco Integrador. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, *2(3)*, 30-44 ISSN 1852-4206
- Piliavin, J.A, Dovidio, J.F., Gaertner, S.L., & Clark, RDIII. (1981). *Emergency Intervention*. New York: Academic

- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pons, F., Harris, P.L. & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. Doi: 10.1080/17405620344000022
- Portellano, J. & García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Editorial Sítesis S.A.
- Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychoopathology*, 12(3), 427-441. Doi: 10.1017/S0954579400003096
- Posner, J., Russell, J.A., & Peterson, B.S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17(03). Doi:10.1017/s0954579405050340
- Posner, M. I., Tang, Y.-Y., & Lynch, G. (2014). Mechanisms of white matter change induced by meditation training. *Frontiers in Psychology*, 5. Doi:10.3389/fpsyg.2014.01220
- Preston, S.D., & de Waal, F.B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20. Doi: 10.1017/S0140525X02000018

- Quirk, G. & Beer, J. (2006). Prefrontal involvement in the regulation of emotion: Convergence of rat and human studies. *Current Opinion in Neurobiology*, *16*(6), 723-727. Doi:10.1016/j.conb.2006.07.004
- Ramos-Galarza, C., Paredes, L., Andrade, S., Santillán, W., & González L. (2016). Sistemas de Atención Focalizada, Sostenida y Selectiva en Universitarios de Quito-Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, *25*(1), p. 34-38.
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, *58*(3), 307–321. Doi:10.1002/jclp.10020
- Roca, E. (2018). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ePub base r1.2, Titivillus
- Romo Martínez, M. (2018). Familias, escuelas y estudiantes de educación superior. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, *4*, 1-19. Doi: 10.33064/ippd41996
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenbert (Eds), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 105-176). John Wiley & Sons, Inc.
- Rothbart, M.K. & Jones, L.B. (1998). Temperament, self-regulation and education. *School Psychology Review*, *27*(4), 479-491. Doi:10.1080/02796015.1998.12085932
- Rothbart, M.K., Posner, M.I. & Boylan, A. (1990). Regulatory mechanisms in infant development. In J. T. Enns (Ed), *Advances in psychology*, *69*. *The development of*

attention: Research and theory, pp.47-66. North-Holland. Doi:10.1016/S0166-4115(08)60450-1

Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2004). Attentional control and self-regulation. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (p.283-300). The Guilford Press. www.guilford.com

Ruff, C.C., & Fehr, E. (2014). The neurobiology of rewards and values in social decision making. *Nat Rev Neurosci*, 15(8), pp. 549–62. Doi: 10.1038/nrn3776

Ruff, H., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. Oxford University Press.

Ruiz, M.A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45. ISSN: 0214-7823

Ruiz-Ariza, A., De la Torre-Cruz, M.J., Suárez-Manzano, S., & Martínez-López, E.J. (2019). Apoyo hacia la actividad física y rendimiento académico independientemente del estatus socioeducativo parental. *Retos*, 35, 208-212. Doi:10.47197/retos.v0i35.60545

Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 651–682). Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511529320.030

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211. Doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. Doi:10.1037/10182-006
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational. Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M.A. (2014). Personalidad y resiliencia en un cuerpo especial de la Policía Nacional de España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30(2), 75-81. Doi: 10.1016/j.rpto.2014.06.003
- Sandoval, S., Celso, P.L., Guadalajara, V.H. (2021). Análisis descriptivo de las diferencias por sexo en los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Guadalajara. *Ride*, 12(22). Doi: 10.23913/ride.vlli22.920
- Secretaría de Educación Pública (2014). Programa Construye-T, web: <https://www.construye-t.org.mx/ConstruyeT>
- Sethi, A., Mischel, I.W., Aber, J.L., Shoda, Y. & Rodríguez, M.L. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: Predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology*, 36(6), 767-777. Doi:10.1037/0012-1649.36.6.767
- Seyfarth, R. M., & Cheney, D. L. (2017). Social cognition in animals. En J. A. Sommerville & J. Decety (Eds.), *Social cognition: Development across the life span* (pp. 46–68). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Sherhoff, D. J., & Bempechat, J. (2014). *Engaging youth in schools: Evidence-based models to guide future innovations*. Nueva York: NSSE Yearbook by Teachers College Record
- Sierra, A., Negrón, J.C., & Argáez, J.A. (2020). Relación entre comprensión verbal y habilidades mentales en universitarios. *Praxis Investigativa REDIE*, 12(22), 122-128. ISSN-e 2007-5111
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *The year in cognitive neuroscience, Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1156, 81-96. Doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04418
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. Doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Smith, A. (1976). *The theory of moral sentiments*. In Raphael, D.D. & MacFie, A.L. (eds), Oxford University Press.
- Souto, M.M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili). Departament de Gestió d'Empreses.
- Stevenson, H. W. (1991). The development of prosocial behavior in large-scale collective societies: China & Japan. In R. A. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behaviour* (pp. 89 – 105). Cambridge: Cambridge University Press
- Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 131-147. Doi:10.1037/edu0000108

- Suárez, M.H. (2015). *Realidades y representaciones de l@s estudiantes de licenciatura*. México: UNAM
- Taya, F., Sun, Y., Babiloni, F., Thakor, N., & Bezerianos, A. (2015). Brain enhancement through cognitive training: a new insight from brain connectome. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 9. Doi:10.3389/fnsys.2015.00044
- Thompson, R.A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing. *Emotion Review*, 3, 53-61. Doi:10.1177/1754073910380969
- Tinto, V. (1989). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455. Doi: 10.1080/00221546.1988.11780199
- Tirapu-Ustárroz, A., García-Molina, P., Luna-Lario, T., Roig-Rovira, C., & Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo. *Rev Neurol*, 46(11), 684-692. Doi: 10.33588/rn.4611.2008119
- Tobin, R., Graziano, W., Vanman, E. J., & Tassinari, L. G. (2000). Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *Journal of Personality and Social Psychology* 79(4), 656-669. Doi: 10.1037/0022-3514.79.4.656
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (eds). *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323-349. Doi:10.1037/h0079855

- Vargas, J. (2001). Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior. Tesis doctoral, Departamento MIDE, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Velardez-Soto, S.N., Corral-Frías, N.S., Camacho-Amaya, M.Y., & McRae, K. (2022). Cognitive Reappraisal Experimental Task: Replica in Mexican University Students. *Ansiedad y Estrés* 28(1), 30-39. Doi: 10.5093/anyes2022a3
- Velastegui-Mendoza, M.A., Touriz-Bonifaz, M.A., Cando-Caluña, W. W., & Herrera-Tutiven, J.D. (2022). *Polo del Conocimiento* (Edición núm. 67), 7(2), 2324-2344. Doi: 10.23857/pc.v7i2.3709
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, M., Haertel, G.D., & Walberg, H. (1990). What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43. Doi: 10.1080/00220671.1990.10885988
- Weller, J. A., Levin, I. P., Shiv, B., & Bechara, A. (2007). Neural correlates of adaptive decision making for risky gains and losses. *Psychological Science*, 18, 958 –964. Doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.02009.x
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–85. Doi : 10.1111/1467-8721.ep10772327
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology. %e new synthesis*. Belknap Press of Harvard University, Cambridge.

- Windle, G., Bennert, K.M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8). Doi: 10.1186/1477-7525-98
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yañez, A.I., Vera, J.A., & Mungarro, J.E. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 111-129. ISSN: 0187-7690
- Zelazo, P.D., & Müller, U. (2002). *Executive Function in Typical and Atypical Development*. Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, 445–469. Doi:10.1002/9780470996652.ch20
- Zeman, J., Cassano, M., Parrish, C. & Stegall, S. (2006). Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. Doi: 10.1097/00004703-200604000-00014
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. (2001). Self-regulated learning. En: N.J. Smelser & P.B. Baltes (eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 13855-13859). New York: Elsevier Ltd.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anexos

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: INTERACCION SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El entorno y el ambiente universitario deberían coadyuvar en que los sujetos de la educación se expresen, se sientan seguros, respetados, aceptados y compartan los diversos conocimientos y experiencias con base en sus antecedentes culturales y socioeconómicos para favorecer los procesos de aprendizaje, los cuales son complejos porque articulan múltiples causas que son fundamentalmente de orden cognitivo y emocional (García, 2012). De igual forma, la enseñanza y el aprendizaje impactan en las interacciones sociales y en las emociones, por ello, es importante aprender a gestionarlas de forma eficaz y garantizar que la experiencia de aprendizaje sea positiva, enriquecedora y duradera (Devis-Rozental, 2018). En este sentido, se diseñó un programa de intervención donde se prioriza la reevaluación cognitiva y la psicoeducación como estrategias que favorecen las competencias socioemocionales, las cuales permiten a los individuos transformar los estímulos tentadores calientes y enfriar su impacto para responder asertivamente ante ciertas situaciones de interacción social.

Objetivos del programa de intervención

El programa tiene como objetivo promover un mejor ambiente socioeducativo mediante la implementación de estrategias de entrenamiento cognitivo enfocadas a mejorar la competencia socioemocional y la toma de decisiones con efecto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El programa de intervención integra actividades enfocadas al entrenamiento de los componentes del desarrollo socioemocional: atención, regulación emocional y memoria de trabajo; así como la práctica de cuatro competencias socioemocionales: 1) conducta prosocial, 2) empatía, 3)

resiliencia y 4) compromiso académico. Por último, aborda la toma de decisiones. En la tabla 10 se presenta su estructura general.

Tabla 1
Estrategias potenciales de intervención

Estrategia	Componente o competencia socioemocional	Objetivos de la intervención	Técnica	Metas de resultados finales
Reevaluación cognitiva	Atención	Practicar estrategias para entrenar la atención, enfatizando la atención sostenida y enfocada en la respiración, en las sensaciones corporales, en los pensamientos y en la percepción; así como estimular la atención selectiva y la concentración.	-Respiración diafragmática -Tareas de: atención sostenida, atención espacial, de búsqueda visual y atención selectiva -Identificador del esquema emocional	Aumentar la focalización de la atención necesaria en los procesos socioemocionales
	Regulación emocional	Incrementar la autorregulación emocional	- Etiquetar emociones y uso de metáforas para defusión cognitiva -Autocontrol, Afrontamiento, Resolución de conflictos, Rastreador de problemas	Aumentar la eficacia de sus esfuerzos de resolución de problemas y mejorar los vínculos que se establecen con otros y con el entorno
	Memoria de trabajo	Estimular la capacidad en la evaluación de los estímulos emocionales y la información socioemocional para mejorar la regulación de la experiencia emocional	- Autoinstrucciones - Reencuadre	Incrementar la capacidad de mantener temporalmente la información relevante durante actividades de interacción social
	Habilidades prosociales	Aprender a escuchar y a respetar las ideas de los otros, tanto en lo individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de colaboración.	-Trabajo en equipo -Elaboración de historias -Comunicación asertiva -Disco rayado y banco de nieve	Generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y sociales
	Empatía	Comprender al otro de manera empática	-Estrategias para practicar la empatía -Ciclos de la empatía -Comunicación no verbal	Establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás
Psicoeducación	Resiliencia	Desarrollar la capacidad de resiliencia	-Emociones positivas -motivación	Incrementar sus estrategias de afrontamiento ante las adversidades y salir de ellas fortalecido
	Compromiso académico	Fomentar una actitud responsable, positiva y autoeficaz	-Tomar la iniciativa -Persistencia	Mantener la motivación y esfuerzo de los estudiantes para el cumplimiento de sus actividades académicas
	Toma de decisiones	Incrementar la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas	-Representatividad, disponibilidad y anclaje STOPP SPA	Aumentar la toma de decisiones considerando información relevante para promover el pensamiento crítico

Estrategias potenciales de intervención

Se utilizaron dos estrategias potenciales de intervención: la reevaluación cognitiva y la psicoeducación.

Reevaluación cognitiva

Ochsner & Gross (2008) apuntan que, la reevaluación cognitiva, implica repensar el significado de los estímulos o eventos con carga afectiva en términos que alteran su impacto emocional. Esto, encaja con el trabajo conductual respecto a los efectos moduladores según el resultado deseado de la reevaluación: tener el objetivo de pensar en los estímulos de manera que mantengan o aumenten la emoción, incrementando así la actividad de la amígdala, mientras que tener el objetivo de disminuir la emoción puede reducir su actividad. Por lo tanto, los cambios en la experiencia emocional y la respuesta autonómica pueden correlacionarse con el aumento o disminución concomitante de la actividad prefrontal y/o de la amígdala.

Así, el modelo multinivel emergente de una arquitectura funcional que respalda la regulación cognitiva de las emociones considera que las estrategias cognitivas en la respuesta emocional varían en su dependencia de los sistemas prefrontal y cingulado para la atención, la selección de respuestas, el lenguaje, la atribución de estados mentales, el control autónomo y la memoria de trabajo.

Si se trata de elegir, reinterpretar el significado de un evento o decidir centrar la atención en los aspectos menos temerosos de una situación, sintonizamos nuestra cognición al servicio de generar reacciones emocionales y sociales más adaptativas (Hartley & Phelps, 2010). Por ejemplo, se ha encontrado que el estado de ánimo negativo está relacionado con pensamientos negativos más frecuentes, con una atención selectiva a los estímulos negativos y con una mayor accesibilidad a los recuerdos negativos (Blaney, 1986; Mathews & MacLeod, 2005; Rusting, 1998).

Por otra parte, Schmeichel et al. (2008) encontraron que las personas con mayor capacidad de memoria de trabajo regulan exitosamente sus respuestas emocionales mediante la supresión expresiva y la reevaluación cognitiva; así una mayor capacidad de la memoria de trabajo predijo una regulación superior de la experiencia emocional cuando los participantes intentaron evaluar los estímulos emocionales de manera neutral o desapasionada, pero cuando intentaron suprimir las expresiones emocionales. También es posible que, en lugar de que la memoria de trabajo facilite la regulación de las emociones, una buena regulación de las emociones facilite la memoria de trabajo.

En consecuencia, Ochsner & Gross (2008) señalan que, dado que la reevaluación es cognitivamente compleja y requiere tanto procesos para generar, mantener e implementar un reencuadre cognitivo, así como procesos que rastreen los cambios en los estados emocionales, las regiones activadas incluyen porciones dorsales de la corteza prefrontal (CPF) implicadas en la memoria de trabajo y la atención selectiva, porciones ventrales de la PFC que se han implicado en el lenguaje o la inhibición de la respuesta, porciones dorsales de la corteza cingulada anterior (CCA) implicadas en los procesos de control de seguimiento y las porciones dorsales de la CPF media implicadas en la reflexión sobre los estados afectivos propios o ajenos.

Además, la reevaluación puede modular los sistemas involucrados en diferentes aspectos de la evaluación emocional, incluida la amígdala, que se ha implicado en la detección y codificación de estímulos afectivos, y la ínsula, que recibe entradas viscerosensoriales y puede desempeñar un papel general en la experiencia afectiva. De tal manera que, las formas cognitivas de regulación de alto nivel, como la reevaluación, pueden depender más de los sistemas frontales dorsales involucrados en la memoria de trabajo, el lenguaje y la representación de metas.

Por el contrario, las formas de regulación que dependen del aprendizaje de que los resultados afectivos asociados con los estímulos o las respuestas cambian con el tiempo dependen diferencialmente de los sistemas frontales ventrales directamente conectados con los sistemas subcorticales esenciales para aprender estas asociaciones en primer lugar.

Psicoeducación

Colom (2011) apunta que, la psicoeducación debe partir de la necesidad de dotar a la persona de herramientas que le permitan ser más proactivo en la comprensión y entrenamiento de aptitudes en la medida en que se promueva la responsabilidad, la integración y la autoestima. Con ello, se aspira a que la persona tenga una mejor adaptación mediante cambios en su estilo de vida, en sus cogniciones o en la adhesión a algún tratamiento.

La intervención psicoeducativa se basa en el entrenamiento cognitivo-conductual que incluye el aprendizaje y la práctica de las estrategias de afrontamiento para cambiar pensamientos y comportamientos. De tal forma que, una estrategia de intervención psicoeducativa es aquel conjunto de actividades cuyo desarrollo está enmarcado en un proceso de optimización del aprendizaje, en el que desde la propia planeación se tomen en cuenta las bases neuronales, psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de las actividades que conforman la estrategia (Díaz et al., 2021).

Por ello, al inicio de la intervención se presenta un esquema general y el modelo que sustenta las actividades del programa; cada sesión de psicoeducación tiene metas y contenidos específicos, donde se analizan y discuten las reacciones que viven los participantes al exponerse a las situaciones que se plantean, posteriormente se identifican las estrategias y las opciones útiles en la toma de decisiones que les permitan mejorar sus respuestas.

Ekhtiari et al. (2017) señalan que, la psicoeducación se fundamenta en un enfoque sistemático, estructurado y didáctico que integra aspectos emocionales y motivacionales. Su estructura involucra implícita y explícitamente procesos neurocognitivos incluida la prominencia, la atención, la memoria y la autoconciencia. Por ejemplo, las estrategias psicoeducativas para mejorar la atención, incluyen el uso de materiales visualmente atractivos, especialmente aquellos que incluyen estímulos faciales que son salientes y, por lo tanto, priorizan el procesamiento neuronal (Peterson et al., 2010), limitan la duración del tiempo dedicado a presentar la información para mantener a las personas atentas y vigilantes, y consideran un límite en la velocidad de la información presentada, es decir, no ir demasiado lento para no aburrir y no ir tan rápido como para ser confuso (Lowe, 2011).

Algunas estrategias para mejorar la memoria de la información aprendida incluyen dividir la información en categorías significativas, usar imágenes visuales, vincular la información presentada a una historia mental o algo que ya saben o que es importante para ellos (Morrison & Chein, 2011), practicar el recuerdo libre de la información presentada y la recuperación espaciada (McDougall, 1998), y presentar información en múltiples modalidades (visual, auditiva, táctil, etc.) (Shams & Seitz, 2008).

De igual manera, hay varias estructuras para entregar información que promueva el autoenfoque y la autoconciencia, incluyendo, pero no limitado a revisar imágenes, grabaciones de audio o video de uno mismo, escribir o contar historias sobre uno mismo o la historia de su vida, imaginar el futuro personal o eventos futuros relacionados con uno mismo o usar materiales que incluyan imágenes relevantes para uno mismo. Los hallazgos iniciales sugieren que mirar videos de uno mismo puede ser eficaz a través de la manipulación de la atención centrada en uno mismo.

El contenido de psicoeducación se discute en términos de habilidades generales (es decir, habilidades de comunicación, habilidades interpersonales, habilidades de relación, etc.) y habilidades específicas, tales como, hacer frente a la frustración, la satisfacción sexual, el manejo de impulsos agresivos, etc. En este sentido, el contenido de la psicoeducación está limitado únicamente por la imaginación de las personas que buscan ayuda y por la capacidad del profesional de la psicología para ser innovador y creativo en diseñar un programa sistemático para el aprendizaje (Authier, 1997).

Características de las Sesiones del programa de intervención

La implementación del programa se realizará durante el semestre escolar, preferentemente en modalidad presencial y en grupo. Se deberán tener dos sesiones semanales con duración de 1 hora con 30 minutos.

En la primera sesión se debe iniciar con un encuadre del taller para señalar el objetivo de este, su duración, el tipo de actividades que se realizarán, así como una introducción sobre las habilidades que se trabajarán. También es importante, indicar la forma en que se incentivará su participación en el taller, por ejemplo, créditos por actividades extracurriculares, acreditación de tutorías, etc.

Las estrategias potenciales de intervención se abordarán en 13 sesiones donde se implementarán las actividades que se muestran en la tabla 2.

Cada sesión comenzará con una breve explicación sobre los procesos cognitivos y/o habilidades a practicar y su relevancia en su vida social.

Posteriormente, se realizará la primera actividad y el debate de esta... y, con esta secuencia, se continuarán con 2 o 3 actividades en cada sesión de intervención.

Las sesiones deberán ser dirigidas por un profesional en el área de la psicología educativa y/o clínica.

Tabla 2*Sesiones y estrategias de intervención*

Número de sesión	Estrategia	Componente o competencia socioemocional	Actividades
1	Reevaluación cognitiva	Control de atención	1. Respiración: sensaciones y pensamientos 2. La joven y la anciana 3. Congelar la foto 4. El show de acrobacia aérea 5. Instrucciones orales 6. Sopa de números 7. Letras y números
2			1. Adivina mi emoción 2. Comunicación no verbal 3. Emociones y cerebro (video)
3		Regulación emocional	1. Etiquetar las emociones 2. Cómo aceptar las emociones difíciles 3. Observando el autocontrol 4. Utilizar pensamientos de afrontamiento
4			1. Mantener la calma 2. Rastreadores de problemas 3. Los conflictos interpersonales
5		Memoria de trabajo	1. El rumor 2. Autoinstrucciones 3. Reencuadre
6 Construyendo un ambiente de colaboración		Habilidades prosociales	1. Una palabra, mil historias 2. Adivina qué 3. El altruismo 4. La evolución de especies
7 Asertividad			1. Conductas no asertivas y asertivas 2. Disco rayado 3. Banco de niebla
8 Empatía		Empatía	1. La empatía 2. Zapatos viajeros
9 Resiliencia		Resiliencia	1. El dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional 2. Vivencias a lo largo de la vida 3. Acontecimientos
10 Compromiso académico	Psicoeducación	Compromiso académico	1. Identidad UAEM 2. Autoeficacia 3. Persuasión procedente de compañer@s 4. El valor de mi esfuerzo
11 Toma de decisiones		Toma de decisiones	1. STOPP SPA
12	Uso de las habilidades en distintas tareas		
13	Cierre del programa de entrenamiento		

Introducción al programa

La interacción social

Objetivo general: promover actitudes positivas que faciliten la convivencia y el trabajo en equipo para consolidar un ambiente de enseñanza-aprendizaje donde se promueva el desarrollo intelectual, afectivo y social.

La sociabilidad en el mundo natural se encuentra ampliamente distribuida, desde los microorganismos hasta primates no-humanos y humanos. No obstante, existen grados de sociabilidad, desde las interacciones reproductivas hasta las sociedades complejas. En este gradiente de sociabilidad, la vida en grupo y en sociedad representarían los niveles de mayor complejidad, ya que los individuos mantienen interacciones sofisticadas de largo plazo.

Aunque la vida en sociedad tiene muchas ventajas derivadas de la cooperación, las cuales finalmente mejoran la sobrevivencia y la reproducción (como el acceso a fuentes de alimento más grandes y con mayor valor energético, mayor sobrevivencia de la descendencia, menor riesgo de depredación, etc.), también, dado que las sociedades agrupan una multitud de individuos de la misma especie, implican desventajas debidas a la competencia por recursos y pareja reproductiva (Wilson, 1975).

Cooperación y competencia son dos poderosas fuerzas que moldean la dinámica interna de los grupos sociales, así como su dinámica frente a otros grupos. La vida en grupo intensifica dos fuerzas opuestas: una, la proximidad exacerba el conflicto para los recursos locales, y dos, la cooperación con los vecinos puede mejorar la eficacia del grupo y ayuda a la competencia contra otros grupos (Frank, 2007).

Por tanto, las diversas formas en las que los individuos interactúan de manera compleja al competir y cooperar constituyen estrategias de comportamiento social que

mantienen la estabilidad de los grupos y favorecen la aptitud de los individuos al interactuar entre ellos. Así, tanto el tamaño del grupo como su estructura constituyen un balance entre las fuerzas centrípetas cooperativas que mantienen a un grupo cohesionado y las fuerzas centrífugas competitivas (Barrett et al., 2007).

Dado que estas fuerzas son importantes en términos de sobrevivencia de los individuos dentro de un grupo y de los grupos frente a otros grupos, deben constituir presiones de selección sobre los individuos de manera que han evolucionado estrategias y tácticas de comportamiento social que amortiguan los efectos negativos de la competencia intragrupal sobre la reproducción.

Aunque muchas interacciones sociales complejas dependen de procesos cognitivos especializados, recientemente la investigación en cognición social ha comenzado a considerar los procesos emocionales que pueden subyacer a formas complejas de interacciones y relaciones sociales tales como la cooperación, la capacidad de mantener lazos estables de larga duración, la empatía y el rechazo al comportamiento inequitativo o injusto (Bshary et al., 2014). Considérese que los procesos involucrados en la cognición social modulan tanto el comportamiento automático como el volitivo a través de procesos que influyen las respuestas conductuales como la memoria, toma de decisiones, atención, motivación y emoción, los cuales son reclutados cuando los estímulos sociales son percibidos y producen un comportamiento (Adolphs, 2001).

De tal manera, la selección natural habría favorecido la evolución de individuos motivados para el establecimiento de vínculos sociales debido a las recompensas emocionales que proporciona, ya que estos vínculos, llamados amistad, involucran interacciones cooperativas de largo plazo entre los individuos (Seyfarth & Cheney, 2017).

Tabla 3

Actividad: Biografía

Objetivos: incrementar las conductas sociales, una mejora de la imagen de los compañeros del grupo, asertividad	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Conciencia de sí mismo Cooperación Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Asertividad Confianza
Descripción de la actividad	
Los participantes en el grupo se juntan por parejas. Se dejan 10 minutos de conversación en la que cada miembro de la pareja pasa 5 minutos hablándole al otro. En estos cinco minutos cada persona del grupo deberá conseguir una breve biografía del/a compañero/a, describirse a sí mismo expresando los 5 adjetivos que piensa que le describen mejor y señalar sus tres puntos fuertes.	
Debate: los participantes vuelven al grupo en general y cada miembro ofrece una pequeña sinopsis de su compañero/a.	
Tiempo: 15 minutos	
Fuente: Garaigordobil (2003)	

Sesiones del programa

Sesión 1 Control de atención

Objetivo general: practicar estrategias para entrenar la atención, enfatizando la atención sostenida y enfocada en la respiración, en las sensaciones corporales, en los pensamientos y en la percepción; así como estimular la atención selectiva y la concentración.

Control de atención

El control de atención es la capacidad para mantener en mente la información relevante del objetivo mientras se procesa otra información, al mismo tiempo que se manifiesta la capacidad de mantenerse concentrado y organizado (Cueli et al., 2020). Engloba cuatro aspectos (Rotthbart, 2011):

1. La capacidad de focalizar la atención (relacionada con la habilidad para mantener un foco atencional en una tarea determinada)
2. El control inhibitorio (capacidad de planificar y suprimir algunas respuestas cuando se da una instrucción o ante situaciones inciertas)
3. La sensibilidad perceptual (capacidad para detectar estímulos de baja intensidad del medio externo)
4. El placer de baja intensidad (cantidad de placer relacionado con estímulos de baja intensidad, complejidad y novedad)

Por ejemplo, Charles J. Golden diseñó el Test de colores y palabras de Stroop (1935) que consiste en ejecutar algunas tareas donde es relevante focalizar nuestra atención y planificar nuestra respuesta con base a los estímulos que se nos presentan. Vamos a realizar una pequeña tarea.

Instrucciones: en la siguiente figura debes decir el color de la tinta con que está escrita cada palabra, sin tener en cuenta el significado de esa palabra.

Figura 1

Test de colores y palabras de Stroop

ROJO	AZUL	VERDE	ROJO	AZUL
VERDE	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE
AZUL	ROJO	AZUL	VERDE	ROJO
VERDE	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL
ROJO	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE

Fuente: Stroop (1935)

A continuación, se presentan las lecciones que nos permitirán entrenar nuestro control de atención.

Atención a las sensaciones de la respiración

Entrenar la atención es posible mediante prácticas como atender las sensaciones al respirar. Esta práctica mejora habilidades cognitivas como la memoria y la capacidad de planear, aumenta la concentración, favorece los procesos de regulación emocional, reduce la fatiga emocional, la depresión, el estrés y la ansiedad (Davidson, 2017). Por ejemplo, la práctica de la relajación para afrontar la ansiedad en las situaciones interpersonales implica que seas capaz de ocupar en ella una parte de tu atención, mientras dejas libre el resto de tu mente para atender otras tareas. Es decir, que puedas relajarte en cualquier situación y simultáneamente a la interacción con otras personas (Roca, 2018)

Tabla 4

Actividad: Respiración: sensaciones y pensamientos

Objetivos: entrenar el control de atención mediante la respiración	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Conciencia de sí mismo Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Resiliencia Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Por unos minutos vamos a mantenernos quietos, en silencio y dirigiendo nuestra atención en las sensaciones del respirar en todo nuestro cuerpo. A continuación, voy a guiarte para iniciar esta técnica:

1. Permanece sentado en una silla, tu columna vertebral está derecha, con su curvatura natural.
2. Las manos reposan sobre los muslos
3. Los brazos y los hombros están relajados
4. La parte posterior del cuello está relajada, lo que permite que la barbilla descienda ligeramente.
5. La mirada se dirige hacia abajo, con los párpados entrecerrados
6. La cara y la mandíbula están relajadas con naturalidad
- 7.-Mantén las plantas de los pies en contacto firme con el suelo

8. Ahora, pon atención en tu respiración. Quédate siguiendo su flujo, lo cual tranquiliza la mente, permite que haya estabilidad y relajación, y reduce el pensamiento. Haz una respiración normal en la que nada se exagera.
9. Cuando te sientas tranquilo, tranquila, dispuesta, centrado, amplía tu foco de atención para incluir todos los sonidos, aromas y sensaciones que tienes en tu cuerpo.
10. Cuando te percatas de que te estás enganchado en tus pensamientos, reconócelo; si lo deseas, puedes rotularlo diciendo mentalmente «pensamientos». Percibir y reconocer el pensamiento permite disiparlo mientras se vuelve a poner atención en la respiración: «ahora regresa tu atención en las sensaciones de la respiración» (cronometrar 10 minutos).
10. Ahora voy a contar del 1 al 3 ... cuando llegue al tres, toma un respiro profundo y abre los ojos... uno... dos... tres...

Debate

- ¿Cómo les fue?
- ¿Pudieron notar cómo se sintieron al prestar atención a la acción de respirar?
- ¿Dónde pudieron sentir la respiración?

Tiempo: 30 minutos

Fuente: McKay et al. (2017)

Observando detalles visuales

Mientras tenemos experiencias, nuestros cerebros están literalmente inundados de señales tanto desde fuera como desde dentro de nuestro cuerpo. Durante la experiencia concreta, la información física del mundo y de nuestros cuerpos entra al cerebro a través de nuestros sentidos. En específico, la capacidad del cerebro para visualizar es posiblemente el aspecto más significativo de nuestra cognición. Entonces, ¿qué pasa en nuestro cerebro cuando vemos cosas? Diferentes neuronas en el cerebro visual ven diferentes partes de las cosas, el cerebro primero siente el mundo visual en pequeños bits, pero cada bit se detecta al mismo tiempo. Este desmontaje de la información visual comienza en los ojos, incluso antes de que las señales lleguen al cerebro. Después, nuestro cerebro discierne los detalles, los cuales pueden significarlo todo o pueden significar nada.

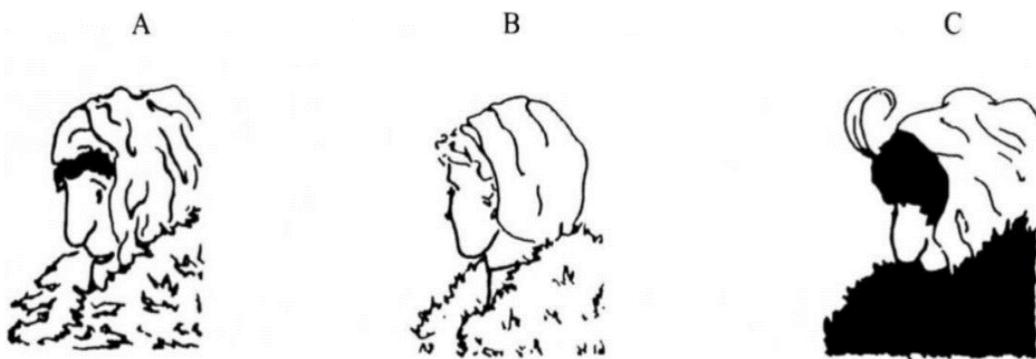
Ver los detalles requiere atención. El cerebro evolucionó para notar detalles cambiando su enfoque de un área a otra, escaneando repetidamente los alrededores, esto

era mejor para sobrevivir. Es más probable que el cerebro note detalles cuando escanea que cuando enfoca, de tal forma que, buscar detalles implica no atender a un área durante mucho tiempo, sino más bien regresar más a menudo a las áreas de mayor interés; entonces, al mirar las cosas desde diferentes ángulos, podemos ver más detalles.

Tabla 5

Actividad: La joven y la anciana

Objetivos: entrenar el control de atención mediante la detección de detalles en imágenes	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Empatía Asertividad Confianza
Descripción de la actividad	
Se divide el grupo en dos subgrupos. Al grupo A se le muestra el dibujo A (sin que el grupo B vea el dibujo). Se les pide que lo observen en silencio y se centren en él durante unos 10 segundos. Al grupo B (que no habrá visto el dibujo A) se le muestra solamente el dibujo B, y se les pide también que lo miren en silencio durante unos diez segundos (impidiendo que lo vean los del grupo A). Después, se ocultan los dibujos A y B y se muestra a ambos grupos el dibujo C, pidiéndoles que digan lo que ven.	
Debate	
En la gran mayoría de casos, los que previamente han estado observando el dibujo A, ven ahora una anciana en el dibujo C; mientras que los que habían estado mirando el dibujo B, ven ahora una joven en el dibujo C. Este ejercicio demuestra cómo nuestras diferentes experiencias previas y nuestras expectativas, pueden hacer percibamos la realidad y centremos nuestra atención de una forma u otra (Roca, 2018).	
Materiales:	Tiempo: 10 minutos



Fuente: Roca (2018)

Tabla 6

Congelar la foto

Objetivos: entrenar el control de atención mediante la detección de detalles en imágenes

Habilidades socioemocionales	Autoeficacia
	Logro
	Cooperación
Competencias socioemocionales	Perseverancia
	Asertividad
	Confianza
	Liderazgo

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en 4 equipos. A cada equipo se le presentan dos fotografías en la que aparecen diversos personajes y temas. Cada equipo tiene un tiempo aproximadamente de 1 minuto para memorizar la posición y los elementos que contenga cada fotografía. A cada equipo se le realizará una serie de preguntas respecto al contenido de la fotografía que observó.

Debate

¿Qué les pareció la actividad?, ¿Ha habido problemas para poner atención sobre las fotografías?, ¿Cómo es que han resuelto focalizar su atención sobre ciertos detalles?

Materiales: Fotografías (tabla 7) Tiempo: 20 minutos

Fuente: Blázquez et al. (2009)

Tabla 7

Fotografías



- 1.- Qué estancia de la casa aparece en la foto?
- 2.- ¿Cuántas sillas hay?
- 3.- ¿Hay libros y flores?
- 4.- ¿Cántos cuadros hay en el salón?
- 5.- ¿Se ve alguna alfombra en la escena?



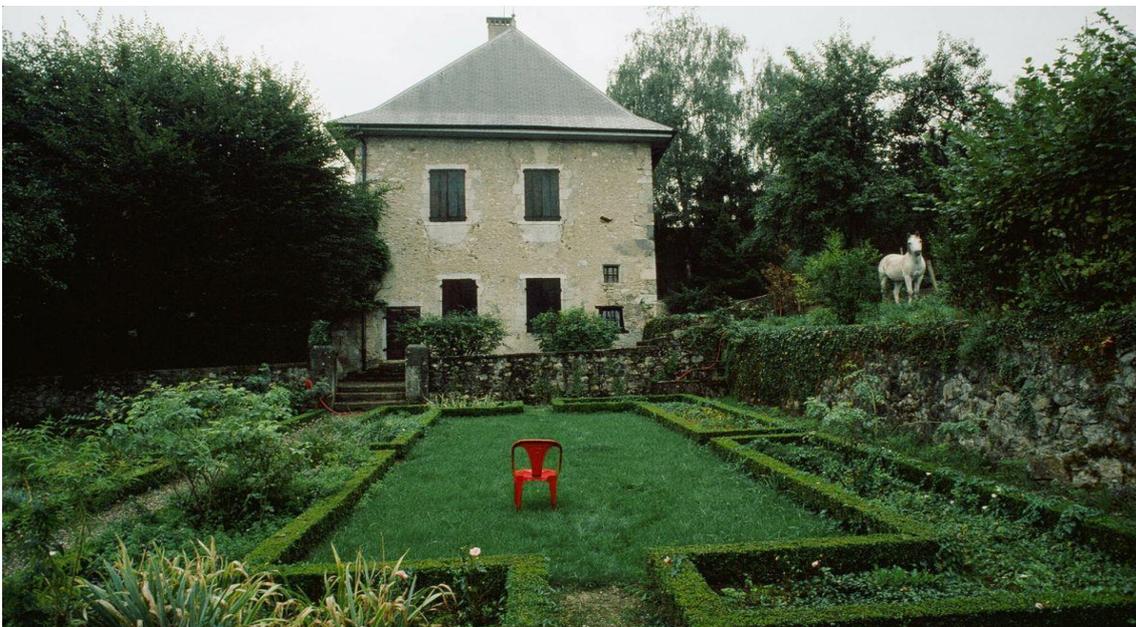
1. ¿De qué color es el fondo del escenario?
2. ¿Cuántos candelabros hay?
3. ¿Una mujer tiene vestido rojo?
4. ¿Al menos un personaje tiene un antifaz color negro?
5. ¿Alguna persona sonrío?



