



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

# La educación en competencias socioemocionales en niños y niñas de enseñanza básica de la región de Ñuble

**AUTORAS:** Fernández Fernández, Angela Nathali  
Gutiérrez Carrasco, Leslie Estefani  
**PROFESOR(A) GUÍA:** Lagos San Martín, Nelly Gromiria

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN GENERAL  
BÁSICA

CHILLÁN, 2021

## **TABLA DE CONTENIDO**

Tabla de Contenido

Agradecimientos

Introducción

Capítulo I: Marco Teórico

1.1. Conciencia emocional

1.2. Regulación emocional

1.3. Autoconciencia

1.4. Trabajo en equipo

1.5. Empatía

1.6. Motivación

1.7. Resolución de conflictos

2.1. Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas

2.2. Cuestionario de Desarrollo Emocional

2.3. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria

2.4. Cuestionario Clima Social Aula

2.5. Stait-Trait Anxiety Inventory for Children

2.6. Escala de Inteligencia Emocional

2.7. Trait-Meta Mood Scale

2.8. Escala de IE de Schutte

2.9. Inventario EQ-i de Bar-On

Tabla: Medición de Competencias Socioemocionales

3.1. Instrumentos para la medición de competencias emocionales y sociales aplicada en España y México

3.1.1. España

3.1.2. México

3.1.3. Chile

## Capítulo II: Formulación de Problema

### Objetivos

4.1. Objetivos Generales

4.2. Objetivos Específicos

### Hipótesis

5.1. Los resultados obtenidos del estudio estiman que las niñas poseen mayor desarrollo emocional que los niños.

5.2. Diferencias por nivel de escolaridad.

### Metodología

6.1. Diseño de Investigación

6.2. Instrumento

6.3. Participantes

6.4. Procedimiento

6.5. Análisis de datos

### Resultados

### Conclusión

### Bibliografía

### Cronograma

## **AGRADECIMIENTOS**

En primera instancia agradecemos a nuestra profesora guía Nelly Lagos por su colaboración, disposición, orientación, consejos, motivación y su gran ayuda. A la secretaria de nuestra carrera, tía Lore por aclarar nuestras dudas, otorgarnos recomendaciones, por realizar los permisos necesarios para realizar nuestro cuestionario. Agradecemos a nuestro jefe de carrera Don Héctor Torres por los talleres realizados antes de llevar a cabo la tesis.

Angela Fernández Fernández: Agradezco primeramente a Dios por darme la oportunidad de estudiar esta hermosa carrera, la cual no pensé que me haría tan feliz. También agradezco a mi familia por estar presente, honro y agradezco a mi padre el cual falleció este año, sé que lo habría hecho muy feliz este logro. Agradezco enormemente a mi novio quien me animó, ayudó, reconfortó en todo momento para salir adelante y luchar por este objetivo.

Leslie Gutiérrez Carrasco: Agradezco enormemente a Don Héctor Torres por darme la oportunidad de adelantar la tesis para así poder llevarla a cabo al mismo tiempo con mi compañera. Doy gracias también a mi mamá por su comprensión y apoyo en todo momento, por motivarme a seguir cueste lo que cueste, por ser mi gran mentora y mi ejemplo a seguir. Agradezco a mi hermano por hacerme reír en momentos de estrés. Agradezco a mi pareja por su comprensión, amor, ánimo, apoyo incondicional, palabras de aliento y motivación. Agradezco el apoyo emocional que me entregan mis mascotas Princesa y Molly. Agradezco a mi papá por estar presente en este momento conmigo.

## **INTRODUCCIÓN**

El colegio es sin duda uno de los lugares principales de la vida cotidiana de las y los niños y jóvenes, ya que desempeña una influencia fundamental en su desarrollo. El objetivo de este estudio es evaluar a niñas y niños de enseñanza básica del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble., aplicando la Escala de Competencias Socio Emocionales (ECSE). La utilización de esta escala se atribuye a la necesidad de contar con un instrumento válido y fiable que evalúe las siete dimensiones socioemocionales consideradas por sus autores y que son objeto de interés para el estudio y, de esta manera poder apreciar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales básicas de manera diferenciada. El instrumento está formado por 38 ítems que responden a una escala politómica de 5 puntos en las que se valoran las siguientes dimensiones: Autoconciencia emocional, Autorregulación emocional, Regulación emocional interpersonal, Empatía, Motivación, Trabajo en equipo y Resolución de conflictos. Autores como Bisquerra, Fernández-Berrocal, Extremera, Goleman, entre muchos otros, han señalado la importancia de la Inteligencia Emocional, el ambiente escolar y la autoestima del individuo. Considerables investigaciones han evidenciado que una mayor confianza en las propias capacidades, una autoestima académica saludable y altas expectativas de autoeficacia hacen que las y los estudiantes valoren las tareas y se sientan responsables de los objetivos de aprendizaje, mejorando tanto su rendimiento como su estado emocional (Núñez, González, Pienda, 1994; Vega, García y Llanos, 2009).

Entre los beneficios de la Inteligencia Emocional se encuentran los de promover comportamientos positivos, tales como la regulación de emociones, comportamiento y actitud positivos, también disminuyen comportamientos de estrés o ansiedad ante situaciones conflictivas

o evaluaciones, hay mejoría en el bienestar psicológico que influye sobre la salud mental del individuo, obteniendo un equilibrio emocional potenciador del rendimiento académico (Eisenberg y Spinrad, 2004; Fernández Berrocal y Extremera, 2004; 2007; Gil-Olarta, Palomenra y Brackett, 2006; Bisquerra 2008). Las competencias socioemocionales o la autoestima pueden mejorar significativamente el bienestar de las y los estudiantes, de esta forma, mejora el rendimiento y el clima en las salas de clases. No se debería dejar pasar por alto los distintos estudios llevados a cabo en la delimitación de las competencias socioemocionales (Repetto, Beltrán, Garay-Gordobil y Pena, 2006; Repetto et al., 2009) quienes consideran que éstas son al menos siete: autoconciencia, autorregulación emocional, empatía, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

En este estudio se encuentran distintas escalas con instrumentos similares al ECSE, tales como: Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas, Cuestionario de Desarrollo Emocional, Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria, Cuestionario Clima Social Aula, Escalas para evaluar la Ansiedad Estado y la Ansiedad Rasgo, Escala de Inteligencia Emocional. Por otro lado, se encuentran fragmentos de países dónde la escala ECSE ha sido aplicada tanto en estudiantes como en trabajadores, de esta forma, se obtienen diferentes referencias y conclusiones de los resultados al evaluar con el instrumento ya nombrado. Así también, reforzar la hipótesis.

La educación emocional ha sido definida como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Se ha señalado la gran importancia de una adecuada educación emocional de cara a facilitar una buena socialización de la persona en desarrollo (Bisquerra, 2000), mejorar

su calidad de vida y prevenir dificultades no sólo de tipo psicológico sino también de carácter médico y social (Ortega Navas, 2010; Richman, Kubzansky, Maselko, Kawachi, Choo, Bauer, 2005). Numerosas investigaciones han demostrado que una mayor confianza en las propias capacidades, una saludable autoestima académica y unas altas expectativas de autoeficacia hacen que el estudiante valore las tareas y se sienta responsable de los objetivos de aprendizaje, mejorando así tanto su rendimiento como su estado emocional (Núñez, González-Pienda, 1994; Vega, García y Llanos, 2009).

## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

Al orientar la aplicación de herramientas de competencias socioemocionales en niños y niñas comenzando en primero básico, permitirá que las y los estudiantes se desarrollen de mejor condición en el entorno educativo, ya que se ha señalado la gran magnitud de una adecuada formación emocional de cara a transmitir una buena socialización de la persona en progreso (Bisquerra, 2000), optimizar la calidad de vida y aprovisionar dificultades no sólo de prototipo psicológico sino de igual forma de carácter médico y social (Ortega Navas, 2010; Richman, Kubzansky, Maselko, Kawachi, Choo, Bauer, 2005)

El conocimiento clave de la educación emocional es la emoción. Por consiguiente, es razonable una fundamentación en origen al marco conceptual de las emociones y a las teorías de las emociones. Lo cual deriva en el constructo de comprensión emocional en un marco de inteligencias múltiples. De allí se desliza al constructo de competencia emocional como parte indispensable para la dotación y el progreso particular y social.

De acuerdo al modelo de Bisquerra y Pérez se puede investigar como un modelo de Inteligencia Emocional, ya que, incorpora tanto rasgos cognitivos como dimensiones de la personalidad. En relación con los modelos típicos de contenido de inteligencia emocional (por ejemplo, Mayer y Salovey, 2007), tiene el privilegio de ser más amplio, en similitud con otros modelos de IE (Petrides, Frederick hijo y Furnham, 2004), este modelo tiene la ventaja de ser jerárquicamente estructurado facilitando el anterior progreso de programas de investigación (Bisquerra y Pérez, 2007).

Acorde a lo expuesto por Bisquerra (2003) como en el de Carolyn Saarny (1997) se pueden diferenciar ciertas relaciones entre las capacidades individuales en el manejo de las emociones con los modelos mixtos y de habilidades pertenecientes a la inteligencia emocional, conviene recalcar que los autores nutren sus propuestas con sólidas referencias que le brindan autonomía y singularidad al conocimiento de competencias emocionales. Junto con ello comprende internamente de las CSE la facultad de autorreflexión (i.e., reconocer las propias emociones y regularlas de modo apropiado) y a la destreza de escrutar lo que los demás están pensando y sintiendo (e.g., habilidades sociales, empatía).

La educación emocional debe orientarse al desarrollo de competencias emocionales, que son básicas para la vida. Estas competencias son:

**1.1. Conciencia emocional:** según Bisquerra (s/f) es la facultad para adquirir conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la destreza para captar el estado emocional de un contexto determinado. En lugar de responder cuando se siente “bien” o “mal”, lo que explora esta competencia es reconocer, identificar y concientizar los propios sentimientos y emociones.

**1.2. Regulación emocional:** Bisquerra lo define como la dimensión para conducir las emociones de manera apropiada. Se refiere a alcanzar conciencia entre la emoción, la cognición y el comportamiento.

**1.3. Autoconciencia:** Es como una expansión formada por la capacidad del autoconocimiento emocional, que abarca las capacidades para entender señales internas; averiguar cómo los propios sentimientos afectan el desempeño; atender a la intuición y lograr hablar claramente de las emociones. Por ejemplo, Descartes consideró que se llega al discernimiento de la propia existencia mediante el pensamiento: "cogito ergo sum", pienso, luego existo. Otro ejemplo es Rogers (1951) considera que el yo es un criterio formado a partir del material bruto de las instrucciones, a través del pensamiento reflexivo (el autoconcepto "... puede conceptuarse como una disposición organizada de percepciones del yo", p.136).

**1.4. Trabajo en equipo:** Se tiene en balance al sujeto, al equipo y a la organización. Hackman (1987), en su modelo define este método como el asunto de función en equipo (INPUT-PROCES-OUTPUT). El modelo define los elementos que son necesarios para que un grupo de personas trabaje en conjunto y lleven a cabo el objetivo de buena forma, el progreso da parte a aspectos cognitivos, afectivos y de conducta que se dan en un conjunto teniendo en cálculo el factor proceso (Cohen et al., 1997; González Romá, 2008; Ilgen, Hollenbeck, Johnson, et Jundt, 2005; Kozlowski et Ilgen, 2006; Rousseau et. al. 2008, Gil, Rico te Sánchez-Manzanares, 2008). Ocuparse en equipo, solicita la movilización de medios propios y externos, de algunos conocimientos, habilidades y aptitudes, permitiendo a un individuo adaptarse y lograr contiguo a sus pares un valeroso objetivo.

**1.5. Empatía:** Un individuo debe apuntar su observación respetuosamente en la otra persona buscando oír y percibir sus acciones y emociones, comprender qué están sintiendo, cuán urgente es ese sentimiento y por qué se siente de ese modo, y cómo sus sentimientos pueden alternar, sin sentirse comprometido por esos sentimientos. Y, seguidamente, reconocer

debidamente con susceptibilidad logrando una “conexión” con la otra persona. La empatía es esencial para progresar relaciones profundas y duraderas, es el centro del trabajo en equipo. Las personas que desarrollan su cabida de empatía, establecen conexiones saludables con los demás, logran permanecer en sintonía con sus pares.

**1.6. Motivación:** Desde el inicio del argumento de la Inteligencia Emocional se refiere a utilizar nuestro sistema emocional para impulsar todo el sistema y mantenerlo en movimiento. Existe la motivación intra-personal que es la facultad de que la persona se motive a sí misma (interna, automotivación) y la interpersonal es cuando un individuo es competente de comunicar a los demás. La motivación es lo inflamable que nos permite trasladar a cabo lo que nos proponemos. Las personas motivadas tienen esfuerzo, orientación y determinación.

**1.7. Resolución de conflictos:** La resolución de conflictos debido a la diversidad de motivos y personas implicadas, no es una labor fácil. Es esencial el trabajo de toda la agrupación educativa para encaminar a las y los estudiantes desarrollando su razonamiento, entendimiento, comunicación, importancia, compromiso (Martínez-Otero, 2001). Bisquerra (2010) propone las siguientes estrategias para la resolución de conflictos comenzando con el punto de vista en el vínculo entre conflicto y emoción: proporcionar a los demás exponer sus emociones (el poder del silencio); escucha activa; estar al tanto ponerse en el lugar del otro (empatía); proteger los propios derechos de manera pacífica (asertividad); conocer condonar; dominación de la agresividad verbal; equilibrio entre razón y emoción; comprender las causas y efectos y descubrir el chantaje emocional. El informe Delors (UNESCO, 1996) se conforma en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (p.34). Haciendo referencia a la

resolución de conflictos para la convivencia o enseñanza de habilidades sociales necesarias para realizar una tarea interpersonal de manera competente.

**2.1. La Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER):** mide el nivel de competencia emocional, entendiendo por competencia emocional, la capacidad que tiene una persona para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar). Las investigadoras del presente estudio desarrollaron un instrumento que evalúa el desarrollo emocional a través de los siguientes componentes: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Este instrumento utiliza láminas evocadoras de situaciones apoyadas por preguntas del examinador o examinadora. En total la prueba cuenta con 65 ítems. La prueba alcanzó en su puntaje total un Alfa de Cronbach de 0.865, en conciencia emocional 0.73, en regulación emocional 0.705 y en competencia social 0.758 y en habilidades de vida para el bienestar 0.760.

**2.2. Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE López y Pérez, 2010).** Elaborado por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en los principales conceptos de educación emocional según el GROU (Bisquerra, 2000 y 2007). Consta de 38 ítems y 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Al final de la administración se puede extraer una puntuación global y una para cada una de las cinco dimensiones. En la exploración de consistencia interna para el QDE, se obtuvo un índice de Alfa de Cronbach de .92 para la escala global, lo cual se consideró muy satisfactorio.

**2.3. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria (A-EP; Ramos et al., 2006).**

Este autoinforme es una prueba sencilla para evaluar la autoestima en alumnos de 4° a 6° de Primaria. Contiene 17 elementos con tres alternativas de respuesta que se puntúan con valores de cero a dos y que el alumno debe completar. El resultado es una puntuación global para cada participante.

