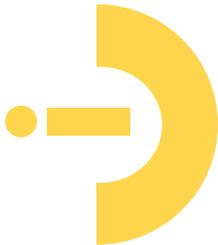


<https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.67>

# Competencias socioemocionales y rendimiento académico en educación primaria

## *Socioemotional Competencies and Academic Performance in Primary Education*

**Mitzy Briseida Frausto-Hernández**

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México  
mitzy.frausto@iea.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0000-1816-4140>

**Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño**

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México  
vegutier@correo.uaa.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-5617-6625>

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2023.

Fecha de aceptación: 3 de abril de 2024.

### Resumen

Existe un serio cuestionamiento a la educación que se imparte en nuestro sistema educativo. Entre otros argumentos se señala que ésta se ha centrado en el desarrollo cognitivo, descuidando aspectos esenciales como las emociones y la afectividad. Como resultado, la gestión de competencias socioemocionales se ha vuelto crucial para que los profesores promuevan una educación integral en los alumnos. En este contexto se ubica esta investigación, cuyos objetivos se formularon en términos de conocer el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en una muestra de alumnos de sexto grado de educación primaria y determinar la existencia de correlación entre estas competencias y el rendimiento académico. El estudio se realizó desde una metodología descriptiva y correlacional en una muestra de 419 educandos. Los datos se recogieron a través de un Cuestionario de competencias socioemocionales diseñado con este fin (CCSEA-6). Para la variable rendimiento, se recuperaron los resultados de la prueba objetiva Evaluación Diagnóstica para las alumnas y los alumnos de

#### Cómo citar

Frausto-Hernández, M. B., y Gutiérrez-Marfileño, V. E. (2024). Competencias socioemocionales y rendimiento académico en educación primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 43-65.  
<https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.67>



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

Educación Básica. Los resultados del estudio permitieron evidenciar el nivel de desarrollo de estas competencias en los participantes, de la misma manera se identificó una asociación estadísticamente significativa entre las competencias de colaboración, autonomía, con la escala total del CCSEA y el rendimiento académico.

## Abstract

*There is a serious questioning of the education provided in our educational system. Among other arguments, it is pointed out that it has focused on cognitive development, neglecting essential aspects such as emotions and affectivity. As a result, the management of socioemotional competencies has become crucial for teachers to promote holistic education in students. This research is situated in this context, with objectives formulated to assess the level of development of socioemotional competencies in a sample of sixth-grade primary education students and determine the existence of a correlation between these competencies and academic performance. The study was conducted using a descriptive and correlational methodology with a sample of 419 students. Data was collected through a Socioemotional Competencies Questionnaire designed for this purpose (CCSEA-6). For the performance variable, results from the Diagnostic Assessment test for elementary school students were retrieved. The study results allowed us to observe the level of development of these competencies in the participants, and a statistically significant association was identified between collaboration, autonomy, and the total CCSEA scale with academic performance.*

**Keywords:** socio emotional competence, correlation, questionnaire, primary education, academic performance

## Introducción

Existe un cuestionamiento sobre la formación impartida en los diferentes niveles educativos (educación básica, media superior y superior), el cual plantea que se ha puesto demasiado énfasis en el desarrollo cognitivo de los alumnos, descuidando otros aspectos fundamentales para lograr una educación integral, como la dimensión emocional y afectiva. Esta falta de atención ha generado diversas dificultades tanto en el ámbito social como en el escolar, según señalan algunos expertos. Por ejemplo, Santana (2018) destaca que los conflictos en las escuelas se han convertido en un problema de gran magnitud, y que se resuelven a través de confrontaciones violentas.



Es importante comprender que la violencia escolar abarca todos los ámbitos de convivencia, y que no se limitan únicamente al entorno educativo.

Varios autores han abordado la problemática relacionada con la falta de competencia emocional en las personas. Tal es el caso de Bisquerra y Pérez (2012), quienes señalan que las estadísticas sobre la incidencia y prevalencia de fenómenos como la ansiedad, el estrés, la depresión, el consumo de drogas, la violencia de género y los suicidios son motivo de gran preocupación, ya que estas necesidades sociales no reciben suficiente atención en las escuelas.