1. ¿Cuántas personas caminan por la calle?
2. ¿Una de las personas tiene abrigo color rojo?
3. ¿Las personas se toman de la mano?
4. ¿Se encuentra un vehículo estacionado?
5. ¿Hay alguna casa pintada de color lila?



1. ¿Alguna persona utiliza lentes?
2. ¿Cuántas mujeres hay?
3. ¿Cuántas personas se encuentran sentadas?
4. ¿Hay círculos pintados sobre la mesa?
5. ¿Cuántas personas muestran tristeza?



1. ¿Qué animal aparece en la imagen?
2. ¿Se muestran flores?
3. ¿Cuántas ventanas hay en la pared de la casa?
4. ¿De qué color es la silla?
5. ¿De qué lado se encuentra la entrada de la casa?



1. ¿Alguna persona lleva mochila?
2. ¿Cuántas personas llevan puesta una gorra?
3. ¿Aparece algún hombre en la imagen?
4. ¿Quiénes visten en short?
5. ¿Hay personas que se encuentren de espaldas hacia el paisaje?



1. ¿Las sombrillas son de color rojo?
2. ¿Alguna persona utiliza gafas para el sol?
3. ¿De qué lado se encuentra el anuncio del café?
4. ¿Cuántas personas se encuentran en la terraza?
5. ¿Alguna pareja se mira de frente?



1. ¿Quién tiene los ojos cerrados?
2. ¿La ventana se encuentra abierta o cerrada?
3. ¿Quién lleva puesto un reloj?
4. ¿Hay cuadros decorativos en la pared?
5. ¿Cuántos cojines se observan sobre la cama?

Atención selectiva y concentración

Concentrar la atención. Esto implica generar capacidad creativa a través del control de atencional. Es decir, al observar detenidamente los detalles de las cosas o de las situaciones, nos orientamos a reflexionar sobre formas distintas de conocer, por lo tanto aumentamos nuestra habilidad para pensar de forma no convencional, generar ideas originales, novedosas y valiosas, lo cual es útil para encontrar soluciones originales a los desafíos que se presentan.

Contemplar los sucesos específicos modifica y orienta la fisiología del cerebro: lidera emociones con el control de atención, optimiza habilidades neurocognitivas, favorece el logro de metas y objetivos y desarrolla talento.

Tabla 8

Actividad: El show de acrobacia aérea

Objetivos: entrenar el control de atención mediante la detección de detalles	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Adaptabilidad Logro
Competencias socioemocionales	Perseverancia Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Instrucciones: cierra los ojos y trata de relajarte mientras leo las indicaciones. “Es un día de verano, el cielo está completamente limpio porque va a comenzar un show de acrobacia aérea. Tú te encuentras sentado muy cómodo esperando el comienzo. Aparece el primer avión y su estela dibuja en el cielo el número 2. Se acerca un segundo avión y, a la izquierda del número 2, escribe con su estela el número 3. Queda formado el 32. Tú te quedas visualizando el número 32, aparece otro avión y dibuja, a la derecha, el número 9. El siguiente, coloca a la izquierda delante del 3, el número 5. Da una vuelta en círculo y coloca un 8 delante del número 5 que acababa de dibujar. Aparece otro avión y, al final del número, luego del 9 dibuja un 6”.	
Anota qué número quedó escrito en el cielo.	
Debate: ¿qué parte de las instrucciones se te dificultó? ¿qué estrategias utilizaste para resolver?	
Tiempo: 10 minutos	
Fuente: Braidot (2017)	

Tabla 9

Actividad: Instrucciones orales

Objetivos: entrenar el control de atención mediante la detección de detalles	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Adaptabilidad Logro
Competencias socioemocionales	Perseverancia Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: Hágase de cuenta que el nombre de tu jefe es Juan Pérez y que te ha llamado a la oficina para darte algunas instrucciones. Fíjate bien en lo que él te va a decir para que puedas contestar correctamente a las preguntas. Cuando llegues a la oficina de tu jefe él te da un paquete y te dice: “lleva este paquete al Sr. Medina al edificio número 4, oficina 700. Si el sr. Medina no está en su oficina, entrega el paquete a su secretaria, la srita. González, pero si no hay nadie en su oficina, busca un teléfono y comunícamelo. El número de mi teléfono es 893. Como no quiero que olvides lo que debes hacer, voy a repetirte mis instrucciones. Lleva este paquete al Sr. Medina, al edificio no. 4, oficina 700. Si el Sr. Medina no se encuentra allí, entrega el paquete a su secretaria, la srita. González, pero si no hay nadie en la oficina, busca un teléfono y comunícamelo. El número de mi teléfono es 893.

Debate

- ¿A quién vas a entregar el paquete? (10 segundos)
- Fuiste al edificio indicado y al llegar a él, ¿qué oficina buscaste? (5 segundos)
- Cuando llegaste a la oficina no había nadie en ella y por lo tanto llamaste a tu jefe por teléfono. ¿Cuál era el número del teléfono de tu jefe? (6 segundos)

Tiempo: 10 minutos

Fuente: Langmuir (1955)

Tabla 10

Actividad: Sopa de números

Objetivos: entrenar el control de atención mediante la detección de detalles visuales

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Logro
Competencias socioemocionales	Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Se mostrará una sopa de letras para la búsqueda de 11 cifras escondidas

Materiales: Figura 2 Sopa de letras Tiempo: 6 minutos

Fuente: Jiménez & Torrecillas (2015)

Figura 2

Sopa de números

677	6418	34324	98574
02	11111	48812	99999
4087	28963	56723	

8	5	5	8	0	3	2	4	3	2	2	7
5	2	8	6	1	8	0	3	4	9	1	5
3	3	3	6	4	8	4	9	9	0	8	6
8	2	2	8	7	8	1	4	8	0	8	2
8	6	7	7	4	2	3	4	3	1	4	9
2	8	6	7	6	2	4	4	6	6	4	1
3	6	5	4	5	4	8	2	1	6	7	6
4	0	1	1	6	1	8	5	4	9	6	2
3	9	9	8	1	9	2	6	7	9	0	4
8	4	3	2	6	1	5	2	5	9	0	2
6	6	8	3	3	4	1	4	8	9	9	8
0	0	8	8	1	4	4	1	9	9	8	8

Tabla 11

Letras y números

Objetivos: entrenar el control de atención mediante la detección de detalles visuales

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional
	Autoeficacia
	Logro
Competencias socioemocionales	Perseverancia
	Compromiso
	Toma de decisiones
	Asertividad
	Confianza
	Afrontamiento

Descripción de la actividad

Se mostrarán las casillas con los datos a sustituir.

Instrucciones: En las siguientes casillas hay números del 1 al 9, a cada uno de ellos le corresponde una letra.

En la figura 3 asigna a cada número la letra correspondiente escribiéndola en la casilla adecuada.

Materiales: Figura 3 Letras y números **Tiempo:** 15 minutos

Fuente: Blázquez et al. (2009)

Figura 3

Actividad: Letras y números

1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	T	C	L	U	O	A	X	E

2	1	3	7	2	4	8	2	1	3	2	1	4	2	3	5	2	3	1	4
5	6	3	1	4	1	5	4	2	7	6	3	5	7	2	8	5	4	6	3
7	2	8	1	9	5	8	4	7	3	6	2	5	1	9	2	8	3	7	4
6	5	9	4	8	3	7	2	6	1	5	4	6	3	7	9	2	8	1	7
9	4	6	8	5	9	7	1	8	5	2	9	4	8	6	3	7	9	8	6
2	7	3	6	5	1	9	8	4	5	7	3	1	4	8	7	9	1	4	5
7	1	8	2	9	3	6	7	2	8	5	2	3	1	4	8	4	2	7	6

Sesión 2 Control de atención

La atención y las emociones

Nuestro ambiente es social, por ello es fundamental que seamos capaces de, a partir de diversas señales comunicativas, discriminar entre individuos, transmitir diversos mensajes acerca de tendencias conductuales o contextos ambientales, expresar una amplia variedad de estados emocionales y motivacionales, o una combinación de todas ellas (Freeberg et al., 2012). Somos seres sociales y necesitamos comunicarnos con los demás para sentirnos bien y para satisfacer otras muchas necesidades.

La comunicación es un proceso recíproco e interactivo que tiene lugar entre dos o más personas, uno es el emisor, expresa algo a través de signos verbales o no verbales,

con la intención de influir de algún modo en los pensamientos, las emociones o el comportamiento de quien recibe el mensaje (receptor o receptores).

Tabla 12

Actividad: Adivina las emociones

Objetivos: entrenar la atención y comunicación de las emociones	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Conciencia de sí mismo Cooperación Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Asertividad Confianza
Descripción de la actividad	
Cada persona va a elegir alguna emoción que se muestra en la figura 4 y la va a representar sin palabras; los demás vamos a adivinar de qué emoción se trata. Después vamos a identificar su emoción opuesta.	
Debate	
La comunicación interpersonal es difícil y tiene limitaciones, por ejemplo, existen diferencias entre las representaciones de la realidad que cada uno de nosotros tiene, además, nuestra capacidad de atención es limitada ante la complejidad de las interacciones sociales, con frecuencia, algunos códigos verbales o no verbales utilizados por el emisor, no son captados por el receptor de la comunicación.	
Materiales: Figura 4	Tiempo: 30 minutos
Fuente: Elias et al. (1999)	

Figura 4

Lista de emociones y su antónimo

emoción	antónimo	emoción	antónimo
calma	tensión	amor	odio
certidumbre	incertidumbre	estimación	burla
compasión	ira	apego	celos
sorpresa	indiferencia	cariño	rencor
diversión	aburrimiento	adoración	envidia
gozo	culpa	valor	miedo
alegría	tristeza	audacia	espanto
placer	dolor	fortaleza	somnolencia
éxito	decepción	vigor	agotamiento
esperanza	asco	orgullo	Vergüenza

Fuente: Díaz (2007)

Respecto a la comunicación no verbal, también llamada lenguaje corporal, es la que llevamos a cabo con gestos, movimientos, miradas, etc. y es el principal medio para comunicar emociones. Así, el estado emocional influye enormemente en las relaciones interpersonales, por ello es fundamental revisar la forma en que se está expresando.

Según los expertos, el 80% de lo que comunicamos, lo hacemos a través del lenguaje corporal y la mayoría de las veces de forma no consciente (Roca, 2018). En la siguiente actividad vamos a revisar el video emociones y cerebro.

Tabla 13

Actividad: Comunicación no verbal

Objetivos: entrenar la atención y comunicación de las emociones	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Adaptabilidad Conciencia de sí mismo Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Resiliencia Perseverancia Compromiso Asertividad Confianza Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Se presentará un video donde se muestra la destreza en la comunicación verbal	
Debate: ¿Qué te gustó del video? ¿Qué emociones identificaste?	
Materiales: video www.youtube.com/watch?v=Z7-QdoofMq8 Tiempo: 30 minutos	

Tabla 14

Actividad: Emociones y cerebro

Objetivos: identificar la importancia de las emociones en la vida	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Logro Conciencia de sí mismo Compromiso social Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial

Empatía
Resiliencia
Perseverancia
Compromiso
Toma de decisiones
Asertividad
Confianza
Liderazgo
Afrontamiento

Descripción de la actividad

Se presentará un video donde se muestra cuáles son las diferencias anatómicas y fisiológicas que las emociones tienen en el cerebro. Su evolución a lo largo de los años, los cambios y diferencias. La neuroquímica y por qué las emociones son importantes en la vida.

Debate: los participantes expresarán en una palabra lo que más les interesó del video

Materiales: video

Tiempo: 60 minutos

www.youtube.com/watch?v=L5_14sse3uU&t=616s

Fuente: Calixto (2020)

Sesión 3: Regulación emocional

Objetivo general: Aprender a autorregular las emociones para mejorar los vínculos que se establecen con otros y con el entorno.

La regulación emocional puede incluir cualquier estrategia de afrontamiento que usamos cuando experimentamos intensamente una emoción no deseada. Gross & John (2003) definen a la regulación emocional como un proceso adaptativo a través del cual los individuos modulan sus emociones para alcanzar metas, adaptarse al contexto y promover tanto su propio bienestar como el de su grupo social.

Las emociones

Las emociones son como episodios evocados por una variedad de estímulos que pueden estar ocurriendo realmente, por ejemplo, sentirnos alegres por el éxito en un examen, también podemos recordar o imaginar el estímulo, por ejemplo, sentirse triste al recordar la pérdida de un ser querido.

De tal forma que, sin emociones, nuestras vidas carecerían de sentido y de conexión con los demás. La emoción tiene varias funciones:

- ✓ Comunicar/influir en los demás: la expresión de la emoción influye en los demás sobre lo que queremos o no. Por ejemplo, la expresión del miedo puede comunicar a otros la presencia de peligro; la expresión de la tristeza puede evocar preocupación y empatía en los demás e influir en ser cariñosos. La expresión de ira o desaprobación puede hacer que los demás cambien su comportamiento.
- ✓ Motivar/prepararnos para tomar acción: el miedo intenso puede motivarnos a huir del peligro o estudiar para un próximo examen; el amor puede motivarnos a acercarnos a los demás. Las emociones nos ayudan a tomar decisiones permitiéndonos saber.
- ✓ Comunicarse consigo mismo. las emociones pueden proporcionarnos información valiosa sobre situaciones y personas, por ejemplo, nuestra desconfianza puede indicar que una persona no es digna de confianza. Aunque las emociones nos proporcionan información valiosa, no deben ser tratadas como hechos, éstas pueden validarse a sí mismas: nos sentimos enojados porque tenemos buena razón para estarlo, nos sentimos tristes porque algo de valor para nosotros se ha perdido

Las emociones nos hablan de nuestras necesidades, nuestras frustraciones y nuestros derechos- nos motivan a hacer cambios, afrontar situaciones difíciles o saber cuándo estamos satisfechos.

Entonces, al etiquetar una emoción, somos capaces de recordarla y reconocer el contexto en el que surge, así como la manera en que podemos reevaluar nuestra experiencia afectiva para recordarla en situaciones a las que nos enfrentamos nuevamente.

Tabla 15

Actividad: *Etiquetar las emociones*

Objetivos: Ser consciente de nuestras emociones y de las emociones de los demás para plantearse objetivos positivos a la hora de relacionarse.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Resiliencia Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento

Descripción de la actividad

A continuación, mediante una lista vamos a monitorizar y etiquetar las emociones que experimentamos en algunas situaciones específicas, también vamos a identificar la variedad de pensamientos que están asociados con esas emociones. Es importante identificar tanto los pensamientos y las emociones evocadas por estos pensamientos. Enseguida vamos a enumerar las emociones “alternativas” que podríamos tener sobre la situación.

En la figura 5 se presenta un ejemplo. Así, en el cuadro verde, registra lo que estás experimentando, enumera todas las diferentes emociones que tienes en una situación, incluyendo emociones desagradables, neutrales y placenteras. En el cuadro azul, enumera los pensamientos específicos que están asociados con estas emociones. Enumera otras posibles emociones que podrías tener y el pensamiento que iría con esas emociones (cuadro amarillo).

Debate: ¿cuáles emociones te fue más fácil identificar?

Materiales: Figura 5 y figura 6

Tiempo: 40 minutos

Fuente: McKay et al. (2017)

Figura 5

Etiquetar las emociones

Situación	Emociones que estoy experimentado	Pensamientos irracionales
<i>Respondo mal a una pregunta en clase y mis compañeros se ríen</i>	<i>Ansiedad, ira, hostilidad, miedo, vergüenza,</i>	<i>No debería equivocarme Es terrible Son unas malas personas</i>
	Otras emociones y/o conductas que puedo tener <i>Me quedo tranquilo Les pregunto por qué les ha hecho tanta gracia y quizá acabo riéndome yo también Aprendo tranquilamente la respuesta correcta y me siento bien conmigo mismo y con los demás</i>	Pensamientos <i>Prefiero hacer las cosas bien, pero tengo derecho a equivocarme Es normal que me sienta algo molesto cuando se ríen de mi error Pero eso no demuestra que sean malas personas Quizá les ha parecido divertido</i>

Instrucciones: en la figura 6 se presentan varias situaciones, elige alguna de ellas para reflexionar y resolver de acuerdo con lo revisado anteriormente.

Figura 6

Etiquetar las emociones

Situación	Emociones que estoy experimentando	Pensamientos irracionales
1.- Tus compañer@s te reprochan que no han entregado a tiempo un trabajo por tu culpa 2.- Tienes que exponer en clase un tema que te resulta algo difícil 3.-Estás en una reunión social y deseas retirarte. Al manifestarlo, recibes muchas insistencias de que no te vayas 4.-Tus padres te felicitan por tus logros académicos		
	Otras emociones que puedes tener	Pensamientos

Emociones difíciles

En algunas ocasiones podemos creer que tenemos que deshacernos de una emoción.

Tememos que la emoción nos abrume, nos incapacite o continuará indefinidamente; por

lo tanto, hay un sentido de urgencia en eliminar la emoción. Al intentar suprimir este pensamiento o cuando las estrategias de control de pensamiento no tienen éxito, suele sumarse la sensación de estar abrumado y controlado por pensamientos no deseados e intrusivos. Entonces, aceptar la emoción permite reconocer que es una experiencia que se está teniendo por un momento, esto ayuda a desviar el sentido de urgencia por deshacerse uno mismo de la emoción (Leahy et al., 2011).

Tabla 16

Actividad: Cómo aceptar las emociones difíciles

Objetivos: practicar la supresión de pensamientos negativos y utilizar estrategias de control de pensamientos positivos	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Resiliencia Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Instrucciones: me gustaría ilustrar la idea de las emociones difíciles con una breve historia. ¿Estaría bien?	
Debate	
- ¿Cómo puedes relacionar esta historia a las historias que surgen en tu vida?	
- Si supieras que los pensamientos y emociones difíciles que están apareciendo en esta situación son una parte que se necesita para vivir una vida vital, significativa y gratificante, ¿estarías dispuesto a experimentarlos, para llevarlos contigo en tu viaje?	
Materiales: texto “Los monstruos en el autobús” Tiempo: 20 minutos	

Los monstruos en el autobús

Imaginemos que te encuentras en el papel de un conductor de autobús. Tienes tu uniforme, el autobús tiene su tablero reluciente, un cómodo asiento y tienes un potente autobús a tus órdenes. Este autobús que conduces es muy importante: representa tu vida, todas tus experiencias, todos tus desafíos y fortalezas, te han traído como el chofer de tu

bus. Está un destino que has elegido, este destino representa las direcciones valoradas que estás dispuesto a seguir en tu vida. Llegar a este destino es profundamente significativo para ti. Importa que llegues allí. Cada centímetro que viajas hacia este objetivo valioso significa que, de hecho, has estado llevando tu vida en la dirección correcta para ti, en este momento. Mientras conduces, es necesario que mantengas tu rumbo y sigas el camino correcto hacia tu preciado objetivo. Como cualquier conductor de autobús, estás obligado a detenerte en el camino y recoger pasajeros. El problema con este viaje en particular es que algunos de estos pasajeros son realmente difíciles de tratar. Estos pasajeros son en realidad monstruos. Cada uno representa un pensamiento o sentimiento difícil con el que has tenido que lidiar durante el curso de tu vida. Algunos monstruos pueden ser autocríticos. Otros son sentimientos de pánico y pavor. Otros representan preocupaciones catastróficas sobre qué vendrá. Lo que te ha preocupado y te ha distraído de las ricas posibilidades de la vida está saltando tu autobús con la forma de uno de estos monstruos. Estos monstruos son rebeldes y son groseros. Mientras conduces, te gritan insultos y disparan bolas de saliva. Puedes escuchar sus gritos mientras conduces: “¡eres un perdedor!”, ellos gritan: ¿por qué no te rindes? ¡Es inútil! se escucha sonando a través del autobús. Uno, incluso grita: “para el autobús! ¡esto nunca funcionará!”. Tú piensas en detener el autobús para regañar y disciplinar a estos monstruos, pero si lo haces, ya no te estarías moviendo en la dirección que te importa. Quizás tú debes detenerte a un lado de la carretera y arrojar a estos monstruos del autobús. Otra vez, esto significaría que tienes que dejar de moverte en la dirección de tus valores. Quizás si giras a la izquierda e intentas una ruta diferente, los monstruos se callarían, pero también es un desvío de vivir tu vida de una manera diferente a tus objetivos libremente elegidos y valorados. De repente te das cuenta de que mientras has estado preocupado por idear estrategias y argumentos para lidiar con los monstruos persistentes en el autobús, ya te perdiste un par de vueltas y has perdido algo de tiempo en tu viaje. Tú ahora entiendes que para llegar a donde quieres ir, y seguir avanzando en la dirección que has elegido en la vida, necesitas continuar conduciendo y permitir que estos monstruos continúen con sus silbidos, sus burlas y regañándote todo el tiempo. Puedes tomar la decisión de llevar tu vida en la dirección correcta, mientras haces espacio para todo el ruido que generan los monstruos. No puedes echarlos a patadas, y no puedes hacer que se detengan. Pero puedes tomar la decisión de seguir viviendo tu vida de una manera que es significativa y gratificante para ti, seguir conduciendo el autobús, incluso cuando los monstruos se sigan quejando a medida que avanzas.

Fuente: Leahy et al. (2011)

Autocontrol

Las personas se encuentran abrumadas por sus emociones, temerosas de sus sentimientos, e incapaces de afrontarlos porque creen que su tristeza o ansiedad les impide un comportamiento efectivo. Entonces, el autocontrol juega un papel importante en situaciones como la descrita anteriormente, es necesario ser capaz de enfrentar de manera constructiva la inseguridad, los miedos y la excitación; lo cual nos permita encarar estas

situaciones con actitud crítica, de modo que podamos tomar decisiones correctas por nosotros mismos en lugar de ser arrastrados por los demás.

Tabla 17

Actividad: Observando el autocontrol

Objetivos: Identificar la capacidad de afrontar situaciones mediante estrategias de autocontrol	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Comunicación receptiva Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Confianza Liderazgo Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Instrucciones: pongamos atención al siguiente experimento llamado: “La prueba del malvadisco”	
Debate: ¿qué actitudes y emociones identificaron?	
Materiales: video www.youtube.com/watch?v=JUTEjsGUGXc Tiempo: 15 minutos	

Los pensamientos de afrontamiento están diseñados para suavizar tus emociones cuando te encuentras en una situación de angustia. Son frases que te recuerdan tus puntos fuertes, tus éxitos anteriores y algunas verdades que comparte la mayoría de la gente.

Tabla 18

Actividad: Utilizar pensamientos de afrontamiento

Objetivos: identificar qué pensamientos de afrontamiento se pueden usar ante situaciones donde se experimenta angustia.	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Compromiso social Resiliencia Perseverancia

Compromiso
Toma de decisiones
Confianza
Liderazgo
Afrontamiento

Descripción de la actividad

En la figura 7 de “pensamientos de afrontamiento” que viene a continuación, encontrarás muchos pensamientos de afrontamiento que puedes utilizar para recordarte tus puntos fuertes y tus éxitos anteriores cuando te encuentres en una situación de angustia. Busca unos cuantos pensamientos de afrontamiento que consideres potentes y motivadores o crea los tuyos propios. Luego, anótalos en una tarjeta y llévalos contigo en la cartera para recordarlos cuando te encuentres en una situación de malestar. O colócalos en notas autoadhesivas y ponlas en lugares donde las puedas ver con frecuencia. Cuanto más a menudo veas esos pensamientos tranquilizadores y reafirmantes, más rápido se convertirán en parte de tu proceso de pensamiento.

Debate: los participantes podrán compartir en grupo el pensamiento que creó

Materiales: Figura 7. Lista de pensamientos de afrontamiento

Tiempo: 20 minutos

Fuente: McKay et al. (1997)

Figura 7

Lista de pensamientos de afrontamiento

Marca los pensamientos que te pueden resultar útiles a ti y crea los tuyos propios.

- _____ “Los errores son normales, nadie es perfecto”
- _____ “Esta situación no va a durar eternamente”
- _____ “Ya he pasado antes por otras experiencias dolorosas y he sobrevivido”
- _____ “Esto también pasará”
- _____ “Mis sentimientos son como olas que vienen y van”
- _____ “Mis sentimientos me hacen sentir mal en este momento, pero puedo aceptarlos”
- _____ “Puedo sentirme ansioso/a y, aun así, hacer frente a la situación “
- _____ “Soy lo bastante fuerte para manejar lo que me está pasando ahora”
- _____ “Esta es una oportunidad para aprender a hacer frente a mis miedos”
- _____ “Puedo manejar esto y no dejo que me afecte”
- _____ “Puedo tomarme todo el tiempo que necesite, en este momento, para olvidarlo y relajarme”
- _____ “He sobrevivido a otras situaciones parecidas antes; también sobreviviré a esto”
- _____ “Mi ansiedad/miedo/tristeza no va a matarme; simplemente, no es agradable en este momento”
- _____ “Estos son mis sentimientos ahora y, al final, se marcharán”

- _____ “Está bien sentir tristeza/ansiedad/miedo, a veces”
- _____ “Mis pensamientos no controlan mi vida; la controlo yo”
- _____ “Puedo pensar otros pensamientos si quiero”
- _____ “En este momento no corro peligro”
- _____ “¿Y qué?”
- _____ “La situación es fastidiosa, pero es solo temporal”
- _____ Otras ideas:

La ruta de la emoción y la resolución de conflictos

La ruta de la emoción incluye una secuencia de eventos; comienza con una situación externa para los individuos, es decir algo que sucedió en su ambiente. A continuación, el individuo valora la situación determinando la importancia, la relevancia e intensidad de cierta emoción que es experimentada. Después de la reflexión de su experiencia emocional respecto a la situación, gestiona sus emociones y su comportamiento para responder asertivamente. En este apartado, vamos a practicar algunas estrategias que nos permitan seguir la ruta de la emoción de una forma asertiva.

Mantener la calma

Todo el mundo, en uno u otro momento, se encuentra envuelto en un conflicto que precisa resolverse. Puede tratarse de problemas en la escuela o con los compañeros, con un profesor o un progenitor o con los amigos. Hay veces en que nos lanzamos de cabeza a resolver un problema sin estar preparados para ello. Entonces, mantener la calma ayudará a estar preparado para resolver problemas y para enfrentarse a esas ocasiones en que sientes molestia y disgusto. Consta de cuatro sencillos pasos que debes recordar:

1. Decirse a sí mismo: detente y echa un vistazo alrededor
2. Decirse a sí mismo: mantén la calma
3. Respira profundamente por la nariz mientras cuentas hasta cinco, contén la respiración mientras cuentas hasta dos y espira por la boca contando hasta cinco.
4. Repite los pasos anteriores hasta haber recobrado la calma (Eliás & Clabby, 1989)

Tabla 19

Actividad: *Mantener la calma*

Objetivos: identificar y practicar los pasos para mantener la calma ante conflictos interpersonales

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Resiliencia Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: se pide a 4 participantes voluntarios (3 mujeres y un hombre) quienes realizarán un psicodrama de acuerdo con los diálogos de la figura 8.

Debate

-¿Qué observó el grupo?

-¿Cómo se sintieron los participantes?

- Ahora, cierren un momento sus ojos y traten de recordar una situación que tuvieron en los últimos 7 días, en donde al igual que Jenny y Tom se encontraban ante un problema. ¿Alguien quiere compartir su experiencia?

Material: Figura 8

Tiempo: 40 minutos

Fuente: Elias et al. (1999)

Figura 8

Diálogos para el psicodrama

Diálogo 1

Jenny (de catorce años, vuelve a casa después de estar en casa de su padre): Le odio; no pienso volver allí.

Madre: ¿Qué te hizo?

Jenny: Siempre piensas que me hizo algo. ¿Por qué le acusas constantemente? ¡Odio que hagas eso!

Madre: ¿Quieres hacer el favor de calmarte? No he dicho nada. ¡Cuéntame qué pasó!

Jenny (abandonando airada la habitación): No. No pasó nada. Déjame en paz.

Diálogo 2

Tom (nueve años): Sue es una idiota. Y es mala.

Madre: Cariño, ¿cuál es el problema?

Tom (lloriqueando): Ella es el problema.

Madre: De acuerdo, me parece que estás muy disgustado por algo que pasó con tu hermana. Antes de que hablemos de ello, vamos a respirar los dos muy hondo... vamos, hazlo conmigo... estupendo, ahora deja salir el aire muy lentamente... ¿cómo te sientes? Vamos a hacerla otra vez...

Muy bien, ¿puedes contarme qué pasó?

Tom (más calmado y exhibiendo mayor control de sí mismo): La odio.

Madre: Sé que ahora mismo estás muy disgustado. ¿Estás dispuesto a hablar de ello?

Tom: De acuerdo.

Rastreadores de problemas

Los rastreadores de problemas constituyen una manera de empezar a hacer acopio de las aptitudes para reducir los conflictos e incrementar la capacidad de resolver problemas antes de discutirlo. Podemos practicar el ejercicio de mantener la calma y enseguida utilizar un rastreador de problemas.

Tabla 20

Actividad: Rastreador de problemas

Objetivos: reflexionar sobre las propias aptitudes para la resolución de problemas

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Resiliencia Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: recuerda el problema que tuviste durante los últimos 7 días, y responde el cuestionario “Rastreador de problemas”

Debate: los participantes podrán compartir su reflexión sobre la situación que recordaron y analizaron mediante el rastreador de problemas

Materiales: Figura 9. Cuestionario Rastreador de problemas Tiempo: 30 minutos

Fuente: Elias et al. (1999)

Figura 9

Rastreador de problemas

- ¿Dónde estabas?
- ¿Qué sucedió?
- ¿Quién más estuvo involucrado?
- ¿Cómo actuaste tú?
- ¿Cómo actuaron las demás personas implicadas?
- ¿Qué emociones experimentaste? ¿Qué emociones experimentaron las otras personas?
- ¿Cómo crees que fue tu comportamiento?
 1. Malo
 2. No muy bueno
 3. Correcto
 4. Bueno
 5. Estupendo
- ¿Hasta qué punto estabas enfadado?
 1. Como loco
 2. Mucho
 3. Bastante
 4. Poco
 5. En absoluto
- ¿Por qué esta situación es un problema para mí?
- ¿Cuánto me preocupa este problema? (1-10)
- ¿Qué otras cosas podrías haber hecho?
- ¿Qué podrías haber hecho para solucionar el problema o para evitarlo en el futuro?

Resolución de conflictos

Roca (2018) menciona que el conflicto interpersonal es una situación de desacuerdo entre dos o más personas, en la que cada una de las partes tiene intereses o posiciones contrapuestas. Esto es algo normal, ya que somos individuos con opiniones, valores, deseos y necesidades diferentes a las de los demás.

Así, la posición más adecuada es aceptar la existencia como algo normal y aprender a manejarlos de forma constructiva. Cuando los afrontamos obtenemos muchas ventajas:

- ✓ Tenemos más oportunidades de lograr nuestros deseos y objetivos.
- ✓ Nuestras relaciones interpersonales mejoran notablemente, dándose un incremento de comunicación eficaz, apoyo y confianza mutuos, aprecio y cooperación.

- ✓ Mantenemos emociones positivas como: alegría, autoestima, seguridad, confianza, comodidad, relajación, vitalidad o bienestar.

En cambio, si los conflictos interpersonales no se afrontan o se manejan mal, pueden producir sentimientos negativos de ansiedad, impotencia, confusión, soledad, enfado o resentimiento; conductas contraproducentes como la inhibición, el aislamiento o la postergación; pérdida o deterioro de relaciones importantes; reducción de oportunidades e, incluso, problemas de salud debidos al estrés.

En la figura 10 se identifican 4 tipos de conflicto y su posible solución:

Figura 10

Tipos de conflicto y solución

Conflicto con intereses excluyentes o competitivos. Una persona consigue lo que quiere e implica que la otra no pueda obtenerlo; o donde hay un beneficio para una de las partes y una menor recompensa para la otra.

www.youtube.com/watch?v=CjvZJ5nUbV0

- Negociación: se requiere de alguna cesión o contrapartida de una o ambas partes

Conflicto entre personas con posiciones enfrentadas, pero con intereses compatibles. Aquí los intereses de las personas no son excluyentes, pueden llegar a satisfacerse de forma que ambos obtengan lo que desean sin tener que renunciar a nada.

- Indagar más allá de la posición inicial y descubrir cuáles son sus verdaderos intereses, ver que son compatibles y obtener una solución más satisfactoria para ambas

Conflicto de roles. Los implicados esperan cosas diferentes de la relación; es decir, mantienen expectativas discrepantes acerca del comportamiento que esperan uno del otro.

- Comprender y modificar de alguna forma las expectativas discrepantes

Conflictos debidos a las actitudes irracionales de una o ambas partes. La causa principal es que una de las partes (o ambas) percibe las cosas de forma distorsionada o irracional. www.youtube.com/watch?v=TiNUaHXsjBA

- Cuando las ideas irracionales desempeñan un papel primordial en un conflicto interpersonal, la solución más eficaz es que el afectado se dé cuenta y las modifique

Myers & Meyers (1983) señalan que la forma de percibir y evaluar los conflictos determinará nuestra posición ante ellos, la cual puede ser:

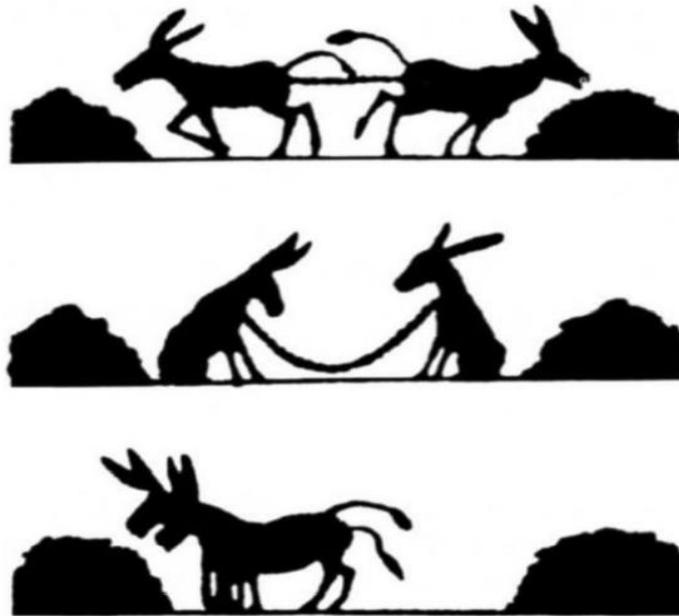
1. Ganar-perder. Se percibe cualquier conflicto como una batalla en la que hay que procurar ganar. Quien mantiene una actitud agresiva trata de lograr sus metas a toda costa, sin importarle las necesidades de los demás. Para él, ceder significa perder, bajar de nivel, ser débil, traicionarse a sí mismo y menoscabar su autoestima. El conflicto se considera una molestia que tiene lugar porque los otros no ven lo correcto de su posición y no se someten a sus deseos o exigencias.
2. Perder-perder. Es la postura de quien no se atreve a hacer frente a los problemas porque teme las consecuencias negativas que pueden derivarse o porque cree que las cosas no pueden mejorar. Quienes mantienen posiciones inhibidas tienen a ignorar los conflictos (adoptando la posición infantil de “esconder la cabeza bajo la arena” con la falsa esperanza de que así desaparezcan), o a ceder demasiado para evitar cualquier confrontación, sin defender adecuadamente sus intereses. Las creencias irracionales como: “necesito a toda costa la aprobación de los demás”; “conseguir mis objetivos personales no es tan importante”; “no soporto las situaciones tensas”; “si hablamos del tema, la situación empeorará”, o “siempre es mejor ceder para evitar males mayores”, son algunos ejemplos relacionados con esta actitud inhibida ante los conflictos.
3. Ganar-ganar. Mediante el compromiso y la creatividad, se buscan soluciones con las que todos los implicados salgan ganando y con la que todos puedan sentirse bien, por lo que se busca la cooperación en vez de basarnos en la competitividad. Se basa en la creencia de que, en la mayoría de las cuestiones, el éxito de una persona no tiene por qué lograrse a expensas del éxito de los demás; de que no es necesario que alguien pierda para que otro pueda ganar. Esta forma de abordar los

conflictos puede ayudar a las personas implicadas a cambiar de una posición de adversarios a otra de cooperación y colaboración.