**2.4. Cuestionario Clima Social Aula (CES; Pérez, Ramos y López, 2010; Moos y Trickett, 1974).** Esta escala está compuesta por 90 ítems que miden 9 subescalas distintas (interés/respeto/preocupación, satisfacción/expectativas, relación, competitividad/favoritismo, comunicación, cooperación/democracia, normas/disciplina, cohesión grupo, organización física del aula), comprendidas en cuatro grandes dimensiones (relación, comunicación, interés y satisfacción). Muestra una estructura factorial estable con dos factores de clima social: 1) Relativo al centro, y 2) Relativo al profesorado. El sujeto evaluado debe marcar con un círculo si su respuesta es verdadera o falsa a cada pregunta planteada. Por lo que respecta a la consistencia interna, en el estudio elaborado por los autores, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,83, lo cual es considerado como satisfactorio.

**2.5. Stait-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC; Seisdedos, 1990).** Creado por Spielberger (1973, 1982). Posteriormente fue adaptado a la población española por Seisdedos, N. (1990) y quedó compuesto por dos escalas independientes, una para evaluar la Ansiedad Estado (A-I) y la otra para evaluar la Ansiedad Rasgo (A-R). La primera contiene 20 ítems que se muestran como inventario y que están destinados a evaluar el nivel de ansiedad del niño en un determinado

momento, y la segunda pretende identificar a través de otros 20 ítems, también en formato inventario, cómo el sujeto se siente en general. En el presente estudio solo se ha utilizado el STAIC estado para así evaluar los distintos niveles de ansiedad que los niños presentaban en el momento de la recogida de datos (Ansiedad-Estado). La consistencia interna del cuestionario ha mostrado ser robusta en numerosas ocasiones, mostrando una Alpha de Cronbach de 0.87.

**2.6. Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24** (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Consta de 24 ítems que se subdividen en tres dimensiones relacionadas con la inteligencia emocional: 1. Percepción emocional: constituye la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios como ajenos. 2. Comprensión emocional: implica la habilidad para desplegar un repertorio de emociones, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. 3. Regulación emocional: capacidad de apertura hacia los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre éstos para aprovecharlos de manera positiva. Las puntuaciones de cada una de estas subescalas se clasifican en tres rangos (alto, medio y bajo) con diferentes puntos de corte tanto para hombres como para mujeres. Cuenta con una escala Likert de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) puntos que representa el grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones sobre los sentimientos y emociones.

**2.7. Trait-Meta Mood Scale (TMMS):** Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado. La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional. La TMMS contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”), Claridad emocional (p.e. “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”) y Reparación de las propias emociones (p.e. “Aunque a veces

me siento triste, suelo tener una visión optimista”). La versión clásica contiene 48 ítems, aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998)

**2.8. Escala de IE de Schutte:** Esta medida proporciona una única puntuación de inteligencia emocional (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptación al castellano por Chico, 1999). Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional (p.e. “Encuentro difícil entender los mensajes no verbales de otras personas”); 2) Manejo de emociones propias (p.e. “Me motivo a mí mismo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a hacer”); 3) Manejo de las emociones de los demás (p.e. “Solucionar los problemas de los demás me divierte”) y, por último, 4) Utilización de las emociones (p.e. “Cuando siento que mis emociones cambian, se me ocurren nuevas ideas”).

**2.9. Inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá):** Como sus propios autores han afirmado se trata más bien de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales más que un instrumento genuino de IE. Esta medida contiene 133 ítems y está compuesta por cinco factores generales, que se descomponen en un total de 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de

tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo. Además, el inventario incluye 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

### Medición de Competencias Socioemocionales

A continuación, se visualiza una tabla cuyo objetivo es disponer un orden, simplificando la información sobre las nueve evaluaciones anteriormente descritas que tienen semejanza a ECSE.

Instrumento	Autor	Año	Edad	N° de ítems	Factores variables o
Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)	Cepa, A.	2015	Estudiantes de enseñanza básica	65 ítems	-conciencia emocional  regulación emocional  -competencia social  - habilidades de

					vida para el bienestar
Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE-A)	Pérez-Escoda, N.; Bisquerra, R.; Filella, G.; Soldevila, A.	2010	Estudiantes de enseñanza básica	38 ítems	- conciencia emocional  regulación emocional  - autonomía emocional  competencia social  competencias para la vida y el bienestar.

Cuestionario Clima Social Aula (CES)	Pérez, Ramos y López, Moos y Tricket	1974, 2010	Estudiantes de enseñanza básica	90 ítems	interés/respeto/pr eocupación  satisfacción/expec tativas  -relación competitividad/fa voritismo  comunicación - cooperación/dem ocracia  normas/disciplina  -cohesión grupo  organización física del aula
Stait-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)	Spielberger	1973, 1982	Estudiantes enseñanza básica	40 ítems	-ansiedad  sentir emocional del momento
Escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24)	Fernández- Berrocal, Extremera y Ramo	2004	Estudiantes enseñanza básica	24 ítems	percepción emocional  comprensión emocional  regulación emocional

Trait-Meta Mood Scale (TMMS)	Fernández- Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández- McNally, Ramos y Ravira	1998		48 ítems	inteligencia emocional interpersonal
------------------------------------	--	------	--	----------	--

### ***3.1. INSTRUMENTOS PARA LA MEDICIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y SOCIALES APLICADA EN ESPAÑA, MÉXICO Y CHILE.***

Se escoge ECSE por ser un instrumento válido y fiable que puede utilizarse en la realidad sociocultural. Abarca siete competencias socioemocionales, en donde el test de medición lo distribuye en 38 frases o afirmaciones ante reacciones que tienen individuos frente a una situación. Bajo cada frase hay una tabla con respuestas que se dividen en cinco opciones, de esta forma se obtendrá un valor que posteriormente se analizará. Este instrumento ha sido utilizado en varios países para medir no solo las competencias socioemocionales de estudiantes de enseñanza básica, sino también en estudiantes de enseñanza media y superior. Incluso en docentes y trabajadores de empresas. Sus resultados han sido los siguientes:

3.1.1. *España*: se aplicó ECSE en 95 practicantes de actividades deportivas, posterior a la realización de actividades en el medio natural que otorga el servicio de deportes de la Universidad de Jaén, con el objetivo de describir las competencias socioemocionales, establecer diferencias entre las competencias y variables de sexo, edad y nivel deportivo de los participantes. Los resultados obtenidos, mostraron significativas diferencias entre las competencias

socioemocionales con respecto al género de los practicantes a favor de las mujeres. Las competencias socioemocionales más valoradas fueron motivación y empatía; autoconciencia, resolución de conflictos y trabajo en equipo mostraron valoración intermedia, mientras que las menos valoradas fueron la autorregulación y regulación interpersonal.

3.1.2. *México*: Al término de la investigación se realizó una comparación entre los resultados obtenidos en los grupos encuestados, aspecto que permitirá tener una amplia visión de análisis de las competencias. Esta investigación se llevó a cabo en dos instituciones de la zona oriente del Estado de México, por un lado, el Plantel “Texcoco” de la Escuela preparatoria dependiente de la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México) que presta servicio a la comunidad de Texcoco y municipios aledaños a ésta, y por otra parte los alumnos de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo provienen en su gran mayoría de las zonas rurales de casi todo el país.

3.1.3. *Chile*: La escala de Competencias Socio Emocionales (ECSE) se aplicó a 97 estudiantes en 2 etapas respectivamente (pre/post), divididos en dos grupos: control y experimental. Los resultados indican estabilidad temporal en las dimensiones de Autoconciencia, Motivación y Trabajo en Equipo; por otro lado, existe evidencia de cambio en Autorregulación Emocional, Regulación Interpersonal, Empatía y Resolución de Conflictos. En todas las dimensiones existen cambios simultáneos dado el grupo al que pertenecen y la etapa en la que fueron evaluados, teniendo mayor fuerza las dimensiones Autorregulación Emocional, Regulación Interpersonal, Empatía y Resolución de Conflictos.