Las situaciones problemáticas mencionadas han revelado la necesidad de enfocarse en la educación socioemocional de los estudiantes y de fomentar el desarrollo de competencias emocionales, las cuales son esenciales para la vida y fundamentales para el crecimiento integral de la personalidad. Adquirir estas competencias permite mejorar las relaciones interpersonales, promover la salud mental, resolver conflictos a través de la mediación y potenciar un mejor desempeño académico en los estudiantes (Bisquerra, 2016).

De igual manera, Berger y colaboradores (2014) enfatizan la importante evidencia que ha surgido en los últimos años sobre la influencia de la dimensión socioemocional en los indicadores académicos. Varios estudios realizados en diferentes contextos han resaltado el impacto de desarrollar aspectos socioafectivos, no sólo en los indicadores de bienestar y salud mental de los estudiantes, sino también en su rendimiento académico y autoconcepto (Berger, Alcalay, Torretti y Milicic, 2011; Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007, citado en Berger *et al.*, 2014, p. 628).

## Las competencias socioemocionales

Según Bisquerra y Chao (2021), es imprescindible proporcionar una educación en competencias socioemocionales de la misma manera en que se promueven los aprendizajes en otras materias en las escuelas. Esto se debe a que estas competencias permiten que los estudiantes comprendan su mundo interno y su conexión con los demás, fomentando así la interacción y la convivencia escolar.

Resulta necesario establecer la definición del constructo de competencias socioemocionales, conforme a García (2003), quien lo define como el conjunto de habilidades sociales y emocionales in-

dispensables para el logro de objetivos, tanto en el ámbito personal como en el profesional. Mientras que para Bisquerra y Pérez son: “La capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia “(Bisquerra y Pérez, 2007, p. 3).

Es fundamental destacar que este estudio se fundamentó en la definición y recomendación de las competencias socioemocionales presentes en el Plan y programas de estudio: *Aprendizajes Clave para la educación Integral* (Secretaría de Educación Pública, 2017). En dicho documento, estas competencias se describen como dimensiones socioemocionales y se identifican cinco:

1. **Autoconocimiento.** Implica comprenderse a uno mismo, siendo consciente de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como de su impacto en la conducta y en las relaciones con los demás y el entorno.
2. **Autorregulación.** Capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo.
3. **Autonomía.** Capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás.
4. **Empatía.** Capacidad que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros.
5. **Colaboración.** Capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales.

De acuerdo con Mikulic *et al.* (2015), el desarrollo adecuado de las competencias socioemocionales no sólo es beneficioso para el ámbito educativo, sino también para el laboral. Además, estas competencias permiten a los alumnos adaptarse mejor a su entorno, manejar el estrés y enfrentar las diversas circunstancias de la vida con mayor eficacia.



## Rendimiento académico

El rendimiento académico es un concepto complejo y diverso que ha sido denominado de diversas maneras, entre ellas: desempeño académico, rendimiento escolar y aptitud escolar, entre otras. Sin embargo, es importante aclarar que estas diferencias son puramente semánticas, ya que, en diversos textos, contextos e incluso en la experiencia docente, estas denominaciones se utilizan como sinónimos (Edel, 2003).

Es fundamental ofrecer distintas interpretaciones de este término de acuerdo con varios autores. Según Fuentes (2004), se define como la correspondencia entre el comportamiento del estudiante y los comportamientos específicos que deben ser aprendidos durante su educación escolar. García (2015) sostiene que el rendimiento académico es un fenómeno complejo y multidimensional, estrechamente ligado a los resultados de aprendizaje, tanto individuales como colaborativos, los cuales usualmente se ven reflejados en las calificaciones obtenidas por los alumnos. Otra perspectiva, según Martínez-Otero (2021), considera que el rendimiento académico se refiere al nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los centros educativos y frecuentemente se manifiesta a través de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones escolares. Por último, según Borja *et al.* (2021), este rendimiento se traduce en las calificaciones, las cuales tienen un carácter cuantitativo y determinan si un estudiante aprueba, reprueba o abandona una asignatura en particular.