Estas tres posiciones se ilustran en la siguiente figura.

Figura 11

Posiciones ante el conflicto



En este dibujo, los protagonistas cambian su posición inicial de enfrentamiento y llegan a un acuerdo en el que ambos salen ganando.

Ahora vamos a revisar algunas actitudes deseables ante los conflictos:

- ✓ Evitar o reducir ciertos conflictos. Cuando un conflicto no nos incumbe o no podemos hacer nada para solucionarlo, muchas veces lo más adecuado es evitarlo. Por ejemplo, si sabes que una persona está furiosa contigo y que van a encontrarse en una reunión, podrías decidir no acudir (si no es muy importante para ti) o, en caso de ir, situarte en un lugar alejado de ella. Las medidas dirigidas a evitar la situación conflictiva también pueden tomarse por una tercera persona. Por ejemplo, si dos compañeros de trabajo mantienen un conflicto difícil de resolver por otros medios, una forma de manejarlo puede ser que un superior lo evite cambiando a uno de ellos o a ambos, de puesto de trabajo. Cuando la solución de

un conflicto es difícil o imposible y no podemos alejarnos de él, nuestro objetivo puede limitarse a procurar que disminuya su intensidad. Para ello, podemos reducir la frecuencia de interacciones con la otra persona implicada, ceder en aquello que o sea importante para nosotros y controlar nuestra expresión de ideas discrepantes o de ciertas emociones como la ira, que podrían incrementar el conflicto.

- ✓ Dialogar. Las partes implicadas en el conflicto analizan sus diferentes puntos de vista para buscar soluciones, pueden expresar sus opiniones, sentimientos y deseos, así se facilita el problema y aumenta la autenticidad de la relación y el bienestar de ambos. El diálogo se da en tres etapas: 1) expresar las diferencias o desacuerdos, 2) Reconocer las metas comunes y 3) ponerse de acuerdo para emprender las acciones necesarias para resolver el conflicto.
- ✓ Negociación: algunas posibilidades son: ceder cada uno en una cuestión, ceder cada día uno o ceder a cambio de que el otro haga algo. Hay que procurar que cada parte ceda en aquello que sea de poco valor para ella y de mucho valor para la otra.
- ✓ Buscar soluciones gana-ganas.

Tabla 21

Actividad: Conflictos interpersonales

Objetivos: identificar las aptitudes deseables ante la solución de conflictos interpersonales

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social Comunicación receptiva
------------------------------	--

Competencias socioemocionales

Conducta prosocial
Resiliencia
Perseverancia
Compromiso
Toma de decisiones
Confianza
Conciencia de la organización
Liderazgo
Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: se divide al grupo en dos equipos, un equipo resuelve los conflictos mediante la técnica gano-ganas (figura 12) y el otro equipo resuelve utilizando la negociación (figura 13)

Debate: se comentarán las soluciones propuestas por cada equipo

Materiales: Figura 12 y figura 13

Tiempo: 20 minutos

Fuente: Roca (2018)

En el recuadro amarillo de la figura 12, hay varios conflictos en los que las partes implicadas mantienen posiciones diferentes, pero cuyos intereses son compatibles. Anota en el recuadro verde una posible solución gano-ganas para cada conflicto.

Figura 12

Actividad: Conflictos y sus posibles soluciones

Conflicto	Soluciones gano-ganas
1. Los viernes por la noche, Juan siempre quiere salir para ir al cine. En cambio, su esposa suele estar cansada y prefiere quedarse en casa	
2. A Pedro le gusta oír música con volumen alto, pero su compañero de piso necesita que haya silencio para estudiar para su examen	
3. La suegra de Pepa está convaleciente de una enfermedad. La posición del esposo de Pepa es que ésta deje su trabajo para cuidarla. Su interés es que la anciana esté acompañada y cuidada. La esposa desea seguir trabajando.	
4. Tu compañero de trabajo fuma y, y aunque te molesta el humo, tú no quieres que abra la ventana porque se vuelan los papeles de la mesa	
5. Elisa y Carmelo comparten la propiedad de una casa antigua que requiere obras de reparación urgente. Tienen puntos de vista diferentes respecto al alcance de dichas obras y a la cantidad a invertir para realizarlas.	

Figura 13

Conflictos y posibles soluciones

Conflicto	Negociaciones posibles
1. Jaime quiere comprar una bicicleta y su esposa un ordenador. En ambos casos se trata de modelos caros. Pero hacen cuentas y llegan a la conclusión de que no pueden gastar tanto dinero	
2. Ana quiere pasar las vacaciones en el pueblo de sus padres, pero su novio prefiere viajar	
3. Dos amigas que usan la misma talla van de compras y encuentran un pantalón que les gusta a ambas. Pero sólo queda uno y en la tienda no van a traer más pantalones de ese tipo	
4. Carmen se queja de que Raquel no colabora en la limpieza y Raquel de que Carmen se pone a limpiar a la hora de la siesta y no la deja descansar	
5. Una pareja suele discutir porque él siempre quiere salir el sábado por la noche y ella prefiere madrugar para ir al campo los domingos por la mañana	

Sesión 6 Memoria de trabajo

Objetivo general: Estimular la capacidad en la evaluación de los estímulos emocionales y la información socioemocional para mejorar la regulación de la experiencia emocional.

Memoria de trabajo

La memoria es cuestión de tiempo: parte de tener una buena memoria es recordar cosas mucho después de que sucedieron; pero también es valioso recordar cosas solo por un corto tiempo. De tal forma que, es posible que necesitemos información solo un instante para resolver un problema, pero en realidad es una ventaja olvidar esa información y reemplazarla brevemente con otra cosa que es importante para resolver el problema. Esto es usar la memoria para realizar una tarea, desarrollar una idea o resolver un problema, y este tipo de memoria se llama memoria de trabajo.

La memoria de trabajo juega un rol clave en la regulación emocional, ya que permite, por ejemplo, reemplazar las evaluaciones iniciales de un evento emocional con

evaluaciones secundarias con menor valencia emocional (Pe et al., 2013), un proceso clave para la reevaluación cognitiva y el manejo emocional.

De tal manera que, la actualización exitosa de los contenidos de la memoria de trabajo para adaptarse a una nueva situación dará como resultado una disminución de las emociones negativas, ya que el foco de atención cambia del evento negativo al nuevo. Por el contrario, una actualización deficiente conduciría a una mayor interferencia del contenido de pensamiento anterior con el contenido del pensamiento actual, lo que daría como resultado una respuesta emocional menos eficaz ante la nueva situación.

Tabla 22

Actividad: El rumor

Objetivos: estimular la capacidad de utilizar información para resolver tareas	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Empatía Perseverancia Toma de decisiones Confianza Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Instrucciones: se solicita la participación voluntaria de 4 participantes, 3 de los cuales salen del salón y el otro permanece en el grupo. A quien se quede, se le indica que debe escuchar atentamente la siguiente receta y repetirla exactamente a la persona que ingresa al salón. Una vez que se ha leído la receta, vamos a pedirle que haga entrar a otra persona quien debe escuchar atentamente y repetir la información al próximo participante. Se repite el mismo procedimiento hasta que ingresa el último voluntario, éste a su vez debe comentar al grupo en general lo que entendió de la receta. Luego, se lee nuevamente la receta original.	
Debate	
¿cómo se sintieron?	
¿qué parte de la actividad se les dificultó más?	
¿qué estrategias utilizaron para resolver la situación?	
Materiales: texto “Papas parmesanas”	Tiempo: 30 minutos

Papas parmesanas

Ingredientes: 1 libra de papa sabanera
1 paquete de queso parmesano
2 huevos
1 litro de leche
Mantequilla

Preparación: Se baten los huevos crudos con leche y sal al gusto. Se pelan las papas y se parten en tajadas muy delgadas. Se coloca una capa en un molde y se le echa un poco de leche con huevo, queso parmesano y tronquitos de mantequilla, hasta que se terminen las papas, luego se tapan y se meten al horno precalentado a 180 grados centígrados hasta que seque. Cuando ya esté seca se destapa y se deja dorar. Para comer caliente.

Fuente: Teixidó (2005)

Autoinstrucciones

Las autoinstrucciones son frases que nos decimos a nosotros mismos para ayudarnos a pensar, sentir y actuar como deseamos. Son más eficaces si contienen mensajes formulados en forma positiva, es decir, afirmaciones acerca de aquello que quieres conseguir (en vez de centrarse en lo que no quieres). Por ejemplo, decirte a ti mismo que no debes estar ansioso, enfoca tu atención y energía en la ansiedad y, con frecuencia, hace que ésta aumente. Por el contrario, decirte a ti mismo que vas a estar tranquilo suele dar mejores resultados.

Para empezar a crear una autoimagen más positiva, son útiles las autoafirmaciones; su finalidad es recordarse a uno mismo las buenas cualidades que se tienen para darse fuerza y resiliencia a la hora de enfrentarse a situaciones de angustia.

Este tipo de afirmaciones te recordará que, allá, debajo de tus, a veces, desbordantes emociones hay una persona amable, bondadosa y que es capaz de enfrentarse a una situación de angustia de una manera más saludable.

Tabla 23

Actividad: Autoinstrucciones

Objetivos: crear una autoimagen más positiva mediante el recuerdo y uso de autoafirmaciones

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro
Competencias socioemocionales	Conciencia de sí mismo Conducta prosocial Empatía Resiliencia Perseverancia Asertividad Compromiso Toma de decisiones Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: a continuación, vienen algunos ejemplos de autoafirmaciones. Marca (✓) las que consideres que puedes utilizar y luego, añade las tuyas propias.

Debate: los participantes podrán compartir alguna situación en la que le resulta útil una autoafirmación.

Materiales: Figura 14. Ejemplos de autoafirmaciones Tiempo: 20 minutos

Fuente: McKay et al. (2017)

Figura 14

Ejemplos de autoafirmaciones

“Puede que tenga algunos defectos, pero sigo siendo una buena persona”

“Me preocupo por mí mismo/a y por los demás”

“Acepto quien soy”

“Me quiero a mí mismo/a”

“Soy una buena persona, no un fallo”

“Acepto tanto mis buenas como mis malas cualidades”

“Hoy asumo la responsabilidad de todo lo que hago y lo que digo”

“Me voy haciendo una mejor persona cada día”

“Soy una persona sensata con ricas vivencias emocionales”

“Aunque, a veces, lo olvido, todavía soy una buena persona”

“Aunque me ocurrieron cosas malas en el pasado, todavía soy una buena persona”

“Aunque cometí errores en el pasado, toda soy una buena persona”

“Estoy aquí por una razón”

“Hay un propósito para mi vida, aunque puede que no siempre lo vea”

“Me acepto radicalmente a mí mismo/a”

Otras ideas:

Reencuadre

El reencuadre consiste en ser capaces de percibir cualquier situación o experiencia desde diferentes perspectivas, y centrarnos en aquella que nos resulta más útil. De esta forma descubrimos que, muchas veces, una situación aparentemente adversa puede convertirse en algo muy positivo (Roca, 2018). Los errores, fracasos y contratiempos son también oportunidad para aprender, mejorar y crecer, siempre que nos acostumbremos a reencuadrarlos para afrontarlos como más nos convenga.

Así, el significado de cualquier suceso dependerá del encuadre, cuando la perspectiva cambia, cambia también el significado. Y cuando cambia el significado también se modifican las emociones y conductas asociadas a él.

Por ello, el humor se relaciona a menudo con el reencuadre. Por ejemplo, un escritor famoso estaba reunido con sus amigos y recibió una carta que contenía una hoja de papel en la que podía leerse una sola palabra: “Imbécil”. Reaccionó diciendo: “He recibido en mi vida muchas cartas sin firma, pero es la primera vez que recibo una firma sin carta”. Entonces, gracias al encuadre humorístico, convirtió una crítica destructiva y desagradable en algo divertido.

Tabla 24

Actividad: Reencuadre

Objetivos: aumentar las emociones y conductas positivas para mejorar la comunicación en las relaciones interpersonales

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Resiliencia Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento

Descripción de la actividad

Narración de un cuento

Debate

Moraleja: “No seamos como los campesinos que tiraban paletadas de tierra; pero seamos como el burro, que las aprovechaba para salir del pozo”

Es importante preguntarnos:

¿qué otra cosa quiere decir esto?

¿qué otro significado tiene?

¿cuál es la intención positiva de este comportamiento?

Materiales: cuento “El burro y el campesino”

Tiempo: 15 minutos

El burro y el campesino

“Un día, el burro de un campesino cayó en un pozo. El animal lloró fuertemente durante horas, mientras el campesino trataba de averiguar qué podía hacer. Finalmente, el campesino pensó que el animal ya estaba viejo, el pozo estaba seco y necesitaba ser tapado de todas formas, por lo que realmente no valía la pena sacar al burro. Entonces invitó a sus vecinos para que vinieran a ayudarlo. Todos tomaron palas y empezaron a tirar tierra para

cubrir el pozo. El burro, en el fondo del hoyo, se dio cuenta de lo que estaba pasando y lloró aún más desconsolado. Pero, poco después, para sorpresa de todos se tranquilizó. Después de unas cuantas paletadas de tierra, el campesino finalmente miró al fondo y se sorprendió de lo que veía: con cada paletada de tierra, el burro hacía algo sorprendente: se sacudía la tierra y daba un paso hacia arriba. Mientras los vecinos seguían echando tierra encima del animal, él se sacudía y daba un paso hacia arriba. Pronto, todos vieron sorprendidos cómo el burro llegó hasta la boca del pozo, pasó por encima del borde y salió trotando”.

Fuente: Roca (2018)

Otra forma de reencuadre, que se sugiere a las personas tímidas o inseguras es que consideren cualquier fallo que cometan como un “ejercicio de ataque a la vergüenza”. La vergüenza es una emoción interpersonal que nos indica que hay algo que está mal entre nosotros y el resto del mundo, se refiere al fracaso de una persona para poder ser, el sentimiento repentino de una vergüenza enorme es una experiencia abrumadora. Las personas avergonzadas se sienten vulnerables, desprotegidas y expuestas aun a pesar del esfuerzo por retraerse, por lo tanto, tienen pensamientos desagradables sobre sí mismos (Potter-Efron & Potter-Efron, 1996)

Sesión 7: Habilidades prosociales

Objetivo general: aprender a escuchar y a respetar las ideas de los otros, tanto en lo individual como en lo colectivo, para construir un ambiente de colaboración.

Construyendo un ambiente de colaboración

La conducta prosocial se define como un conjunto de conductas voluntarias (como ayudar, compartir, alentar, comprender, ponerse en lugar de, etc.) dirigidas a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y socialmente responsables con el fin de beneficiar a otros (Eisenberg et al., 2006)

Tabla 25*Actividad: Una palabra, mil historias*

Objetivos: fomentar el trabajo en equipo mediante actividades dirigidas a lograr una tarea en común.	
--	--

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Resiliencia Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: el grupo se divide en equipos de cuatro o cinco personas. En una bolsa se introducen papeletas, cada una de las cuales tiene una palabra mágica. Una persona extrae al azar una papeleta y lee en alto la palabra mágica. A partir de esa palabra, cada equipo, durante 20-25 minutos, debe inventar una historia o cuento de forma cooperativa, es decir, con la contribución de todos. Cada persona inventa un trozo de la historia aportando dos o tres frases y se detiene, el siguiente participante continuará aportando datos a la narración, y así sucesivamente hasta que desarrollen una historia con principio, desarrollo y fin. Otra forma consiste en que, la cooperación puede ser más espontánea y cada participante puede contribuir aportando información cuando se le ocurren datos sugerentes para la historia, pero de tal modo que al final todos hayan contribuido a la tarea de grupo.

Palabras mágicas: amor, tesoro, planeta, bruja, delfín, violencia, amigos, dinero, oro, mago, fiesta, estudiante, ayuda, solidaridad, miedo, rabia...

Debate

¿se han dado cuenta de cómo a partir de una palabra se han creado historias muy distintas?

¿les gustan las historias que inventaron?

¿cuáles le gustaron más y por qué?

¿cuáles les parecen más creativas, más originales, o que les hayan sorprendido más?

¿contribuyeron todos a la tarea del grupo?

¿hubo dificultades para hacer la tarea cooperativamente, con la contribución de todos?
¿escucharon atentamente cuando alguien estaba aportando información?

Materiales: papeletas con palabras mágicas Tiempo: 40 minutos

Fuente: Garaigordobil (2003)

Tabla 26

Actividad: Adivina qué

Objetivos: fomentar el trabajo en equipo mediante actividades dirigidas a lograr una tarea en común.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Adaptabilidad Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social Comunicación receptiva
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Resiliencia Perseverancia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: el objetivo del juego consiste en hacer dibujos de elementos dados (personajes de cuentos, animales, profesiones y emociones) para que los compañeros los adivinen. Entonces, un participante de forma voluntaria inicia el juego, el facilitador del taller indica el elemento (personajes de cuentos, animales, profesiones y emociones), el participante realiza el dibujo en el pizarrón a la mayor velocidad posible para que el grupo lo adivine. Posteriormente el participante elegirá a otro compañero para que continúe el juego, al mismo tiempo que le indicará el elemento que debe dibujar: personajes de cuentos, animales, profesiones y emociones.

Debate

¿ha sido divertido hacer los dibujos?
¿qué dibujo les gustó más?
¿cuál ha sido el que más les sorprendió?
¿qué elemento se les dificultó más dibujar?

¿tuvieron que dibujar muchos detalles para hacer entender la palabra que querían transmitir?

¿cómo se han sentido al tener que hacer los dibujos y adivinar a toda velocidad?

Materiales: pizarrón y plumones

Tiempo: 40 minutos

Fuente: Garaigordobil (2003)

Tabla 27

Actividad: Observando el altruismo

Objetivos: fomentar la ayuda a los demás sin buscar recompensas externas

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento

Descripción de la actividad

Experimentos de altruismo en niños. Instituto Max Planck, warneken y Tomasello (2006)

Debate: los participantes podrán expresar con una palabra lo que más les llamó la atención del video.

Materiales: video www.youtube.com/watch?v=zksz-o_n8QQ

Tiempo: 10 minutos

Tabla 28

Actividad: La evolución de las especies

Objetivos: aumentar la motivación para ayudar a los demás y trabajar en equipo

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía

Compromiso
Toma de decisiones
Asertividad
Confianza
Conciencia de la organización
Liderazgo
Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: se divide al grupo en equipos de cinco o seis miembros. A cada equipo se le da diverso material gráfico de distintos animales (fotos o dibujos). El juego consiste en inventar cooperativamente una nueva especie animal altruista. Para ello, los miembros de cada equipo deben seleccionar fotos de animales y, después separar las diferentes partes anatómicas del cuerpo del nuevo animal: orejas, ojos, patas... cuando tienen ya suficientes recortes de distintas partes del cuerpo de diferentes animales, comienzan a pegarlas en una cartulina para configurar un nuevo animal inventado y formado con partes de otros animales ya existentes. Cuando el equipo acaba su creación, debe inventar también un nombre para su animal, haciendo una breve descripción de él, por ejemplo, clase de animal: terrestre, marítimo, aéreo..., qué come, dónde vive, qué habilidades y cualidades tiene, ... Después, se reúnen todos en gran grupo y cada equipo presenta al resto del grupo su animal, comentando la descripción que han hecho del mismo.

Debate

¿qué les ha gustado al inventar un nuevo animal?
¿aportaron todos ideas para ir complementándolo?
¿cómo se organizaron?
¿cómo eligieron el nombre?
¿sabían lo que querían hacer desde el principio o iban improvisando sobre la marcha?
¿cuál de todos los nuevos animales elegirían mascota?
¿cuál da más miedo?
¿qué animales son los más originales?

Materiales: fotos y dibujos de animales, cartulinas

Tiempo: 30 minutos

Fuente: Garaigordobil (2003)

Sesión 8: Habilidades prosociales

Asertividad

La asertividad es una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando, al mismo tiempo, la de los demás (Roca,

2018). Lo que se pretende ser nosotros mismos, desarrollar nuestra autoestima y a mejorar la comunicación interpersonal, haciéndola más directa y honesta.

La asertividad incluye tres áreas principales: 1) autoafirmación, que consiste en defender nuestros legítimos derechos, hace peticiones y expresar opiniones. 2) La expresión de sentimientos positivos, como hacer o recibir elogios y expresar agrado o afecto. 3) La expresión de sentimientos negativos, que incluye manifestar disconformidad o desagrado, en forma adecuada, cuando está justificado hacerlo (Galassi,1977).

Hay dos conductas que nos permiten identificar que no estamos siendo asertivos: 1) la inhibición, se caracteriza por la sumisión, la pasividad, el retraimiento y la tendencia a adaptarse excesivamente a las reglas externas o a los deseos de los demás, sin tener suficientemente en cuenta los propios intereses, sentimientos, derechos, opiniones y deseos. 2) La agresividad: consiste en no respetar los derechos, sentimientos e intereses de los demás y, en su forma más extrema, incluye conductas como ofenderlos, provocarlos o atacarlos.

Tabla 29

Actividad: Conductas asertivas y no asertivas

Objetivos: identificar y practicar estrategias que permitan mejorar la comunicación interpersonal, haciéndola más directa para favorecer las emociones positivas.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Logro Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: en el recuadro amarillo de la figura 15, puedes ver diferentes situaciones interpersonales, y en el recuadro verde se presenta una respuesta a cada una de ellas. Anota a la derecha si la respuesta es agresiva, inhibida o asertiva.

Debate: de las respuestas agresivas y de inhibición, ¿qué solución asertiva proponen?

Materiales: Figura 15

Tiempo: 40 minutos

Fuente: Roca (2018)

Figura 15

Asertividad, inhibición o agresividad

Situación	Respuesta	Asertiva, inhibida o agresiva
Tu empleada de hogar tuvo que acudir al médico el día anterior, por lo que se quedaron diversas tareas sin hacer. Esperas que llegue una visita a casa dentro de un rato y le dices:	Limpié todo esto rápido. ¿Qué va a imaginarse mi visita si ve este desastre?	
Un joven empieza a limpiarte el limpiaparabrisas sin pedirte permiso. Te molesta, entre otras cosas porque acabas de lavar el coche. Le dices titubeando:	Procura no dejarlo demasiado sucio	
Una amiga te pide prestado el coche para ir de compras. No te agrada la idea de dejárselo, y le respondes:	Me sabe mal negártelo, pero no me gusta dejar mi coche	
Tu feje ha cambiado uno de tus clientes a otro compañero sin darte ninguna explicación. Le preguntas amablemente:	¿Me puede decir por qué ha cambiado a este cliente?	
Una buena amiga te dice que está muy enfadada con otra amiga común. Tú no deseas intervenir en ello y le dices:	No me interesan sus problemas	
Tu vecino suele tener la radio puesta hasta altas horas de la noche, y no te deja dormir. Le has avisado varias veces, pero no te hace mucho caso. Piensas:	Es mejor que me aguante y no le diga nada porque podría enfadarse	
Una amiga te pide que te quedes con su hija pequeña el sábado por la noche porque se va al cine. A ti te viene mal porque el sábado tienes invitados para cenar. Le dices:	Por supuesto. Estaré encantada de que la dejes conmigo	

Estás cenando en casa de unos familiares y la anfitriona se empeña en que repitas otro plato, pero tú ya no deseas comer más	Te lo agradezco, pero ya no quiero más
Un compañero acaba de hacerte una crítica que no te parece justificada	Yo no lo veo así; pero te agradezco que me digas lo que piensas
Un cliente acaba de decirte enfadado, que el producto que adquirió la semana pasada está estropeado. Le respondes:	Seguro que lo estás usando mal o le has dado algún golpe
Tu jefe tiene la costumbre de revisar los trabajos que le entregas. Le dices muy serio:	¿No se fía de mí? He dedicado mucho tiempo y atención a ese trabajo
Un compañero de trabajo ha vuelto a interrumpirte, una vez más, mientras estás atendiendo a un cliente, para pedirte algo por lo que hubiera podido esperar	No le dices nada. Le respondes amablemente. Temes que si no lo haces así se enfade contigo
El director te ha llamado para felicitarte por un trabajo bastante costoso que has hecho. Le respondes:	Tiene bastantes fallos. No ha quedado tan bien como yo quería
Estás en la cola de un cine. Alguien se pone delante e intenta colarse	¡Pero ¿qué se ha creído usted?, caradura! ¿Acaso nos toma por tontos? O sale ahora mismo o ...
Tu mejor amigo te pide prestado tu ordenador portátil, una vez más. No te apetece dejarlo y, además, puedes necesitarlo tú. Le dices:	Bueno, verás, ... En fin, supongo que lo debes necesitar de verdad, si no, no me lo pedirías ... Está bien, pasa a recogerlo...
Tu amiga te pide que la acompañes a ver a una amiga común. Hoy no te viene bien porque tienes trabajo	Hoy no me viene bien porque tengo trabajo pendiente. Si quieres te acompaño otro día
Estás viendo una película y, al lado, dos personas hablan lo bastante alto como para no dejarte seguirla bien. Le dices:	¿Han venido aquí para hablar de sus problemas? ¡Si no les interesa la película, váyanse a otro sitio a hablar!
Un amigo te pide que lo acompañes a casa para enseñarte su nuevo ordenador. Tienes prisa porque tu familia te espera para salir	Me gustaría acompañarte y ver tu ordenador, pero me esperan en casa. ¿Quieres que quedemos mañana después de clase?

Fuente: Roca, E. (2018)

Disco rayado

Este procedimiento se puede emplear con peticiones y/o rechazos. Consiste en que el sujeto suene parecido a un disco rayado. La frase clave es: “sí, pero ...”. El sujeto sólo

escucha, pero no responde a algo que se salga de la cuestión que desea tratar. Smith (1977) lo describe como el procedimiento que “mediante la repetición serena de las palabras que expresan nuestros deseos, una y otra vez, enseña la virtud de la persistencia”.

Tabla 30

Actividad: Disco rayado

Objetivos: identificar y practicar estrategias que permitan mejorar la comunicación interpersonal, haciéndola más directa para favorecer las emociones positivas.	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Logro Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Se presentará un video para mostrar la técnica del disco rayado	
Debate: ¿en qué situaciones imaginan que esta técnica les puede ser de utilidad?	
Materiales: video: www.youtube.com/watch?v=uxdPnH8QeBc Tiempo: 20 minutos	

Tabla 31

Actividad: Banco de niebla

Objetivos: identificar y practicar estrategias que permitan mejorar la comunicación interpersonal, haciéndola más directa para favorecer las emociones positivas.	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Logro Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Toma de decisiones Asertividad Confianza Conciencia de la organización Liderazgo Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Se presentará un video para mostrar la técnica del banco de niebla	
Debate: ¿en qué situaciones imaginan que esta técnica les puede ser de utilidad?	
Materiales: video www.youtube.com/watch?v=4y7TvhrO1fw Tiempo: 20 minutos	

Sesión 9: Empatía

Objetivo general: comprender al otro de manera empática y establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás, mirando más allá de uno mismo.

Empatía

La empatía es la capacidad y tendencia de una persona (observador) para entender lo que otra persona (objetivo) piensa, siente, así como el comportamiento y los motivos que tiene en una situación dada (Zoll & Enz, 2010).

La empatía es una habilidad esencial que favorece la interacción social, tiene un potencial enorme para atenuar los estereotipos y prejuicios, reducir los niveles de agresión y acoso, animar a la gente a asumir retos en beneficio de los demás y a reducir la desigualdad social.

Tabla 32

Actividad: La empatía

Objetivos: identificar qué es la empatía y sus ciclos, para que mediante su reflexión y práctica se favorezca la interacción social.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoestima Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo Cooperación Compromiso social
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Empatía Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

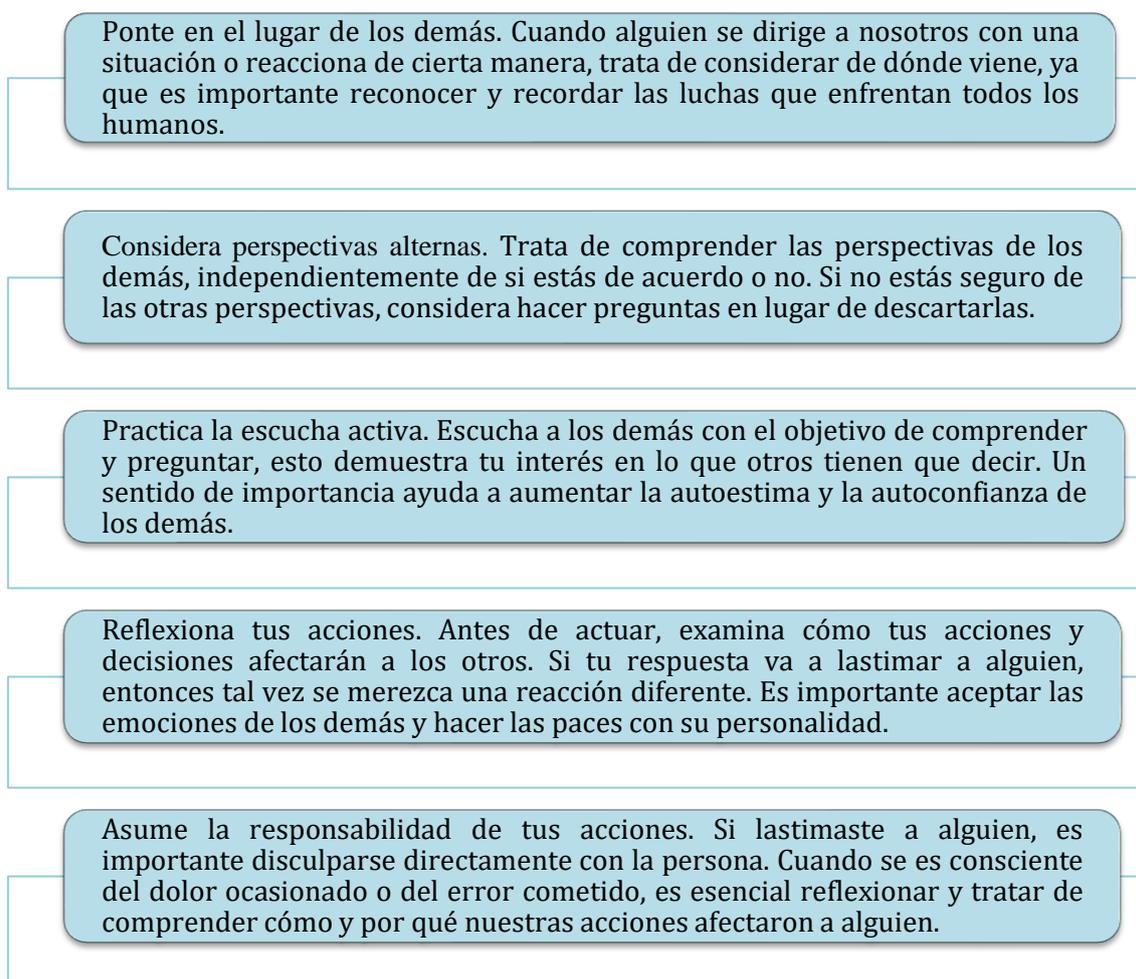
Se presentará un vídeo sobre la empatía

Debate: ¿qué emociones identificaron en los personajes?

Materiales: video: www.youtube.com/watch?v=bqobahFw9VM Tiempo: 10 minutos

Figura 16

Estrategias empáticas

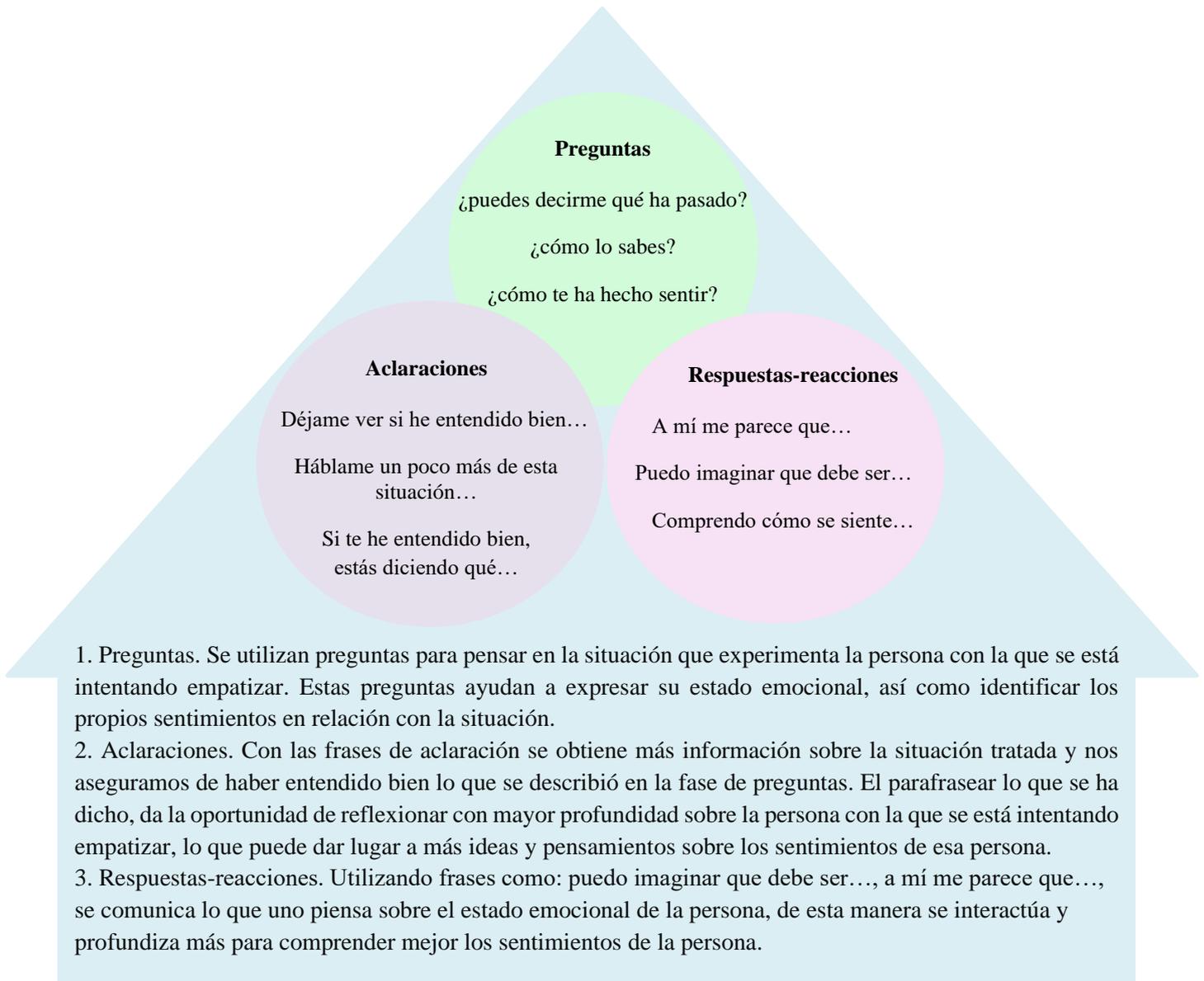


Los ciclos de la empatía

Al practicar la empatía, podemos observar cómo nuestras relaciones sociales mejoran, se fomenta la inclusión dentro de los grupos de interacción y se promueve una cultura de paz. De tal forma que, para desarrollar la empatía, es importante reflexionar sobre las emociones, los pensamientos y las conductas que se tienen ante situaciones de la vida cotidiana. En la figura 17 se muestran los tres ciclos de la empatía que podemos analizar y poner en práctica (Kassotaki, 2018).