## **CAPÍTULO II: FORMULACIÓN DE PROBLEMA**

Según los estudios se señala que los factores sociales y emocionales están presentes en toda actuación humana en los diferentes contextos en que el sujeto se inserta es por ello que se requiere promover hoy día la alfabetización emocional de las personas, ya que tradicionalmente las instituciones educativas han restado el conocimiento de las competencias socio emocionales necesarias en la formación de los estudiantes.

Se evalúan las competencias socioemocionales de los estudiantes para comprender por qué están actuando de manera incorrecta. La evaluación es para saber cuáles son las competencias que están más desfavorecidas en los estudiantes, el propósito es conocer las condiciones socio-emocionales de las y los niños si los niños.

¿Cuáles son las competencias socioemocionales en donde las y los estudiantes de 3º, 4º y 5º año básico del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, tienen mayor o menor dificultad?

## **OBJETIVOS**

4.1. **Objetivos generales:** Evaluar las competencias socioemocionales de estudiantes de 3°, 4° y 5° año básico del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, ya que se encuentran en la etapa de preadolescencia en el cual experimentan cambios emocionales, de actitud, conductas propias de esta fase, comienzan a ser más conscientes de sus actos puesto a que se crean nuevos temores, aparece la necesidad de tener mayor intimidad y tratan de agradar a sus pares.

4.2. **Objetivos específicos:**

4.2.1. Identificar el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales con la finalidad de comprender su salud mental y comportamiento en los estudiantes del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble.

4.2.2. Comparar las diferencias de resultados de la evaluación entre niños y niñas del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, puesto que los cambios socioemocionales en esta fase son muchos y variados, lo cual dependerá de cada niño o niña como lo experimente ya sea con mayor o menor intensidad.

4.2.3. Describir las competencias socioemocionales de acuerdo a edad en estudiantes del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, las edades varían desde los 8 a los 12 años, cuya etapa es el comienzo de la preadolescencia y a padecer una transición.

## HIPÓTESIS

*5.1. Los resultados obtenidos del estudio estiman que las niñas poseen mayor desarrollo emocional que los niños.*

Los resultados obtenidos sugieren que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional en relación a sus compañeros varones, siendo este un aspecto controvertido en la investigación previa. Respecto a la regulación emocional, donde se encuentran niveles superiores en niñas, existen perspectivas contradictorias. Por un lado, los trabajos de Joseph y Newman (2010) o Salovey (2006), coinciden con nuestra investigación, encontrando en varones peores patrones de regulación emocional. Otras investigaciones, sin embargo, encuentran en varones puntuaciones superiores en regulación emocional (Bar-On, 2006; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, y Latorre, 2008). En cuanto a la competencia social, principalmente la empatía, los resultados coinciden con las investigaciones previas dado que las niñas demuestran mayor empatía (Garaigordobil y García, 2006; Mestre, Samper, Frias y Tur 2009; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006)

*5.2. Diferencias por nivel de escolaridad*

Se reportan resultados de un estudio cuyo objetivo fue evaluar la autoestima de estudiantes de enseñanza básica (3° a 8°), a través del instrumento estandarizado en Chile TAE-Alumno (Marchant, Haeussler y Torretti, 2002) y profundizar en las diferencias por nivel de escolaridad y género. Participaron 5161 niños chilenos de 3° a 8° básico, pertenecientes a 10 colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana. Se encontraron diferencias significativas en los

niveles de autoestima entre los niveles de escolaridad evaluados, observándose una baja a medida que aumenta la escolaridad. También se encontraron diferencias significativas por género, apareciendo en 6° básico y acentuándose en 7° y 8° básico a favor de los hombres.

Se reconoce la necesidad de que las comunidades educativas estén atentas a las diferencias por nivel de escolaridad, haciendo intervenciones en los períodos que resultan más críticos en la construcción de la identidad.

## **METODOLOGÍA**

6.1. Diseño de investigación: Cuantitativo, de tipo descriptivo debido a que se realiza una recopilación y análisis de información obtenida de diversas fuentes y posterior resultado de medición del instrumento de la Escala de Competencias Socio Emocionales a estudiantes de enseñanza básica de 3° a 5° de la región de Ñuble.

6.2. Instrumento: Se utilizará un cuestionario llamado “Escala de Competencias Socio Emocionales” (ECSE), el cual se aplicará a estudiantes del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble.

El instrumento está formado por 38 ítems que responden a una escala politómica de 5 puntos en las que se valoran las siguientes dimensiones: Autoconciencia emocional, Autorregulación emocional, Regulación emocional interpersonal, Empatía, Motivación, Trabajo en equipo y Resolución de conflictos.

Este instrumento será aplicado a los estudiantes y así mismo a los docentes para evaluar a estudiantes al azar desde su percepción pedagógica.

6.3. Participantes: 78 estudiantes de 3°, 4° y 5° año básico del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, debido a que se brindó accesibilidad y proporcionó reunir la información pertinente para la investigación.

#### 6.4. Procedimiento:

- Se solicita un permiso a secretaria de carrera pedagogía en educación general básica, para realizar encuesta en los colegios.
  
- Se realiza reunión con directores para solicitar colaboración de cada establecimiento para explicar el objetivo del estudio y coordinar la forma de aplicación.
  
- Se aplican los instrumentos y analizan los resultados obtenidos.

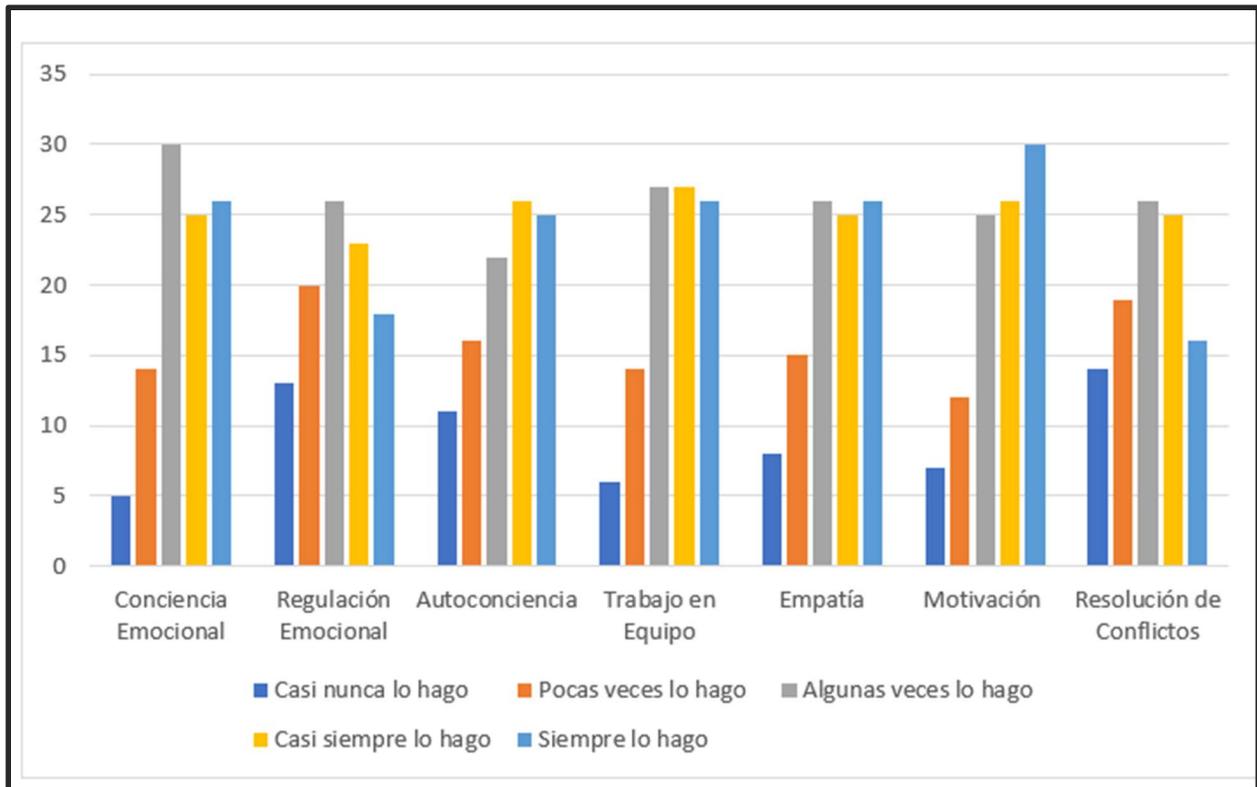
6.5. Análisis de datos: Se utilizará las herramientas de formularios de google y se enviará enlace al docente de cada nivel para que pueda compartir con los estudiantes, los datos analizados se realizan mediante porcentajes indicados visualmente en gráficas, cuya información es detallada de forma descriptiva.