Las investigaciones relacionadas con el rendimiento académico se han centrado en establecer vínculos con factores asociados y en determinar las posibles causas del bajo desempeño escolar. Estos estudios han medido variables sociodemográficas, psicológicas y escolares, principalmente, utilizando metodologías correlacionales en diversos sistemas y contextos educativos. El objetivo común de estos estudios es comprender el impacto de los diferentes elementos presentes en el proceso educativo sobre el rendimiento académico de los alumnos (Isaza y Henao, 2012). Según Ferrando *et al.* (2010), se encontró una correlación significativamente positiva entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes del último ciclo de educación primaria.

En resumen, la investigación en competencias socioemocionales resulta fundamental para mejorar tanto el proceso educativo como el rendimiento académico de los estudiantes. A continuación se describen los objetivos que persigue esta investigación:

1. Describir el nivel de logro de las competencias socioemocionales en alumnos de sexto grado de educación primaria.
2. Determinar la existencia de correlación entre el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico en alumnos de sexto grado de educación primaria.

## Método

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

## Participantes

La selección de la muestra de alumnos de sexto grado de educación primaria derivó de un muestreo no probabilístico, intencionado, cuya población de referencia fue la comprendida por la zona escolar 03 de la ciudad de Aguascalientes (Aguascalientes, México). En la muestra participaron alumnos de nueve escuelas, tanto públicas como particulares, de organización completa, se encuentran ubicadas en el contexto urbano y disponen de todos los servicios básicos: agua, luz, drenaje, pavimentación e Internet. La elección de esta zona obedeció a que se contaba con la facilidad de acceso, pues ya existía una relación laboral previa con la supervisora a cargo de la misma.

En total participaron 419 alumnos que se encontraban cursando el sexto grado de educación primaria y cuyas edades oscilan entre los 10 y los 13 años; 54.4% del total de la muestra corresponde al género femenino mientras que el masculino se encuentra representado por 45.6%.

## Instrumentos

Se diseñó un cuestionario denominado *Cuestionario de competencias socioemocionales para alumnos de sexto grado de educación primaria*



(CCSEA-6), cuya finalidad era medir el nivel en que los alumnos poseen las competencias socioemocionales contempladas en el currículo de educación primaria (Plan y programas de estudio: Aprendizajes Clave para la educación Integral, 2017). El proceso de diseño del CCSEA-6 contempló las siguientes fases:

**Operacionalización de la variable.** El primer paso en la construcción del cuestionario fue la definición del constructo *competencias socioemocionales* así como de las dimensiones que la conforman: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. La construcción de los ítems tuvo como referentes los niveles de logro planteados en el modelo propuesto por la SEP para la educación básica (2017), específicamente los del tercer ciclo (quinto y sexto grados), también se recurrió a algunos instrumentos como el *Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE)* (Mikulic *et al.*, 2015) y a la propia experiencia docente. De esta manera, se redactaron 70 ítems.

**Elaboración del cuestionario.** En su primera versión, el cuestionario contempló los siguientes apartados: presentación, instrucciones generales, datos de identificación, instrucciones específicas. La escala de respuesta correspondió a un continuo de frecuencia con las categorías: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca.

**Entrevistas informales.** Una vez terminada la maqueta del cuestionario, se entrevistó a cinco niños y cinco niñas de entre 11 y 12 años; la finalidad de realizar estas entrevistas fue explorar la pertinencia del vocabulario utilizado en la redacción de los ítems, si éstos eran claros y adecuados para los niños. Además, se buscaba que, a través de sus respuestas, emergieran nuevos elementos que permitieran enriquecer o clarificar los reactivos.