Figura 17

Ciclos de la empatía



Vamos a revisar un ejemplo:

Preguntas:

¿Puedes decirme qué ha pasado? Hoy es el cumpleaños de Pedro y no me ha invitado a su fiesta

¿Cómo lo sabes? Su amiga María me platicó sobre la invitación de la fiesta

¿Cómo te ha hecho sentir esto? Me siento triste

Aclaraciones:

Déjame ver si te he entendido bien... Pedro no te ha invitado a su fiesta y eso te ha hecho sentir triste

Cuéntame un poco más sobre cómo puede haberse producido esa situación... Es probable que yo no le caiga bien a Pedro o que esté enojado conmigo por alguna situación

Si te he entendido bien, estás diciendo que... a Pedro probablemente no le caigas muy bien y por eso no te invitó a su fiesta, y eso te hace sentir triste

Respuestas – Reacciones:

A mí me parece que... ahora tú puedes estar confundido al imaginar que no le caes bien a Pedro y que por eso no te invitó a su fiesta

Puedo imaginar que debes... estar sintiéndose muy triste

Entiendo cómo se siente... Si yo estuviera en tu lugar, estaría confundida y triste

Sesión 10: Resiliencia

Resiliencia

La etimología del término resiliencia proviene del latín *resilio*, “saltar hacia atrás, volver a saltar, rebotar. Ser rechazado. Reducirse y comprimirse”

Tabla 34

Actividad: El dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional

Objetivos: desarrollar la capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Resiliencia Toma de decisiones Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Se presentará un video sobre la resiliencia

Debate: los participantes expresarán en una palabra lo que más les interesó del video

Materiales: video www.youtube.com/watch?v=_IugzPwpsyY Tiempo: 60 minutos

Fuente: Boris-Cyrulnik (2018)

Valores fundamentales en resiliencia

1.- La resiliencia es un hecho observable que sucede desde siempre, la resiliencia siempre estuvo ahí. ¿Se te ocurre la foto de alguna persona cercana en la que puedas identificar esta realidad humana?

2.- La vida como proceso de adaptación continua: la resiliencia se presenta bajo la forma de un proceso de vida que se construye con otras personas del entorno y que siempre permanece variable.

Tabla 35

Actividad: Vivencias a lo largo de la vida

Objetivos: desarrollar la capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo Cooperación
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Resiliencia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: piensa sobre tu historia, momentos a lo largo de tu vida en los que te hayan marcado las creencias, a búsqueda, alguien significativo, así como la intensidad de cada vivencia. Enseñada represéntalo en una gráfica.

Debate: ¿cuáles son las creencias que con mayor frecuencia compartimos como grupo?

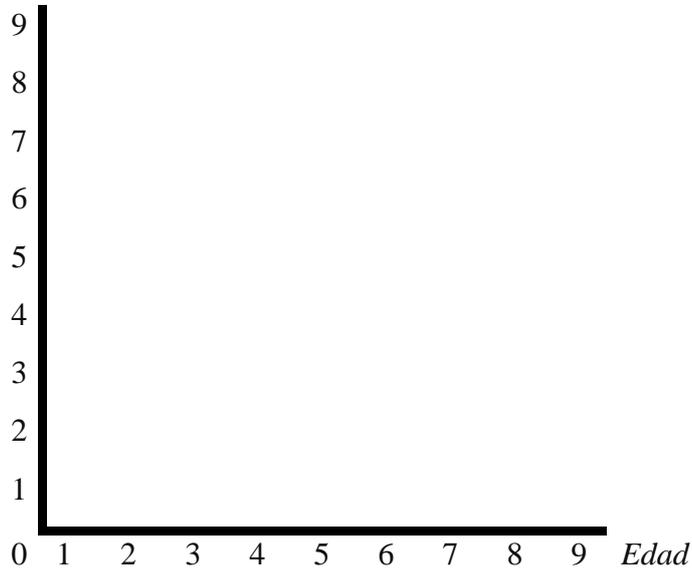
Materiales: Figura 18 Tiempo: 15 minutos

Fuente: Puig & Rubio (2013)

Figura 18

Momentos en mi vida

Intensidad



3.- La adversidad como parte del ciclo vital: el proceso de resiliencia toma como momento de referencia la aparición de la adversidad, la cual es una parte natural de la vida.

Tabla 36

Actividad: Acontecimientos

Objetivos: desarrollar la capacidad de resiliencia para enfrentar las adversidades y salir de ellas fortalecidos.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Resiliencia Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Instrucciones: señala con un círculo aquel o aquellos acontecimientos vitales que te han sucedido en el último año.

Debate: ¿qué aprendizaje te dejó esa experiencia?

Materiales: Figura 19

Tiempo: 20 minutos

Fuente: Holmes (1967)

Figura 19

Escala de acontecimientos vitales estresantes de Holmes

1. Muerte del cónyuge
2. Divorcio
3. Separación matrimonial
4. Encarcelación
5. Muerte de un familiar cercano
6. Lesión o enfermedad personal
7. Matrimonio
8. Despido
9. Paro
10. Reconciliación matrimonial
11. Jubilación
12. Cambio de salud de un miembro de la familia
13. Drogadicción y/o alcoholismo
14. Embarazo
15. Dificultades o problemas sexuales
16. Incorporación de un nuevo miembro a la familia
17. Reajuste de negocio
18. Cambio de situación económica
19. Muerte de amigo íntimo
20. Cambio en el tipo de trabajo
21. Mala relación con el cónyuge
22. Juicio por crédito o hipoteca
23. Cambio de responsabilidad en el trabajo
24. Hijo o hija que deja el hogar
25. Problemas legales
26. Logro personal notable
27. La esposa comienza o deja de trabajar
28. Comienzo o fin de escolaridad
29. Cambio en las condiciones de vida
30. Revisión de hábitos personales

31. Problemas con el jefe
32. Cambio de turno o de condiciones laborales
33. Cambio de residencia
34. Cambio de colegio
35. Cambio de actividad de ocio
36. Cambio de actividad religiosa
37. Cambio de actividades sociales
38. Cambio de hábito de dormir
39. Cambio en el número de reuniones familiares
40. Cambio de hábitos alimentarios
41. Vacaciones
42. Navidades
43. Leves transgresiones de la ley

4.- El optimismo como creencia, es un filtro a nivel cognitivo que genera estados de ánimo positivos y conductas proactivas. Efectos de las emociones positivas:

- ✓ Cuando el estado de ánimo es bueno, somos menos críticos con nosotros y con los demás
- ✓ Cuando estamos contentos, recuperamos buenos recuerdos, que consolidan y prolongan nuestro bienestar
- ✓ Los estados de ánimo positivo nos hacen flexibles y menos rígidos
- ✓ En presencia de emociones positivas somos más creativos e imaginativos
- ✓ Nuestra velocidad de respuesta aumenta y tomamos decisiones más acertadas

5.- Dotar de sentido y significado la adversidad: descubrirle un sentido a la vida implica la posibilidad de elaborar nuestro propio proyecto de vida (Munsit et al., 2007).

Sesión 11: Compromiso académico

Objetivo general: fomentar una actitud responsable, positiva y optimista, y una percepción de autoeficacia tal que le permita al estudiante mantener la motivación para desempeñarse con éxito en sus actividades académicas.

Comportamientos académicos

Una forma de mejorar los comportamientos académicos es mediante el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y pensamientos académicos positivos de los estudiantes. Los pensamientos académicos son creencias, actitudes o formas de percibirse a uno mismo en relación con el aprendizaje y los trabajos intelectuales que promuevan el rendimiento académico. Por ello, se consideran cuatro aspectos: 1) pertenezco a esta comunidad académica, 2) mi capacidad y competencia aumentan con mi esfuerzo, 3) puedo tener éxito en esto y 4) este trabajo tiene valor para mí.

Tabla 37

Actividad: Identidad UAEM

Objetivos: Identificar los valores del quehacer académico y administrativo de la UAEM

Habilidades socioemocionales	Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo Cooperación
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Compromiso Toma de decisiones Asertividad

Descripción de la actividad

Resuelve el siguiente crucigrama de los valores de la UAEM

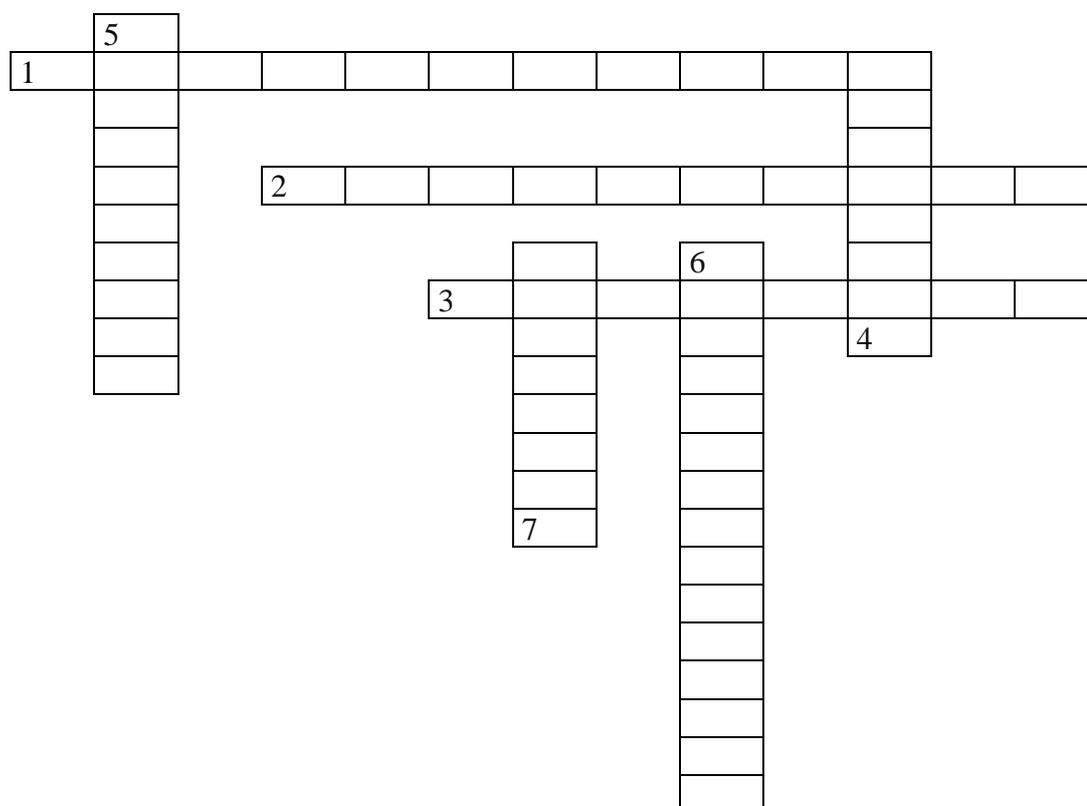
Debate: ¿con qué valores se identifican más y con cuáles menos?

Materiales: Figura 20 Crucigrama **Tiempo:** 10 minutos

Fuente: Identidad Universitaria

Figura 20

Crucigrama



Horizontales

1. Es el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y la actitud de apoyo y colaboración hacia él.
2. Implica realizar el mayor esfuerzo, individual y colectivo para cumplir con la misión y visión institucionales, buscando permanentemente nuevas y mejores formas de hacer las cosas.
3. Derecho fundamental de todo universitario de pensar, elegir y actuar con base en su razonamiento y voluntad, respetando las diferencias y límites de los otros.

Verticales

4. Este valor tiene como elementos fundamentales el respeto a la autonomía y a la dignidad humana, los cuales guían nuestra concepción y acción educativa.
5. Se basa en la práctica cotidiana de acciones, intenciones e interacciones con veracidad, rectitud, probidad y honradez.
6. Las interacciones colectivas e individuales son incluyentes, participativas y con respeto a las normas nacionales, tratados y convenciones internacionales.
7. Disposiciones y principios que inclinan de un modo firme y permanente las decisiones y acciones de la comunidad universitaria, procurando la equidad y el respeto a los derechos humanos.

Autoeficacia

La autoeficacia se define como la confianza que tiene una persona de que posee la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer (Blanco et al., 2011). Es una

autopercepción sobre las propias capacidades que se construye en función de la tarea o actividad concreta que se pretende desarrollar.

Tabla 38

Actividad: Autoeficacia

Objetivos: identificar las propias capacidades para aumentar la confianza en sí mismos	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Identifica y escribe tres puntos fuertes que posees para ser un profesional en la carrera que has elegido. Después, identifica tres puntos débiles y tres capacidades que debes mejorar para ser exitoso en tu carrera profesional.	
Debate: identifiquen en qué espacios universitarios o extracurriculares pueden apoyar para desarrollar las capacidades que consideran mejorar	
Materiales: hojas de papel y lápiz	Tiempo: 20 minutos
Fuente: Haro (2017)	

Tabla 39

Actividad: Persuasión procedente de compañeros

Objetivos: identificar lo que los otros nos dicen acerca de nuestro desempeño para favorecer la autoeficacia	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Confianza Afrontamiento
Descripción de la actividad	
Cada participante tomará una hoja de papel donde escribirá su nombre. Enseguida turnará su hoja al compañer@ de lado, quien registrará los puntos fuertes y puntos débiles que observa de su compañer@, rotarán las hojas con todos los participantes.	
Debate: ¿cómo se sienten con la retroalimentación escrita de sus compañer@s?	
Materiales: hoja de papel y lápiz	Tiempo: 20 minutos
Fuente: Haro (2017)	

Tabla 40

Actividad: *Inventores de juegos*

Objetivos: incrementar sentimientos de logro, el reconocimiento de la capacidad y el esfuerzo

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo Cooperación
Competencias socioemocionales	Conducta prosocial Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

El juego consiste en inventar un juego reglado y jugarlo después de forma experimental, si el juego inventado resulta factible de ser jugado en la situación y contexto espacial en el que se encuentra el grupo. Para ello, el grupo se divide en equipos de cinco o seis jugadores, cada uno de los cuales, mediante procesos de comunicación y cooperación, debe inventar un juego interesante y divertido que sea factible de ser jugado.

Cada equipo debe describir el objetivo del juego, sus reglas, su procedimiento y los materiales que requiere, y después, en situación de gran grupo, debe explicarlo al resto de los compañeros.

Cuando los juegos inventados son factibles de ser jugados, la presentación del juego se realiza primero de forma verbal y después los miembros del grupo realizan el juego activamente.

Debate

- ¿Todos colaboraron en la elaboración del juego?
- ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los integrantes del equipo?
- ¿Qué juegos han sorprendido más?
- ¿Cuáles han sido más originales?
- ¿Cómo se sienten después de inventar un juego cooperativamente?
- ¿Estimulan las relaciones de ayuda y cooperación o la creatividad los juegos creados?

Materiales: hojas de papel y lápiz Tiempo: 40 minutos

Fuente: Garaigordobil (2003)

Sesión 12: Toma de decisiones

Objetivo general: fortalecer la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentadas.

Toma de decisiones

La toma de decisiones es una interacción entre una persona que ha de elegir algo y un problema que requiere cierta determinación en un entorno específico (Narayan & Corcoran-Perry, 1997). Su práctica requiere la utilización de habilidades de comprensión, regulación emocional, evaluación y creatividad, las cuales están estrechamente relacionadas, y a partir de esta interacción surgen varias preguntas, tales como: ¿cuál es la meta que se busca al tomar esta decisión? ¿cuál es el punto de vista que la rige? ¿a qué cuestión concreta se trata de responder? ¿se necesita más información para dar una respuesta adecuada? ¿se puede pensar en otras alternativas? ¿cuáles serán las consecuencias si se decide esto o aquello?. Al mismo tiempo, nuestras emociones pueden afectar nuestra toma de decisiones de diferentes maneras, por ejemplo, cuándo considerar y evaluar diferentes opciones y sus posibles resultados. Por lo tanto, hacemos una valoración en el contexto de la emoción, es decir, se evalúa lo que los estímulos externos o internos significan para cada uno.

En consecuencia, es relevante poner énfasis en los sentimientos, objetivos, planes y aptitudes para mantener nuestros sentimientos, pensamientos y actos coordinados ante una resolución efectiva de los problemas.

Ahora bien, el comportamiento orientado a objetivos comienza con una decisión sobre cómo vamos a actuar para alcanzar una meta. Por lo tanto, al tomar una decisión, se está eligiendo una opción entre una variedad de opciones basadas en lo que se cree que son las consecuencias o las recompensas de esa elección. De tal forma que, el proceso de decisión engloba distintas fases (LeBoeuf & Shafir, 2005), las cuales se describen en la figura 21.

Figura 21

Proceso para la toma de una decisión

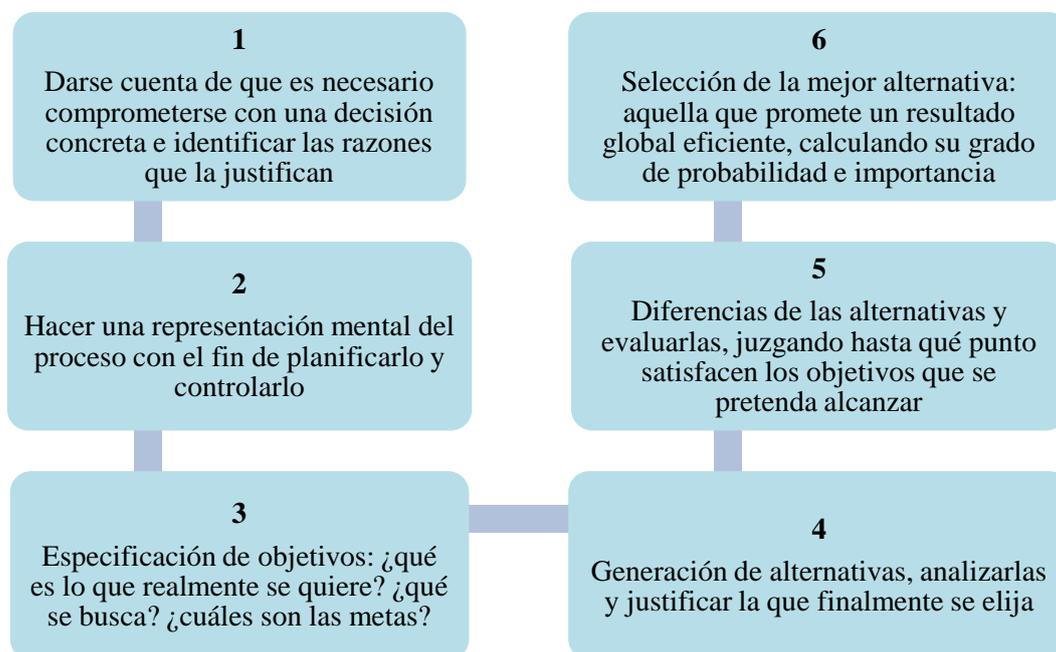


Tabla 41

Actividad: Problema

Objetivos: aumentar la comprensión y análisis de información para la toma de decisiones.

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Cooperación
Competencias socioemocionales	Compromiso Toma de decisiones Asertividad Confianza Afrontamiento

Descripción de la actividad

Resuelve el siguiente problema:

“Un día un ranchero que era muy indeciso fue a la Feria del Caballo, en Texcoco y se compró un caballo en \$600.00; al rato lo vendió en \$ 700.00. poco después, en el mismo mercado, volvió a comprar el mismo caballo a otra persona en \$800.00, finalmente lo vendió en \$900.00”

La pregunta es: ¿Ganó o perdió el ranchero? ¿Cuánto perdió o ganó?

Debate: Después de escuchar el problema, cada participante escribe su solución en su cuaderno. Después, se abre una discusión sobre las implicaciones del ejercicio

Tiempo: 20 minutos

Tabla 42

Actividad: Probabilidad

Objetivos: aumentar la comprensión y análisis de información para la toma de decisiones.	
Habilidades socioemocionales	Regulación emocional Autoeficacia Motivación Conciencia de sí mismo
Competencias socioemocionales	Compromiso Toma de decisiones Confianza Afrontamiento
Descripción de la actividad	
En una reunión de egresados universitarios coincidieron cuatro amigos, cada uno de diferente carrera profesional; durante la plática hablaron de diversos temas entre ellos: la importancia de su formación, recordaron los nombres de sus novias de aquel momento, así como el auto que tenían.	
Indicación: con los siguientes enunciados, deberán establecer y coincidir, el nombre de la novia de cada profesionista, la marca del auto que tenía, la carrera que estudió y el nombre del egresado, (considere el orden en que llegaron a la reunión).	
Procura trabajar rápido...	
Debate: ¿Cómo se sintieron al resolver el problema? ¿qué dificultades tuvieron para resolverlo?	
Materiales: Figura 22	Tiempo: 15 minutos

Figura 22

Tabla de contingencia

- 1.- La novia del psicólogo se llama Inés
- 2.- El coche del segundo es un Seat
- 3.- Ernesto es el tercero en llegar
- 4.- El que se llama Ángel, llega inmediatamente antes que el biólogo
- 5.- El que estudió ingeniería es Pedro
- 6.- Manuel llega inmediatamente después que el dueño del Honda
- 7.- El dueño del Volkswagen llega inmediatamente después que el del Seat
- 8.- El filósofo no se llama Manuel
- 9.- La novia de Manuel se llama Elena
- 10.- La novia del dueño del Ford es Ana
- 11.- Consuelo no era novia de Ángel

	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>	<i>Tercero</i>	<i>Cuarto</i>
<i>Nombre</i>				
<i>Auto</i>				
<i>Profesión</i>				
<i>Novia</i>				

El STOPP SPA es un acrónimo de la resolución de problemas, la toma de decisiones y la planificación de actos. Es importante considerarlo como un proceso, y no como una fórmula. Resulta igualmente adecuado que se inicie por la mitad, que seguirlo marcha atrás empezando por el final o que se haga de forma secuencial, paso a paso. En ocasiones sólo se realizará una parte de él; otras, en su totalidad.

1. Los **S**entimientos me estimulan a actuar con la debida reflexión
2. **T**engo un problema
3. Mis **O**bjetivos me proporcionan una guía
4. **P**ienso en qué cosas puedo hacer
5. **P**reveo el resultado
6. **S**elecciono la mejor solución
7. **P**laneo cómo proceder, me anticipo a los escollos, practico y persevero
8. **A**dvierto qué ha sucedido, y ahora ¿qué?

Tabla 43

Actividad: STOPP SPA

Objetivos: aumentar las habilidades de comprensión, evaluación y creatividad para la toma de decisiones ante la solución de problemas

Habilidades socioemocionales	Regulación emocional
	Autoeficacia
	Conciencia de sí mismo
	Cooperación

Competencias socioemocionales Conducta prosocial
 Compromiso
 Toma de decisiones
 Asertividad
 Confianza
 Afrontamiento

Descripción de la actividad

Imagina que mañana tendrás un examen final y no tienes todas las notas de clase, además tus amigos te han invitado al cine

Utiliza la técnica de STOPP SPA para analizar la situación.

Debate: ¿qué emociones experimentaron en cada paso del STOPP SPA?

Materiales: figura 23

Tiempo. 40 minutos

Fuente: Elias et al. (1999)

Figura 23

STOPP SPA

Actividad	Toma en cuenta que:	Preguntas
Los Sentimientos me estimulan a actuar con debida reflexión	Los sentimientos constituyen el primer paso a la hora de resolver problemas porque le hacen saber a uno que hay algo que es preciso hacer. Por ejemplo, el hecho de estar disgustado nos hace saber que existe un problema que debe solucionarse y que en caso contrario probablemente empeorará.	¿cómo me siento? ¿qué otros sentimientos experimento? Advierto que parezco ¿cómo crees que se siente?
Tengo un problema	El propósito es aceptar la responsabilidad de resolver el problema y expresarlo con palabras. Los problemas no pueden resolverse mediante sentimientos; sólo puede pensarse en el modo de llevar a cabo las acciones apropiadas.	¿qué ha pasado exactamente? ¿qué sucedió antes? ¿qué estaba haciendo? ¿qué sucedió después? ¿qué hice entonces?
Mis Objetivos me proporcionan una guía	Un objetivo es algo que uno quiere que suceda; los objetivos nos orientan. Es importante fijarse objetivos razonables y a nuestro alcance, así como identificar objetivos secundarios y establecer prioridades.	¿qué me habría gustado que sucediera? ¿cuál es mi objetivo?
Pienso en qué cosas puedo hacer	Hay varias opciones, y algunas de ellas ya has probado. Sin embargo, reconocer el esfuerzo por tratar de pensar en la	¿qué traté de hacer? ¿qué he pensado que puedo hacer? ¿qué otras cosas se me ocurren hacer?

<p>Preveo el resultado</p>	<p>situación de una forma independiente.</p> <p>Revisa cada opción; previendo los resultados potenciales a corto y a largo plazo.</p>	<p>¿qué me imagino que sucederá si...? Cierro los ojos y trato de imaginarme haciendo lo que dije que haría ¿qué veo que sucede? ¿cuándo? ¿y si fuera más tarde? ¿cómo me afectaría que así fuera? ¿y si intervinieran otras personas? ¿qué otra cosa podría suceder? ¿Qué pasaría si yo...? ¿qué otras posibilidades hay? ¿qué pienso sobre otras opciones?</p>
<p>Selecciono la mejor solución</p>	<p>El propósito de una solución es alcanzar un objetivo.</p>	<p>De las cosas que he pensado, ¿cuál me parece la más apropiada para intentarla en primer lugar? ¿cuál me llevará a alcanzar mi objetivo?</p>
<p>Planeo cómo proceder, me anticipo a los escollos, practico y persevero</p>	<p>Revisa el quién, el qué, el dónde y el cómo. Los detalles son fundamentales a la hora de trazar un plan responsable y serio y contar con buenas probabilidades de éxito. Anticípate a los problemas que surgirán al poner en práctica el plan y a cómo puedes enfrentarlos.</p>	<p>¿cómo voy a hacerla? ¿cuál es el plan? Tal vez pueda practicarla antes de intentarla ¿y si las cosas no salen como esperaba? ¿qué haré entonces? ¿qué otra cosa podría probar? ¿y si lo que pasa es ...? ¿cómo me enfrentaré a ello?</p>
<p>Advierto qué ha sucedido, y ahora ¿qué?</p>		<p>Pienso detenidamente ¿cuándo me parece que puedo hablar de lo que ha sucedido?</p>

Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción escolar de estudiantes universitarios

Socio-emotional skills and decision-making in the school dropout of university students

Recepción del artículo: 16-12-2020 | Aceptación del artículo: 10-02-2021

Resumen

La educación universitaria enfrenta el reto de promover el desarrollo integral del estudiante y su aprendizaje a lo largo de la vida. La competencia socioemocional tiene un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje, en el entorno e interacción de los estudiantes y en el éxito de sus estudios. El presente trabajo tuvo como objetivo proponer un modelo estructural que profile la relación entre competencia socioemocional y toma de decisiones sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

El estudio fue exploratorio y transversal. La muestra fue no aleatoria e intencional con 227 estudiantes (156 mujeres, 71 hombres, promedio de edad 21.52 años).

Se utilizó modelaje con ecuaciones estructurales y se identificó que, en la competencia socioemocional, a mayor resiliencia menor regulación emocional. En la toma de decisiones hubo una correlación positiva entre el componente emocional y el componente cognitivo. Se concluye que, desde la cognición social, las interacciones sociales promovidas por las competencias socioemocionales integran al estudiante en su entorno educativo; el componente cognitivo de la toma de decisiones eleva en el estudiante su capacidad de análisis y síntesis de la información para responder de manera positiva a las demandas de contextos complejos y tener un mayor rendimiento académico.

Mayra, Delgado Villalobos¹

mayra.delgado@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2109-8839>

Gerardo, Maldonado Paz¹

gerardo.maldonado@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7612-2205>

Jean, Philippe Jazé¹

jphjaze07@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5446-5872>

¹Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Para referenciar este artículo:

Delgado-Villalobos, M., Maldonado-Paz, G. y Jazé, J. P. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 13-29. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2>

Palabras Clave: competencia socioemocional, toma de decisiones, rendimiento académico, deserción escolar, educación superior.

to analyze and synthesize information to respond positively to the demands of complex contexts and have a higher academic performance.

Key Words: socio-emotional competence; decision making; academic performance; school dropouts; undergraduate level.

Abstract

University education faces the challenge of promoting the integral development of the student and their learning throughout life. Socio-emotional competence has a positive impact over the learning experience, the environment and interaction of students, and the success of their studies. The objective of this research was to propose a structural model that outlines the relationship between socio-emotional competence and decision-making on the academic performance of university students.

The study was exploratory and cross-sectional. The sample was non-random and intentional with 227 students (156 women, 71 men, mean age 21.52 years).

Modeling with structural equations was used and it was identified that, in socio-emotional competence, the less resilience the greater the emotional regulation. In decision making, there was a positive correlation between the emotional component and the cognitive component. It is concluded that, from social cognition, social interactions promoted by socio-emotional competences integrate the student in their educational environment; The cognitive component of decision-making increases in the student the ability

Introducción

La publicación de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción (1998) exigió a los países generar reformas en profundidad, así como una política de ampliación del acceso a la educación superior. En México, durante los últimos cinco años, la tendencia ha sido un crecimiento y diversificación geográfica de la matrícula en la educación superior; anualmente ha incrementado 3.81% en promedio. Esto significó, que para el ciclo escolar 2018-2019, la cobertura fuera de 4,344,133 matrículas exactamente. No obstante, también se ha mantenido el aumento en la deserción escolar, con un promedio del 7.62 % en cada periodo escolar. Sobre esto último, Himmel (2002) define la deserción escolar, como el abandono prematuro que el estudiante hace a un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, considerando un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que se reincorpore. Este fenómeno se puede presentar de dos formas: cuando el estudiante suspende sus estudios y se

matricula en otro programa de la misma u otra institución, o permanentemente, cuando el estudiante abandona de manera definitiva la educación superior.

Por otra parte, Tinto (1975), a diferencia de Himmel, considera que la deserción es un proceso longitudinal, y centra este proceso en la interacción, integración y adaptación del estudiante a los sistemas sociales de la institución, de tal forma que sus experiencias le permitan modificar continuamente sus metas y compromisos institucionales para permanecer o abandonar la universidad. Así, la deserción escolar está asociada a factores sociales, económicos, familiares, educativos e individuales (Ayala & Atencio, 2018).

La educación universitaria enfrenta retos y desafíos para impulsar un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, por ello, deberá generar estrategias que contribuyan tanto a su formación profesional como a disminuir el abandono escolar. Una de estas estrategias son las competencias, es decir, el potencial de pensamiento y acción que el estudiante debe dominar y mantener durante el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. De acuerdo con Bisquerra (2003), este potencial se categoriza en 1) un saber, representado por el dominio de conocimientos teóricos y científicos; y 2) un saber ser, relacionado al desarrollo como persona, e implica aspectos cognitivos, metodológicos y socioemocionales.

Bisquerra y Pérez (2007) plantean que la competencia socioemocional es la capacidad que se desarrolla a lo largo de la

vida para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, la cual, siempre se puede mejorar. Asimismo, con base en resultados de investigación en los campos de la psicología, la educación, la economía y las neurociencias (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018; Kautz et al., 2014; De Fruyt, Wille & John, 2015; Almlund et al., 2011), se considera que las habilidades socioemocionales son maleables y están relacionadas con resultados de éxito de las personas.

De igual forma, existe evidencia de que el aprendizaje de habilidades socioemocionales, tales como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración y la toma responsable de decisiones, contribuyen a la prevención de situaciones de riesgo en los jóvenes, al logro de trayectorias laborales exitosas, a generar un clima escolar positivo y a lograr un mejor desempeño académico (Secretaría de Educación Pública, 2020). El desempeño académico se puede definir como una medición de las capacidades que presenta un estudiante sobre lo que ha aprendido, como efecto de un proceso de formación y a la participación de una situación educativa; es un indicador del nivel de aprendizaje logrado por el estudiante en función de objetivos establecidos (Pizarro, 1985; Isaza & Henao, 2012). También se considera multicausal, porque intervienen componentes tanto internos como externos al individuo, los cuales pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, clasificándose en tres categorías: determinantes personales,

determinantes sociales y determinantes institucionales (Garbanzo, 2007)

Dentro de los determinantes personales, Gaxiola, González y Gaxiola (2013) identificaron que algunas competencias socioemocionales en adolescentes mexicanos, como la autorregulación emocional y conductual, con un coeficiente de correlación de 0.34 sobre la disposición a la resiliencia, predijo positivamente las metas educativas (coeficiente de 0.61) y éstas últimas predijeron significativa y positivamente el rendimiento académico con un coeficiente de 0.41. Asimismo, Velasco, Suárez, Córdova, Luna y Mireles (2015) evidenciaron que un 63% de los estudiantes de enfermería que presentaban un nivel de resiliencia alto, tenían altos niveles de rendimiento académico: no repetían asignaturas y no tenían exámenes extraordinarios. Otra competencia socioemocional importante es la conducta prosocial, definida como un conjunto de comportamientos destinados a beneficiar a otros, como son la ayuda intra grupal, el voluntariado y la cooperación (Eisenberg & Fabes, 1998). Estudios empíricos demuestran que, en edades tempranas, esta competencia constituye un predictor significativo del rendimiento académico en edades posteriores (Adeyemi, 2008; Brody et al, 2006; Dana, Scott & Sunita, 2006; Inglés, et. al, 2009).

En cuanto a la relación entre la emoción y la cognición, las emociones están integradas por procesos psicológicos y por supuesto, por sus correspondientes correlatos neurológicos, lo cual ha derivado en trabajos dirigidos a indagar sobre cómo

operan las emociones en procesos tales como la memoria, el lenguaje, la atención o la toma de decisiones; esto por considerar que las emociones son productos surgidos de la interpretación cognitiva (Maldonado, 2014).

Desde la perspectiva cognitiva, la emoción y la toma de decisiones se han abordado en función de las capacidades de control del comportamiento, es decir, mediante el constructo de las funciones ejecutivas (FE). Lezak (1982) las define como aquellas capacidades mentales necesarias para formular objetivos, planificar cómo alcanzarlos y llevar a cabo los planes de manera efectiva; son el centro de todo lo socialmente útil, permiten realizar actividades de mejora, constructivas y creativas. Así, las FE engloban diferentes funciones cognitivas que permiten la integración multimodal de información para construir una representación de la situación y seleccionar las respuestas más adecuadas según nuestros objetivos, permitiendo el control voluntario y flexible de la conducta (Tirapu-Ustárroz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira & Pelegrín-Valero, 2008).

Al mismo tiempo, esta habilidad para inhibir o demorar respuestas preponderantes, que permite al individuo modificar su curso de acción en condiciones de conflictos, ya sea a nivel cognitivo, emocional o motor, se denomina Control Ejecutivo (CE), el cual puede ser evaluado por medio de dos dimensiones de las FE: el componente frío relacionado a procesos neuropsicológicos como la inhibición, la memoria de trabajo, el cambio de reglas y la planeación de una respuesta; mientras que

el componente cálido implica la regulación y la motivación, obliga al individuo a reevaluar el significado motivacional de un estímulo, al tiempo que le permite responder rápidamente a los estímulos emocionales (Martínez & Manoilloff, 2010; Zelazo & Müller, 2002).

Figner et al. (2009) crearon la prueba Columbia Card Task (CCT) para medir el componente emocional (versión cálida) y el componente cognitivo (versión fría) en el proceso de toma de decisiones y demostraron que las pruebas de funciones ejecutivas de orden superior que involucran habilidades tales como la planificación, resolución de problemas novedosos, inflexibilidad y perseverancia se correlacionan con el uso de información sólo en la versión fría. Markiewicz y Kubinska (2015) utilizaron esta prueba y demostraron que, en la versión cálida, la emoción interfiere con el procesamiento de la información porque perjudica la participación de procesos basados en reglas que requieren recursos de memoria de trabajo. De esta manera, el CCT muestra que la interacción emoción-cognición modula la toma de decisiones que puede ser guiada hacia objetivos adaptativos.

Resumiendo, cuando el estudiante ingresa a la universidad inicia un proceso de adaptación social, por ello es importante que desarrolle aspectos afectivos y cognitivos que fomenten su capacidad crítica, creadora y resolutoria para obtener un mejor desempeño académico y disminuir problemáticas escolares, como el abandono escolar. Al respecto, Tinto (1989) señala que, en las etapas iniciales de ingreso

a la universidad es más frecuente la deserción escolar y, es en este momento donde las instituciones pueden implementar estrategias como sesiones de asesoría y orientación, grupos de estudio y tutorías académicas que permitan a los estudiantes superar los obstáculos en esta etapa de transición, tener un mejor desempeño académico y así evitar el abandono temprano.

El presente estudio tiene como propósito analizar en qué medida la competencia socioemocional y la toma de decisiones inciden en la deserción de los estudiantes universitarios.