## RESULTADOS

Los resultados que se observan a continuación, son en base al análisis estadístico que hemos obtenido al realizar el cuestionario de Escala de Competencias Socioemocionales a estudiantes de 3º, 4º y 5º año del Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, de manera presencial y online. La base de datos está conformada por 78 estudiantes y los resultados serán explicados con gráficos, lo cual respalda la hipótesis y objetivos de esta investigación.

*Los resultados obtenidos del análisis de las competencias socioemocionales* indican que el nivel de desarrollo de *Conciencia Emocional* un 26% de estudiantes tienen la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de sus pares, por otro lado se observa un 5% de los cuales se les dificulta ser conscientes de sus emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. En *Regulación Emocional* se muestra que un 26% de estudiantes tiene la capacidad de manejar las emociones de manera apropiada, demostrar que pueden manejar positivamente situaciones en donde tengan dificultades y buscar estrategias para afrontarlas, mientras que el 13% no han desarrollado aún la forma de regular sus propias emociones. En *Autoconciencia* se observa que un 26% de los participantes son capaces de reconocer sus propios estados de ánimo, conocer sus propias emociones y cómo les afecta tanto de manera positiva como negativa y poder hablarlo con alguien, y un 11% de ellos tienen la dificultad de no reconocerlas. En *Trabajo en Equipo* tenemos un 27% de los cuales mayoritariamente son capaces de demostrar actitudes para cooperar con sus pares por un objetivo común, lo cual nos permite observar que se esfuerzan por tener una buena relación con sus compañeros y así realizar trabajos grupales de manera óptima, y un 6% demuestra tener inconveniente en dar a conocer sus ideas y formar un equipo. Respecto al gráfico de *Empatía* se

muestra que un 26 % de estudiantes es capaz de identificarse con el sentimiento de otra persona, junto con la habilidad de escuchar, por otro lado, tenemos un 8% a los cuales se les dificulta comprender, apoyar y escuchar a otros. En *Motivación* se observa que un 30% de los participantes tiene una conducta o estado de fijar fines determinados, dirigiéndose a un objetivo en concreto, mientras que el 7% no realiza acciones objetivas ni persiste en culminarlas. Por último, en *Resolución de conflictos* un 26% de los estudiantes logra una solución pacífica a los desacuerdos que enfrentan, mientras que el 14% se les dificulta desarrollar la habilidad de crear una negociación donde todas las partes estén de acuerdo.

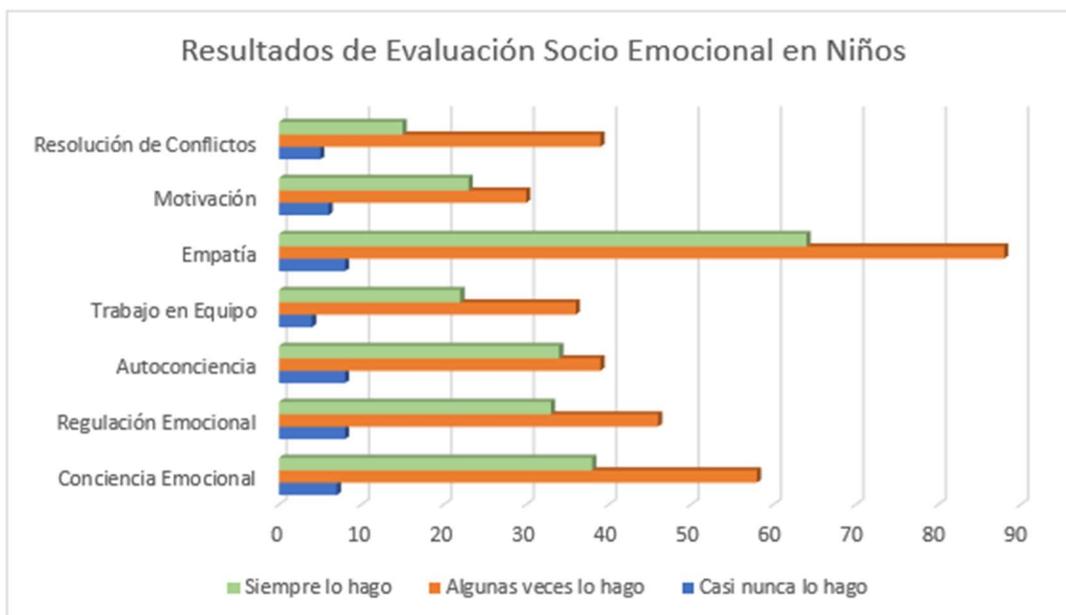


<p>Conciencia Emocional</p>	<p>Un 26% de estudiantes tienen la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de sus pares, por otro lado, se observa un 5% de los cuales se les dificulta ser conscientes de sus emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.</p>
<p>Regulación Emocional</p>	<p>Se muestra que un 26% de estudiantes tiene la capacidad de manejar las emociones de manera apropiada, demostrar que pueden manejar positivamente situaciones en donde tengan dificultades y buscar estrategias para afrontarlas, mientras que el 13% no han desarrollado aún la forma de regular sus propias emociones.</p>
<p>Autoconciencia</p>	<p>Se observa que un 26% de los participantes son capaces de reconocer sus propios estados de ánimo, conocer sus propias emociones y cómo les afecta tanto de manera positiva como negativa y poder hablarlo con alguien, y un 11% de ellos tienen la dificultad de no reconocerlas.</p>
<p>Trabajo en Equipo</p>	<p>Un 27% de los cuales mayoritariamente son capaces de demostrar actitudes para cooperar con sus pares por un objetivo común, lo cual nos permite observar que se esfuerzan por tener una buena relación con sus compañeros y así realizar trabajos grupales de manera óptima, y un 6% demuestra tener inconveniente en dar a conocer sus ideas y formar un</p>

	equipo.
Empatía	Se muestra que un 26 % de estudiantes es capaz de identificarse con el sentimiento de otra persona, junto con la habilidad de escuchar, por otro lado, tenemos un 8% a los cuales se les dificulta comprender, apoyar y escuchar a otros.
Motivación	Se observa que un 30% de los participantes tiene una conducta o estado de fijar fines determinados, dirigiéndose a un objetivo en concreto, mientras que el 7% no realiza acciones objetivas ni persiste en culminarlas.
Resolución de Conflictos	Un 26% de los estudiantes logra una solución pacífica a los desacuerdos que enfrentan, mientras que el 14% se les dificulta desarrollar la habilidad de crear una negociación donde todas las partes estén de acuerdo

*En el análisis comparativo de los resultados socioemocionales entre niñas y niños, se infiere que las niñas tienen mayores respuestas con alternativa “Siempre lo hago”, en cambio los niños se representan mayoritariamente con la alternativa “Algunas veces lo hago”. Con apoyo de gráficos se observa que en *Resolución de conflictos* la alternativa que tiene mayor respuesta en las*

niñas es Siempre lo hago con un 23%, mientras que en niños la alternativa que más se repite es algunas veces con un 39%. En las dimensiones de *Motivación*, *Empatía* y *Trabajo en equipo* se observa un alza mayor con respuestas de Siempre lo hago por sobre los niños, los cuales tiene menor porcentaje con alternativa de Algunas veces lo hago, sin dejar de lado la similitud de resultados con un 92% y un 88% en la competencia de *Empatía*. En la dimensión de *Autoconciencia* se repite el mismo patrón de apreciación donde se muestra que las niñas tienen un mayor porcentaje con la alternativa Siempre lo hago y con una diferencia de 20% por sobre los niños. Finalmente se puede observar en las competencias de *Regulación Emocional* y *Conciencia Emocional* que los niños tienen un alza en sus respectivas respuestas en comparación a las demás dimensiones, aun así, las niñas tienden a mostrar mayor porcentaje en los resultados con un 45% y 73% en estas habilidades.

