

Vol. 6, No. 2 | 2026

ARJEAD

ARTÍCULO

Relación entre las Competencias Socioemocionales y el
Compromiso Escolar de Estudiantes de Educación Media

*Relationship Between Socio-emotional Competencies
and School Engagement Among Secondary
Education Students*

Carmen Elena Arturo-Rodríguez

Recepción: 15-06-2025 | Aceptación: 21-07-2026

Relación entre las Competencias Socioemocionales y el Compromiso Escolar de Estudiantes de Educación Media

Relationship Between Socio-emotional Competencies and School Engagement Among Secondary Education Students

Carmen Elena Arturo-Rodríguez¹

¹Coordinadora académica de la institución educativa el Rosario de Paipa, Colombia, Doctora en ciencias de la educación, Doctora en educación basada en competencias, Magister en educación, Especialista en administración educativa.

E-mail: carmen.arturo@elrosariopaipa.edu.co.

Resumen

Luego de la pandemia COVID-19, se evidenció que los ambientes escolares de los jóvenes fueron afectados, observando episodios socioemocionales irregulares y desmotivación escolar, llevando a plantear el objetivo de analizar la relación entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar de estudiantes de educación media de la institución educativa El Rosario de Paipa (Boyacá-Colombia), para comprender su impacto. Participaron 235 estudiantes de educación media de grados décimo y undécimo, bajo las consideraciones éticas pertinentes. El método, con enfoque cuantitativo, fue de diseño no experimental, alcance correlacional y temporalidad transversal. Para la recolección de la información se utilizaron la escala de Habilidades Socioemocionales (HSE) del Ministerio de Educación Nacional y el Cuestionario Compromiso Escolar (CCE) de Lara et al. Los resultados se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial. Por la distribución de los datos, se empleó el coeficiente rho de Spearman para determinar la relación entre variables. Los hallazgos evidenciaron una correlación nula entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar (rhos = -0.004, p = 0.951). No obstante, se identificaron diferencias entre sus dimensiones, en donde los hallazgos reportaron niveles regulares de autorregulación y automotivación, mientras que el compromiso escolar mostró mayor debilidad en el componente cognitivo que en los componentes afectivo y conductual. Se concluye que, aunque no se encontró una relación significativa entre las variables, ambas continúan siendo relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes y constituyen un referente para el diseño de estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento del bienestar socioemocional y del compromiso escolar

Palabras clave: Competencias socioemocionales, compromiso escolar, educación media, postpandemia, Colombia

Abstract

Following the COVID-19 pandemic, it became evident that young people's school environments had been affected, with irregular socioemotional episodes and school disengagement being observed. This led to the formulation of the objective of analyzing the relationship between socioemotional competencies and school engagement among upper secondary education students at El Rosario educational institution in Paipa (Boyacá, Colombia), in order to understand their impact. A total of 235 upper secondary education students from tenth and eleventh grades participated in the study, following the relevant ethical considerations. The study employed a quantitative approach, with a non-experimental design, correlational scope, and cross-sectional timeframe. Data were collected using the socioemotional skills scale (HSE) of the Ministry of National Education (2018) and the school engagement questionnaire (CCE) by Lara et al. (2021). The results were analyzed through descriptive and inferential statistics. Given the distribution of the data Spearman's rho correlation coefficient was used to determine the relationship between the variables. The findings revealed a null correlation between socioemotional competencies and school engagement (rhos = -0.004, p = 0.951). Nevertheless, differences were identified across their respective dimensions, with the findings indicating regular levels of self-regulation and self-motivation, while school engagement showed

greater weakness in the cognitive component than in the affective and behavioral components. It is concluded that although no significant relationship was found between the variables, both remain relevant to students' comprehensive development and constitute a reference for the design of institutional strategies aimed at strengthening socioemotional well-being and school engagement.