**Valoración de expertos.** Con la finalidad de analizar la validez de contenido del instrumento se recurrió al método de revisión por expertos; éstos aportaron recomendaciones para el diseño general del cuestionario, así como observaciones a cada uno de los ítems que lo conforman. Estas últimas versaron sobre la claridad semántica, y el grado de adecuación de los ítems a la edad de los participantes en el estudio. De esta primera depuración se eliminaron cuatro reactivos, por lo que el cuestionario quedó conformado por 66 ítems. Además, se sugirió elaborar dos prototipos de cuestionario ya que por la edad de los estudiantes se consideró que el instrumento era extenso: *CCSEA-6\_Prototipo 1* y *CCSEA-6\_Prototipo 2* con 33 ítems cada uno.

**Pilotaje.** Se aplicaron las dos versiones del cuestionario distribuidas equitativamente en una muestra no probabilística confor-

mada por 398 participantes, cuyas características se definen a continuación:

- *CCSEA-6\_Prototipo 1*: se aplicó a un total de 199 participantes de ambos sexos (103 mujeres y 96 hombres), sus edades oscilan entre los 11 y 13 años.
- *CCSEA-6\_Prototipo 2*: se aplicó a un total de 199 participantes de ambos sexos (105 mujeres y 94 hombres), sus edades varían entre los 11 y 13 años.

Confiabilidad y validez de los instrumentos. Enseguida, se atendió la calidad técnica de los instrumentos a través de análisis estadísticos que permitieron determinar la confiabilidad y validez de los mismos.

Para ambos prototipos, se recurrió al programa SPSS Statistics 22 para evaluar la confiabilidad. De manera inicial, se ejecutó el análisis de consistencia interna (Coeficiente Alpha de Cronbach), y se obtuvo para el prototipo 1 un puntaje de .899 y para el prototipo 2 un puntaje de .910, lo que representa que ambos resultados son adecuados de acuerdo con Cohen *et al.* (2007). Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con los 33 ítems que integran cada versión del instrumento mediante el método de componentes principales y rotación varimax; lo anterior se confirmó a través de las pruebas: Kayser-Mayer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

En el prototipo 1, se identificaron nueve factores a los que corresponde 60.33 % de la varianza total; se eliminaron aquellos ítems cuya carga factorial era menor a .40. Se consideró como un factor aquellos grupos que contenían al menos tres ítems con cargas mayores a .40; fueron eliminados los que no cumplieron con esta condición.

En el prototipo 2, se identificaron diez factores lo que corresponde a 64.47 % de la varianza total; se eliminaron aquellos ítems cuya carga factorial era menor a .40; considerándose como factor aquellos grupos que contenían al menos tres ítems con cargas mayores a .40. Los ítems que no cumplieron con esta condición fueron eliminados.

**Selección del cuestionario para la aplicación final.** Derivado de los análisis estadísticos, se decidió seleccionar el cuestionario *CCSEA-6\_Prototipo 2* para la versión final, el cual quedó compuesto por los datos de identificación de la universidad, la presentación, las instrucciones generales e instrucciones específicas; y los 25 ítems que se consideraron apropiados, cinco en cada una de las dimensiones de



las competencias socioemocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración).

Para la variable de rendimiento académico se consideró el puntaje obtenido por los alumnos en la prueba objetiva: *Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica*; esta prueba es una propuesta desarrollada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo (DGADAE) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). En esta prueba se recuperan los aprendizajes fundamentales de los planes y programas vigentes para cada uno de los grados escolares en las áreas de: lectura, matemáticas y formación cívica y ética (Diagnóstica Educación Básica, 2022; Secretaría de Educación Pública, 2022).

## Procedimiento de recogida de datos

Para el acceso a las instituciones de educación primaria se realizaron las gestiones correspondientes tanto con la supervisora a cargo de la zona escolar como con las directoras y los directores de las escuelas que la integran, y se logró la participación voluntaria de 90% de las escuelas pertenecientes a esa zona escolar.

Se programó la aplicación del cuestionario CCSEA-6 (versión final) en los grupos de sexto grado y se aplicó en un periodo de tres semanas. Durante la aplicación no se presentaron inconvenientes, los alumnos y alumnas demoraron de 15 a 20 minutos en responder el instrumento; en general, se observó gran disposición por parte de los docentes y los directores.