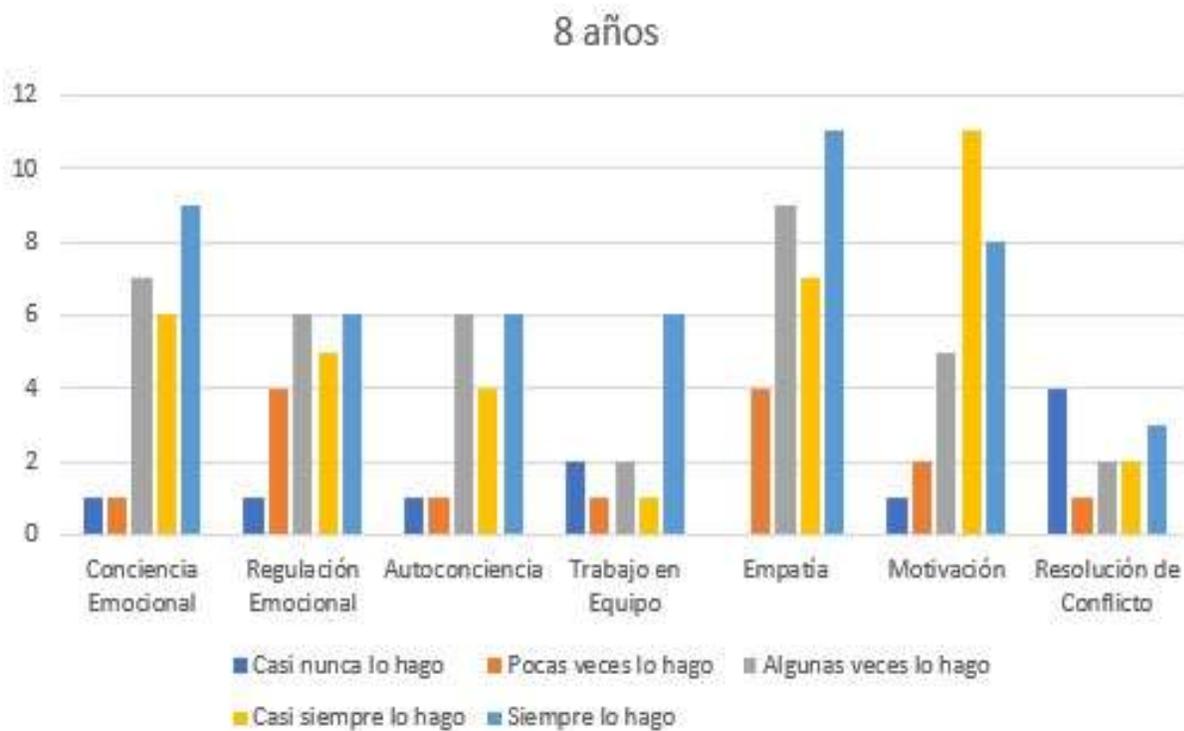


Sexo	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autoconciencia	Trabajo en Equipo	Empatía	Motivación	Resolución de Conflicto
Niño	Se observa un 8% en la alternativa de Casi nunca lo hago, porcentaje menor que el de las niñas.	Los niños tienen un alza en sus respectivas respuestas en comparación a las demás dimensiones	En niños la alternativa predomina es Algunas veces lo hago con un porcentaje de 38%	La alternativa Algunas veces lo hago predomina en esta competencia y está por sobre el porcentaje de las niñas.	Se observa una similitud de resultados con un 92% y un 88% en la competencia de <i>Empatía</i> .	Se refleja un menor porcentaje con alternativa de Algunas veces lo hago.	En niños la alternativa que más se repite es algunas veces con un 39%

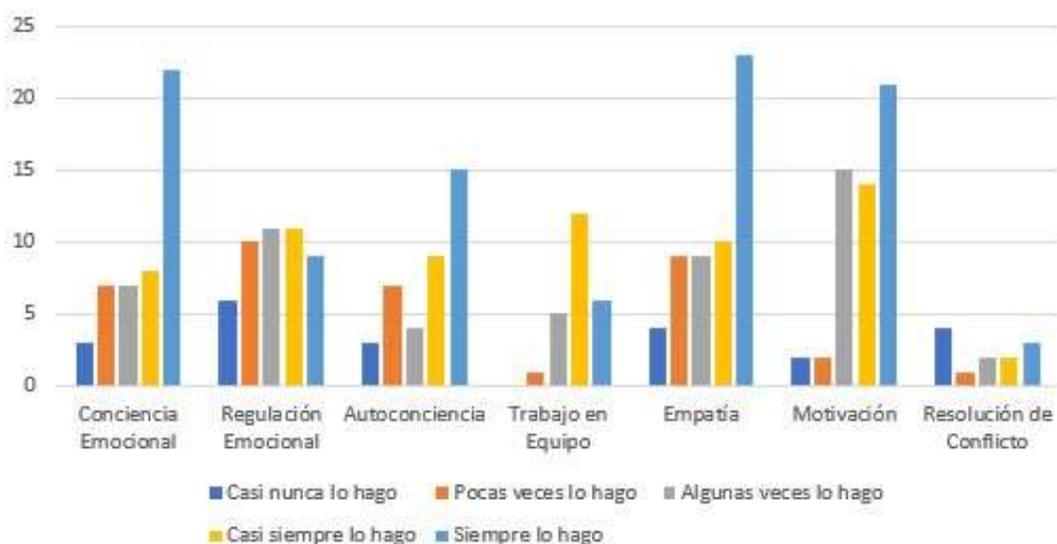
Niña	En la alternativa de Casi nunca lo hago tienen el 12% de respuestas, mientras que las niñas tienden a mostrar mayor porcentaje en los resultados con un 45% y 73% en estas habilidades.	Las niñas tienden a mostrar mayor porcentaje en los resultados con un 45% y 73% en estas habilidades.	Se muestra que las niñas tienen un mayor porcentaje con la alternativa Siempre lo hago y con una diferencia de 20% por sobre los niños.	Se aprecia un 38% en la alternativa Siempre lo hago, a diferencia de los niños que presentan un menor porcentaje en esta alternativa.	Se observa una similitud de resultados con un 92% y un 88% en la competencia de <i>Empatía</i> .	<i>Motivación, Empatía y Trabajo en equipo</i> se observa un alza mayor con respuestas de Siempre lo hago por sobre los niños.	La alternativa que tiene mayor respuesta en las niñas es Siempre lo hago con un 23%
------	---	---	---	---	--	--	---