Keywords: Socioemotional competencies, school engagement, upper secondary education, post-pandemic, Colombia

Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío de promover una formación integral, favoreciendo el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes, reconociendo que la formación integra la adquisición de conocimientos e incorpora habilidades para afrontar asertivamente desafíos personales, académicos y sociales. En este contexto, las competencias socioemocionales y el compromiso escolar han adquirido una importancia creciente debido a su contribución al bienestar, la convivencia, la participación activa y la permanencia en el sistema educativo. La evidencia internacional muestra que estos factores fortalecen el aprendizaje y promueven ambientes educativos positivos (OECD, 2023; Durlak et al., 2011).

Después de la pandemia COVID-19, los sistemas educativos enfrentaron retos relacionados con el bienestar emocional de los estudiantes, presentando dificultades con la regulación emocional, la interacción social y el compromiso escolar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022). Estas transformaciones también se reflejaron en la institución educativa El Rosario,

evidenciando en el retorno a la presencialidad manifestaciones de agresividad, aislamiento, disminución de la participación académica y desinterés por el aprendizaje. De allí, la importancia de comprender los factores que favorecen la vinculación de los estudiantes con la escuela y su desarrollo integral.

Desde la perspectiva del aprendizaje socioemocional, el desarrollo de competencias emocionales y sociales constituye un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para reconocer y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Arturo-Rodríguez, 2025). Estas competencias representan un componente fundamental para el bienestar individual y el rendimiento académico, razón por la cual su fortalecimiento se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos (Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022).

La presente investigación se sustenta en el constructivismo de Piaget, que sostiene que el conocimiento resulta de la interacción entre el sujeto y el objeto. Complementando con la corriente socioconstructivista de Vigotsky, que reconoce que el aprendizaje ocurre mediante la interacción con el entorno. Estas perspectivas convergen con el enfoque socioformativo de Tobón, que además está orientado a la formación integral.

En este marco, las competencias socioemocionales se refieren a las capacidades que permiten comprender y gestionar las emociones, mantener relaciones positivas, actuar responsablemente y alcanzar objetivos personales y

académicos (Rodríguez Esquivel & Castillo-Gualda, 2023; Rosero-Cárdenas et al., 2024). Se retoma esta evolución conceptual, señalando que las competencias socioemocionales favorecen respuestas adaptativas frente a las situaciones del contexto.

Las competencias socioemocionales se operacionalizan mediante dos dimensiones: la automotivación, que corresponde a la capacidad del estudiante para orientar voluntariamente su conducta hacia el logro de metas (Mejía et al., 2017) y la autorregulación, que se refiere a la capacidad para comprender y controlar las emociones (Goleman, 1998). Ambas dimensiones constituyen recursos personales que favorecen el aprendizaje, la adaptación escolar y el desarrollo integral del estudiante.

El compromiso escolar representa otro constructo fundamental para comprender la permanencia y participación del estudiante en el proceso educativo, adoptando la definición de Lara et al. (2021), que lo consideran como el grado de responsabilidad en la escuela y en el quehacer educativo. Este estudio lo operacionaliza mediante tres dimensiones: componente afectivo, tomado como el nivel de respuesta hacia sus pares, docentes e institución educativa. El componente conductual reflejado en la participación escolar y cohesión hacia las normas y reglamentos de convivencia escolar. El componente cognitivo que comprende la intencionalidad de acercarse al conocimiento.

Las investigaciones desarrolladas sobre competencias socioemocionales y compromiso escolar han contribuido a ampliar la comprensión de estos constructos desde diferentes perspectivas. En este sentido, Gaxiola Romero et al. (2022) examinaron el compromiso escolar como un factor

asociado al rendimiento académico. Así mismo, Tortosa et al. (2023) presentaron una revisión de literatura que reúne diferentes aproximaciones conceptuales y metodológicas relacionadas con estas temáticas. En este contexto, la pregunta que orientó el estudio fue: ¿Qué grado de relación existe entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar de los estudiantes de educación media de la institución educativa El Rosario de Paipa, en la postpandemia? En correspondencia, el objetivo consistió en analizar la relación entre ambas variables mediante un enfoque cuantitativo de alcance correlacional. Los hallazgos buscaron aportar evidencia empírica para comprender la interacción entre estos constructos y ofrecer elementos para diseñar estrategias educativas dirigidas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional y compromiso escolar en educación media.