Método

Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con alcance exploratorio, transversal dentro de un diseño no experimental. Se midió la competencia socioemocional bajo tres subdominios: la resiliencia, la regulación emocional y la conducta prosocial; en la toma de decisiones se consideró el componente emocional y el componente cognitivo.

Participantes

La muestra se conformó de manera no aleatoria e intencional, con un total de 227 estudiantes de diferentes facultades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El promedio de edad de los estudiantes fue de 21.52 años con una desviación estándar de 2.48 años. El género y grado escolar de los participantes se indican en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

Porcentaje de participantes por género

Género	Participantes	%
Mujeres	156	68.7
Hombres	71	31.3

Tabla 2

Porcentaje de estudiantes por semestre escolar

Semestre	Participantes	%
2°, 3° y 4°	105	46.3
7°, 8° y 9°	122	57.7

Instrumentos

Escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). Esta escala fue adaptada y validada por Palomar y Gómez (2010). Comprende 43 ítems que valoran la resiliencia en cinco factores: fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura. Las opciones de respuesta fueron (1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-de acuerdo y 4-totalmente de acuerdo). Estudios previos mostraron un alfa de Cronbach de $\alpha=.93$.

Inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). Se utilizaron las subescalas de regulación emocional y prosocialidad de Mikulic, Crespi & Radusky (2015). Esta escala consta de 72 ítems, la escala de respuesta para fines de esta investigación se cambió de 5 a 4 opciones: 1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-de acuerdo y 4-totalmente de acuerdo. El índice de confiabilidad obtenido fue de $\alpha=.68$.

Columbia Card Task (CCT). Es un instrumento que mide el comportamiento de los procesos de toma de decisiones por medio de dos tareas que evalúan el componente emocional y el componente cognitivo (Figner, 2009). Para el componente emocional se muestran las cartas con una cara sonriente que induce a ganar puntos y corresponde a las decisiones con componente emocional; mientras que el componente cognitivo se relaciona con las caras tristes que llevan a pérdidas considerables de puntos, correspondiente a las decisiones con mayor componente racional. A menor pérdida de puntos, mayor razonamiento al momento de elegir (Avilés, 2019).

Su versión original está disponible en idioma inglés con traducción únicamente al francés, italiano y alemán; por lo tanto, para adaptar la aplicación al idioma español, se utilizaron las siguientes bibliotecas de Python: 24.1. Tkinter- Python interface to Tcl/Tk- Python 2.7.18rc1 documentation, como kit de herramienta de los diversos comandos para la ejecución de la aplicación. Random - Generate pseudo-

random numbers –Python 3.8.2 documentación, con este módulo se implementó el rango y la generación de números pseudoaleatorios para la distribución y secuencia de las cartas de pérdida (o incorrectas) del juego, de acuerdo al diseño factorial: a) probabilidad de pérdida (1 o 3 tarjetas de pérdida), b) cantidad de ganancia (10 o 30 puntos por tarjeta de ganancia) y c) cantidad de pérdida (250 o 750 puntos por tarjeta de pérdida). Por último, para escribir datos de cada intento y round (número de cartas volteadas, cantidad de pérdida, cantidad de ganancia); y exportar los datos en archivos de Excel (.xls) de cada uno de los participantes, se utilizó xlwt documentation –xlw 1.3.0

El software fue probado previamente con 20 estudiantes de licenciatura en el centro de cómputo de la Facultad de Biología de la UAEM.

Rendimiento académico. Se midió con el promedio acumulado de las calificaciones obtenidas durante su carrera, por lo tanto, es una puntuación intercalar (de 0 a 10).

Procedimiento

Los instrumentos fueron digitales, se aplicaron en un centro de cómputo, de manera grupal y contrabalanceda; de acuerdo a Vogt y Jonhson (2011) es una técnica de control agregada para adicionar validez a los resultados. Los participantes ingresaron a la aplicación mediante un número de usuario, protegiendo así su confidencialidad, y firmando un consentimiento informado para aceptar su

participación. Los datos recabados se analizaron con base en estadísticos descriptivos y bivariados mediante el programa SPSS, versión 25. Con el submódulo de AMOS se realizó un análisis estructural, tomando en cuenta aspectos teóricos y empíricos. Se establecieron tres dimensiones para la competencia socioemocional: resiliencia, regulación emocional y conducta prosocial, los cuales son aspectos emocionales que interfieren con el procesamiento de la información durante la toma de decisiones, en la que interactúa un componente emocional y un componente cognitivo (Figura 1). Las rutas entre las variables se establecieron con base en los análisis de correlación bivariados obtenidos inicialmente y el comportamiento de los índices de ajuste del modelo. El método de estimación utilizado en el modelo estructural fue máxima verosimilitud.

Resultados

En los estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales se destacó que la media es mayor en la resiliencia, seguida de la conducta prosocial y la regulación emocional (tabla 3). En la toma de decisiones predominó el componente cognitivo con una media de 15.73 en comparación al componente emocional ($\mu=10.19$). El rendimiento académico de la muestra es de 8.80.

Tabla 3

Variables de estudio

Dimensión	μ	Mínimo	Máximo	DE
Resiliencia	3.58	2.49	4.00	0.28
Regulación emocional	2.14	1.50	3.38	0.28
Conducta prosocial	2.44	1.60	3.20	0.29
Componente emocional	10.19	4.38	16.29	2.16
Componente cognitivo	15.73	1.58	30.38	6.26
Rendimiento académico	8.80	6.00	10.00	.60

Posteriormente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las competencias socioemocionales y la toma de decisiones. Los resultados obtenidos se muestran en la **Tabla 4**, en la que se muestra una correlación media y negativa entre la resiliencia y la regulación

emocional ($r = -.336, < .01$); esto es, que a mayor resiliencia, menor regulación emocional; mientras que entre el componente emocional y el componente cognitivo existe correlación positiva ($r = .431, < .01$).

Tabla 4

Resultados obtenidos de las correlaciones de Pearson entre las variables de estudio

Dimensión	Regulación emocional	Conducta prosocial	Componente emocional	Componente cognitivo
Resiliencia	-.336**	-.159*	-0.086	0.036
Regulación emocional		.140*	0.030	-0.036
Conducta prosocial			-0.116	0.049
Componente emocional				.431**

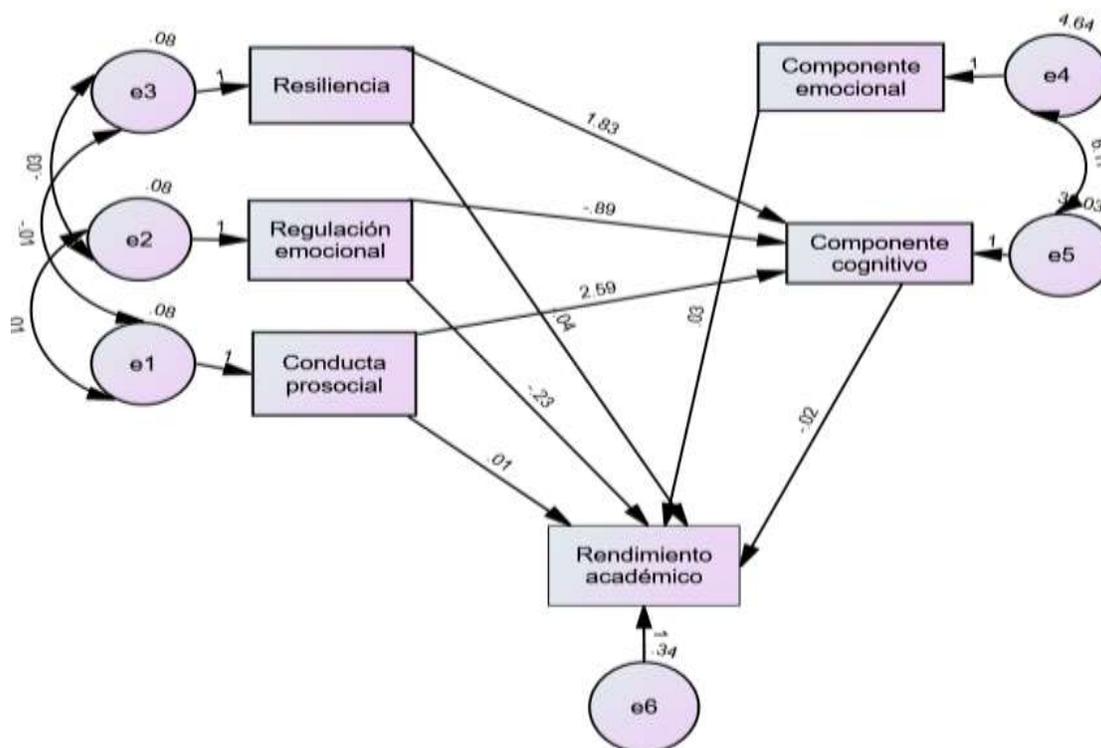
*Correlación significativa al nivel .05 (bilateral)

**Correlación significativa al nivel .01 (bilateral)

Por último, se especificó un modelo estructural con las trayectorias expuestas en la figura 1, estimando los parámetros a través del método de máxima verosimilitud. De acuerdo con las relaciones que guardan las competencias socioemocionales, la toma de decisiones y el rendimiento académico,

se evaluó el ajuste del modelo, el cual mostró índices de ajuste satisfactorios (Ruíz, Pardo y San Martín, 2010) presentados en la tabla 5.

Figura 1. Modelo estructural de las relaciones entre las competencias socioemocionales y la toma de decisiones en estudiantes universitarios.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5
Índices de ajuste para el modelo de ecuaciones estructurales

	Esperado	Obtenido
Ajuste absoluto		
Chi-cuadrado (χ^2)	> 0,05	5.71
Razón Chi-cuadrado/Grados de libertad (χ^2/g)	< 3	1.9
Ajuste comparativo		
Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI)	$\geq 0,95$	0.969
Índice no normalizado de ajuste Tucker-Lewis (TLI)	$\geq 0,95$	0.844
Índice de ajuste normalizado (NFI)	$\geq 0,95$	0.944
Ajuste parsimonioso (NFI)		
Corregido por parsimonia (PNFI)	Próximo a 1	0.189
Otros		
Índice de bondad de ajuste (GFI)	$\geq 0,95$	0.992
Índice de bondad de ajuste corregido (AGFI)	$\geq 0,95$	0.942
Índice residual de la raíz cuadrada media (RMR)	Próximo a 0	0.186
Error cuadrático media de aproximación (RMSEA)	< 0.08	0.063

Discusión

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, se puede afirmar que, entre los subdominios de la competencia socioemocional, destacó la resiliencia, esto significa que el estudiante utiliza sus recursos personales para adaptarse y sobreponerse a las condiciones adversas a las que está expuesto (Moskovitz, 1983). Un factor relevante de la resiliencia es la sociabilidad, al respecto, Vygotsky (1986) indicó la importancia de la interacción social para el aprendizaje y el desarrollo. De tal manera que, mediante un alto nivel de interacción e integración de los estudiantes en su entorno universitario, se favorece el compromiso de permanecer en la institución educativa, evitando así el abandono prematuro.

Por otra parte, en los resultados, predominó el componente cognitivo en la toma de decisiones de los estudiantes universitarios. De acuerdo a Brand et al. (2005) en el componente cognitivo se asume que la información relacionada con las características de las decisiones a tomar deviene de la memoria a largo plazo, esta información sería monitoreada por las FE, como la inhibición, el cambio de reglas y la planeación de una respuesta, que también son necesarias para categorizar las opciones ofrecidas en la situación, y en donde la memoria de trabajo tendría el rol de combinar la información recibida. En tal sentido, se interpreta que los estudiantes muestran una mayor capacidad de integración y análisis de información en la toma de decisiones; esto representa el potencial necesario que deben mantener e

incrementar durante sus estudios universitarios para ser capaces de responder a situaciones complejas y diversas.

En cuanto a la relación entre la resiliencia, la regulación emocional, la conducta prosocial y el componente cognitivo de la toma de decisiones, se encontró una relación estadísticamente significativa. Sobre esto último, considerando la perspectiva de la cognición social, Maldonado (2019) señala que ésta comprende desde el procesamiento de emociones básicas hasta la compleja toma de decisiones, las cuales se ubican, en su mayoría, dentro de un determinado contexto social. Por lo tanto, se considera que un alto nivel de competencia socioemocional permite el intercambio de señales sociales que favorecen la obtención de información afectiva entre los estudiantes, y a partir de esa información tomar decisiones que se manifiesten en su conducta.

Sobre lo expuesto anteriormente, algunos autores (Butman & Allegri, 2001; Adolphs, 2003; Damasio, 2006) consideran que las emociones, su identificación, expresión y manejo son un componente de la cognición social, además de que facilitan o dificultan la toma de decisiones frente a las interacciones sociales. Por ejemplo, Goleman (1996) señala que las emociones fuertes pueden ser una fuente poderosa para deshabilitar la capacidad de mantener una memoria de trabajo, la cual es un componente cognitivo de eficacia en el manejo del comportamiento en el aula. A su vez, en un estudio con estudiantes

universitarios, Pérez (2019) identificó que los resultados obtenidos a nivel de función ejecutiva-dorsolateral y su relación con el rendimiento académico indican que, gracias a la memoria de trabajo, las personas pueden generar la consolidación de nuevos aprendizajes.

Lo anterior representa un área de oportunidad en la formación de los estudiantes universitarios, es decir, mediante el desarrollo de las habilidades socioemocionales se favorece la toma de decisiones para regular el comportamiento dentro del aula y mejorar así el rendimiento académico, de tal manera que se consolide el aprendizaje de los estudiantes y su permanencia en la universidad. Al respecto, Wright (2005) afirma que el comportamiento y el aprendizaje están vinculados: lograr un efectivo manejo del comportamiento en el aula tomando en cuenta nuestras propias emociones y las de los demás, dará como resultado mejores relaciones y mejores entornos de aprendizaje.

Una de las limitaciones del presente estudio fue su diseño transversal que no permitió observar la relación de las variables a través del tiempo, ya que de acuerdo con Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow (2018) las competencias socioemocionales son altamente maleables en función de una variedad de factores individuales y contextuales, por lo tanto, los estados afectivos de los estudiantes pueden variar en función de los constantes cambios de adaptación social que surgen en su formación educativa, lo cual contribuye a experiencias de aprendizaje significativo que generan nuevas interpretaciones

cognitivas de sus sensaciones y percepciones.

Por ejemplo, desde las diferencias individuales, podrían considerarse variables como la autorregulación, los rasgos de personalidad y la memoria de trabajo. Entre los factores contextuales que podrían determinar las habilidades sociales de los estudiantes dentro del ambiente escolar se encuentran los docentes, la relación con sus grupos de iguales y la normatividad de la institución. De igual forma, es recomendable que en estudios posteriores se incorporen variables socioeconómicas que pueden influir sobre el contexto estudiantil. Esto permitirá integrar factores de tipo familiar y social asociados con el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes, lo cual podría evitar la deserción universitaria.

Conclusiones

En conclusión, este estudio destaca que, en el ambiente universitario, mediante la cognición social y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes se promueve un compromiso de permanencia en la institución, esto impacta en su toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Cuando el estudiante utiliza sus habilidades afectivas y cognitivas en etapas de adaptación, como lo es ingresar a la universidad, se sobrepone a situaciones desfavorables, así se confirma que, la relación entre el componente afectivo y el componente cognitivo permite un mejor manejo del comportamiento académico.

Por ello, se considera que la competencia socioemocional incluye componentes tales como el autocontrol, la memoria de trabajo y la regulación emocional, los cuales forman parte de las Funciones Ejecutivas.

Sobre esto último, la comprensión de las correlaciones neuroanatómicas de las funciones cognitivas sirve para optimizar el

rendimiento cognitivo o acelerar el proceso de aprendizaje mediante la generación de estrategias derivadas de esa comprensión. De ahí la importancia de diseñar intervenciones de entrenamiento cognitivo.

Referencias

- Adeyemi, T. O. (2008). Predicting student's performance in senior secondary certificate examinations from performance in junior secondary certificate examinations in Ondo State, Nigeria. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3, 26-36. <https://doi.org/10.4314/ajesms.v4i1.38622>
- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews*, 4, pp. 165-178. <https://doi.org/10.1038/nrn1056>
- Almlund, M., Duckworth, A. Heckman, J. & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics*. NBER Working Paper, 16822, 1-252
- Ayala, M. y Atencio, I. (2018). Retención en la educación universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de la Educación Superior*, 47 (186), 93-118. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.350>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero1023>
- Brand, M, Fujiwara, E., Borsutzky, S., Kalbe, E., Kessler, J., & Markowitsch, H. J. (2005). Decision-Making Deficits of Korsakoff Patients in a Ne Gambling Task with Explicit Rules: Associations with Executive Functions. *Neuropsychology*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.19.3.267>
- Brody, G.H., Chen, Y.F., Murry, V.M., Ge, X., Simons, R., Gibbons, F.X., Gerrard, M. y Cutrona, C.E. (2006). Perceived Discrimination and the Adjustment of African American Youths: A Five-Year Longitudinal Analysis with Contextual Moderation Effects. *Child development*, 7(5), 1170-

1189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00927.x>
- Butman, J. & Allegri, R.F. (2001). A cognição social e o córtex cerebral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (2), pp. 275-279.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200003>
- Chernyshenko, OS., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working*, 173, 1-136. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, España: Crítica.
- Dana L. H., Scott J. S. y Sunita, B. (2006). The company you keep: adolescent mobility and peer behavior. *Sociological inquiry*, 76(3), 397-426.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2006.00161.x>
- De Fruyt, F., B. Wille and O. John (2015), "Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills", *Industrial and organizational Psychology*, 8(2), 276-281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Eisenberg, N., & Fabes, RA. (1998). Prosocial Development. En W. Damon (series ed.), N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, (3, pp. 701-778). Nueva York: Wiley <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Figner, B., Mackinlay, R., Friedrich, W. & Weber, E.. (2009). Affective and Deliberative Processes in Risky Choice: Age Differences in Risk Taking in the Columbia Card Task. *Journal of Experimental Psychology*, 35, 709-73. <https://doi.org/10.1037/a0014983>
- Garbanzo, V. (2007), Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31 (1), 43-63. <https://doi.org/10.15517>
- Gaxiola, J. C., González, S. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico en Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (2), 241-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703121>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación: retención y movilidad estudiantil en la educación superior*, 17 (2), 91-108. <http://dx.doi.org/10.31619/caled.u.n17.409>

- Inglés, C. J. et al. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93- 101. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594011.pdf>
- Isaza, L. y Henao, G.C. (2012). Actitudes-estilo de enseñanza su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B. & Borghans, L. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working*, 110, 1-86. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Knight, C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Educ*, 107, 543-555. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Lezak, M. (1982). The problema of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Luo J. & Yu R. (2015). Follow the heart or the head? The interactive influence model of emotion and cognition. *Front. Psychol*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00573>
- Maldonado, G. (2014). ¿Qué determinan los diferentes tipos de emociones que registrar los seres humanos? En L.A. Rodríguez y E. J. Huairé (Ed.), *Repensando la Psicología Educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 87-95). Lima, Perú: Punto & Graña S.A.C
- Maldonado, G. (2019). *Diabetes Mellitus Tipo 2 y sus efectos sobre procesos de Cognición Social* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Markiewicz, L. y Kubinska, E. (2015). Information Use Differences in Hot and Cold Risk Processing: When Does Information About Probability Count in the Columbia Card Task?. *Frontiers in Psychology*, 6, 17-27. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01727>
- Martínez, MV., y Manoiloff, LMV. (2010). Evaluación Neuropsicológica de la Función Ejecutiva en Adolescentes con Diferentes Patrones de Consumo de Alcohol. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 14-23. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5266/5429>
- Mestre, J., & Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la*

adaptación personal y social.
Madrid: Pirámide.

Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P.. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32, 307-329.

<https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>

Moskovitz, S. (1983). *Love despite hate*. New York: Schocken Books.

Palomar, L. y Gómez, V. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27, 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18014748002.pdf>

Pérez, K. (2019). Influence of the executive function in the academic performance of university students. The case of Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. *Revista Espacio*, 40(8), 7-13. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n08/19400807.html>

Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Reimann, M. & Bechara, A. (2010). The somatic marker framework as a neurological theory of decision-making: Review, conceptual comparisons, and future neuroeconomics research. *Journal*

of Economic Psychology, 31 (5), 767-776.

<https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.03.002>

Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2020). Programa Construye-T, web: <https://www.construyet.org.mx/ConstruyeT>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.

<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tinto (1989) Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>

Tirapu-Ustárrroz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (II). *Rev neurol*, 46(12), 742-750. <https://doi.org/10.33588/rn.4612.2008252>

Velasco, V., Suárez, G., Córdova, S., Luna, L. & Mireles, S. (2015). Niveles de resiliencia en una población de

estudiantes de licenciatura y su asociación con variables familiares y académicas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (2), 1-23.
[Http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294](http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294)

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology.

Vogt, W. P. & Johnson, R. (2011). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wright, D. (2005). *There is no need to shout! The secondary teacher's guide to behaviour management*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Zelazo, PD., & Müller, U. (2002). *Executive function in typical development*. In U. Goswami (Ed), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469).

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/357936024>

Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión (Assessments of socio-emotional skills the educational context: a review)

Article in *REVISTA ConCiencia EPG* · April 2022

DOI: 10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3

CITATION

1

READS

827

2 authors:



Germán Octavio López-Riquelme

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

65 PUBLICATIONS 312 CITATIONS

SEE PROFILE



Mayra Delgado

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

3 PUBLICATIONS 1 CITATION

SEE PROFILE

Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión

Assessments of socio-emotional skills the educational context: a review

Recepción del artículo: 03-09-21 | Aceptación del artículo: 11-12-21

Resumen

Mayra Delgado-Villalobos¹

mayra.delgado@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2109-8839>

Germán Octavio López-Riquelme¹

german.lopez@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8031-4522>

¹Laboratorio de Socioneurobiología,
Centro de Investigación en Ciencias
Cognitivas, Universidad Autónoma
del Estado de Morelos.

Para referenciar este artículo:

Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7 (Edición Especial), 43-74.
<https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>

Autor de correspondencia:

Germán Octavio López-Riquelme
german.lopez@uaem.mx

Las emociones sociales son fundamentales en las relaciones sociales interindividuales específicas a largo plazo. Forman parte de la complejidad interna de una sociedad que deriva de las interacciones entre sus individuos, los patrones de relación entre ellos y sus principios de organización. Los procesos emocionales subyacen a formas complejas de interacciones y relaciones sociales, por lo que deben participar en todos los niveles de complejidad social: interactúan de abajo hacia arriba (bottom-up) y de arriba hacia abajo (top-down). El conjunto de capacidades para autorregular las respuestas emocionales, así como el comportamiento en las interacciones sociales, se conocen como habilidades socioemocionales, fundamentales para el desempeño y el éxito de los individuos. Estas capacidades son relevantes en el contexto educativo de los estudiantes, ya que contribuyen a su desempeño académico y en su aprendizaje a lo largo de la vida. Existen varios enfoques, definiciones e instrumentos para medir y evaluar las competencias socioemocionales. Los objetivos de este artículo son, a partir de la distinción entre habilidades y competencias socioemocionales, revisar cómo el desarrollo socioemocional abarca funciones que integran cognición-emoción, e identificar los diversos enfoques de las competencias socioemocionales, así como la metodología y los instrumentos de medición utilizados en su evaluación.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, habilidades socioemocionales, competencias socioemocionales, instrumentos de medición, evaluación socioemocional

Abstract

Social emotions are fundamental in long-term specific interindividual social relationships. They are part of the internal complexity of a society which derives from the interactions between its individuals, the patterns of relationship between them, and its principles of organization. Emotional processes underlie complex forms of social interactions and relationships, so they should be involved in all levels of social complexity: they interact from bottom up and top down. The ability to self-regulate emotional responses, as well as behavior in social interactions is known as socioemotional skills, which are fundamental to the performance and success of individuals. These competencies are relevant in the educational context of students, since they contribute to their academic achievement and lifelong learning. There are various approaches, definitions, and tools to measure and evaluate socioemotional competencies. The objectives of this article are, based on the distinction between socioemotional skills and competencies, to review how socioemotional development encompasses functions that integrate cognition-emotion, and to identify the various approaches to socio-emotional competencies, as well as

the methodology and measurement tools used in its evaluation.

Keywords: socioemotional development, socioemotional skills, socioemotional competencies, measurement instruments, socioemotional evaluation

Introducción: Emociones sociales y habilidades socioemocionales.

Los seres humanos vivimos en sociedades sumamente complejas. Como nuestro principal ambiente es el social, es fundamental que seamos capaces de, a partir de diversas señales comunicativas, discriminar entre individuos, transmitir diversos mensajes acerca de tendencias conductuales o contextos ambientales, expresar una amplia variedad de estados emocionales y motivacionales, o una combinación de todas ellas (Freeberg et al., 2012). Debido a esta complejidad social, han evolucionado, tanto en los seres humanos como otros animales sociales, capacidades cognitivas especializadas en el procesamiento de información social, es decir, de cognición social (Seyfarth & Cheney, 2017).

La hipótesis de la complejidad social se basa en el supuesto de que el ambiente social proporciona retos

cognitivos que, durante la evolución, producirían especializaciones cognitivas debido a la naturaleza dinámica y difícil de predecir de las interacciones sociales (ver revisión de López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021). En general, cognición social no se refiere a un proceso único, sino a un conjunto de procesos cognitivos que subyacen al comportamiento social, es decir, al comportamiento relacionado con los conespecíficos (Ebstein et al., 2011) que implica conocimiento acerca de los conespecíficos, de sus interacciones y relaciones sociales propias y de otros individuos (Seyfarth et al., 2015), así como el aprendizaje sobre esas interacciones (Shettleworth, 2012). Aunque muchas interacciones sociales complejas dependen de procesos cognitivos especializados, recientemente la investigación en cognición social ha comenzado a considerar los procesos emocionales que pueden subyacer a formas complejas de interacciones y relaciones sociales tales como la cooperación, la capacidad de mantener lazos estables de larga duración, la empatía y el rechazo al comportamiento inequitativo o injusto (Bshary et al., 2014).

Las emociones sociales son fundamentales en las relaciones sociales interindividuales individuo-específicas de largo plazo más que las interacciones

sociales por sí mismas. Este tipo de relaciones dependen de un sistema emocional de seguimiento de largo plazo que continuamente se actualiza con la información proveniente tanto de interacciones recíprocas con los compañeros de grupo, como observando las experiencias sociales de otros individuos (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021). Esto produce un tipo de conocimiento emocional no explícito de las relaciones sociales empleado en la toma de decisiones en interacciones actuales y causando diferentes patrones de comportamiento a corto o largo plazo con individuos específicos (Seyfarth & Cheney, 2017; López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Estos procesos de cognición social modulan tanto el comportamiento automático como el volitivo, mediante la memoria, la toma de decisiones, la atención, la motivación y la emoción, los cuales son reclutados para producir respuestas conductuales cuando los estímulos sociales son percibidos (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

La estructura interna de una sociedad, que involucra el grado en que los sexos se encuentran relacionados, la naturaleza de las jerarquías de dominancia,

los patrones de diversas interacciones entre individuos, etc., puede ser sumamente compleja (Frith, 2007). Hinde (1976) propuso un modelo de tres niveles de estructura social emergentes e irreducibles a partir de los cuales se puede determinar la complejidad de una sociedad:

1) Interacciones entre individuos. Constituyen los elementos básicos de la estructura social; depende de las propensiones conductuales de cada individuo (psicológicas, fisiológicas, etc.) y sus particulares reacciones cuando interactúan.

2) Relaciones entre individuos. Implican el patrón de las interacciones (frecuencia, cualidad, etc.) entre dos individuos o más en el tiempo. Puesto que estos individuos se conocen entre ellos, la naturaleza y curso de cada interacción está influenciada por la historia de interacciones y por sus expectativas para interacciones futuras basadas en procesos afectivos y cognitivos. Hay varios principios fundamentales que determinan las relaciones e interacciones: aprendizaje, tipos de interacciones dentro de una relación, interacciones que operan por retroalimentación positiva o negativa e institucionalización de las relaciones, es decir, por convención cultural.

3) Estructura social. Es un nivel mayor de complejidad que implica patrones totales de relaciones e interacciones dentro de una sociedad (naturaleza, cualidad y patrón de las relaciones entre individuos); implica: la calidad, el contenido y el patrón de las relaciones; generalizaciones derivadas de dicha calidad, contenido y patrón que son independientes de los individuos particulares que se relacionan o que interactúan, por lo que muestran regularidades entre individuos y entre sociedades, de manera que los individuos no se asocian aleatoriamente sino que sus relaciones se encuentran influenciadas por su membresía al grupo y el grupo tiene propiedades inherentes a su nivel. La organización nos permite entender en términos dinámicos el patrón de relaciones que constituyen la estructura de una sociedad, es decir, sus principios organizacionales como: las relaciones entre clases o tipos (edad, sexo, etc.), las relaciones entre parientes, el estatus (jerarquías de dominancia) y los principios relacionados con las instituciones.

Los procesos de cognición social, incluidos los emocionales, permiten a los individuos realizar evaluaciones y predicciones sobre el comportamiento y las reacciones de sus compañeros, y con esta

información, guiar la suya propia. Por su parte, el procesamiento de información socio-emocional debe estar involucrado en todos los niveles de la estructura social (interacciones sociales, relaciones sociales y sistemas sociales) propuestos por Hinde (1976), de manera que estos tres niveles de complejidad pueden interactuar de abajo a arriba (bottom-up) y de arriba abajo (top-down).

Las emociones sociales son fundamentales para la sobrevivencia de los individuos que viven en sociedad, ya que les permite evaluar cuándo y con quién cooperar o competir, regular el comportamiento de acuerdo con las situaciones sociales, mantener relaciones de largo plazo, favorecer la prosocialidad y mantener cohesionados a los grupos. No obstante, en el mundo complejo, diverso y cambiante de las sociedades humanas, no sólo la experiencia de las emociones es fundamental, sino también su comprensión y gestión (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Lo anterior, ha promovido la construcción de instrumentos para medir las experiencias socioemocionales de los individuos en diversas etapas de su vida. Diversos estudios definen y miden el desarrollo socioemocional por sus

componentes, por la capacidad de leer el estado emocional del otro para identificar, comprender y manejar sus propias emociones. Entonces, la evaluación de competencias socioemocionales busca determinar en qué grado el individuo es capaz de regular su comportamiento conscientemente, construir relaciones armoniosas y participar en actividades sociales. El propósito de este trabajo es revisar de qué manera el desarrollo socioemocional engloba funciones que integran la cognición-emoción, definir habilidad socioemocional y competencia socioemocional, identificar los enfoques de las competencias socioemocionales, y los métodos e instrumentos de medición empleados para su evaluación.

Habilidades socioemocionales y competencias socioemocionales: una distinción importante.

Se considera fundamental distinguir entre habilidades socioemocionales y competencias socioemocionales de acuerdo con el nivel de las estructuras sociales propuestas por Hinde (1976), ya que implican, a su vez, diferentes niveles de complejidad social y, por tanto, diferentes formas de interacción entre los individuos que requieren habilidades específicas. Por

ello, para los propósitos de esta distinción, diferenciaremos, en primer lugar y de manera heurística, entre vida social no-institucionalizada e institucionalizada (ver tabla 1).

Tabla 1

Comparación de las características de habilidades y competencias socioemocionales

Tipo de capacidad	Definición	Catálogo	Estructura social según Hinde	Tipo de vida social relacionado	Tipo de aprendizaje involucrado	Problemas sociales en los que participa
Habilidades socioemocionales	Capacidades de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales	-Regulación emocional -Autoestima -Autoeficacia -Motivación -Adaptabilidad - Logro -Conciencia de sí mismo -Cooperación -Compromiso social -Comunicación receptiva	1. Interacciones individuales 2. Relaciones interindividuales	No-institucionalizado (interacciones interindividuales cotidianas, relaciones familiares, relaciones de amistad, etc.)	Informal principalmente (vida cotidiana, familiar y local)	1. Evaluar cuándo y con quién cooperar o competir 2. Regular el comportamiento de acuerdo con situaciones sociales 3. Mantener relaciones a largo plazo 4. Favorecer la prosocialidad 5. Mantener cohesionados a los grupos



<p>Competencias socioemocionales</p>	<p>Capacidades de regulación de emociones y comportamientos sociales en interacciones y relaciones interindividuales así como actitudes despersonalizadas hacia instituciones y organizaciones en ambientes institucionalizados, aprendidos y desarrollados principalmente a través de educación y experiencias formales</p>	<p>-Conducta prosocial -Empatía -Resiliencia -Perseverancia -Compromiso -Toma de decisiones -Asertividad -Confianza -Conciencia de la organización -Liderazgo -Afrontamiento</p>	<p>1. Interacciones individuales 2. Relaciones interindividuales 3. Relaciones institucionales y organizacionales (escolares, empresariales, gubernamentales, etc.)</p>	<p>Institucionalizado (relaciones escolares con profesores, administrativos, etc., relaciones laborales en organizaciones con autoridades bajo principios y normas institucionales, relaciones jerárquicas institucionales despersonalizadas, etc.)</p>	<p>Formal principalmente (ambientes institucionales como escuela, organizaciones, empresas, pertenencia a instituciones religiosas, sociales, deportivas, académicas, etc.)</p>	<p>1. Gestionar emociones positivas y negativas 2. Manejar el estrés y la frustración 3. Enfrentar cambios drásticos 4. Permite desenvolverse en diversos campos en forma competitiva y eficiente 5. Superar dificultades 6. Transformar los errores y fracasos en oportunidades 7. Capacidad para saber hacer 8. Manejo de reglas, normas y valores organizacionales e institucionales despersonalizados 9. Manejo de conflictos institucionales y organizacionales despersonalizados 10. Promueve propósitos colectivos que privilegian la rutina 11. Creación de confianza 12. Favorecen la estabilidad de las autoridades institucionales</p>
--------------------------------------	--	--	---	---	---	--

Información obtenida de: Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2021 Hinde, 1976; OECD, 2015; Sánchez-Puerta et al., 2016

Por supuesto que, en la vida real, resulta prácticamente imposible encontrar ambas formas de vida separadas en tiempo y espacio ya que, desde muy temprano en la ontogenia, comenzamos a participar en las instituciones de una sociedad al participar en sus tradiciones. La cultura también moldea el comportamiento dentro de los grupos al proporcionar un “conjunto de herramientas” que los individuos utilizan en su vida cotidiana. Estos instrumentos consisten en varios “símbolos, historias, rituales y visiones del mundo” que

informan de los hábitos diarios y estilos interpersonales de los individuos, que utilizan para resolver los problemas cotidianos (Benard & Mize, 2016).

La vida social no-institucionalizada estaría relacionada con interacciones y relaciones que se establecen durante el desarrollo en la cotidianidad de los individuos, manifestándose como patrones consistentes de pensamientos, emociones y comportamientos, desarrollados mediante experiencias de aprendizaje



principalmente informales a lo largo de la vida de los individuos y que pueden tener consecuencias de largo plazo (Kankaraš, 2017). En este nivel, que corresponde a los niveles de interacción y a los patrones de interacción (o relaciones) entre individuos propuestos por Hinde (1976), los microprocesos (Wang & Polillo, 2016) promueven la interacción de dos o más individuos, o incluso pequeños grupos, adaptando sus comportamientos entre ellos, estructurando cadenas de interacción a través del tiempo y el espacio. De esta manera, son importantes la naturaleza y

la diversidad de las interacciones, su calidad y patrón, el grado en que los individuos muestran comportamiento similar o de manera diferente, y los niveles cognitivos y morales de los participantes (Hinde, 1976). Nosotros consideramos que en este nivel de vida no-institucionalizada están involucradas principalmente las habilidades socioemocionales, las cuales definimos como capacidades de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales. Estas habilidades son importantes en las interacciones y relaciones interindividuales cotidianas que les permiten a los individuos reconocer y

regular sus emociones, enfrentar y resolver problemas interpersonales, enfrentar los conflictos, entender y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones estables, realizar elecciones morales, participar en su comunidad y establecer y lograr objetivos positivos (Durlak et al., 2011; Sánchez-Puerta et al., 2016).