En el análisis comparativo de las competencias socio emocionales de diferentes edades, se puede apreciar los distintos porcentajes que muestran la suma entre niños y niñas de una misma edad en cada una de las competencias analizadas, el rango de edad va desde los 8 años hasta los 11 años. En la dimensión de *Conciencia emocional* en el cual el alza con mayor numérica corresponde a los niños y niñas de 9 años con la alternativa de Siempre lo hago, en comparación con los niños y niñas de 11 años en donde la representación gráfica muestra que tienen un alza en cifras en la alternativa Casi siempre. En el segundo gráfico la dimensión de *Regulación emocional* representa el rango mayor de esta habilidad lo poseen los niños y niñas de 10 años con la respuesta Siempre lo hago, a diferencia de los estudiantes de 8 años quienes disminuyen con la alternativa de Casi nunca, también se aprecia que los participantes de 9 años tienen resultados parejos en sus alternativas en comparación con los demás, y la cifra mayor corresponde a la alternativa de algunas veces respectivo a los niños y niñas de 11 años. En la competencia de *Autoconciencia* se puede identificar que la alternativa que menos se enfatiza es Casi nunca, perteneciente a niñas y niños de 8 años. Por el contrario, a quien se le atribuye la cifra mayor es a los participantes de 9 años de edad, se puede destacar en las edades de 10 y 11 años que la alternativa mayoritariamente escogida fue Casi siempre lo cual permite comprender que los niños y niñas están familiarizados con el desarrollo de esta habilidad. En el cuarto gráfico observamos la dimensión de *Trabajo en Equipo*, el alza numérica corresponde a la alternativa de Siempre lo hago perteneciente a la edad de 10 años, se observan cifras igualitarias que corresponde a los participantes de 8 y 9 años con la alternativa de Siempre lo hago. Los gráficos pertenecientes a las competencias de *Empatía* y *Motivación* nos señalan que los participantes con el mayor porcentaje de cifras corresponden a la edad de 10 años en la alternativa de Siempre lo hago, también se observa en la dimensión de *Motivación* la similitud existente en los niños y niñas de 9,10 y 11 años con la alternativa de

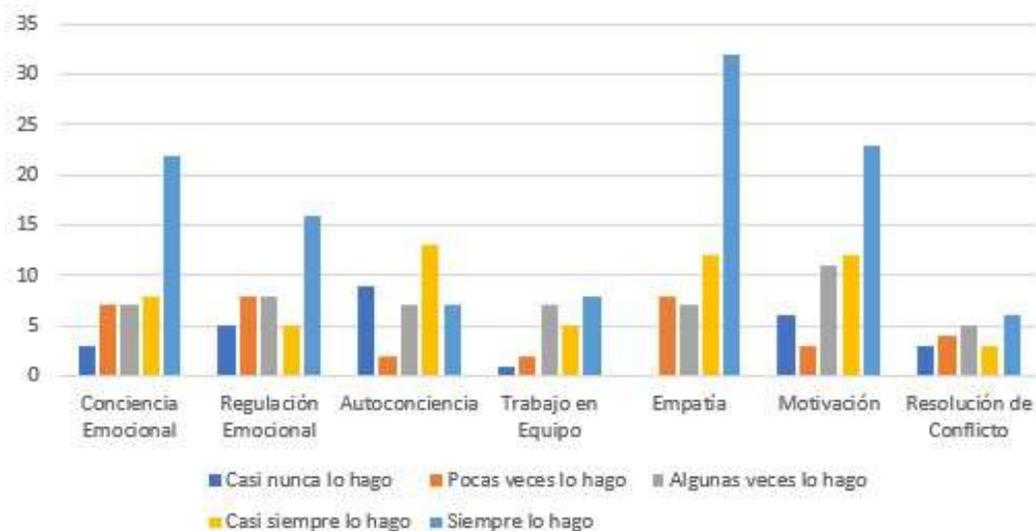
Siempre lo hago, por el contrario, la cifra menor de ambas habilidades corresponde a las edades de 8 y 10 años. Por último, se observa en el séptimo gráfico la dimensión de *Resolución de conflicto* correspondiente a la alternativa de Siempre lo hago respectivo a los niños y niñas de 10 años de edad, también se muestra un alza en la alternativa de Pocas veces lo hago en los rangos de 9 y 11 años de edad contrario en lo que se refleja con la disminución de esta alternativa en la edad de 8 años.

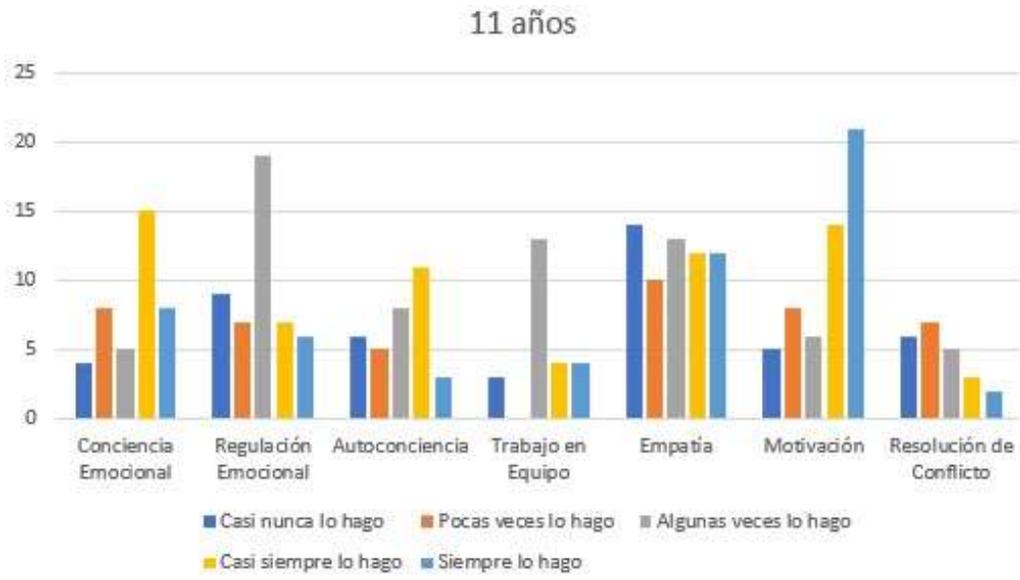


### 9 años



### 10 años





Edad	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autoconciencia	Trabajo en Equipo	Empatía	Motivación	Resolución de Conflicto
8 años	9% es la cifra mayor con respuestas <i>Siempre lo hago</i> y 1% se repite con <i>Casi nunca lo hago</i> y <i>Pocas veces lo hago</i> .	6% es el mayor porcentaje con respuestas <i>Siempre lo hago</i> y <i>Algunas veces lo hago</i> y solo 1% con respuesta <i>Casi nunca lo hago</i> .	Al igual que la competencia anterior, se indica que 6% tiene mayor respuesta en <i>Siempre lo hago</i> y <i>Algunas veces lo hago</i> , por otro lado 1% de respuestas <i>Casi nunca lo hago</i> y <i>Pocas veces lo</i>	Un 6% de estudiantes de esta edad tienen mayor porcentaje de respuestas <i>Siempre lo hago</i> y solo 1% <i>Pocas veces lo hago</i> y <i>Casi siempre lo hago</i> .	Se indica que 11% en <i>Siempre lo hago</i> es el alza de respuesta en esta competencia, mientras que un 4% es el inferior con <i>Pocas veces lo hago</i> .	11% de estudiantes lideran esta competencia con respuesta <i>Casi siempre lo hago</i> . La cifra es de 1% con respuesta <i>Casi nunca lo hago</i> .	Un 4% es la cifra mayor de respuestas <i>Casi nunca lo hago</i> , por otro lado 1% respondió <i>Pocas veces lo hago</i> .