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional, buscando analizar la relación entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar sin manipular las variables. El estudio se realizó durante el año lectivo 2023 en la institución educativa El Rosario, establecimiento oficial ubicado en Boyacá (Colombia), cuya población estudiantil pertenece, en su mayoría, a familias de estratos socioeconómicos bajos dedicadas principalmente al sector agropecuario, el comercio informal y la minería. No se utiliza un procedimiento de muestreo, participando la totalidad de la población conformada por 235

estudiantes de educación media de la institución educativa El Rosario (Boyacá).

Las competencias socioemocionales se evaluaron mediante la Escala de Habilidades Socioemocionales (HSE) del Ministerio de Educación Nacional (2023), instrumento que valora las dimensiones de autorregulación y automotivación, con evidencias de validez de constructo y una confiabilidad de $\alpha=0.94$. El compromiso escolar se midió mediante el Cuestionario de Compromiso Escolar (CCE) de Lara et al. (2021), el cual evalúa las dimensiones afectiva, conductual y cognitiva, presentando una validez de contenido, de constructo mediante juicio de expertos y una confiabilidad reportada de $\alpha = 0.91$.

La recolección de la información se realizó de manera virtual, en un único momento, previa autorización institucional, bajo los principios éticos de tratamiento de datos, confidencialidad con consentimientos informados de los padres de familia y estudiantes. Los datos se depuraron, codificaron y procesaron mediante el software IBM SPSS Statistics version 25. Se efectuó un análisis descriptivo e inferencial, aplicando la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y al no seguir los datos una distribución normal ($p < 0.5$), se empleó el coeficiente de correlación rho de Spearman, para determinar la relación entre las variables y sus dimensiones. En todos los análisis se adoptó un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Resultados

Los hallazgos corresponden a las respuestas de la totalidad de la población participante, estudiantes de educación media (N = 235) de la institución educativa oficial

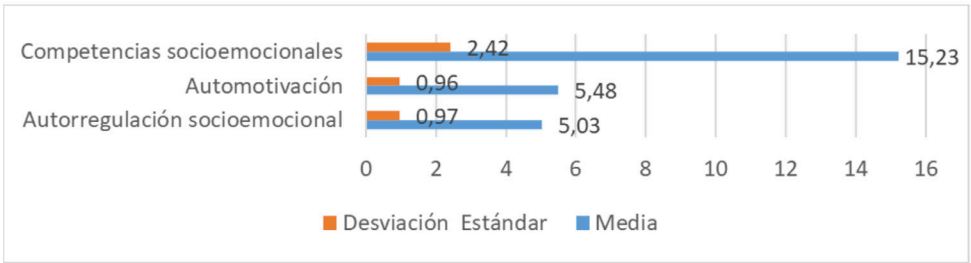
El Rosario. Conformada por adolescentes entre los 14 y 15 años de edad, distribuidos en grado décimo (n = 134; 57%) y grado undécimo (n = 101; 43%), siendo el 62% de sexo femenino y el 93% viviendo en la zona urbana del municipio.

Para la variable competencias socioemocionales, se aplicó la escala HSE que contempló 13 afirmaciones, presentando una media $\bar{x} = 15.23$ ($\sigma = 2.42$), con valores comprendidos entre 13 y 25, lo que evidencia una tendencia

favorable en los estudiantes evaluados. Al analizar sus dimensiones (Figura 1), la autorregulación obtuvo una media $\bar{x} = 5.03$ ($\sigma = 0.97$), mientras que la automotivación alcanzó una media $\bar{x} = 5.48$ ($\sigma = 0.96$). En ambas dimensiones predominaron respuestas afirmativas de regulación emocional y autorregulación, donde el 70% de los participantes manifestó conductas diferentes a las manifestadas antes del COVID-19.