Ya que las cualidades de las interacciones emergen de la particular combinación de los participantes y depende de las relaciones que los participantes tengan unos con otros y con terceros (Hinde, 1976), es fundamental ajustar las emociones sociales a cambios en el ambiente social y lograr metas fundamentales para el bienestar de los individuos, los grupos y las sociedades completas. Esta habilidad para ajustarse a los cambios se debe a que las respuestas emocionales pueden ser moduladas no sólo por el contexto sino también volicionalmente reinterpretando las situaciones o mediante el control voluntario, capacidad que se desarrolla tardíamente en la infancia y adolescencia y que depende de la corteza prefrontal (Adolphs, 2009). En este sentido, es fundamental el mecanismo de autorregulación, el cual reside en los esfuerzos para controlar los estados

internos o las respuestas con respecto a los pensamientos, emociones, atención y desempeño (Vohs & Baumeister, 2004). Este sistema de control adaptativo se puede observar a nivel fisiológico, atencional, emocional, conductual, cognitivo y en procesos interpersonales o sociales (Calkins & Fox, 2002). Por ello, gran parte del desarrollo de la autorregulación es el resultado de un mayor control sobre los procesos de atención y reactividad emocional, así como un mayor control inhibitorio sobre el comportamiento motor (Eisenberg et al., 2004; Kochanska et al., 2001; Rueda et al., 2004; Ruff & Rothbart, 1996). Por lo anterior, a partir de un marco biológico y con base en las diferencias individuales del temperamento, Bell & Wolfe (2004) apuntan que la autorregulación se centra en el control de atención, específicamente mediante la regulación de las emociones y la memoria de trabajo. Es decir, hay una predisposición hacia la reactividad emocional positiva o negativa asociada con la asimetría prefrontal del cerebro (Davidson & Fox, 1989), y dicha reactividad es la respuesta de los sistemas fisiológicos y conductuales. A su vez, el control de atención se relaciona con el sistema de atención ejecutiva que coadyuva a la autorregulación, mediante el funcionamiento de los procesos neurales y

conductuales que modulan la reactividad emocional (Henderson & Wach, 2007) para alcanzar el equilibrio en la autoexpresión y el comportamiento socialmente aceptable (Posner & Rothbart, 1992).

Por otro lado, la vida social institucionalizada presenta retos más complejos. En este nivel, los macroprocesos (Wang & Polillo, 2016) involucran la interacción de los individuos y las posibles repercusiones de esta interacción sobre otros más, y la forma en que las partes que realizan el intercambio orientan su actuación de acuerdo con esta relación. En este nivel es de importancia la asociación, la diferenciación e integración de un gran número de individuos. Además, los macroprocesos también hacen referencia a los diversos modos en que se agregan las macrounidades sociales en procesos organizativos y sociales de gran escala. En otras palabras, los macroprocesos son procesos en los que se hallan asociados, diferenciados e integrados un gran número de individuos. Es en este nivel en el que se encuentran las organizaciones que median y regulan el control y el poder a través de autoridades (como el estado o asociaciones profesionales), su dispersión mediante la división del trabajo entre varios “partidos”, trabajos y posiciones, y los propósitos colectivos que privilegian la rutina y la

creación de confianza (Wang & Polillo, 2016). Estas organizaciones de macro escala que regulan y controlan las formaciones sociales son llamadas instituciones. Las instituciones son esferas o dominios estructurales y culturales a nivel macro en las que los actores, los recursos y los sistemas de autoridad se distribuyen en un espacio ecológico limitado. La organización de las instituciones formaliza las relaciones de poder y de control en posiciones y rangos que estabilizan las expectativas a través de normas y valores. No obstante, el poder en las instituciones se encuentra despersonalizado favoreciendo el control, pero generando conflictos despersonalizados. La autoridad en las instituciones implica derechos y privilegios formalizados ligados a la jerarquía en dichas organizaciones. No obstante, la marcada jerarquía de las organizaciones, el control y el poder se basa en una lógica plural, generativa y despersonalizada que reduce la percepción individual de dominio (Wang & Polillo, 2016). De esta manera, la lógica de las instituciones consiste en patrones históricos socialmente contruidos de prácticas materiales, supuestos, valores, creencias y reglas que informan y obligan a los individuos a producir y reproducir subsistencia

material, organizar tiempo y espacio y dar sentido a su realidad social (Wang & Polillo, 2016).

Conforme nos desarrollamos en el seno de una sociedad, las organizaciones y las instituciones impregnan nuestras experiencias al ir formando parte de ellas, primero en las instituciones educativas y luego como miembro de la fuerza laboral de las organizaciones privadas o públicas. De esta manera, comenzamos a participar en la actividad social institucionalizada, la cual implica fuerzas de amplio control social con diferentes niveles de mecanismos normativos, regulatorios y cognitivo-culturales (Abrutyn, 2016). Toda nuestra sociedad se encuentra organizada en instituciones: de parentesco, políticas, religiosas, económicas, legales, educativas, militares, científicas, médicas, artísticas, deportivas, etc. La vida institucionalizada y organizacional implica diferenciación social, es decir, la creación de papeles y distinciones de estatus vinculadas a la emergencia de nuevos grupos, categorías y unidades organizacionales. No obstante, para que una sociedad perdure y se fortalezca, sus instituciones (políticas, económicas, familiares, educativas, etc.) deben funcionar como un todo integrado (Giddens et al., 2018).

Este ambiente institucional y organizacional constituye un nivel de estructura mayor a las interacciones y relaciones mencionadas anteriormente ya que, de acuerdo con Hinde (1976), en este nivel de estructura, las relaciones están determinadas por las convenciones culturales de cada organización e institución en donde se hacen generalizaciones de categorías de relaciones. Por tanto, en este nivel, los patrones de relaciones son independientes de los individuos particulares que están involucrados. Las estructuras sociales humanas pueden ser vistas como el producto de relaciones duraderas, organizaciones e instituciones que limitan el comportamiento individual; o como el resultado del comportamiento de individuos que crean el mundo social sobre ellos. La anterior vista estructural implica un alto grado de abstracción de los datos de la vida real, pero proporciona un procedimiento para ver a las sociedades como unidades de partes y procesos interdependientes de acuerdo con principios generales (Hinde, 1976). Es en este ambiente donde se desarrollan capacidades socioemocionales sofisticadas que nosotros llamaremos competencias socioemocionales, las cuales deben ser aprendidas durante nuestro paso por las

diferentes instituciones a lo largo de nuestra vida y que nos permiten gestionar emociones positivas y negativas, manejar el estrés y la frustración, especialmente cuando enfrentamos cambios drásticos como una pérdida, un nuevo empleo o la pérdida del mismo. Es importante considerar que, conforme nos incorporamos en la vida institucional, las situaciones de la vida real requieren de capacidades cada vez más sofisticadas, las cuales incorporan componentes intelectuales, sociales y emocionales (OECD, 2015).

Las competencias socioemocionales, también llamadas competencias para el siglo XXI (Sánchez-Puerta et al., 2016), han sido consideradas esenciales para el éxito en el mundo institucional. Los cambios acelerados en formas de pensar, sistemas de comunicación, nuevas fuentes de trabajo y relaciones sociales, los cambios ontogenéticos relacionados con el aumento en la expectativa de vida, envejecimiento, enfermedades degenerativas y crónicas, cambios en las tradiciones, deterioro ambiental, etcétera, son sólo algunos de los cambios que tienen impacto en la estructura y organización social y que tienen efectos emocionales en los individuos de todas las sociedades

(Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2021). La capacidad para ajustarse a cambios tan acelerados es fundamental para lograr metas en un ambiente tan cambiante. Por ejemplo, en el clima organizacional de las instituciones se evidencian las relaciones interpersonales, las actuaciones entre los miembros del grupo, el trabajo colaborativo e interdependiente de los individuos, así como su regulación emocional, motivaciones y logros, donde están inmersos aspectos personales, de autorregulación, sociales y de aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo. Los aspectos personales tienen la intención de alcanzar el conocimiento personal, gestionar las emociones, asumir riesgos, estimular la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad, la motivación y la autoconciencia. La autorregulación está relacionada a la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación. Lo social se manifiesta en la empatía, la compasión, el trabajo en equipo, la resolución de desencuentros conflictivos, la comunicación, la flexibilidad, la reciprocidad y el aprovechamiento positivo de la adversidad y diversidad. El aprendizaje, se relaciona con competencias para la gestión, superar dificultades, y transformar los errores y fracasos en

oportunidades, así como en la capacidad para saber hacer algo. También con competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para organizar habilidades sociales y de comunicación, la adaptabilidad, solución de problemas y la capacidad para cooperar democrática y pacíficamente (Sánchez-Puerta et al., 2016). Todas estas competencias contribuyen a la integración sinérgica de la razón y la emoción; por tanto, las personas se pueden desenvolver en diversos campos en forma competitiva y eficiente (Cabanillas et al., 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2015) considera a las competencias socioemocionales fundamentales para el progreso social, ya que el clima socioeconómico actual trae consigo nuevos desafíos que afectan el futuro de los niños y de los jóvenes, y aunque el acceso a la educación ha mejorado considerablemente, una buena educación ya no asegura un trabajo; los jóvenes se han visto particularmente afectados por el aumento del desempleo tras la crisis económica, problemas como la obesidad y la disminución del compromiso cívico también aumentan, el envejecimiento de la población y las perspectivas medioambientales son preocupantes; las desigualdades en el mercado laboral y los

resultados sociales tienden a incrementar. Ante ello, las competencias socioemocionales, tal como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia deben fomentarse para que los individuos se adapten al mundo exigente, cambiante e impredecible.

En consecuencia, las competencias socioemocionales integran un conjunto diverso de habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos fundamentales en la vida social difíciles de medir o evaluar por medio de un sólo instrumento o cuestionario. Recientemente ha habido un aumento en el interés en las competencias socioemocionales y cómo éstas tienen repercusión en el desarrollo, desempeño social y éxito en el cumplimiento de objetivos a largo plazo de los individuos en sociedad.

Mecanismos socioemocionales.

A partir de un nivel neurobiológico, la regulación emocional resulta de la interacción entre procesos bottom-up y top-down (Thompson & Goodman, 2010). En los primeros, la activación emocional se desencadena por la percepción de estímulos con valor afectivo intrínseco o aprendido, que son impulsados por redes cerebrales subcorticales de desarrollo temprano, mientras que los procesos top

down son impulsados por redes cerebrales corticales que se desarrollan en la edad adulta e involucran procesos regulatorios, activando la respuesta emocional, la cual genera y aplica un marco cognitivo que altera la forma en que el estímulo afectivo ha sido evaluado. De esta manera, en la regulación de las emociones hay una evaluación cognitiva de las emociones, lo cual requiere la participación del dominio conceptual, el dominio perceptivo y afectivo, así como la memoria de trabajo. Esta última, es un sistema de capacidad limitada que permite mantener temporalmente la información relevante en la tarea durante la ejecución de procesos cognitivos complejos, como el razonamiento, planificación y manipulación de la información lingüística, así como el control ejecutivo, la coordinación de la percepción y acción en operaciones cognitivas complejas (Baddeley, 1974; López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Por lo anterior, la autorregulación es un sistema de control adaptativo que se puede observar a nivel fisiológico, atencional, emocional, conductual, cognitivo y en procesos interpersonales o sociales (Calkins & Fox, 2002), donde se pone de manifiesto el desarrollo de las habilidades socioemocionales adquiridas,

las cuales contribuyen en el bienestar de los individuos dado que mejoran su salud física y mental (Friedman et al., 2010; Martins et al., 2010; Lopes et al., 2011), mitigan comportamientos riesgosos como el consumo de drogas y alcohol, el comportamiento delictivo y tienen un fuerte impacto en el desempeño educativo (Heckman et al., 2006; Carneiro et al., 2007).

Importancia de las competencias socioemocionales en la educación.

Las competencias socioemocionales forman parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo et al., 2019). Los sistemas educativos de los países de la OECD reconocen que fomentar las competencias socioemocionales es un objetivo clave de todo sistema educativo, ya que prepara a los estudiantes de forma integral: se da importancia a nutrir su personalidad, sus actitudes y valores junto con conocimientos y habilidades intelectuales importantes en el aprendizaje a lo largo de la vida. Informes de la OECD (2015) señalan que muchos de los marcos teóricos que plantean los países sobre estas competencias, caen en tres categorías: lograr metas, trabajar con otros

y manejar emociones; no obstante, cada país difiere en la definición y evaluación de la competencia socioemocional; la mayoría tiende a evaluar mediante estándares de desarrollo o rúbricas, con base en las observaciones de los maestros o formadores de capacitación sobre el comportamiento cotidiano de los estudiantes; entonces, el objetivo es ayudar al individuo a identificar sus fortalezas y debilidades para coadyuvar en su aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo, en un estudio longitudinal realizado en Nueva Zelanda (Fleming et al., 2013) se describió el entorno social escolar en términos de apoyo, seguridad y las relaciones entre el personal y los estudiantes; para ello se aplicó una encuesta sobre el clima escolar y los resultados permitieron analizar y mejorar el entorno de aprendizaje en las escuelas.

Por consiguiente, se requiere considerar las formas en que los estudiantes interactúan en el contexto educativo en el que se encuentran y los efectos de estas interacciones en las actitudes, la motivación y el desempeño de los estudiantes (Farrington et al., 2012). Lo que se busca es identificar las necesidades del desarrollo de los estudiantes y mejorar las prácticas docentes, es decir, mediante la retroalimentación a los estudiantes los

maestros recompensan ciertos comportamientos y actitudes que coadyuven al aprendizaje socioemocional.

Enfoques teóricos de las competencias socioemocionales.

Existen distintas formas de referirse a las competencias socioemocionales: no cognitivas, blandas, competencias ciudadanas, entre otras. Cada una de estas denominaciones se basa en perspectivas teóricas distintas, o provienen de diversas disciplinas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública (Arias et al., 2020).

La investigación en cognición humana se ha alejado de la idea de la cognición como aislada dentro de un cerebro individual para depender de los contextos en los que existe, por lo que ha incluido el entorno, la percepción, la acción, el afecto y los sistemas socioculturales (Barsalou, 2010). Además de medir el contenido del conocimiento de los estudiantes y las habilidades académicas básicas, las calificaciones también reflejan el grado en que los estudiantes han demostrado una

variedad de comportamientos académicos, actitudes y estrategias que son fundamentales para manejar con éxito nuevos entornos, satisfacer nuevas demandas académicas y sociales a lo largo de la vida (Conley, 2007; Farkas, 2003; Paris & Winograd, 1990).

Existe una diversidad de denominaciones y clasificaciones de las competencias socioemocionales, por lo que es difícil su medición comparada, así como la sistematización de la evidencia respecto a la efectividad de los programas de intervención con enfoque en estas competencias. No obstante, de acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2006), en el campo de las competencias socioemocionales se consideran tres enfoques teóricos: 1) Modelo de habilidad, 2) Modelo Mixto de inteligencia no cognitiva; y 3) Modelo de competencias sociales y emocionales. Estos modelos se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Resumen sobre los enfoques teóricos de las competencias socioemocionales

Enfoque teórico	Descripción	Autores
Modelo de habilidad	<p>-La inteligencia emocional (IE) implica la capacidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y crecimiento intelectual (Mayer & Salovey, 1997).</p> <p>-Fundamenta el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional; comprende cuatro habilidades: Percepción, Asimilación, Comprensión y Regulación de las emociones.</p> <p>-No incluye componentes de factores de personalidad.</p> <p>-La metodología para la evaluación de la IE se basa en el desempeño o medidas de capacidad.</p>	<p>Mayer & Salovey (1997)</p> <p>Brackett & Salovey (2006)</p>
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	<p>-La inteligencia emocional-social es una sección transversal de habilidades emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la eficacia con la que entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias (Bar-On, 2006).</p> <p>-Comprende cinco factores de alto nivel (que son subdivididos en 15 subfactores): 1) Habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad)</p> <p>-Considera que los rasgos emocionales y de personalidad están interrelacionados.</p> <p>-La metodología para la evaluación de los factores es mediante entrevistas, cuestionarios para evaluadores y autoinformes.</p>	<p>Bar-On (1997, 2000)</p>
Modelo de competencias sociales y emocionales	<p>-La competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la IE que se traduce en un desempeño sobresaliente en el trabajo.</p> <p>-Este modelo fue creado y adaptado para predecir la efectividad y resultados personales en el lugar de trabajo y en la organización.</p> <p>-Incluye cuatro dimensiones (que se subdividen en 20 competencias): 1) Autoconciencia (autoconciencia emocional, autoevaluación precisa y autoconfianza); 2) Conciencia social (empatía, servicio-orientación y conciencia organizacional); 3) Autogestión (autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad, impulso de logro e iniciativa; y 4) Gestión de relaciones (desarrollo de otros, influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador del cambio, construcción de vínculos-trabajo en equipo y colaboración).</p> <p>-La metodología es la evaluación 360° basada en evaluadores externos.</p>	<p>Goleman (1998)</p> <p>Boyatzis (2006)</p>

Fernández-Berrocal & Extremera (2006)



El modelo mixto de inteligencia no cognitiva, relaciona el constructo de inteligencia emocional-social con la personalidad, mientras que el modelo de habilidad considera la Inteligencia Emocional (IE) como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con la gestión de las emociones. Por su parte, el modelo de competencias sociales y emocionales muestra una relación moderada con la personalidad, baja relación con la inteligencia cognitiva y alta correlación con indicadores de desempeño (Souto, 2013).

Bransford et al. (2000) señalan que los denominados factores cognitivos y no cognitivos interactúan continuamente de formas esenciales para crear el aprendizaje, de modo que es poco probable que ocurran cambios en la cognición en ausencia de esta interacción, como se mencionó en la introducción. Entonces, el aprendizaje es una interacción entre factores cognitivos y no cognitivos, por lo que la inteligencia está incrustada tanto en el entorno como en los procesos socioculturales. Heckman (2008) sostiene que factores no cognitivos como la motivación, la gestión del tiempo y la autorregulación son fundamentales para resultados posteriores en la vida, incluido el éxito en el mercado laboral.

Investigaciones recientes sobre factores no cognitivos no sólo han sugerido su importancia para el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también se han utilizado para argumentar que las inversiones sociales en el desarrollo de estos factores no cognitivos producirían grandes beneficios en la mejora de los resultados educativos, así como en la reducción de las disparidades raciales, étnicas y de género en el rendimiento académico, el cual depende en gran parte del autocontrol o la conciencia de los estudiantes sobre estas habilidades no cognitivas (Duckworth & Seligman, 2005). Farrington et., al. (2012) identifican cinco categorías generales de factores no cognitivos relacionados con el rendimiento académico: 1) comportamientos académicos, 2) perseverancia académica, 3) mentalidades académicas, 4) estrategias de aprendizaje y 5) habilidades sociales.

La evaluación de las competencias socioemocionales.

Los programas de educación socioemocional son básicamente multidimensionales e incluyen educadores, padres y comunidad, abordan el manejo del comportamiento positivo (disciplina), habilidades de autogestión y la formación general en competencias socioemocionales

(Moraru et. al., 2011). Como podemos observar, la competencia socioemocional sólo se puede medir de manera indirecta usando autoinformes, informes de observadores o personas que conocen al individuo a evaluar, registros administrativos sobre el comportamiento del individuo en su lugar de trabajo o en la escuela (ausencias, retardos, suspensiones por conducta) o pruebas de desempeño estandarizadas (Marchioni, 2016). En términos generales, hay dos estrategias de medición de la competencia socioemocional: medidas de habilidad o de ejecución y el autoinforme (Souto, 2013).

Respecto a la evaluación con base en medidas de habilidad o de ejecución, implica que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremera et al., 2004). Arias et al. (2020) señalan que, a pesar de que la gran mayoría de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe incluyen las competencias socioemocionales en sus estándares de aprendizaje, sólo cuatro países (Chile, Colombia, México y Uruguay) realizan alguna medición de estas competencias en los estudiantes.

Por su parte, las medidas de autoinforme permiten evaluar aspectos afectivos, cognitivos, motivacionales, fisiológicos, procesos conductuales expresivos y componentes de la emoción. Pekrun y Bühner (2014) apuntan que las emociones están representadas en la mente consciente y los humanos son capaces de comunicar estas representaciones usando lenguaje verbal. El método del autoinforme puede tomar diferentes formas como se indica en la tabla 3.

Tabla 3
Formatos del autoinforme

Característica		
Estructurado	vs	No estructurado
Medir estado	vs	Medir rasgo
Retrospectivo	vs	Concurrente
Oral	vs	Formato escrito
Cualitativo	vs	Cuantitativo
Ítem único	vs	Escalas de varios ítems
Instrumento unidimensional	vs	Instrumento multidimensional

Pekrun & Bühner (2014)

Mediante el autoinforme se puede generar una evaluación más diferenciada y, aunque puede presentarse la deseabilidad social, la mejor manera de lidiar con ello es dar forma al entorno de la evaluación, de tal manera que los participantes confíen en



que sus respuestas serán tratadas de manera confidencial, haciendo posible que revelen sus reacciones emocionales. Extremera et al. (2004)) señalan que, dentro de la tipología de medidas del autoinforme, existen dos conceptualizaciones de la IE. Por un lado, las medidas con base en la formulación original de la IE desarrollada por Salovey & Mayer (1990) y, por otro lado, las herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento socioemocional en algunos casos, y aspectos fundamentales

para el éxito laboral y organizacional en otros. Esta diferenciación permite explicar el hecho de encontrar correlaciones débiles o nulas entre medidas que afirman medir el mismo constructo, así como comprender la capacidad predictiva de unos y otros instrumentos.

Con base en los tres enfoques teóricos de las competencias socioemocionales señalados en la tabla 1, a continuación, se identifican algunos instrumentos empleados para su medición (tabla 4).

Tabla 4

Instrumentos de medición utilizados para evaluar las competencias socioemocionales

Enfoque teórico	Constructo	Instrumento	Objetivo del instrumento
Modelo de habilidad	Inteligencia emocional	Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995).	Mide la IE rasgo, considera tres factores: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Está compuesto por 30 ítems, con una escala Likert de 5 puntos. Apto para edades entre 12 y 18 años.
		Adaptación al castellano por Fernández-Barrocal et al. (2004). MSCEIT (Mayer et al., 2003)	Indica el nivel de desempeño emocional, mide cuatro áreas principales: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Se realizan 8 tareas. Apto para mayores de 17 años en adelante.
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	Desarrollo emocional	Inventario de cocientes (EQ-i; Bar-On, 1997)	Identifica cinco factores y subfactores: 1) habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relación interpersonal); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión al estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad). Consta de 133 ítems, con una escala Likert de cinco opciones. Apto para mayores de 15 años en adelante.
Modelo de competencias sociales y emocionales		Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A; Pérez-Escoda et al., 2010).	Ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales y Competencias para la vida y el bienestar. Consta de 48 ítems, utiliza una escala Likert con once opciones de respuesta de cero a diez; es



Competencia emocional	Inventario de competencia emocional 2.0 (ECU 2.0; Boyatzis et al., 2000)	adecuado para mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto. Mide el desarrollo de la IE, consta de 133 enunciados que se enfocan en elementos relacionados con la funcionalidad emocional y social de la persona. Es apropiada para personas mayores de 18 años.
Desarrollo de competencias socioemocionales	Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J; Urrea et al., 2020).	Consta de seis escalas en total: comprensión de las propias emociones, comprensión de las emociones de los otros, autorregulación emocional y de regulación de las emociones de los demás, asertividad y autoestima. Se desarrolla en cinco diferentes escenarios de la vida cotidiana de un adolescente, está conformado por 12 ítems. Apropiado para personas entre 12 y 18 años.
Competencias socioemocionales	Test situacional de competencias socioemocionales (Sala et al., 2015).	Mide seis competencias socioemocionales: Autoestima, asertividad, comprensión de sí mismo, autorregulación, empatía y regulación emocionales de los demás). Consta de 5 relatos breves ambientados en el afrontamiento de diferentes situaciones de la vida cotidiana, está dirigido a jóvenes entre 12 y 18 años; se compone de 32 preguntas.
Competencias Socioemocionales	Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE; Mikulic et al., 2015)	Mide competencias socioemocionales y está conformado por nueve dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, prosocialidad, asertividad, optimismo y autonomía emocional. Consta de 72 ítems con respuesta tipo Likert que incluye cinco opciones. Es apropiado para personas mayores de 18 años.
Competencias socioemocionales	Diccionario de contexto del Ceneval (2021)	Mide habilidades socioemocionales a través de cinco variables latentes: compromiso académico, perseverancia, gusto por la escuela, metacognición y cooperación. Incluye 42 preguntas tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Se aplica a partir de 18 años en adelante.

No obstante, existen diversos instrumentos de medición de algunas áreas de la competencia socioemocional con los que es posible integrar una batería de pruebas que incluya la medición de diversos componentes o áreas de las competencias socioemocionales. Por ejemplo, recientemente, Devis-Rozental (2018) ha planteado que, con base en nuestras experiencias, nuestro entorno y nuestras construcciones sociales, desarrollamos patrones y estos patrones se convierten en algo de lo que prescindimos. En este sentido, se define a la competencia

socioemocional como: “la capacidad de integrar sentimiento, intuición y cognición para reconocer, comprender, gestionar, aplicar y expresar nuestras emociones e interacciones sociales en el momento adecuado con el propósito adecuado en el contexto adecuado, con la persona adecuada. Su objetivo general es tener un impacto positivo en nuestro entorno e involucrarnos a nosotros mismos y a los demás para estar presentes, auténticos y abiertos con el fin de lograr una sensación de bienestar y construir relaciones eficaces en todos los aspectos de nuestra vida”.



Desde esta perspectiva, se consideran siete áreas de la competencia socioemocional, las cuales se describen en la tabla 5.

Tabla 5
Áreas de la competencia socioemocional (términos y definiciones)

Término	Fundamento	Definición
Motivación	Goleman (1996) Automotivación; Consciencia de sí mismo (Bar-On, 2005) Establecer y lograr metas positivas (Payton et al., 2008)	La razón o el deseo de hacer algo o actuar de cierta manera
Resiliencia	Autoregulación (Goleman, 1996) Reconocer y gestionar las emociones (Payton et al., 2008) Percepción e identificación emocional (Salovey & Mayer, 1990)	La capacidad de adaptarse a situaciones difíciles o complejas aplicando nuestro repertorio emocional y desarrollando estrategias de afrontamiento
Empatía	Goleman (1996) & Albrecht (2006) Precisión empática; empatía primaria (Goleman, 2007) Demostrar preocupación por los demás (Payton et al., 2008; DFES 2005a, b)	Ser capaz de comprender el punto de vista de otra persona desde su perspectiva
Compromiso social	Habilidades sociales (Goleman, 1996) Sintonización; cognición social; sincronía; influencia (Goleman, 2007) Conciencia situacional; claridad (Albrecht, 2006) Demostrar cariño y preocupación por otros; Establecer y mantener relaciones positivas; Manejar situaciones interpersonales de manera efectiva (Payton et al., 2008; DFES 2005 a, b) Conciencia social y relaciones interpersonales; Autoexpresión (Bar-On, 2005)	La forma en que nos involucramos y respondemos a las personas y grupos, así como al mundo que nos rodea
Confianza	Comprensión emocional (Salovey & Mayer, 1990) Conciencia de sí mismo (Goleman, 1996) Autopresentación (Goleman, 2007) Autenticidad; Presencia (Albrecht, 2006) Tomar decisiones responsables (Payton et al., 2008)	La creencia en nuestras capacidades y habilidad para lograr algo con éxito
Conciencia de sí mismo	Manejo emocional (Salovey & Mayer, 1990) Regulación y manejo emocional (Bar-On, 2005) Autorregulación (Goleman 1996) Reconocer y gestionar las emociones (Payton et al., 2008; DFES 2005a, b) Conciencia de sí mismo (Bar-On, 2005)	Una comprensión consciente de nuestro yo interior con un corazón abierto y una actitud sin prejuicios (fortalezas, destrezas, valores, creencias, gustos, disgustos, desencadenantes emocionales y respuestas)
Autobondad	Autoestima (Seligman, 2016) Respeto a ti mismo (Seligman, 1995) Autoestima (Goleman, 1996) Autocompasión (Bennett-Goleman, 2001; Neff 2003) Consideración positiva incondicional (Rogers, 1961) Autoaceptación (Bernard, 2014)	Percibir, describir y valorarnos a nosotros mismos, nuestras cualidades y características de manera positiva y con afecto

Devis-Rozental (2018)

A partir de estas siete áreas de la competencia socioemocional, a continuación, en la tabla 6, se describen algunos instrumentos para su medición, los

cuales se han utilizado en estudios empíricos con estudiantes universitarios.



Tabla 6
Instrumentos que miden áreas de la competencia socioemocional

Áreas de la competencia socioemocional	Instrumento
Motivación	Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA- SF; García et al., 1988) Cuestionario de Metas Académicas (Morán & Menezes, 2011) Cuestionario MAPE-3 (Alonso Tapia et al., 2000) Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand et al., 1989) Escala de Motivación Escolar en Español (ENE-E; Nuñez, 2006)
Resiliencia	Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) Escala de medición de Resiliencia con mexicanos (RESI-M; Palomar & Gómez, 2010) Escala de Resiliencia construida por Wagnild y Young (1993), en su versión traducida y adaptada al español por Heilemann et al., (2003) Cuestionario de Resiliencia para estudiantes universitarios (CRE-U) elaborado por Peralta et al. (2006)
Empatía	Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López et al., 2008) Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1983). En su versión validada al español (Pérez Albéniz et al., 2003)
Conducta prosocial	Cuestionario de Conducta Prosocial (Caprara & Pastorelli, 1993) Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen & Foster, 1992) Prosocial Tendencies Measure (PTM; Carlo & Randall, 2002) Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A; Morales Rodríguez, & Suárez Pérez, 2011) Cuestionario de Conducta Prosocial (Sánchez Queija et al., 2006)
Autobondad	Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) AF5: Self-concept form 5 (García & Musitu, 2001) Inventario de Autoestima de Coopersmith (1997)

Discusión y conclusiones

La competencia socioemocional comprende un complejo grupo de habilidades y sus relaciones: el manejo y expresión de emociones de uno mismo y de los demás, así como el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y ejecución de planes (Jadue, 2002). Por lo tanto, es un reto diseñar, implementar y estandarizar instrumentos de medición para su evaluación. No obstante, la evaluación de las competencias socioemocionales es un área de oportunidad para mejorar la experiencia en la vida estudiantil universitaria. Mediante prácticas educativas orientadas a fomentar un

entorno estimulante, de respeto y colaboración, se apoyará al estudiante a transitar un proceso formativo de desarrollo integral dentro de una sociedad de complejidad creciente a la que comienza a incorporarse.

Tomando en cuenta la evidencia sobre los programas efectivos y los avances en América Latina y el Caribe, Arias et al. (2020) resaltan cuatro desafíos que se deben enfrentar para desarrollar las competencias socioemocionales en los sistemas educativos de la región:

- 1) Definir claramente en los estándares de aprendizaje qué competencias socioemocionales se deben

desarrollar en cada sistema educativo y los niveles de logro esperados.

2) Desarrollar mediciones que permitan realizar un diagnóstico sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes y monitorear los avances en el tiempo.

3) Establecer orientaciones y estrategias para apoyar a la comunidad educativa e implementar los estándares de aprendizaje y desarrollar las competencias socioemocionales en la escuela.

4) Apoyar a los docentes para que desarrollen competencias socioemocionales y cuenten con prácticas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes a través de la formación inicial y en servicio.

Por lo anterior, es importante considerar que, desde la perspectiva de un modelo mixto, se explica de forma interdisciplinar, y con una aproximación más completa, la competencia socioemocional. Esto permite identificar de manera transversal cómo el individuo, mediante su desarrollo socioemocional, se comprende a sí mismo, interactúa con los demás, genera patrones de conducta y se organiza socialmente, lo que le permitirá desenvolverse en la sociedad no sólo con

éxito, sino también estableciendo relaciones sociales saludables y con mejores expectativas para lograr metas a largo plazo. Es fundamental continuar con la investigación y desarrollo de instrumentos o modelos de evaluación de las competencias socioemocionales y su importancia para la salud pública, así como el desarrollo de marcos teóricos que nos permitan elaborar intervenciones de entrenamiento cognitivo que mejoren el desempeño conductual y que favorezcan patrones de activación cerebral que aumentan el rendimiento cognitivo y que nos permitan reflexionar sobre nuestra inteligencia socioemocional dentro de nuestras propias experiencias, permitiéndonos la posibilidad de mirarnos a nosotros mismos, a estar más presentes y alertas de nuestro comportamiento y de cómo gestionarlo (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Referencias

- Abrutyn, S. (2016). Institutional spheres: The macro-structure and culture of social life. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 207-228). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-32250-6_11
- Adolphs, R. (2009). The social brain: neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163514
- Auné, S. E., & Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un Test de Conducta Prosocial. *Evaluar*, 17(1), 29-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revalar/article/view/17072>
- Arias, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo: División de Educación. DOI: 10.18235/0002492
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, supl., 13-25. PMID: 17295953
- Barsalou, L.W. (2010). Introduction to thirtieth anniversary perspectives on cognitive science: Past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2, 322-327. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01104.x
- Baddeley, A. & Hitch, G.J. (1974). Working memory. En GH. Bower (ed), *The psychology of learning and motivation*, 8, 47-89. New York: Academic Press. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60452-1
- Bell, M. & Wolfe, C. (2004). The Cognitive Neuroscience of Early Socioemotional Development. En: C. Brownell & C. Kopp (Eds.). *Socioemotional Development in the Toddler Years: transitions and transformations* (pp. 1-336). The Guilford Press. www.guilford.com
- Benard, S., & Mize, T. D. (2016). Small Groups: Reflections of and Building Blocks for Social Structure. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 293-320). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-32250-6
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial

- performance of leaders. *Psicothema*, 18, supl., 124-131. PMID: 17295969
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, supl., 34-41. PMID: 17295955
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bshary, R., Gingsins, S., & Vail, A.L. 2014. Social cognition in fishes. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(9), 465-471. DOI: 10.1016/j.tics.2014.04.005
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1-17. DOI: 10.32457/scr.v1i1.609
- Calkins, S. D. & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498. DOI: 10.1017/S095457940200305X
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36. DOI: 10.1002/per.2410070103
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. DOI: 10.1023/a:1014033032440
- Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. Centre for the Economics of Education.
- Ceneval (2021). Medición de habilidades socioemocionales en beneficio de los sustentantes de los exámenes del Ceneval. Innovaciones en la nueva generación de exámenes del Ceneval. *Revista de evaluación e investigación educativa* 2, 1-54

- Chernyshenko, OS., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018) *OECD Education Working*, No. 173, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/19939019
- Conley, D. (2007). *Toward a more comprehensive conception of college readiness*. Eugene OR: Educational Policy Improvement Center.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. DOI:10.1002/da.10113
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA, USA: W.H. Freeman & Company
- Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants' response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology*, 98(2), 127–131. DOI:10.1037/0021-843x.98.2.127
- Devis-Rozental, C. (2018). *Developing Socio-Emotional Intelligence in Higher Education Scholars*. DOI: 10.1007/978-3-319-94036-6
- Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-44. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N., Smith, C., Sadovsky, A. & Spinrad, T. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K.D. Vohs & R.F Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research theory, and applications* (p. 259-282). The Guilford Press. www.guilford.com
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2, 209-228. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. DOI:

- 10.1146/annurev.soc.29.010202.100023
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners. The role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A critical Literature Review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94(3)*, 751–755. DOI:10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-12.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PS T/article/view/8414>
- Fleming, T., Clark, T.C., Denny, S., Robinson, E., Rossen, F., Bullen, P., Crengle, S., Fortune, S., Peiris-John, R., Teevale, T., Utter, J. & The Adolescent Health Research Group (2013). *The health and wellbeing of secondary school students in Christchurch: Findings from the Youth'12 national youth health and wellbeing survey*. Auckland, New Zealand: The University of Auckland.
- Frith, C. D. (2007). The social brain?. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 362(1480)*, 671-678. DOI: 10.1098/rstb.2006.2003
- Friedman, H. S., Kern, M. L., & Reynolds, C. A. (2010). Personality and Health, Subjective Well-Being, and Longevity. *Journal of Personality, 78(1)*, 179-216. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2009.00613.x
- García, T., McKeachie & Wilbert, J. (1988). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ (Abstract). *Educational and Psychological Measurement, 53 (3)*, 801-813. DOI: 10.1177/0013164493053003024
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5 (AF5: Self-concept form 5)* (2nd ed.). Madrid, Spain: Tea
- Giddens, A., Duneier, M., Applebaum, R. & Carr, D. 2018. *Introduction to sociology* (11a edición). Norton and Company.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Heckman, J.J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. DOI: 10.3386/w14064
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. DOI: 10.1086/504455
- Heilemann, M.V., Lee, K. & Kury, F.S. (2003). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. 11 (1), 61-72. DOI: 10.1891/jnum.11.1.61.52067
- Henderson, H. A., & Wachs, T. D. (2007). Temperament theory and the study of cognition–emotion interactions across development. *Developmental Review*, 27(3), 396–427. DOI:10.1016/j.dr.2007.06.004
- Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man*, 1-17. DOI: 10.2307/2800384
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451–459. DOI:10.1037/1040-3590.4.4.451
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (28), 193-204.. DOI: 10.4067/S0718-07052002000100012
- Kankaraš, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris. DOI:10.1787/8a294376-en.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. DOI:10.1111/1467-8624.00336
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter?: Emotion Regulation Ability. *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x
- López, B., Fernández, I., & Abad, J. (2008). *Test de empatía cognitiva y afectiva*. España: TEA Ediciones.