Una vez recuperados todos los instrumentos aplicados, se creó una base de datos en el programa SPSS para realizar la captura de la información y los análisis necesarios para medir la variable de competencias socioemocionales, así como las sociodemográficas (edad y sexo).

Para la variable de rendimiento académico, se llevó a cabo la recolección de los resultados de la prueba objetiva (*Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica*) directamente con los docentes de sexto grado y con los directores de las escuelas participantes, quienes entregaron dichos resultados en listados por grupo y asignatura de forma digital.

El tratamiento de la información se llevó a cabo conforme al siguiente plan de análisis: en un primer nivel, se caracterizó la

muestra a través de estadísticos descriptivos univariados de las variables sociodemográficas; enseguida, se efectuaron los análisis de distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones que integran el constructo de las competencias socioemocionales y las áreas (lectura, matemáticas y promedio) de la variable de rendimiento académico; y se recodificaron las variables y se crearon otras nuevas para la obtención del puntaje total del nivel de competencias socioemocionales de los alumnos de sexto grado. Finalmente, en un segundo nivel de análisis, se determinó la existencia de correlación y el grado de la misma entre las variables de competencias socioemocionales y el rendimiento académico mediante el análisis de contingencia, el cálculo del coeficiente Ji cuadrada y el coeficiente de correlación según los niveles de medición de las variables.

## Consideraciones éticas

A lo largo del estudio se atendieron las siguientes consideraciones éticas: respeto a las ideas de los autores (no plagio). Al llevar a cabo la aplicación del instrumento, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y se garantizó la confidencialidad de la información obtenida. Otra consideración importante es que los hallazgos de este estudio se compartieron con los docentes, directores y supervisora que laboran en la zona escolar 03 de la ciudad de Aguascalientes.

## Resultados

Se presentan los resultados del estudio de acuerdo con el siguiente orden: en primer lugar, los análisis de distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones que integran el constructo de las competencias socioemocionales; en segundo lugar, se describe el nivel general de competencias socioemocionales de los alumnos de sexto grado y, finalmente, se determina la existencia de correlación y el grado de la misma entre las variables de competencias socioemocionales y el rendimiento académico.



## Nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales

A fin de describir el nivel de competencias socioemocionales que poseen los alumnos de sexto grado de educación primaria se realizó un análisis de distribución de frecuencias para cada una de las dimensiones que integran el constructo: colaboración, autoconocimiento, autonomía, empatía y autorregulación. De cada dimensión se presentan los siguientes estadísticos: valor mínimo, valor máximo, media aritmética y desviación estándar (DE).

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos en cinco reactivos que miden la disposición y capacidad de colaboración.



**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos de la dimensión colaboración.

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

Fuente: elaboración propia.

Cada reactivo fue evaluado en una escala del 0 al 5, y se observa que no hay variación en los puntajes mínimos y máximos. Los reactivos se encuentran ordenados de manera descendente según la media obtenida. En cuanto a las medias, se evidencia una valoración positiva por parte de los participantes hacia la colaboración. Los resultados indican que los alumnos respondieron con “casi siempre” y “siempre” en la mayoría de los reactivos, excepto en el 6 (Cuando alguien es grosero conmigo, puedo mantenerme calmado), donde las respuestas se ubicaron entre “algunas veces” y “casi siempre”. Las desviaciones estándar reflejan cierta variabilidad en las respuestas. En este sentido, se destaca que los reactivos 17 (Considero importante que todos seamos tratados con respeto) y 25 (Pienso que es importante trabajar colaborando) presentan una menor dispersión en las respuestas. En general, estos reactivos miden la frecuencia con la que los alumnos llevan a cabo acciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y alcanzar objetivos grupales.

En cuanto a la *dimensión de autoconocimiento*, sus valores se encuentran concentrados en la Tabla 2.

 **Tabla 2.** Estadísticos descriptivos de la dimensión autoconocimiento.

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

Fuente: elaboración propia.