Figura 1

Estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales



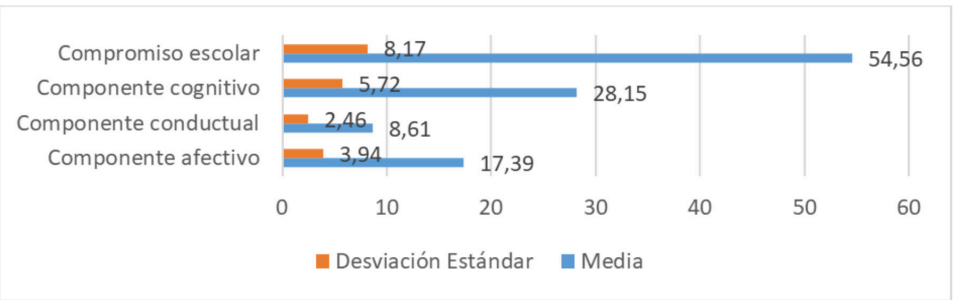
Nota. El gráfico muestra las respuestas de los estudiantes.

En la variable compromiso escolar (Figura 2) se obtuvo una media global de 54.56 ($\sigma = 8.17$), con puntuaciones entre 31 y 75. El componente cognitivo presentó la media más alta ($\bar{x} = 28.15$, $\sigma = 5.72$), seguido del componente afectivo ($\bar{x} = 17.39$, $\sigma = 3.94$) y del componente conductual ($\bar{x} = 8.61$, $\sigma = 2.46$). Los resultados descriptivos muestran

que la mayoría de los estudiantes manifestaron elevados niveles de satisfacción con su institución educativa, comportamientos escolares variables, al igual que las estrategias orientadas al aprendizaje, predominando las respuestas inestables en las diferentes dimensiones del compromiso escolar.

Figura 2

Estadísticos descriptivos del compromiso escolar



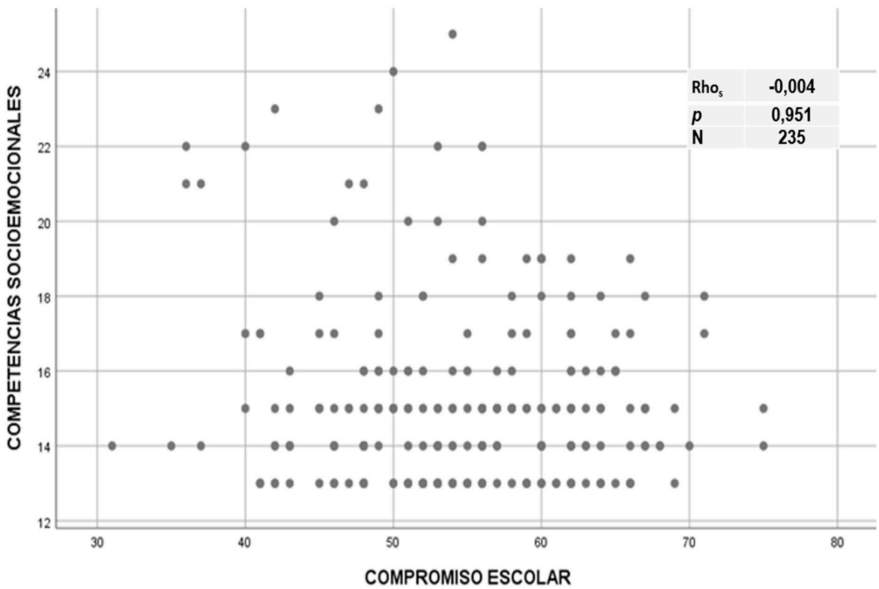
Nota. Basado en las respuestas de los estudiantes.

Para determinar la relación entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar, se verificó la normalidad mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Las competencias socioemocionales no presentaron una distribución normal ($p < 0.001$), mientras que el compromiso escolar mostró una distribución compatible con la normalidad ($p < 0.055$). Por tanto, se empleó la correlación rho de Spearman para el análisis inferencial.