- López-Riquelme, G.O. & Delgado-Villalobos, M. (2021). De las emociones sociales a las competencias socioemocionales: evolución, neurociencia cognitiva, desarrollo e intervención. En: Montiel-Ramos, T.J. (Coordinadora). *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje*. (pp. 97-179). Universidad de Guadalajara.
- Mateo, M. & Rucci, G. (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: 10.18235/0001950
- Marchioni, C. (2016), *Habilidades no cognitivas en América Latina*. Una medición desde pruebas estandarizadas, Documento de trabajo N° 2016/04 10/201, CAF.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. DOI: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. DOI:10.1037/1528-3542.3.1.97
- Mikulic, I.M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32, 307-329. DOI: 10.16888/interd.2015.32.2.7
- Morales, M. & Suárez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales para adolescentes. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Delegación Coyoacán, México, Distrito Federal.
- Morán, C. & Menezes, E. (2011). *Validación del Cuestionario de Metas de Logro Académico en universitarios brasileños*. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (pp. 11211-11226). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. A., & Filpisan, M. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011), 2161-2164. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.419
- Núñez Alonso, J., Martín-Albo Lucas, J., Navarro Izquierdo, J., & Grijalbo Lobera, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (eme) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(40), 391-398.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264226159-en
- Palomar, L. & Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplina*, 27, 7-22
- Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B.F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. En: Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 571-589). Routledge. New York. DOI:10.4324/9780203148211.ch28
- Peralta, DSC, Ramírez, GAF, & Castaño, BH (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre Colombia. *Psicología desde el Caribe (Colombia)*, (17), 196-219.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *REOP*, 21 (2) 367-379. DOI: 10.5944/reop
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. En A.D. Milner y M.D. Rugg (Eds.), *The neuropsychology of consciousness* (pp. 91-112), London: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-12-498045-7.50010-4

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2004). Attentional control and self-regulation. En K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (p.283-300). The Guilford Press. www.guilford.com
- Ruff, H., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. Oxford University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211. DOI:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. DOI:10.1037/10182-006
- Sánchez-Puerta, M. L., Valerio, A. & Gutiérrez-Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. World Bank Group.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Seyfarth, R. M., & Cheney, D. L. (2017). Social cognition in animals. En J. A. Sommerville & J. Decety (Eds.), *Social cognition: Development across the life span* (pp. 46–68). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Souto, M.M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili). Departament de Gestió d'Empreses.
- Tapia, A. & Sánchez, J. (1992): *El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje*. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Thompson, R. A. & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In: *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (p. 38-58). The Guilford Press.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323–349. DOI:10.1037/h0079855
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. En: Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 1-9). The Guilford Press. www.guilford.com
- Wang, Y., & Polillo, S. (2016). Power in organizational society: Macro, meso and micro. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 43-61). Springer, Cham.

Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión

Assessments of socio-emotional skills the educational context: a review

Recepción del artículo: 03-09-21 | Aceptación del artículo: 11-12-21

Resumen

Mayra Delgado-Villalobos¹

mayra.delgado@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2109-8839>

Germán Octavio López-Riquelme¹

german.lopez@uaem.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8031-4522>

¹Laboratorio de Socioneurobiología,
Centro de Investigación en Ciencias
Cognitivas, Universidad Autónoma
del Estado de Morelos.

Para referenciar este artículo:

Delgado-Villalobos, M., & López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7 (Edición Especial), 43-74.
<https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>

Autor de correspondencia:

Germán Octavio López-Riquelme
german.lopez@uaem.mx

Las emociones sociales son fundamentales en las relaciones sociales interindividuales específicas a largo plazo. Forman parte de la complejidad interna de una sociedad que deriva de las interacciones entre sus individuos, los patrones de relación entre ellos y sus principios de organización. Los procesos emocionales subyacen a formas complejas de interacciones y relaciones sociales, por lo que deben participar en todos los niveles de complejidad social: interactúan de abajo hacia arriba (bottom-up) y de arriba hacia abajo (top-down). El conjunto de capacidades para autorregular las respuestas emocionales, así como el comportamiento en las interacciones sociales, se conocen como habilidades socioemocionales, fundamentales para el desempeño y el éxito de los individuos. Estas capacidades son relevantes en el contexto educativo de los estudiantes, ya que contribuyen a su desempeño académico y en su aprendizaje a lo largo de la vida. Existen varios enfoques, definiciones e instrumentos para medir y evaluar las competencias socioemocionales. Los objetivos de este artículo son, a partir de la distinción entre habilidades y competencias socioemocionales, revisar cómo el desarrollo socioemocional abarca funciones que integran cognición-emoción, e identificar los diversos enfoques de las competencias socioemocionales, así como la metodología y los instrumentos de medición utilizados en su evaluación.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, habilidades socioemocionales, competencias socioemocionales, instrumentos de medición, evaluación socioemocional

Abstract

Social emotions are fundamental in long-term specific interindividual social relationships. They are part of the internal complexity of a society which derives from the interactions between its individuals, the patterns of relationship between them, and its principles of organization. Emotional processes underlie complex forms of social interactions and relationships, so they should be involved in all levels of social complexity: they interact from bottom up and top down. The ability to self-regulate emotional responses, as well as behavior in social interactions is known as socioemotional skills, which are fundamental to the performance and success of individuals. These competencies are relevant in the educational context of students, since they contribute to their academic achievement and lifelong learning. There are various approaches, definitions, and tools to measure and evaluate socioemotional competencies. The objectives of this article are, based on the distinction between socioemotional skills and competencies, to review how socioemotional development encompasses functions that integrate cognition-emotion, and to identify the various approaches to socio-emotional competencies, as well as

the methodology and measurement tools used in its evaluation.

Keywords: socioemotional development, socioemotional skills, socioemotional competencies, measurement instruments, socioemotional evaluation

Introducción: Emociones sociales y habilidades socioemocionales.

Los seres humanos vivimos en sociedades sumamente complejas. Como nuestro principal ambiente es el social, es fundamental que seamos capaces de, a partir de diversas señales comunicativas, discriminar entre individuos, transmitir diversos mensajes acerca de tendencias conductuales o contextos ambientales, expresar una amplia variedad de estados emocionales y motivacionales, o una combinación de todas ellas (Freeberg et al., 2012). Debido a esta complejidad social, han evolucionado, tanto en los seres humanos como otros animales sociales, capacidades cognitivas especializadas en el procesamiento de información social, es decir, de cognición social (Seyfarth & Cheney, 2017).

La hipótesis de la complejidad social se basa en el supuesto de que el ambiente social proporciona retos

cognitivos que, durante la evolución, producirían especializaciones cognitivas debido a la naturaleza dinámica y difícil de predecir de las interacciones sociales (ver revisión de López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021). En general, cognición social no se refiere a un proceso único, sino a un conjunto de procesos cognitivos que subyacen al comportamiento social, es decir, al comportamiento relacionado con los conespecíficos (Ebstein et al., 2011) que implica conocimiento acerca de los conespecíficos, de sus interacciones y relaciones sociales propias y de otros individuos (Seyfarth et al., 2015), así como el aprendizaje sobre esas interacciones (Shettleworth, 2012). Aunque muchas interacciones sociales complejas dependen de procesos cognitivos especializados, recientemente la investigación en cognición social ha comenzado a considerar los procesos emocionales que pueden subyacer a formas complejas de interacciones y relaciones sociales tales como la cooperación, la capacidad de mantener lazos estables de larga duración, la empatía y el rechazo al comportamiento inequitativo o injusto (Bshary et al., 2014).

Las emociones sociales son fundamentales en las relaciones sociales interindividuales individuo-específicas de largo plazo más que las interacciones

sociales por sí mismas. Este tipo de relaciones dependen de un sistema emocional de seguimiento de largo plazo que continuamente se actualiza con la información proveniente tanto de interacciones recíprocas con los compañeros de grupo, como observando las experiencias sociales de otros individuos (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021). Esto produce un tipo de conocimiento emocional no explícito de las relaciones sociales empleado en la toma de decisiones en interacciones actuales y causando diferentes patrones de comportamiento a corto o largo plazo con individuos específicos (Seyfarth & Cheney, 2017; López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Estos procesos de cognición social modulan tanto el comportamiento automático como el volitivo, mediante la memoria, la toma de decisiones, la atención, la motivación y la emoción, los cuales son reclutados para producir respuestas conductuales cuando los estímulos sociales son percibidos (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

La estructura interna de una sociedad, que involucra el grado en que los sexos se encuentran relacionados, la naturaleza de las jerarquías de dominancia,

los patrones de diversas interacciones entre individuos, etc., puede ser sumamente compleja (Frith, 2007). Hinde (1976) propuso un modelo de tres niveles de estructura social emergentes e irreducibles a partir de los cuales se puede determinar la complejidad de una sociedad:

1) Interacciones entre individuos. Constituyen los elementos básicos de la estructura social; depende de las propensiones conductuales de cada individuo (psicológicas, fisiológicas, etc.) y sus particulares reacciones cuando interactúan.

2) Relaciones entre individuos. Implican el patrón de las interacciones (frecuencia, cualidad, etc.) entre dos individuos o más en el tiempo. Puesto que estos individuos se conocen entre ellos, la naturaleza y curso de cada interacción está influenciada por la historia de interacciones y por sus expectativas para interacciones futuras basadas en procesos afectivos y cognitivos. Hay varios principios fundamentales que determinan las relaciones e interacciones: aprendizaje, tipos de interacciones dentro de una relación, interacciones que operan por retroalimentación positiva o negativa e institucionalización de las relaciones, es decir, por convención cultural.

3) Estructura social. Es un nivel mayor de complejidad que implica patrones totales de relaciones e interacciones dentro de una sociedad (naturaleza, cualidad y patrón de las relaciones entre individuos); implica: la calidad, el contenido y el patrón de las relaciones; generalizaciones derivadas de dicha calidad, contenido y patrón que son independientes de los individuos particulares que se relacionan o que interactúan, por lo que muestran regularidades entre individuos y entre sociedades, de manera que los individuos no se asocian aleatoriamente sino que sus relaciones se encuentran influenciadas por su membresía al grupo y el grupo tiene propiedades inherentes a su nivel. La organización nos permite entender en términos dinámicos el patrón de relaciones que constituyen la estructura de una sociedad, es decir, sus principios organizacionales como: las relaciones entre clases o tipos (edad, sexo, etc.), las relaciones entre parientes, el estatus (jerarquías de dominancia) y los principios relacionados con las instituciones.

Los procesos de cognición social, incluidos los emocionales, permiten a los individuos realizar evaluaciones y predicciones sobre el comportamiento y las reacciones de sus compañeros, y con esta

información, guiar la suya propia. Por su parte, el procesamiento de información socio-emocional debe estar involucrado en todos los niveles de la estructura social (interacciones sociales, relaciones sociales y sistemas sociales) propuestos por Hinde (1976), de manera que estos tres niveles de complejidad pueden interactuar de abajo a arriba (bottom-up) y de arriba abajo (top-down).

Las emociones sociales son fundamentales para la sobrevivencia de los individuos que viven en sociedad, ya que les permite evaluar cuándo y con quién cooperar o competir, regular el comportamiento de acuerdo con las situaciones sociales, mantener relaciones de largo plazo, favorecer la prosocialidad y mantener cohesionados a los grupos. No obstante, en el mundo complejo, diverso y cambiante de las sociedades humanas, no sólo la experiencia de las emociones es fundamental, sino también su comprensión y gestión (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Lo anterior, ha promovido la construcción de instrumentos para medir las experiencias socioemocionales de los individuos en diversas etapas de su vida. Diversos estudios definen y miden el desarrollo socioemocional por sus

componentes, por la capacidad de leer el estado emocional del otro para identificar, comprender y manejar sus propias emociones. Entonces, la evaluación de competencias socioemocionales busca determinar en qué grado el individuo es capaz de regular su comportamiento conscientemente, construir relaciones armoniosas y participar en actividades sociales. El propósito de este trabajo es revisar de qué manera el desarrollo socioemocional engloba funciones que integran la cognición-emoción, definir habilidad socioemocional y competencia socioemocional, identificar los enfoques de las competencias socioemocionales, y los métodos e instrumentos de medición empleados para su evaluación.

Habilidades socioemocionales y competencias socioemocionales: una distinción importante.

Se considera fundamental distinguir entre habilidades socioemocionales y competencias socioemocionales de acuerdo con el nivel de las estructuras sociales propuestas por Hinde (1976), ya que implican, a su vez, diferentes niveles de complejidad social y, por tanto, diferentes formas de interacción entre los individuos que requieren habilidades específicas. Por

ello, para los propósitos de esta distinción, diferenciaremos, en primer lugar y de manera heurística, entre vida social no-institucionalizada e institucionalizada (ver tabla 1).

Tabla 1

Comparación de las características de habilidades y competencias socioemocionales

Tipo de capacidad	Definición	Catálogo	Estructura social según Hinde	Tipo de vida social relacionado	Tipo de aprendizaje involucrado	Problemas sociales en los que participa
Habilidades socioemocionales	Capacidades de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales	-Regulación emocional -Autoestima -Autoeficacia -Motivación -Adaptabilidad - Logro -Conciencia de sí mismo -Cooperación -Compromiso social -Comunicación receptiva	1. Interacciones individuales 2. Relaciones interindividuales	No-institucionalizado (interacciones interindividuales cotidianas, relaciones familiares, relaciones de amistad, etc.)	Informal principalmente (vida cotidiana, familiar y local)	1. Evaluar cuándo y con quién cooperar o competir 2. Regular el comportamiento de acuerdo con situaciones sociales 3. Mantener relaciones a largo plazo 4. Favorecer la prosocialidad 5. Mantener cohesionados a los grupos



<p>Competencias socioemocionales</p>	<p>Capacidades de regulación de emociones y comportamientos sociales en interacciones y relaciones interindividuales así como actitudes despersonalizadas hacia instituciones y organizaciones en ambientes institucionalizados, aprendidos y desarrollados principalmente a través de educación y experiencias formales</p>	<p>-Conducta prosocial -Empatía -Resiliencia -Perseverancia -Compromiso -Toma de decisiones -Asertividad -Confianza -Conciencia de la organización -Liderazgo -Afrontamiento</p>	<p>1. Interacciones individuales 2. Relaciones interindividuales 3. Relaciones institucionales y organizacionales (escolares, empresariales, gubernamentales, etc.)</p>	<p>Institucionalizado (relaciones escolares con profesores, administrativos, etc., relaciones laborales en organizaciones con autoridades bajo principios y normas institucionales, relaciones jerárquicas institucionales despersonalizadas, etc.)</p>	<p>Formal principalmente (ambientes institucionales como escuela, organizaciones, empresas, pertenencia a instituciones religiosas, sociales, deportivas, académicas, etc.)</p>	<p>1. Gestionar emociones positivas y negativas 2. Manejar el estrés y la frustración 3. Enfrentar cambios drásticos 4. Permite desenvolverse en diversos campos en forma competitiva y eficiente 5. Superar dificultades 6. Transformar los errores y fracasos en oportunidades 7. Capacidad para saber hacer 8. Manejo de reglas, normas y valores organizacionales e institucionales despersonalizados 9. Manejo de conflictos institucionales y organizacionales despersonalizados 10. Promueve propósitos colectivos que privilegian la rutina 11. Creación de confianza 12. Favorecen la estabilidad de las autoridades institucionales</p>
--------------------------------------	--	--	---	---	---	--

Información obtenida de: Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2021 Hinde, 1976; OECD, 2015; Sánchez-Puerta et al., 2016

Por supuesto que, en la vida real, resulta prácticamente imposible encontrar ambas formas de vida separadas en tiempo y espacio ya que, desde muy temprano en la ontogenia, comenzamos a participar en las instituciones de una sociedad al participar en sus tradiciones. La cultura también moldea el comportamiento dentro de los grupos al proporcionar un “conjunto de herramientas” que los individuos utilizan en su vida cotidiana. Estos instrumentos consisten en varios “símbolos, historias, rituales y visiones del mundo” que

informan de los hábitos diarios y estilos interpersonales de los individuos, que utilizan para resolver los problemas cotidianos (Benard & Mize, 2016).

La vida social no-institucionalizada estaría relacionada con interacciones y relaciones que se establecen durante el desarrollo en la cotidianidad de los individuos, manifestándose como patrones consistentes de pensamientos, emociones y comportamientos, desarrollados mediante experiencias de aprendizaje



principalmente informales a lo largo de la vida de los individuos y que pueden tener consecuencias de largo plazo (Kankaraš, 2017). En este nivel, que corresponde a los niveles de interacción y a los patrones de interacción (o relaciones) entre individuos propuestos por Hinde (1976), los microprocesos (Wang & Polillo, 2016) promueven la interacción de dos o más individuos, o incluso pequeños grupos, adaptando sus comportamientos entre ellos, estructurando cadenas de interacción a través del tiempo y el espacio. De esta manera, son importantes la naturaleza y

la diversidad de las interacciones, su calidad y patrón, el grado en que los individuos muestran comportamiento similar o de manera diferente, y los niveles cognitivos y morales de los participantes (Hinde, 1976). Nosotros consideramos que en este nivel de vida no-institucionalizada están involucradas principalmente las habilidades socioemocionales, las cuales definimos como capacidades de regulación de las emociones sociales en interacciones y relaciones interindividuales en ambientes no institucionalizados, aprendidas y desarrolladas principalmente a través de experiencias informales. Estas habilidades son importantes en las interacciones y relaciones interindividuales cotidianas que les permiten a los individuos reconocer y

regular sus emociones, enfrentar y resolver problemas interpersonales, enfrentar los conflictos, entender y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones estables, realizar elecciones morales, participar en su comunidad y establecer y lograr objetivos positivos (Durlak et al., 2011; Sánchez-Puerta et al., 2016).

Ya que las cualidades de las interacciones emergen de la particular combinación de los participantes y depende de las relaciones que los participantes tengan unos con otros y con terceros (Hinde, 1976), es fundamental ajustar las emociones sociales a cambios en el ambiente social y lograr metas fundamentales para el bienestar de los individuos, los grupos y las sociedades completas. Esta habilidad para ajustarse a los cambios se debe a que las respuestas emocionales pueden ser moduladas no sólo por el contexto sino también volicionalmente reinterpretando las situaciones o mediante el control voluntario, capacidad que se desarrolla tardíamente en la infancia y adolescencia y que depende de la corteza prefrontal (Adolphs, 2009). En este sentido, es fundamental el mecanismo de autorregulación, el cual reside en los esfuerzos para controlar los estados

internos o las respuestas con respecto a los pensamientos, emociones, atención y desempeño (Vohs & Baumeister, 2004). Este sistema de control adaptativo se puede observar a nivel fisiológico, atencional, emocional, conductual, cognitivo y en procesos interpersonales o sociales (Calkins & Fox, 2002). Por ello, gran parte del desarrollo de la autorregulación es el resultado de un mayor control sobre los procesos de atención y reactividad emocional, así como un mayor control inhibitorio sobre el comportamiento motor (Eisenberg et al., 2004; Kochanska et al., 2001; Rueda et al., 2004; Ruff & Rothbart, 1996). Por lo anterior, a partir de un marco biológico y con base en las diferencias individuales del temperamento, Bell & Wolfe (2004) apuntan que la autorregulación se centra en el control de atención, específicamente mediante la regulación de las emociones y la memoria de trabajo. Es decir, hay una predisposición hacia la reactividad emocional positiva o negativa asociada con la asimetría prefrontal del cerebro (Davidson & Fox, 1989), y dicha reactividad es la respuesta de los sistemas fisiológicos y conductuales. A su vez, el control de atención se relaciona con el sistema de atención ejecutiva que coadyuva a la autorregulación, mediante el funcionamiento de los procesos neurales y

conductuales que modulan la reactividad emocional (Henderson & Wach, 2007) para alcanzar el equilibrio en la autoexpresión y el comportamiento socialmente aceptable (Posner & Rothbart, 1992).

Por otro lado, la vida social institucionalizada presenta retos más complejos. En este nivel, los macroprocesos (Wang & Polillo, 2016) involucran la interacción de los individuos y las posibles repercusiones de esta interacción sobre otros más, y la forma en que las partes que realizan el intercambio orientan su actuación de acuerdo con esta relación. En este nivel es de importancia la asociación, la diferenciación e integración de un gran número de individuos. Además, los macroprocesos también hacen referencia a los diversos modos en que se agregan las macrounidades sociales en procesos organizativos y sociales de gran escala. En otras palabras, los macroprocesos son procesos en los que se hallan asociados, diferenciados e integrados un gran número de individuos. Es en este nivel en el que se encuentran las organizaciones que median y regulan el control y el poder a través de autoridades (como el estado o asociaciones profesionales), su dispersión mediante la división del trabajo entre varios “partidos”, trabajos y posiciones, y los propósitos colectivos que privilegian la rutina y la

creación de confianza (Wang & Polillo, 2016). Estas organizaciones de macro escala que regulan y controlan las formaciones sociales son llamadas instituciones. Las instituciones son esferas o dominios estructurales y culturales a nivel macro en las que los actores, los recursos y los sistemas de autoridad se distribuyen en un espacio ecológico limitado. La organización de las instituciones formaliza las relaciones de poder y de control en posiciones y rangos que estabilizan las expectativas a través de normas y valores. No obstante, el poder en las instituciones se encuentra despersonalizado favoreciendo el control, pero generando conflictos despersonalizados. La autoridad en las instituciones implica derechos y privilegios formalizados ligados a la jerarquía en dichas organizaciones. No obstante, la marcada jerarquía de las organizaciones, el control y el poder se basa en una lógica plural, generativa y despersonalizada que reduce la percepción individual de dominio (Wang & Polillo, 2016). De esta manera, la lógica de las instituciones consiste en patrones históricos socialmente contruidos de prácticas materiales, supuestos, valores, creencias y reglas que informan y obligan a los individuos a producir y reproducir subsistencia

material, organizar tiempo y espacio y dar sentido a su realidad social (Wang & Polillo, 2016).

Conforme nos desarrollamos en el seno de una sociedad, las organizaciones y las instituciones impregnan nuestras experiencias al ir formando parte de ellas, primero en las instituciones educativas y luego como miembro de la fuerza laboral de las organizaciones privadas o públicas. De esta manera, comenzamos a participar en la actividad social institucionalizada, la cual implica fuerzas de amplio control social con diferentes niveles de mecanismos normativos, regulatorios y cognitivo-culturales (Abrutyn, 2016). Toda nuestra sociedad se encuentra organizada en instituciones: de parentesco, políticas, religiosas, económicas, legales, educativas, militares, científicas, médicas, artísticas, deportivas, etc. La vida institucionalizada y organizacional implica diferenciación social, es decir, la creación de papeles y distinciones de estatus vinculadas a la emergencia de nuevos grupos, categorías y unidades organizacionales. No obstante, para que una sociedad perdure y se fortalezca, sus instituciones (políticas, económicas, familiares, educativas, etc.) deben funcionar como un todo integrado (Giddens et al., 2018).

Este ambiente institucional y organizacional constituye un nivel de estructura mayor a las interacciones y relaciones mencionadas anteriormente ya que, de acuerdo con Hinde (1976), en este nivel de estructura, las relaciones están determinadas por las convenciones culturales de cada organización e institución en donde se hacen generalizaciones de categorías de relaciones. Por tanto, en este nivel, los patrones de relaciones son independientes de los individuos particulares que están involucrados. Las estructuras sociales humanas pueden ser vistas como el producto de relaciones duraderas, organizaciones e instituciones que limitan el comportamiento individual; o como el resultado del comportamiento de individuos que crean el mundo social sobre ellos. La anterior vista estructural implica un alto grado de abstracción de los datos de la vida real, pero proporciona un procedimiento para ver a las sociedades como unidades de partes y procesos interdependientes de acuerdo con principios generales (Hinde, 1976). Es en este ambiente donde se desarrollan capacidades socioemocionales sofisticadas que nosotros llamaremos competencias socioemocionales, las cuales deben ser aprendidas durante nuestro paso por las

diferentes instituciones a lo largo de nuestra vida y que nos permiten gestionar emociones positivas y negativas, manejar el estrés y la frustración, especialmente cuando enfrentamos cambios drásticos como una pérdida, un nuevo empleo o la pérdida del mismo. Es importante considerar que, conforme nos incorporamos en la vida institucional, las situaciones de la vida real requieren de capacidades cada vez más sofisticadas, las cuales incorporan componentes intelectuales, sociales y emocionales (OECD, 2015).

Las competencias socioemocionales, también llamadas competencias para el siglo XXI (Sánchez-Puerta et al., 2016), han sido consideradas esenciales para el éxito en el mundo institucional. Los cambios acelerados en formas de pensar, sistemas de comunicación, nuevas fuentes de trabajo y relaciones sociales, los cambios ontogenéticos relacionados con el aumento en la expectativa de vida, envejecimiento, enfermedades degenerativas y crónicas, cambios en las tradiciones, deterioro ambiental, etcétera, son sólo algunos de los cambios que tienen impacto en la estructura y organización social y que tienen efectos emocionales en los individuos de todas las sociedades

(Delgado-Villalobos & López-Riquelme, 2021). La capacidad para ajustarse a cambios tan acelerados es fundamental para lograr metas en un ambiente tan cambiante. Por ejemplo, en el clima organizacional de las instituciones se evidencian las relaciones interpersonales, las actuaciones entre los miembros del grupo, el trabajo colaborativo e interdependiente de los individuos, así como su regulación emocional, motivaciones y logros, donde están inmersos aspectos personales, de autorregulación, sociales y de aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo. Los aspectos personales tienen la intención de alcanzar el conocimiento personal, gestionar las emociones, asumir riesgos, estimular la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad, la motivación y la autoconciencia. La autorregulación está relacionada a la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación. Lo social se manifiesta en la empatía, la compasión, el trabajo en equipo, la resolución de desencuentros conflictivos, la comunicación, la flexibilidad, la reciprocidad y el aprovechamiento positivo de la adversidad y diversidad. El aprendizaje, se relaciona con competencias para la gestión, superar dificultades, y transformar los errores y fracasos en

oportunidades, así como en la capacidad para saber hacer algo. También con competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para organizar habilidades sociales y de comunicación, la adaptabilidad, solución de problemas y la capacidad para cooperar democrática y pacíficamente (Sánchez-Puerta et al., 2016). Todas estas competencias contribuyen a la integración sinérgica de la razón y la emoción; por tanto, las personas se pueden desenvolver en diversos campos en forma competitiva y eficiente (Cabanillas et al., 2020). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2015) considera a las competencias socioemocionales fundamentales para el progreso social, ya que el clima socioeconómico actual trae consigo nuevos desafíos que afectan el futuro de los niños y de los jóvenes, y aunque el acceso a la educación ha mejorado considerablemente, una buena educación ya no asegura un trabajo; los jóvenes se han visto particularmente afectados por el aumento del desempleo tras la crisis económica, problemas como la obesidad y la disminución del compromiso cívico también aumentan, el envejecimiento de la población y las perspectivas medioambientales son preocupantes; las desigualdades en el mercado laboral y los

resultados sociales tienden a incrementar. Ante ello, las competencias socioemocionales, tal como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia deben fomentarse para que los individuos se adapten al mundo exigente, cambiante e impredecible.

En consecuencia, las competencias socioemocionales integran un conjunto diverso de habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos fundamentales en la vida social difíciles de medir o evaluar por medio de un sólo instrumento o cuestionario. Recientemente ha habido un aumento en el interés en las competencias socioemocionales y cómo éstas tienen repercusión en el desarrollo, desempeño social y éxito en el cumplimiento de objetivos a largo plazo de los individuos en sociedad.

Mecanismos socioemocionales.

A partir de un nivel neurobiológico, la regulación emocional resulta de la interacción entre procesos bottom-up y top-down (Thompson & Goodman, 2010). En los primeros, la activación emocional se desencadena por la percepción de estímulos con valor afectivo intrínseco o aprendido, que son impulsados por redes cerebrales subcorticales de desarrollo temprano, mientras que los procesos top

down son impulsados por redes cerebrales corticales que se desarrollan en la edad adulta e involucran procesos regulatorios, activando la respuesta emocional, la cual genera y aplica un marco cognitivo que altera la forma en que el estímulo afectivo ha sido evaluado. De esta manera, en la regulación de las emociones hay una evaluación cognitiva de las emociones, lo cual requiere la participación del dominio conceptual, el dominio perceptivo y afectivo, así como la memoria de trabajo. Esta última, es un sistema de capacidad limitada que permite mantener temporalmente la información relevante en la tarea durante la ejecución de procesos cognitivos complejos, como el razonamiento, planificación y manipulación de la información lingüística, así como el control ejecutivo, la coordinación de la percepción y acción en operaciones cognitivas complejas (Baddeley, 1974; López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Por lo anterior, la autorregulación es un sistema de control adaptativo que se puede observar a nivel fisiológico, atencional, emocional, conductual, cognitivo y en procesos interpersonales o sociales (Calkins & Fox, 2002), donde se pone de manifiesto el desarrollo de las habilidades socioemocionales adquiridas,

las cuales contribuyen en el bienestar de los individuos dado que mejoran su salud física y mental (Friedman et al., 2010; Martins et al., 2010; Lopes et al., 2011), mitigan comportamientos riesgosos como el consumo de drogas y alcohol, el comportamiento delictivo y tienen un fuerte impacto en el desempeño educativo (Heckman et al., 2006; Carneiro et al., 2007).

Importancia de las competencias socioemocionales en la educación.

Las competencias socioemocionales forman parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo et al., 2019). Los sistemas educativos de los países de la OECD reconocen que fomentar las competencias socioemocionales es un objetivo clave de todo sistema educativo, ya que prepara a los estudiantes de forma integral: se da importancia a nutrir su personalidad, sus actitudes y valores junto con conocimientos y habilidades intelectuales importantes en el aprendizaje a lo largo de la vida. Informes de la OECD (2015) señalan que muchos de los marcos teóricos que plantean los países sobre estas competencias, caen en tres categorías: lograr metas, trabajar con otros

y manejar emociones; no obstante, cada país difiere en la definición y evaluación de la competencia socioemocional; la mayoría tiende a evaluar mediante estándares de desarrollo o rúbricas, con base en las observaciones de los maestros o formadores de capacitación sobre el comportamiento cotidiano de los estudiantes; entonces, el objetivo es ayudar al individuo a identificar sus fortalezas y debilidades para coadyuvar en su aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo, en un estudio longitudinal realizado en Nueva Zelanda (Fleming et al., 2013) se describió el entorno social escolar en términos de apoyo, seguridad y las relaciones entre el personal y los estudiantes; para ello se aplicó una encuesta sobre el clima escolar y los resultados permitieron analizar y mejorar el entorno de aprendizaje en las escuelas.

Por consiguiente, se requiere considerar las formas en que los estudiantes interactúan en el contexto educativo en el que se encuentran y los efectos de estas interacciones en las actitudes, la motivación y el desempeño de los estudiantes (Farrington et al., 2012). Lo que se busca es identificar las necesidades del desarrollo de los estudiantes y mejorar las prácticas docentes, es decir, mediante la retroalimentación a los estudiantes los

maestros recompensan ciertos comportamientos y actitudes que coadyuven al aprendizaje socioemocional.

Enfoques teóricos de las competencias socioemocionales.

Existen distintas formas de referirse a las competencias socioemocionales: no cognitivas, blandas, competencias ciudadanas, entre otras. Cada una de estas denominaciones se basa en perspectivas teóricas distintas, o provienen de diversas disciplinas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública (Arias et al., 2020).

La investigación en cognición humana se ha alejado de la idea de la cognición como aislada dentro de un cerebro individual para depender de los contextos en los que existe, por lo que ha incluido el entorno, la percepción, la acción, el afecto y los sistemas socioculturales (Barsalou, 2010). Además de medir el contenido del conocimiento de los estudiantes y las habilidades académicas básicas, las calificaciones también reflejan el grado en que los estudiantes han demostrado una

variedad de comportamientos académicos, actitudes y estrategias que son fundamentales para manejar con éxito nuevos entornos, satisfacer nuevas demandas académicas y sociales a lo largo de la vida (Conley, 2007; Farkas, 2003; Paris & Winograd, 1990).

Existe una diversidad de denominaciones y clasificaciones de las competencias socioemocionales, por lo que es difícil su medición comparada, así como la sistematización de la evidencia respecto a la efectividad de los programas de intervención con enfoque en estas competencias. No obstante, de acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2006), en el campo de las competencias socioemocionales se consideran tres enfoques teóricos: 1) Modelo de habilidad, 2) Modelo Mixto de inteligencia no cognitiva; y 3) Modelo de competencias sociales y emocionales. Estos modelos se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Resumen sobre los enfoques teóricos de las competencias socioemocionales

Enfoque teórico	Descripción	Autores
Modelo de habilidad	<p>-La inteligencia emocional (IE) implica la capacidad para percibir con precisión, evaluar y expresar emociones; la capacidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y crecimiento intelectual (Mayer & Salovey, 1997).</p> <p>-Fundamenta el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional; comprende cuatro habilidades: Percepción, Asimilación, Comprensión y Regulación de las emociones.</p> <p>-No incluye componentes de factores de personalidad.</p> <p>-La metodología para la evaluación de la IE se basa en el desempeño o medidas de capacidad.</p>	<p>Mayer & Salovey (1997)</p> <p>Brackett & Salovey (2006)</p>
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	<p>-La inteligencia emocional-social es una sección transversal de habilidades emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la eficacia con la que entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias (Bar-On, 2006).</p> <p>-Comprende cinco factores de alto nivel (que son subdivididos en 15 subfactores): 1) Habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad)</p> <p>-Considera que los rasgos emocionales y de personalidad están interrelacionados.</p> <p>-La metodología para la evaluación de los factores es mediante entrevistas, cuestionarios para evaluadores y autoinformes.</p>	<p>Bar-On (1997, 2000)</p>
Modelo de competencias sociales y emocionales	<p>-La competencia emocional es una capacidad aprendida basada en la IE que se traduce en un desempeño sobresaliente en el trabajo.</p> <p>-Este modelo fue creado y adaptado para predecir la efectividad y resultados personales en el lugar de trabajo y en la organización.</p> <p>-Incluye cuatro dimensiones (que se subdividen en 20 competencias): 1) Autoconciencia (autoconciencia emocional, autoevaluación precisa y autoconfianza); 2) Conciencia social (empatía, servicio-orientación y conciencia organizacional); 3) Autogestión (autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad, impulso de logro e iniciativa; y 4) Gestión de relaciones (desarrollo de otros, influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador del cambio, construcción de vínculos-trabajo en equipo y colaboración).</p> <p>-La metodología es la evaluación 360° basada en evaluadores externos.</p>	<p>Goleman (1998)</p> <p>Boyatzis (2006)</p>

Fernández-Berrocal & Extremera (2006)



El modelo mixto de inteligencia no cognitiva, relaciona el constructo de inteligencia emocional-social con la personalidad, mientras que el modelo de habilidad considera la Inteligencia Emocional (IE) como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con la gestión de las emociones. Por su parte, el modelo de competencias sociales y emocionales muestra una relación moderada con la personalidad, baja relación con la inteligencia cognitiva y alta correlación con indicadores de desempeño (Souto, 2013).

Bransford et al. (2000) señalan que los denominados factores cognitivos y no cognitivos interactúan continuamente de formas esenciales para crear el aprendizaje, de modo que es poco probable que ocurran cambios en la cognición en ausencia de esta interacción, como se mencionó en la introducción. Entonces, el aprendizaje es una interacción entre factores cognitivos y no cognitivos, por lo que la inteligencia está incrustada tanto en el entorno como en los procesos socioculturales. Heckman (2008) sostiene que factores no cognitivos como la motivación, la gestión del tiempo y la autorregulación son fundamentales para resultados posteriores en la vida, incluido el éxito en el mercado laboral.