Se observa que cada reactivo se puntúa en una escala de 0 a 5, la media de todos los ítems se encuentra por encima del punto medio (2.5) de la escala, lo que nos sugiere que algunos participantes valoran la capacidad de autoconocimiento. Además, los reactivos están ordenados de mayor a menor según el valor de la media, se observa un mayor nivel de regularidad en los primeros en comparación con los últimos dos. La desviación estándar muestra una menor dispersión en las respuestas correspondientes a los reactivos 3 (Aunque se me dificulta hacer algunas cosas, creo que soy capaz de hacerlas mejor) y 10 (Creo que cuando tengo que hacer cosas que sé que me van a costar trabajo, tengo la oportunidad de mejorar). En general, esta dimensión mide la frecuencia con la que los participantes suelen conocer y comprender sus propias habilidades, emociones y actitudes, lo que les puede ayudar a mejorar y crecer en el futuro.

Enseguida, se presenta la Tabla 3, la cual contiene los valores correspondientes a la *dimensión de autonomía*.

 **Tabla 3.** Estadísticos descriptivos de la dimensión autonomía

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

Fuente: elaboración propia.



Cada reactivo se evalúa en una escala de 0 a 5, donde 0 es la calificación más baja y 5 la más alta. Aunque no hay variación en el puntaje máximo, se observa que el puntaje mínimo varía en el reactivo 12 (Creo que mis experiencias anteriores me sirven para resolver un problema con facilidad), donde el valor mínimo es 1. Los reactivos 2 (Pongo atención cuando mi maestra o maestro explican un tema) y 1 (Me concentro con facilidad en el salón de clases) tienen desviaciones estándar más bajas, lo que sugiere que los participantes tienden a tener respuestas consistentes en estos ítems. Por otro lado, el reactivo 14 (Cuando decido algo, me siento seguro de la decisión que tomé) tiene la desviación estándar más alta, lo que indica que las respuestas son más variables. Los indicadores están ordenados de manera descendente en función del valor de la media, lo que sugiere que los participantes tienen una mayor capacidad para prestar atención durante las explicaciones de los maestros y maestras, mientras que tienen una menor capacidad para sentirse seguros en las decisiones que toman. En conclusión, esta dimensión mide la frecuencia con la que los participantes suelen tomar decisiones, resolver problemas y aprender de las experiencias previas.

A continuación, se presenta la Tabla 4, la cual contiene los valores de la dimensión *empatía*.

 **Tabla 4.** Estadísticos descriptivos de la dimensión empatía.

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

Fuente: elaboración propia.

La dimensión empatía mide la frecuencia con la que los participantes suelen reconocer las emociones y sentimientos de los demás. Cada uno de los cinco reactivos se evaluó en una escala de 0 a 5. Los participantes obtuvieron una puntuación media alta en los reactivos 19 (Me doy cuenta cuando hay personas que sufren discriminación o maltrato por parte de otras personas) y 20 (Ofrezco mi apoyo a

compañeros que son rechazados por los demás), lo que sugiere que los participantes tienen una fuerte habilidad para detectar y responder a situaciones de discriminación y rechazo. En contraste, el ítem con la media más baja es el número 18 (Me resulta fácil ver las cosas desde el punto de vista de los demás), lo que sugiere que los participantes tienen menos habilidad para comprender las perspectivas de los demás. La desviación estándar se mantiene relativamente igual en los cinco reactivos lo que sugiere que la distribución de las respuestas es homogénea.

Finalmente, se identificó que los reactivos con las medias más bajas corresponden a la dimensión de autorregulación. En la Tabla 5 se presentan los valores de esta dimensión.

 **Tabla 5.** Estadísticos descriptivos de la dimensión autorregulación.

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

Fuente: elaboración propia.