Dando respuesta al objetivo general del estudio, los resultados evidenciaron que la relación es nula entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar (Figura 3). En consecuencia, los datos indican que el nivel de competencias socioemocionales no se asocia con el nivel de compromiso escolar de los estudiantes participantes

Figura 3

Correlación entre las competencias socioemocionales y compromiso escolar



Nota. Se presenta una tabla con los resultados de la prueba de correlación de Spearman rho.

Tabla 1

Correlaciones significativas entre dimensiones y algunas subdimensiones

Variables	rho	p
Competencias socioemocionales – Componente conductual	0,15	0,023
Competencias socioemocionales – c. conductual (Voluntad)	0,28	0,005
Autorregulación – c. conductual (Voluntad)	0,17	0,011
Automotivación – c. afectivo (Satisfacción)	-0,22	0,001

Nota. Correlaciones significativas entre dimensiones y subdimensiones de las variables competencias socioemocionales y compromiso escolar. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En síntesis, los resultados no presentan relación estadísticamente significativa con la población estudiada, aunque se identificaron asociaciones específicas entre algunas de sus dimensiones y subdimensiones, considerados como hallazgos secundarios de la investigación.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar en estudiantes de educación media de la institución educativa El Rosario de Paipa, en la postpandemia COVID-19. Evidenciando en los resultados la ausencia de una relación entre ambas variables, aportando una perspectiva relevante que responde a la interacción de múltiples factores personales, familiares, escolares y contextuales.

Los hallazgos se interpretan de las transformaciones experimentadas por los sistemas educativos durante y después de la pandemia. Tortosa et al. (2023) identificaron distintas aproximaciones, destacando la relevancia de las competencias socioemocionales y del compromiso escolar para favorecer el bienestar, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. El señalamiento de la UNESCO (2022) afirma que el confinamiento, la disminución de la interacción social y las modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje afectaron significativamente la estabilidad socioemocional de los adolescentes y la dinámica escolar. Esto muestra un escenario distinto al de investigaciones desarrolladas antes de la emergencia sanitaria.

La ausencia de una correlación significativa contradice los resultados reportados por

Salmela-Aro et al. (2021), quienes identificaron asociaciones entre las dos variables. Aunque coincide parcialmente con Ovalle Ramírez (2023) y Sánchez-Padilla et al. (2023), encontrando una relación limitada entre las variables socioemocionales y académicas en contextos durante la pandemia. Estas diferencias sugieren que los cambios sociales, familiares y educativos pudieron modificar la forma en que ambas variables interactúan durante la crisis sanitaria, por lo que los modelos explicativos construidos antes de este periodo podrían no reflejar plenamente la realidad educativa actual.

Por el contrario, los hallazgos respaldan a Camacho-Zuñiga et al. (2021), Reschly y Christenson (2022), Román-Macas et al. (2024) y Wang et al. (2023) al sostener que dichas variables constituyen un fenómeno influenciado por factores individuales, familiares e institucionales. El desarrollo de las competencias socioemocionales representa un recurso fundamental para el bienestar y la adaptación escolar, sin garantizar mayor compromiso escolar. Esta interpretación aporta evidencia sobre la necesidad de analizar ambas variables desde enfoques integrales que incorporen al contexto.

Los resultados relacionados con las competencias socioemocionales son consistentes con lo planteado por Vestad et al. (2021) y Lafuente Solórzano et al. (2025) cuando reconocen a las competencias socioemocionales como factores protectores del bienestar psicológico, convivencial y del aprendizaje. Cipriano et al. (2023) y Mahoney et al. (2018) sostienen que las intervenciones de aprendizaje socioemocional generan beneficios al implementarse de forma articulada con el

currículo, la cultura institucional y la participación familiar, aspecto que cobra relevancia en contextos educativos postpandemia.

La autorregulación emocional depende de las experiencias personales y del contexto del estudiante, concordando con lo afirmado por Alvarado Calderón (2022), Caqueo-Urizar et al. (2020), Hanno et al. (2022) y Sánchez-Herrera et al. (2022). Las transformaciones sociales y educativas postpandemia, permiten entender que los adolescentes enfrentan dificultades para gestionar asertivamente sus emociones en el entorno escolar, aunque cuentan con capacidades para reconocerlas y expresarlas. Estas evidencias ratifican la conveniencia de fortalecer estrategias que favorezcan la autorregulación, la automotivación y las habilidades de convivencia como recursos para el bienestar integral, creando condiciones que faciliten la participación escolar.