Investigaciones recientes sobre factores no cognitivos no sólo han sugerido su importancia para el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también se han utilizado para argumentar que las inversiones sociales en el desarrollo de estos factores no cognitivos producirían grandes beneficios en la mejora de los resultados educativos, así como en la reducción de las disparidades raciales, étnicas y de género en el rendimiento académico, el cual depende en gran parte del autocontrol o la conciencia de los estudiantes sobre estas habilidades no cognitivas (Duckworth & Seligman, 2005). Farrington et., al. (2012) identifican cinco categorías generales de factores no cognitivos relacionados con el rendimiento académico: 1) comportamientos académicos, 2) perseverancia académica, 3) mentalidades académicas, 4) estrategias de aprendizaje y 5) habilidades sociales.

La evaluación de las competencias socioemocionales.

Los programas de educación socioemocional son básicamente multidimensionales e incluyen educadores, padres y comunidad, abordan el manejo del comportamiento positivo (disciplina), habilidades de autogestión y la formación general en competencias socioemocionales

(Moraru et al., 2011). Como podemos observar, la competencia socioemocional sólo se puede medir de manera indirecta usando autoinformes, informes de observadores o personas que conocen al individuo a evaluar, registros administrativos sobre el comportamiento del individuo en su lugar de trabajo o en la escuela (ausencias, retardos, suspensiones por conducta) o pruebas de desempeño estandarizadas (Marchioni, 2016). En términos generales, hay dos estrategias de medición de la competencia socioemocional: medidas de habilidad o de ejecución y el autoinforme (Souto, 2013).

Respecto a la evaluación con base en medidas de habilidad o de ejecución, implica que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremera et al., 2004). Arias et al. (2020) señalan que, a pesar de que la gran mayoría de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe incluyen las competencias socioemocionales en sus estándares de aprendizaje, sólo cuatro países (Chile, Colombia, México y Uruguay) realizan alguna medición de estas competencias en los estudiantes.

Por su parte, las medidas de autoinforme permiten evaluar aspectos afectivos, cognitivos, motivacionales, fisiológicos, procesos conductuales expresivos y componentes de la emoción. Pekrun y Bühner (2014) apuntan que las emociones están representadas en la mente consciente y los humanos son capaces de comunicar estas representaciones usando lenguaje verbal. El método del autoinforme puede tomar diferentes formas como se indica en la tabla 3.

Tabla 3
Formatos del autoinforme

Característica		
Estructurado	vs	No estructurado
Medir estado	vs	Medir rasgo
Retrospectivo	vs	Concurrente
Oral	vs	Formato escrito
Cualitativo	vs	Cuantitativo
Ítem único	vs	Escalas de varios ítems
Instrumento unidimensional	vs	Instrumento multidimensional

Pekrun & Bühner (2014)

Mediante el autoinforme se puede generar una evaluación más diferenciada y, aunque puede presentarse la deseabilidad social, la mejor manera de lidiar con ello es dar forma al entorno de la evaluación, de tal manera que los participantes confíen en



que sus respuestas serán tratadas de manera confidencial, haciendo posible que revelen sus reacciones emocionales. Extremera et al. (2004)) señalan que, dentro de la tipología de medidas del autoinforme, existen dos conceptualizaciones de la IE. Por un lado, las medidas con base en la formulación original de la IE desarrollada por Salovey & Mayer (1990) y, por otro lado, las herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento socioemocional en algunos casos, y aspectos fundamentales

para el éxito laboral y organizacional en otros. Esta diferenciación permite explicar el hecho de encontrar correlaciones débiles o nulas entre medidas que afirman medir el mismo constructo, así como comprender la capacidad predictiva de unos y otros instrumentos.

Con base en los tres enfoques teóricos de las competencias socioemocionales señalados en la tabla 1, a continuación, se identifican algunos instrumentos empleados para su medición (tabla 4).

Tabla 4

Instrumentos de medición utilizados para evaluar las competencias socioemocionales

Enfoque teórico	Constructo	Instrumento	Objetivo del instrumento
Modelo de habilidad	Inteligencia emocional	Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995).	Mide la IE rasgo, considera tres factores: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Está compuesto por 30 ítems, con una escala Likert de 5 puntos. Apto para edades entre 12 y 18 años.
		Adaptación al castellano por Fernández-Barrocal et al. (2004). MSCEIT (Mayer et al., 2003)	Indica el nivel de desempeño emocional, mide cuatro áreas principales: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Se realizan 8 tareas. Apto para mayores de 17 años en adelante.
Modelo mixto de inteligencia no cognitiva	Desarrollo emocional	Inventario de cocientes (EQ-i; Bar-On, 1997)	Identifica cinco factores y subfactores: 1) habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización); 2) Habilidades interpersonales (empatía, responsabilidad social y relación interpersonal); 3) Adaptabilidad (prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas); 4) Gestión al estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y 5) Estado de ánimo (optimismo y felicidad). Consta de 133 ítems, con una escala Likert de cinco opciones. Apto para mayores de 15 años en adelante.
Modelo de competencias sociales y emocionales		Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A; Pérez-Escoda et al., 2010).	Ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales y Competencias para la vida y el bienestar. Consta de 48 ítems, utiliza una escala Likert con once opciones de respuesta de cero a diez; es



Competencia emocional	Inventario de competencia emocional 2.0 (ECU 2.0; Boyatzis et al., 2000)	adecuado para mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto. Mide el desarrollo de la IE, consta de 133 enunciados que se enfocan en elementos relacionados con la funcionalidad emocional y social de la persona. Es apropiada para personas mayores de 18 años.
Desarrollo de competencias socioemocionales	Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J; Urrea et al., 2020).	Consta de seis escalas en total: comprensión de las propias emociones, comprensión de las emociones de los otros, autorregulación emocional y de regulación de las emociones de los demás, asertividad y autoestima. Se desarrolla en cinco diferentes escenarios de la vida cotidiana de un adolescente, está conformado por 12 ítems. Apropiado para personas entre 12 y 18 años.
Competencias socioemocionales	Test situacional de competencias socioemocionales (Sala et al., 2015).	Mide seis competencias socioemocionales: Autoestima, asertividad, comprensión de sí mismo, autorregulación, empatía y regulación emocionales de los demás). Consta de 5 relatos breves ambientados en el afrontamiento de diferentes situaciones de la vida cotidiana, está dirigido a jóvenes entre 12 y 18 años; se compone de 32 preguntas.
Competencias Socioemocionales	Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE; Mikulic et al., 2015)	Mide competencias socioemocionales y está conformado por nueve dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, prosocialidad, asertividad, optimismo y autonomía emocional. Consta de 72 ítems con respuesta tipo Likert que incluye cinco opciones. Es apropiado para personas mayores de 18 años.
Competencias socioemocionales	Diccionario de contexto del Ceneval (2021)	Mide habilidades socioemocionales a través de cinco variables latentes: compromiso académico, perseverancia, gusto por la escuela, metacognición y cooperación. Incluye 42 preguntas tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Se aplica a partir de 18 años en adelante.

No obstante, existen diversos instrumentos de medición de algunas áreas de la competencia socioemocional con los que es posible integrar una batería de pruebas que incluya la medición de diversos componentes o áreas de las competencias socioemocionales. Por ejemplo, recientemente, Devis-Rozental (2018) ha planteado que, con base en nuestras experiencias, nuestro entorno y nuestras construcciones sociales, desarrollamos patrones y estos patrones se convierten en algo de lo que prescindimos. En este sentido, se define a la competencia

socioemocional como: “la capacidad de integrar sentimiento, intuición y cognición para reconocer, comprender, gestionar, aplicar y expresar nuestras emociones e interacciones sociales en el momento adecuado con el propósito adecuado en el contexto adecuado, con la persona adecuada. Su objetivo general es tener un impacto positivo en nuestro entorno e involucrarnos a nosotros mismos y a los demás para estar presentes, auténticos y abiertos con el fin de lograr una sensación de bienestar y construir relaciones eficaces en todos los aspectos de nuestra vida”.



Desde esta perspectiva, se consideran siete áreas de la competencia socioemocional, las cuales se describen en la tabla 5.

Tabla 5
Áreas de la competencia socioemocional (términos y definiciones)

Término	Fundamento	Definición
Motivación	Goleman (1996) Automotivación; Consciencia de sí mismo (Bar-On, 2005) Establecer y lograr metas positivas (Payton et al., 2008)	La razón o el deseo de hacer algo o actuar de cierta manera
Resiliencia	Autoregulación (Goleman, 1996) Reconocer y gestionar las emociones (Payton et al., 2008) Percepción e identificación emocional (Salovey & Mayer, 1990)	La capacidad de adaptarse a situaciones difíciles o complejas aplicando nuestro repertorio emocional y desarrollando estrategias de afrontamiento
Empatía	Goleman (1996) & Albrecht (2006) Precisión empática; empatía primaria (Goleman, 2007) Demostrar preocupación por los demás (Payton et al., 2008; DFES 2005a, b)	Ser capaz de comprender el punto de vista de otra persona desde su perspectiva
Compromiso social	Habilidades sociales (Goleman, 1996) Sintonización; cognición social; sincronía; influencia (Goleman, 2007) Conciencia situacional; claridad (Albrecht, 2006) Demostrar cariño y preocupación por otros; Establecer y mantener relaciones positivas; Manejar situaciones interpersonales de manera efectiva (Payton et al., 2008; DFES 2005 a, b) Conciencia social y relaciones interpersonales; Autoexpresión (Bar-On, 2005)	La forma en que nos involucramos y respondemos a las personas y grupos, así como al mundo que nos rodea
Confianza	Comprensión emocional (Salovey & Mayer, 1990) Conciencia de sí mismo (Goleman, 1996) Autopresentación (Goleman, 2007) Autenticidad; Presencia (Albrecht, 2006) Tomar decisiones responsables (Payton et al., 2008)	La creencia en nuestras capacidades y habilidad para lograr algo con éxito
Conciencia de sí mismo	Manejo emocional (Salovey & Mayer, 1990) Regulación y manejo emocional (Bar-On, 2005) Autorregulación (Goleman 1996) Reconocer y gestionar las emociones (Payton et al., 2008; DFES 2005a, b) Conciencia de sí mismo (Bar-On, 2005)	Una comprensión consciente de nuestro yo interior con un corazón abierto y una actitud sin prejuicios (fortalezas, destrezas, valores, creencias, gustos, disgustos, desencadenantes emocionales y respuestas)
Autobondad	Autoestima (Seligman, 2016) Respeto a ti mismo (Seligman, 1995) Autoestima (Goleman, 1996) Autocompasión (Bennett-Goleman, 2001; Neff 2003) Consideración positiva incondicional (Rogers, 1961) Autoaceptación (Bernard, 2014)	Percibir, describir y valorarnos a nosotros mismos, nuestras cualidades y características de manera positiva y con afecto

Devis-Rozental (2018)

A partir de estas siete áreas de la competencia socioemocional, a continuación, en la tabla 6, se describen algunos instrumentos para su medición, los

cuales se han utilizado en estudios empíricos con estudiantes universitarios.



Tabla 6
Instrumentos que miden áreas de la competencia socioemocional

Áreas de la competencia socioemocional	Instrumento
Motivación	Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA- SF; García et al., 1988) Cuestionario de Metas Académicas (Morán & Menezes, 2011) Cuestionario MAPE-3 (Alonso Tapia et al., 2000) Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand et al., 1989) Escala de Motivación Escolar en Español (ENE-E; Nuñez, 2006)
Resiliencia	Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) Escala de medición de Resiliencia con mexicanos (RESI-M; Palomar & Gómez, 2010) Escala de Resiliencia construida por Wagnild y Young (1993), en su versión traducida y adaptada al español por Heilemann et al., (2003) Cuestionario de Resiliencia para estudiantes universitarios (CRE-U) elaborado por Peralta et al. (2006)
Empatía	Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López et al., 2008) Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Davis, 1983). En su versión validada al español (Pérez Albéniz et al., 2003)
Conducta prosocial	Cuestionario de Conducta Prosocial (Caprara & Pastorelli, 1993) Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen & Foster, 1992) Prosocial Tendencies Measure (PTM; Carlo & Randall, 2002) Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EHP-A; Morales Rodríguez, & Suárez Pérez, 2011) Cuestionario de Conducta Prosocial (Sánchez Queija et al., 2006)
Autobondad	Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) AF5: Self-concept form 5 (García & Musitu, 2001) Inventario de Autoestima de Coopersmith (1997)

Discusión y conclusiones

La competencia socioemocional comprende un complejo grupo de habilidades y sus relaciones: el manejo y expresión de emociones de uno mismo y de los demás, así como el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y ejecución de planes (Jadue, 2002). Por lo tanto, es un reto diseñar, implementar y estandarizar instrumentos de medición para su evaluación. No obstante, la evaluación de las competencias socioemocionales es un área de oportunidad para mejorar la experiencia en la vida estudiantil universitaria. Mediante prácticas educativas orientadas a fomentar un

entorno estimulante, de respeto y colaboración, se apoyará al estudiante a transitar un proceso formativo de desarrollo integral dentro de una sociedad de complejidad creciente a la que comienza a incorporarse.

Tomando en cuenta la evidencia sobre los programas efectivos y los avances en América Latina y el Caribe, Arias et al. (2020) resaltan cuatro desafíos que se deben enfrentar para desarrollar las competencias socioemocionales en los sistemas educativos de la región:

- 1) Definir claramente en los estándares de aprendizaje qué competencias socioemocionales se deben

desarrollar en cada sistema educativo y los niveles de logro esperados.

2) Desarrollar mediciones que permitan realizar un diagnóstico sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes y monitorear los avances en el tiempo.

3) Establecer orientaciones y estrategias para apoyar a la comunidad educativa e implementar los estándares de aprendizaje y desarrollar las competencias socioemocionales en la escuela.

4) Apoyar a los docentes para que desarrollen competencias socioemocionales y cuenten con prácticas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes a través de la formación inicial y en servicio.

Por lo anterior, es importante considerar que, desde la perspectiva de un modelo mixto, se explica de forma interdisciplinar, y con una aproximación más completa, la competencia socioemocional. Esto permite identificar de manera transversal cómo el individuo, mediante su desarrollo socioemocional, se comprende a sí mismo, interactúa con los demás, genera patrones de conducta y se organiza socialmente, lo que le permitirá desenvolverse en la sociedad no sólo con

éxito, sino también estableciendo relaciones sociales saludables y con mejores expectativas para lograr metas a largo plazo. Es fundamental continuar con la investigación y desarrollo de instrumentos o modelos de evaluación de las competencias socioemocionales y su importancia para la salud pública, así como el desarrollo de marcos teóricos que nos permitan elaborar intervenciones de entrenamiento cognitivo que mejoren el desempeño conductual y que favorezcan patrones de activación cerebral que aumentan el rendimiento cognitivo y que nos permitan reflexionar sobre nuestra inteligencia socioemocional dentro de nuestras propias experiencias, permitiéndonos la posibilidad de mirarnos a nosotros mismos, a estar más presentes y alertas de nuestro comportamiento y de cómo gestionarlo (López-Riquelme & Delgado-Villalobos, 2021).

Referencias

- Abrutyn, S. (2016). Institutional spheres: The macro-structure and culture of social life. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 207-228). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-32250-6_11
- Adolphs, R. (2009). The social brain: neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163514
- Auné, S. E., & Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un Test de Conducta Prosocial. *Evaluar*, 17(1), 29-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revalar/article/view/17072>
- Arias, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo: División de Educación. DOI: 10.18235/0002492
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, supl., 13-25. PMID: 17295953
- Barsalou, L.W. (2010). Introduction to thirtieth anniversary perspectives on cognitive science: Past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, 2, 322-327. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01104.x
- Baddeley, A. & Hitch, G.J. (1974). Working memory. En GH. Bower (ed), *The psychology of learning and motivation*, 8, 47-89. New York: Academic Press. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60452-1
- Bell, M. & Wolfe, C. (2004). The Cognitive Neuroscience of Early Socioemotional Development. En: C. Brownell & C. Kopp (Eds.). *Socioemotional Development in the Toddler Years: transitions and transformations* (pp. 1-336). The Guilford Press. www.guilford.com
- Benard, S., & Mize, T. D. (2016). Small Groups: Reflections of and Building Blocks for Social Structure. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 293-320). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-32250-6
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial

- performance of leaders. *Psicothema*, 18, supl., 124-131. PMID: 17295969
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En: R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, supl., 34-41. PMID: 17295955
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bshary, R., Gingsins, S., & Vail, A.L. 2014. Social cognition in fishes. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(9), 465-471. DOI: 10.1016/j.tics.2014.04.005
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1-17. DOI: 10.32457/scr.v1i1.609
- Calkins, S. D. & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498. DOI: 10.1017/S095457940200305X
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36. DOI: 10.1002/per.2410070103
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. DOI: 10.1023/a:1014033032440
- Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. Centre for the Economics of Education.
- Ceneval (2021). Medición de habilidades socioemocionales en beneficio de los sustentantes de los exámenes del Ceneval. Innovaciones en la nueva generación de exámenes del Ceneval. *Revista de evaluación e investigación educativa* 2, 1-54

- Chernyshenko, OS., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018) *OECD Education Working*, No. 173, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/19939019
- Conley, D. (2007). *Toward a more comprehensive conception of college readiness*. Eugene OR: Educational Policy Improvement Center.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. DOI:10.1002/da.10113
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA, USA: W.H. Freeman & Company
- Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants' response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology*, 98(2), 127–131. DOI:10.1037/0021-843x.98.2.127
- Devis-Rozental, C. (2018). *Developing Socio-Emotional Intelligence in Higher Education Scholars*. DOI: 10.1007/978-3-319-94036-6
- Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-44. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N., Smith, C., Sadovsky, A. & Spinrad, T. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K.D. Vohs & R.F Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research theory, and applications* (p. 259-282). The Guilford Press. www.guilford.com
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 2, 209-228. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562. DOI:

- 10.1146/annurev.soc.29.010202.100023
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners. The role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A critical Literature Review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94(3)*, 751–755. DOI:10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-12.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PS T/article/view/8414>
- Fleming, T., Clark, T.C., Denny, S., Robinson, E., Rossen, F., Bullen, P., Crengle, S., Fortune, S., Peiris-John, R., Teevale, T., Utter, J. & The Adolescent Health Research Group (2013). *The health and wellbeing of secondary school students in Christchurch: Findings from the Youth'12 national youth health and wellbeing survey*. Auckland, New Zealand: The University of Auckland.
- Frith, C. D. (2007). The social brain?. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 362(1480)*, 671-678. DOI: 10.1098/rstb.2006.2003
- Friedman, H. S., Kern, M. L., & Reynolds, C. A. (2010). Personality and Health, Subjective Well-Being, and Longevity. *Journal of Personality, 78(1)*, 179-216. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2009.00613.x
- García, T., McKeachie & Wilbert, J. (1988). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ (Abstract). *Educational and Psychological Measurement, 53 (3)*, 801-813. DOI: 10.1177/0013164493053003024
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5 (AF5: Self-concept form 5)* (2nd ed.). Madrid, Spain: Tea
- Giddens, A., Duneier, M., Applebaum, R. & Carr, D. 2018. *Introduction to sociology* (11a edición). Norton and Company.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Heckman, J.J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. DOI: 10.3386/w14064
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. DOI: 10.1086/504455
- Heilemann, M.V., Lee, K. & Kury, F.S. (2003). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. 11 (1), 61-72. DOI: 10.1891/jnum.11.1.61.52067
- Henderson, H. A., & Wachs, T. D. (2007). Temperament theory and the study of cognition–emotion interactions across development. *Developmental Review*, 27(3), 396–427. DOI:10.1016/j.dr.2007.06.004
- Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structure. *Man*, 1-17. DOI: 10.2307/2800384
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451–459. DOI:10.1037/1040-3590.4.4.451
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (28), 193-204.. DOI: 10.4067/S0718-07052002000100012
- Kankaraš, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris. DOI:10.1787/8a294376-en.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. DOI:10.1111/1467-8624.00336
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter?: Emotion Regulation Ability. *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x
- López, B., Fernández, I., & Abad, J. (2008). *Test de empatía cognitiva y afectiva*. España: TEA Ediciones.

- López-Riquelme, G.O. & Delgado-Villalobos, M. (2021). De las emociones sociales a las competencias socioemocionales: evolución, neurociencia cognitiva, desarrollo e intervención. En: Montiel-Ramos, T.J. (Coordinadora). *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje*. (pp. 97-179). Universidad de Guadalajara.
- Mateo, M. & Rucci, G. (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: 10.18235/0001950
- Marchioni, C. (2016), *Habilidades no cognitivas en América Latina*. Una medición desde pruebas estandarizadas, Documento de trabajo N° 2016/04 10/201, CAF.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. DOI: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. DOI:10.1037/1528-3542.3.1.97
- Mikulic, I.M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32, 307-329. DOI: 10.16888/interd.2015.32.2.7
- Morales, M. & Suárez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales para adolescentes. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Delegación Coyoacán, México, Distrito Federal.
- Morán, C. & Menezes, E. (2011). *Validación del Cuestionario de Metas de Logro Académico en universitarios brasileños*. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (pp. 11211-11226). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. A., & Filpisan, M. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011), 2161-2164. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.419
- Núñez Alonso, J., Martín-Albo Lucas, J., Navarro Izquierdo, J., & Grijalbo Lobera, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (eme) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(40), 391-398.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264226159-en
- Palomar, L. & Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplina*, 27, 7-22
- Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B.F. Jones and L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. En: Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 571-589). Routledge. New York. DOI:10.4324/9780203148211.ch28
- Peralta, DSC, Ramírez, GAF, & Castaño, BH (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre Colombia. *Psicología desde el Caribe (Colombia)*, (17), 196-219.
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). *REOP*, 21 (2) 367-379. DOI: 10.5944/reop
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. En A.D. Milner y M.D. Rugg (Eds.), *The neuropsychology of consciousness* (pp. 91-112), London: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-12-498045-7.50010-4

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2004). Attentional control and self-regulation. En K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (p.283-300). The Guilford Press. www.guilford.com
- Ruff, H., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. Oxford University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211. DOI:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. DOI:10.1037/10182-006
- Sánchez-Puerta, M. L., Valerio, A. & Gutiérrez-Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. World Bank Group.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Seyfarth, R. M., & Cheney, D. L. (2017). Social cognition in animals. En J. A. Sommerville & J. Decety (Eds.), *Social cognition: Development across the life span* (pp. 46–68). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Souto, M.M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili). Departament de Gestió d'Empreses.
- Tapia, A. & Sánchez, J. (1992): *El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje*. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Thompson, R. A. & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In: *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (p. 38-58). The Guilford Press.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323–349. DOI:10.1037/h0079855
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. En: Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 1-9). The Guilford Press. www.guilford.com
- Wang, Y., & Polillo, S. (2016). Power in organizational society: Macro, meso and micro. En: Abrutyn, S. (Ed.). *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 43-61). Springer, Cham.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Cuernavaca, Morelos a 28 de agosto de 2023

Psic. Uriel Mendoza Acosta
Jefe de Investigación y Posgrado
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis **Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios** que presenta la egresada:

Mayra Delgado Villalobos

para obtener el grado de Doctora en Ciencias Cognitivas. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Baso mi decisión en lo siguiente:

El trabajo presentado por la estudiante tiene un gran valor en el entendimiento y evaluación de las capacidades socioemocionales. El trabajo está constituido por tres partes fundamentales: a) el desarrollo de un marco teórico faltante en el campo del estudio de las habilidades y capacidades socioemocionales que clarifica tanto las definiciones como los supuestos teóricos necesarios sobre los que se deben abordar todos los aspectos socioemocionales, b) a partir del marco teórico, se establecen aquellos instrumentos requeridos para evaluar las habilidades socioemocionales importantes en ambientes escolarizados y c) la elaboración de una aproximación cuasiexperimental, con la consecuente elaboración de un taller de intervención como tratamiento principal, para determinar los efectos del desarrollo socioemocional en estudiantes universitarios, evaluados pre y post tratamiento con las evaluaciones determinadas en el punto b. El trabajo es un ejemplo de: investigación integral y de inter/transdisciplinaria ya que se ha partido de la elaboración de un marco teórico que justifica tanto las evaluaciones socioemocionales como el taller de intervención. Por tanto, es un gusto extender este voto aprobatorio no sólo por los resultados obtenidos y sus productos (derivado del trabajo se han publicado 2 artículos, un capítulo de libro y asistencia a tres congresos internacionales), sino también por la extraordinaria labor y desempeño de la alumna Mayra Delgado durante la realización de su tesis.

Sin más por el momento, quedo de usted

A t e n t a m e n t e
(e.firma UAEM)

Dr. Germán Octavio López Riquelme
PITC Titular A, CINCO, UAEM



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GERMAN OCTAVIO LOPEZ RIQUELME | Fecha:2023-08-31 04:24:34 | Firmante

ogd1P48vtNENZjbrB/EmgeaKrLfO00PQ2gTP231rNzk6JrqNHsXjqXnuDVPkgaf7/L1z117Y96+uvvgO2Qa5/UTRXmEfnEz4sR9G4QZ3cEiFgYz8UoNXmxkAZv1x4++J4klcdDRMgBOVYoHikZN59Ayn0UPT1a7ghfX1ZRy2fmlozkB1DHUgMzIChsnVD/+lJlm7VlkxtCuQZimyKC/H5UqulM4aSvADUeCWR65D4HcxUGGcyF6D/IU753rJM8pc1o81ifF0MgHxJKc84J90nwsCJZEI08HeO5hb+GIOLP225wIAACeT+6/Yf2ofuhH+V9Hd6U1rAl+ZPtp70iQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[Eo6wDz3Oh](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/RKFIrhZDPYbwb2hirjVB9ERYl6bY9Kq>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Cuernavaca, Morelos a 29 de agosto del 2023.

Psic. Uriel Mendoza Acosta
Jefe de Investigación y Posgrado
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis **Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios** que presenta la egresada:

Mayra Delgado Villalobos

para obtener el grado de Doctora en Ciencias Cognitivas. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Baso mi decisión en lo siguiente:

Considero que el trabajo de tesis presentado por la Mtra. Mayra Delgado Villalobos cumple con las recomendaciones de su comité tutorial. La tesis en su versión final constituye un trabajo serio y bien documentado con una bibliografía pertinente y una presentación clara. La tesis presenta todos los requisitos para ser defendida en público.

Sin más por el momento, quedo de usted

A t e n t a m e n t e

(e.firma UAEM)

Dr. Jean Philippe Andre Jazé Claude



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

JEAN PHILIPPE ANDRE JAZE CLAUDE | Fecha:2023-08-29 10:34:00 | Firmante

nHV52Y+aL/YL0b+SE+V9GgHWrXXMlobp9RQyNAGQiUnLlkqWABp6wFY43im0LB7pI2M9K+SWLYZkrn8mmwq9jk3G+b/J8phkdQx+87hwu44oif6WDr8T/7Auo2sw4+LJULSwt4cHzr/Dyj2r8d/O49grEmvsF3ebr84Bft2ZmN7KDXNU574EQSF+o6fWuhReEy05tTCC1bYbvk1dN5NbCO4LcwxR5LAWslvgIfKjgAOvZ9yoE118rkhogNTb5JDwUEjgZFvs1bj3iK+J9eE0fD11wMv5N+2LormDrUu4L0aWi6Dil4AehdAKYM+3ErPYOiGtKK1xPdgtO8639Cjg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



60nFIRLs5

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/p2K3d1kQjbQs2vEuTpYX9OZlajHimM4H>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



9 de diciembre de 2023.

**PSIC. URIEL MENDOZA ACOSTA
JEFE DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS COGNITIVAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
PRESENTE**

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis **Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios** que presenta la egresada:

Mayra Delgado Villalobos

para obtener el grado de Doctora en Ciencias Cognitivas. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Bajo mi decisión en lo siguiente:

Considero que la tesis de la estudiante cuenta con los requerimientos necesarios para llevar a cabo su examen de grado. La estudiante atendió e integró las observaciones y correcciones que hice a su documento.

Sin más por el momento, quedo de usted.

A t e n t a m e n t e

(e.firma UAEM)

Dr. Gerardo Maldonado Paz



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GERARDO MALDONADO PAZ | Fecha:2023-12-07 12:10:43 | Firmante

Tt9hgAP8LL/rx6O+s5BdcAK982357Ox0w8zmOMwtk/61QxdiYR2mFGI/J4dGGVd6Uv6o3UjpDTLlLwk8hA+9yMnOT8pljRMTkYiij+8ijY+KOORtCa2+M+RbWFHXGWQTNxykY8Q/dbDvryiU1cqWdXr8ZevYQehfSMUboLhz6KGRT8qlwzAjzZ8v13DG6/gYqupToEuSHUW+EdrbPJ00VyL0eu9l3LZbGUrXL0cL4Hy04PK5FbO/R1LQoUPO+aJNr5vfbCWqYSk13oCUqwgaBpFW5w73V13f+5D3OWBHGLBdYrghCUIVKIm2zXKgk/M3mR6q4jfnNnA3DE6fU8A==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[6KmlZeYjW](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/1mZixOs2xboTGqvDY6Q4dcnZeFaeKv17>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación
Transdisciplinar en Psicología

13 de diciembre de 2013

Psic. Uriel Mendoza Acosta
Jefe de Investigación y Posgrado
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis **Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios** que presenta la egresada:

Mayra Delgado Villalobos

para obtener el grado de Doctor/a en Ciencias Cognitivas. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Baso mi decisión en lo siguiente:

Se realizaron los ajustes sugeridos al documento final de tesis, el cual tiene mayor congruencia y claridad.

Sin más por el momento, quedo de usted

A t e n t a m e n t e

(e.firma UAEM)

Dra. Adela Hernández Galván





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ADELA HERNANDEZ GALVAN | Fecha:2023-12-13 20:11:26 | Firmante

hy3jqVe5MC3D0sllmwnPoiTl4iJNMD5MDi4e0DYMTZTzlgVZiF1SsvxO6dMKfvQ2CioCoUN4R7qEuw/q1xcdCJia5mCylHBEiceKLEhO1QFHkRqRbCjbtAEYDq4Vdm0Uz5KlyXK
E7JZvCM8KU3ReE7Ady5EtPqkw7/unHg6adBJDDvCRfuD2ErPp2StXUrqZNTmeolcHtKsYnH0Mjrm3OLDhGFg58afM2jSfyJmpVm2P49L9H022hccvAlZ7AMwg2l/lpuJrYx+IUof
dTr9Hp84gwCXkuqBY6oaEQLcQ12xIOo9qfNCnVB7W5LC5R2tv9Pq5czAQJV+P/jhn3tYg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



8cIVtkWSJ

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/5WIKdKlllggrsQVHY2b5hvk7SiHn1kou>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Cuernavaca, Morelos, 04 de septiembre de 2023

Psic. Uriel Mendoza Acosta
Jefe de Investigación y Posgrado
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis **Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios** que presenta la egresada:

Mayra Delgado Villalobos

para obtener el grado de Doctora en Ciencias Cognitivas. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Baso mi decisión en lo siguiente:

La tesis que nos presenta la alumna Mayra Delgado tiene una estructura adecuada que permite que los lectores podamos comprender el objetivo principal y las conclusiones de su trabajo de investigación. Además, lo más importante es que el contenido de la tesis refleja que Mayra generó a lo largo del doctorado un trabajo teórico y de campo adecuado para obtener el grado.

Sin más por el momento, quedo de usted



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS COGNITIVAS

Atentamente
Por una humanidad culta
Una universidad de excelencia

DR. HÉCTOR SOLÍS CHAGOYÁN
Profesor Investigador de Tiempo Completo
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas

C.i.p. – Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

HÉCTOR SOLÍS CHAGOYAN | Fecha:2023-09-04 14:44:56 | Firmante

qVtw76haRqFVrH5f5/XIsmcye6ZbGcL8dvlZZRHn9/VqAs62tyt2TnKU+ui3knh/1hg+UjfutMGa9YGjYIJYjEHrt2PgOg/4bcK97nT1+5mWttFBRzCkrYHH21V75GPxM5RsRctiN6YH
WVxSnDco16W12tllldA/D6v2bOhg511Botog6OqQ5MBC7sgriZ3lot9e/GwAZAOUFbwMmjuog3g1jHEYeP6/EDcaak4Y72KkAkMd6FK1RXffBACSRpr4kBoLf57lqLuiz9INVSbZfy
ON8augS2IG/OFaCerasHfzp0cAuGaGCD2xYfuHoSMY/5uTi2C1xhDtS1E6rwDw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[qhS2VxIK9](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/wkAxw2TYA1q4ggANhjNFDLZ6pyKCqRWt>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Cuernavaca, Morelos, 30 de agosto de 2023
Asunto.- Voto aprobatorio

Psic. Uriel Mendoza Acosta
Jefe de Investigación y Posgrado
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis **Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios** que presenta la egresada:

Mayra Delgado Villalobos

para obtener el grado de Doctora en Ciencias Cognitivas. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Bajo mi decisión en lo siguiente:

Mayra muestra un muy buen dominio de su tema de investigación. Su proyecto cuenta con un marco teórico adecuado, haciendo distinciones novedosas y útiles, su metodología es sólida y rigurosa, mostrando resultados interesantes que pueden ser aplicados para desarrollar y mejorar las competencias socioemocionales de los estudiantes y así incidir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Sin más por el momento, quedo de usted

Atentamente
Por una humanidad culta
Una universidad de excelencia

FIRMA ELECTRÓNICA

DR. JORGE PABLO OSEGUERA GAMBA
PITC
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

JORGE PABLO OSEGUERA GAMBA | Fecha:2023-08-30 20:56:11 | Firmante

cJTJA1dXsb1M6zNnXNpU+ckBcGig6T7jEI8r2aXOoqM6ajrksuchlcJQvh7f3jEPLISjf4Rd1lyufcMPb/gWSHnv9n62YztPVh3UAyeYeC9Y1zzqtI8vT2vYxiAkigYAlzLD6r2JPtnAb6ph65rmGF4i2DI9WOGxK3OD0zr5Ye3b7mQeq4+i+11HNVCUd/ISXEnIngoul.32Mnjlb821a2ZjYVbe+jAwBrMpWTSxLazSSCqInt8DHPo2RN0OwPQRCpoQ3k2V78COaZ6V7Oe2DFiY3SRQqNltrpsDjyp9bR4clLI7oiEMAkfPb3TI5usyHdilWRFe1zUdYxhUW2fW/g==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



E5KPx1WU4

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/u0hc0Ru8AeXz8DoDTECKRHwkoIAKJvM7>





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Cuernavaca, Morelos a 13 de diciembre de 2023

Psic. Uriel Mendoza Acosta

Jefe de Investigación y Posgrado
Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

PRESENTE

Por medio de la presente le comunico que he leído la tesis **Competencia socioemocional y toma de decisiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios** que presenta la egresada:

Mayra Delgado Villalobos

para obtener el grado de Doctora en Ciencias Cognitivas. Considero que dicha tesis está terminada por lo que doy mi **voto aprobatorio** para que se proceda a la defensa de la misma.

Bajo mi decisión en lo siguiente:

En lo general se realizaron los ajustes al documento final de tesis, el cual tiene mayor congruencia y claridad.

Sin más por el momento, quedo de usted
A t e n t a m e n t e



Dr. Luis Pérez Álvarez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

LUIS PEREZ ALVAREZ | Fecha:2023-12-14 11:23:43 | Firmante

DIR4PZwDd6jDiZf8oD33H8u8K+4SrqfCbxUMX3y+pknQA0GmmWN0HKgGFDiUX4yXDKdjiR5fRqgULWBDnsxtkQ+yePMoBSrT6adx7SD7G/OGacXteXwgyZK4Qi74asaYtlOUV6eIMepG2uvlr88gRslFrmXF3jqPzERUJOMs3dwYb/QF7jCOsPeXgpC8CYVqqkRdvv4CkQuLlgBdCf07+ODAi4YDr2a5UNPQ3pnX/9eosblnUpKpgvmjwM86UrNSP2axiAQ9q6/UkxYMIFigC4DgeIOHMSWWgzssC1Zyly3ODsFrRRBfU3cZNsEN9E3yqAR4pvRUiHbxvELaiThzg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[VudB3Wzvx](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/bvZKphcsYOLCN7zBPpl45VfwjeM4leVk>