			<i>hago.</i>				
9 años	La mayor cifra de respuesta es de 21% en <i>Casi nunca lo hago</i> , mientras que 3% de estudiantes respondieron <i>n Casi nunca lo hago</i> .	11% es el porcentaje mayor en respuestas <i>Algunas veces lo hago y Casi siempre lo hago</i> , mientras que 6% respondieron <i>n Casi nunca lo hago</i> .	15% es la cifra mayor con respuesta <i>Siempre lo hago</i> , por otro lado, <i>Casi nunca lo hago</i> es la minoría con un 3% de respuesta	Mayor porcentaje de respuesta es 13% en <i>Casi siempre lo hago</i> , y solo 1% de estudiantes con respuesta <i>Pocas veces lo hago</i> .	En esta competencia el alza fue de 23% en <i>Siempre lo hago</i> , por otro lado, un 4% de respuesta en <i>Casi nunca lo hago</i> fue el menor	21% de respuesta <i>Siempre lo hago</i> es la cifra mayor, mientras que 1% se repite en respuesta <i>Casi nunca lo hago y Pocas veces lo hago</i> .	Un 4% tiene la mayoría de respuesta en <i>Casi nunca lo hago</i> , por otro lado, la minoría fue de 1% con respuesta <i>Pocas veces lo hago</i> .

10 años	21% de estudiantes ha respondido <i>Siempre lo hago,</i> mientras que sólo un 3% respondió <i>Casi nunca lo hago.</i>	En esta competencia a un 16% es la cifra mayor de respuesta <i>Siempre lo hago,</i> por otro lado, <i>Casi nunca lo hago</i> y <i>Casi siempre lo hago</i> tienen igualdad de respuesta con 5%.	13% fue la mayor respuesta en esta competencia <i>en Casi siempre lo hago,</i> mientras que el menor porcentaje fue en <i>Pocas veces lo hago</i> con 2%.	La mayor respuesta en esta competencia fue de 7% <i>en Siempre lo hago,</i> y 1% es la menor respuesta <i>en Casi nunca lo hago.</i>	El alza de respuesta fue de 31% <i>en Casi siempre lo hago,</i> mientras que el porcentaje inferior fue de un 6% <i>en Algunas veces lo hago.</i>	23% de respuesta es el mayor porcentaje <i>en Siempre lo hago,</i> por otro lado, un 3% es el menor de respuesta <i>en Pocas veces lo hago.</i>	El porcentaje mayor en esta competencia a es 6% <i>en Siempre lo hago,</i> mientras que un 3% es la respuesta menor <i>en Casi siempre lo hago.</i>
---------	---	---	---	--	---	---	---

<p>11 años</p>	<p>Las respuestas con mayor porcentaje son en <i>Casi siempre lo hago</i> con un 15%, por otro lado, el porcentaje inferior es de 4% en <i>Casi nunca lo hago</i>.</p>	<p>La mayor respuesta es en <i>Algunas veces lo hago</i> con 19%, mientras que la menor respuesta fue en <i>Siempre lo hago</i> con un 6%.</p>	<p>11% es la cifra con más respuesta en <i>Casi siempre lo hago</i>, y el porcentaje menor es de 3% en <i>Siempre lo hago</i>.</p>	<p>En esta competencia la mayor respuesta fue de 13% en <i>Algunas veces lo hago</i>, por otro lado, no hubo respuesta en <i>Pocas veces lo hago</i> y solo un 3% indicaron <i>Casi nunca lo hago</i>.</p>	<p>Un 14% en <i>Casi nunca lo hago</i> tiene mayor porcentaje de respuesta, mientras que un 10% en <i>Pocas veces lo hago</i> es el menor porcentaje .</p>	<p>21% de respuesta en <i>Siempre lo hago</i> es la cifra mayor, y solo un 5% es la cifra inferior en <i>Casi nunca lo hago</i>.</p>	<p>7% de estudiantes respondió <i>Pocas veces lo hago</i>, mientras que sólo un 2% fue el menor porcentaje en <i>Siempre lo hago</i>.</p>
----------------	--	--	--	--	--	--	---

## **CONCLUSIONES**

Con la recopilación de datos obtenidos de las y los estudiantes del Colegio Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, se puede dar respuesta al cumplimiento de los objetivos específicos que se propusieron. Al analizar los datos del cuestionario ECSE se puede señalar lo siguiente:

Gracias a la alta participación de las y los estudiantes de 3°, 4° y 5° año básico del Colegio Padre Alberto Hurtado de la región de Ñuble, se pudo recopilar los datos necesarios para analizar e identificar cada objetivo del cuestionario de Escala de Competencias Socio Emocionales y realizar los gráficos pertinentes de cada uno de ellos, permitiendo concluir que existe un alto porcentaje donde se muestra el desarrollo de estas habilidades. Referente al análisis comparativo de los resultados socioemocionales entre niños y niñas, se concluye que las niñas tienen un mayor desarrollo de las habilidades mencionadas con anterioridad a diferencia de los niños que demuestran un menor porcentaje en estas dimensiones. En la comparación de rango de edad que va desde los 8 a 11 años se observa una variabilidad en los resultados, obteniendo una mayor alza en respuestas de participantes de 10 años. Se comprende que cada niño y niña tiene diferente tiempo de desarrollo de estas habilidades y que es cuestión de aprendizaje, puesto que también están sometidos a factores. Teniendo en consideración las variables involucradas como el género y edad, sabiendo que también existen otros factores como el ambiente escolar, el familiar, la cultura, la situación en la que aún se encuentra el país por la actual pandemia, ya que muchos estudiantes no asisten presencialmente y quedarse en casa puede afectar en su desarrollo Socioemocional. La información obtenida fue de manera presencial y online, cabe señalar que existe la posibilidad que las y los estudiantes no hayan sido del todo honestos a la hora de responder el cuestionario. Otro de los factores que puede ser una dificultad es que hubo confusión y reiteradas

preguntas sobre el significado de algunas palabras en las frases del cuestionario, lo cual, se les debió explicar en base a un ejemplo de la vida cotidiana para que comprendieran mejor la definición de la palabra, sin embargo, el vocabulario del cuestionario debería adaptarse al nivel escolar al cual se aplica para que así se les facilite responder, dado que las y los estudiantes de 3° y 4° año básico tuvieron mayor dificultad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero-Lasso, S.M. (2020). Fortalecimiento del componente de autonomía emocional de las competencias socioemocionales a partir del juego simbólico y la expresión corporal en niños y niñas de 6 a 8 años. Tesis magistral inédita. Universidad Cooperativa de Colombia Facultad de Educación
- Cepa, A. (2015) Diseño, Aplicación y Evaluación del Programa “emo-acción” de Educación Emocional para Educación Infantil. Tesis Doctoral (inédita) Universidad de Burgos.
- Gartzia, L. (2012). *Emocional y género: más allá de las diferencias sexuales*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Giner, F. (2013). *Inteligencia Emocional*. CEDIN Consultores S.A.
- Heras-Sevilla, D. (2016). Desarrollo emocional en la infancia, un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-74
- Huamaní Miguel, L.N. (2015). Construcción y Validación de la Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35
- Jiménez Rodríguez, J.A. (2005). Autoconciencia. *Escritos de psicología*, 7, 44-58
- Martínez-Sánchez. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society, & Education* 1(1), 15-25

- Molero-Lopez, D. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 92-104
- Oliveros-P. V.B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93) 95-109
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44
- Pérez-Escoda, N. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21(2), 367-379
- Pérez-Escoda, N. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(3) 1183-1208
- Pérez-Escoda, N.; Bisquerra, R.; R. Filella, G.; Soldevila, A. (2010) Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2) 367-379
- Porcayo-Domínguez B. (2013). *Inteligencia emocional en niños*. 37. Universidad Autónoma del Estado de México Facultad de ciencias de la conducta.

- Riazuelo-Lourdes, V. (2014). Prevención y resolución de conflictos en el segundo ciclo de primaria mediante el trabajo de la inteligencia emocional (tesis inédita de grado). Psicología de la educación, Universidad Internacional de la Rioja
- Rojas Aliga, K. S., Huamaní Miguel, L. N. y Vilca Quiro, L. W. (2017). Escala de Competencias Socioemocionales. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 9(2).  
<https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>
- Ros-Morente, A. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18
- Sánchez-Núñez. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2) 455-474
- Torrelles-Nadal, C. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15(3): 329-344