En cuanto al compromiso escolar, los resultados evidenciaron un comportamiento diferenciado entre sus componentes. El componente cognitivo presentó niveles altos y el afectivo y conductual niveles intermedios, indicando una percepción positiva de la institución y valoración emocional que no siempre se refleja en la participación activa escolar ni en los procesos de aprendizaje.

Los resultados relacionados con el componente afectivo y conductual coinciden con lo reportado por Dierendonck et al. (2023), Li et al. (2020), Portela-Pino et al. (2021), Romano et al. (2021) y Eriksen y Bru (2023), quienes destacan que el sentido de pertenencia y el vínculo emocional con la escuela constituyen factores que favorecen la permanencia, la participación y el

aprendizaje. En el contexto de esta investigación, estos hallazgos podrían reflejar la capacidad institucional para mantener relaciones positivas con la comunidad educativa en la postpandemia.

En el componente cognitivo, persisten los retos de motivación y participación escolar activa. Resultados que concuerdan con Cajas Bravo (2020), Gaxiola Romero et al. (2022), Usán Supervía et al. (2020) y Madrid-Gómez et al. (2023), quienes sostienen que dichos componentes dependen tanto de las condiciones socioemocionales como del contexto educativo. Los resultados evidencian que fortalecer el compromiso escolar requiere intervenciones que trasciendan el desarrollo de vínculos afectivos con la institución. Siendo necesario promover estrategias que incrementen la participación estudiantil, favorezcan la motivación del aprendizaje y contribuyan a la vida escolar.

De igual manera, se identificaron asociaciones débiles con las dimensiones y entre algunas subdimensiones, evidenciándose interacciones no homogéneas y comportamientos individuales de cada dimensión evaluada. Lo anterior respalda parcialmente lo planteado por Yang et al. (2022), Sánchez Hernández y Andrade Palos (2020), al afirmar que las competencias socioemocionales actúan como mediadoras del compromiso escolar, aunque reconocen que esta relación puede verse condicionada por factores externos.

Desde una perspectiva teórica, los resultados aportan evidencia para comprender que el compromiso escolar constituye un fenómeno complejo y multidimensional que no puede explicarse solo con el desarrollo de las competencias socioemocionales. La interacción de factores externos en la postpandemia permite reconocer el vínculo de los adolescentes

con la escuela. Autores como Bradley et al. (2021) y Miranda-Zapata et al. (2021) reconocen ambas variables como elementos protectores del aprendizaje y del éxito académico, además de depender de las condiciones del entorno educativo.

Desde el punto de vista práctico, los resultados destacan la necesidad de implementar estrategias institucionales que integren el fortalecimiento de las competencias socioemocionales con acciones orientadas a promover el compromiso escolar. En consecuencia, el Proyecto Educativo Institucional puede consolidarse como un escenario para incorporar programas de educación socioemocional, seguimiento al compromiso escolar y acciones articuladas escuela-familia. Estas iniciativas contribuirían a la construcción de ambientes escolares protectores, que promuevan el bienestar, la permanencia y el aprendizaje, como lo plantean Saracostti (2019) y Lara et al. (2021).

Entre las fortalezas de esta investigación se destacan la participación de la totalidad de la población objeto de estudio, la utilización de instrumentos con adecuada validez y confiabilidad y la aplicación de procedimientos estadísticos acordes con la naturaleza de los datos. No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones. El diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas; el estudio se desarrolló en una única institución educativa oficial y no se incorporaron variables contextuales como el clima escolar, apoyo familiar, bienestar psicológico o la relación docente-estudiante, las cuales podrían explicar con mayor amplitud la dinámica observada entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar.

A pesar de estas limitaciones, los

hallazgos representan un aporte relevante para la investigación educativa al evidenciar que, en escenarios postpandemia, la relación entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar resulta más compleja de lo planteado por investigaciones previas. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que respalda la necesidad de diseñar estrategias más integrales dirigidas al bienestar, la permanencia y el éxito académico de los adolescentes. Se recomienda ampliar este tipo de investigaciones a diferentes contextos educativos y poblaciones estudiantiles, con el propósito de contrastar los hallazgos y fortalecer la evidencia científica que sustente el diseño de políticas educativas orientadas al desarrollo integral estudiantil.

Conclusiones La investigación permitió analizar la relación entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar de los estudiantes de educación media, de una institución educativa oficial del departamento de Boyacá. Los resultados evidenciaron la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables en la población estudiada, lo que permitió responder al objetivo general y sugiere que el compromiso escolar constituye un fenómeno multidimensional influenciado por factores personales, familiares, escolares y contextuales que trascienden el desarrollo de las competencias socioemocionales.

A pesar de la ausencia de una correlación global significativa, ambas variables presentaron niveles favorables en algunas de sus dimensiones y subdimensiones, evidenciando que la interacción entre las competencias socioemocionales y el compromiso escolar no ocurre de manera

homogénea, sino que depende de procesos específicos relacionados con las características individuales de los estudiantes y las condiciones del contexto educativo.

Desde la perspectiva práctica, los hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer estrategias integrales orientadas al desarrollo socioemocional y al compromiso escolar, incorporando acciones permanentes dentro del currículo y promoviendo el trabajo articulado entre escuela y familias. En este sentido, los resultados también aportaron evidencia empírica sobre la complejidad de la relación entre las dos variables estudiadas, mostrando que no siempre reproduce los patrones descritos en investigaciones previas. Y, en consecuencia, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que incorporen variables mediadoras y moderadoras, como el clima escolar, apoyo familiar, bienestar psicológico y relación docente-estudiante, con el propósito de ampliar la comprensión de los factores que favorecen el desarrollo integral y la permanencia escolar.

Referencias

- Alvarado Calderón, K. (2022). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 46(1), 216-232. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127>
- Arturo-Rodríguez, C. E. (2025). Competencias estudiantiles y proyectos transversales integrados al currículo de educación básica y media. *ARJEAD*. 5(2), 138-171. <https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/hubfs/revistARJEAD/REVISTA%20Vol%20>

2.%20Num%205%205.pdf

- Bradley, G. I., Ferguson, S., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2021). Parental support, peer support and school connectedness as foundations for student engagement and academic achievement in Australian youth. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of positive youth development*. (pp. 219-236). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_15
- Cajas Bravo, V., Paredes Pérez, M., Pasquel Loarte, L., & Pasquel Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *comunic@cción*: 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3), e06465. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>
- Caqueo-Úrizar, A., Mena-Chaparro, P., Flores, J., Narea, M., & Irrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary

- meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Dierendonck, C., Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Milmeister, P., & Poncelet, D. (2023). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. *The Journal of Experimental Education*, 91(1), 101-124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1913979>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies: Emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Gaxiola, Romero, J., Pineda Domínguez, A., González Lugo, S. & Gaxiola Villa, E. (2022). Resiliencia y compromiso académico en estudiantes de preparatoria. *Psicumex*, 12,e504 <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.504>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hanno, E. C., Cuartas, J., Miratrix, L. W., Jones, S. M., & Lesaux, N. K. (2022). Changes in children's behavioral health and family well-being during the COVID-19 pandemic. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 43(3), 168–175. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001010>
- Lafuente Solórzano, F. O., Silva Zefla, W. R., Calderón Enríquez, A. G., Cedillo Monroy, J. C., & Cansinia Simbaña, L. R. (2025). Inserción Curricular de Competencias Socioemocionales en estudiantes de educación general básica de la ciudad de Quito: Impactos en el Desarrollo Integral y la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 14471-14484. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20660
- Lara, L., Domínguez-Lara, S., Gómez-Espino, J. M., Acevedo, F., Aparicio, J., Saracosti, M., & Miranda-Zapata, E. (2021). Adaptación y validación del cuestionario de compromiso escolar en países Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación – Avaliação Psicológica*, 2(59), 95-108. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.08>
- Li, L., Chen, X. & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, Article 104946 <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104946>
- Madrid-Gómez, K. E., Herrera-Aponte, M. B., Arias-Huánuco, J. M., Zevallos-Parave, Y., Camposano-Córdova, A. I., & LLancari-Choccelahua, R. B. (2023). Interacciones familiares y autoestima: Un Estudio entre estudiantes de secundaria. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.52>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 104(8), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P., & Castellanos, M. (2017). Paso a paso: estrategia de formación de competencias socioemocionales en la Educación secundaria y media (3ª ed.). Grupo Banco Mundial. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). *Evaluar para Avanzar 3º a 11.º: Cuestionarios auxiliares guía de orientación*. Gobierno de Colombia.
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracosti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 59(2), 151-161. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>
- OECD. (2023). *Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6f50b8c4-en>
- Ovalle Ramírez, C. P. (2023). ¿Cómo impactan las variables no-cognitivas el aprendizaje de los adolescentes chilenos durante la postpandemia? *Revista Educación las Américas*, 13(1). <http://doi.org/10.35811/rea.v13i1.260>
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence: Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Article 4811. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2022). *Handbook of research on student engagement* (2nd ed.). Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8>
- Rodríguez Esquivel, N., & Castillo-Gualda, R. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 39–60 <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.48>
- Román-Macas, G. M., López-Veliz, L. F., Chillo-Ilisaca, B. N., & Gonzalez-Valarezo, C. M. (2024). Impacto de las competencias socioemocionales en los adolescentes de educación media. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v2/n1/24>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P. & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role

- of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Rosero-Cárdenas, W. I., Ponce-Vinueza, A. A., Carrión-Cuenca, M. A., Criollo-Castro, C. S., Lomas-Ramos, V. R., & Aguirre-Adriano, A. R. (2024). Cognición, emoción y aprendizaje: un estudio interdisciplinario sobre el impacto del desarrollo socioemocional en el rendimiento académico. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 473-492. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/564>
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19 the role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Sánchez Hernández, M. E., & Andrade Palos, P. (2020). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Involucramiento escolar para adolescentes (EIE-A). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40020>
- Sánchez-Padilla, M. L., Hernández-Benitez, R., & González-Muñoz, S. (2023). Depresión, ansiedad y estrés post COVID-19 en estudiantes del área académica de enfermería del instituto de ciencias de la salud de la universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Educación y salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 11(22), 166-171. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i22.10641>
- Sánchez-Herrera, S., Guerrero-Barona, E., Sosa-Baltasar, D., Moreno-Manso, J. M., & Durán-Vinagre, M. Á. (2022). Efficacy of a psycho-educational and socio-emotional intervention programme for adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), Article 8153. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138153>
- Saracosti M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2019). Technological platform for online assessment and report generation of school engagement and contextual factors: Briel technical report. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 193-212. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2049>
- Suárez Cretton, X. & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de psicología*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Tortosa, B., Pérez, M., & Molero, M. (2023). Variables related to academic engagement and socioemotional skills in adolescents: A systematic review. *Revista Fuentes*, 25 (2), 242-255. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22407>
- UNESCO. (2022). Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a La diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes colombianos de 6° grado. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380406>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Murillo Lorente, V. (2020). The mediating role of goal orientation (Task) in the relationship between engagement and academic self-concept in students. *International Journal of Environmental Res: Public Health*, 17(22), Article 8323 <http://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Vestad, L., Bru, E., Virtanen, T. E., & Stallard, P.N. (2021). Associations of social and emotional competencies, academic efficacy beliefs, and emotional distress among students in lower secondary school. *Social Psychology of Education*, 24(2), 413–439. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09624-z>
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2023). Student engagement and contextual influences: Current research and future directions. *Educational Psychologist*, 58(2), 99–115. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2180887>
- Yang, J., Xu, J., & Zhang, H. (2022). Resiliency and academic