Se observa que cada ítem fue evaluado en una escala del 0 al 5. En cuanto a los valores mínimos, se observa variación en dos de los cinco reactivos: 8 (Cuando platico con mis compañeros, puedo expresar mis emociones con facilidad) y 9 (Si me llevo a sentir triste, me acuerdo de cosas que me han hecho sentir bien para disminuir mi tristeza). Los reactivos están organizados por orden de media, siendo el indicador 11 (Pensar en mi futuro me genera emociones agradables) el que obtuvo la puntuación más alta, lo que sugiere que los participantes realizan con mayor frecuencia acciones que les permiten experimentar emociones positivas al pensar en su futuro. Por otro lado, el indicador con la puntuación más baja es el número 7 (Expreso con facilidad lo que estoy sintiendo), lo que indica que los participantes tienen dificultades para expresar sus sentimientos. Los valores

de la desviación estándar varían entre 1.216 y 1.352, lo que sugiere que las respuestas son relativamente homogéneas. En resumen, la dimensión autorregulación evalúa la capacidad de los participantes para regular sus emociones y expresar sus sentimientos de manera efectiva.

De acuerdo con el primer objetivo general de este estudio, que se enfoca en describir el nivel de logro de las competencias socioemocionales (CSE) en alumnos de sexto grado de educación primaria, se presenta la Tabla 6, que muestra los resultados de los cálculos descriptivos de cada una de las dimensiones que componen las competencias socioemocionales: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Además, se incluyen los valores correspondientes a la escala total del cuestionario CCSEA-6.

 **Tabla 6.** Estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales.

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

Fuente: elaboración propia.

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

Teniendo en cuenta los resultados, se puede observar que la dimensión de colaboración se destacó con el nivel de logro más alto.

De acuerdo con la conceptualización de esta dimensión, ésta indica que los alumnos demuestran habilidades para establecer relaciones interpersonales positivas y trabajar en equipo con el fin de alcanzar metas comunes. Estos hallazgos respaldan las afirmaciones de Steinberg (2014), quien señala que es característico de los estudiantes en esta etapa de vida mostrar interés por el bienestar de los demás, buscando la aceptación y validación de sus compañeros.

Por el contrario, la dimensión de autorregulación obtuvo el promedio más bajo; es relevante señalar que esta coincidencia se alinea con la literatura existente. De hecho, Lerner y Steinberg (2009) afirman que, a partir de los 10 años, las personas pueden enfrentar desafíos en la regulación emocional, dado que las emociones tienden a ser percibidas con mayor intensidad durante esta etapa de desarrollo.

## Rendimiento académico

La variable de rendimiento académico se evaluó utilizando los resultados de los alumnos en la *Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica*, una prueba objetiva que abarca tres áreas: lectura, matemáticas y formación cívica y ética. Para este estudio, se recopilaron los datos específicos de las áreas de lectura y matemáticas, y se calculó un promedio de ambos resultados para cada participante que se muestra en la Tabla 7.

 **Tabla 7.** Estadísticos descriptivos de la variable de rendimiento académico.

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

Fuente: elaboración propia.

Según los datos presentados, se puede observar que el nivel de logro más alto se concentra en el área de lectura, mientras que el nivel de logro más bajo se obtuvo en el área de matemáticas. Además, los valores mínimo y máximo reflejan variaciones significativas en ambos ámbitos. Por otro lado, los valores correspondientes a la desviación estándar muestran una considerable variabilidad en los puntajes en relación con la media.

Es importante destacar que esta evaluación proporciona un diagnóstico preciso sobre los conocimientos fundamentales que los estudiantes han adquirido en las áreas de lectura y matemáticas. Estos conocimientos son de gran importancia en las disciplinas y sientan las bases necesarias para la adquisición de nuevos aprendizajes en otras áreas. Por lo tanto, es crucial enfatizar la necesidad de que los docentes sean capaces de identificar los progresos, puntos de partida y apoyos necesarios para fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como elementos que les permitan reforzar su práctica pedagógica (Mejoredu, 2021).

## Relación de las competencias socioemocionales con el rendimiento académico

Para abordar el segundo objetivo de este estudio, que busca determinar la correlación entre el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales y el rendimiento académico de los alumnos de sexto grado de educación primaria, se realizaron varias operaciones de preparación de datos y se llevaron a cabo más de 86 pruebas estadísticas. A continuación, se describe detalladamente el proceso que condujo a los resultados necesarios para el logro de este objetivo.

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

Para investigar la existencia de correlación, se procedió a formar grupos según los niveles de desempeño. Inicialmente, se establecieron tres niveles de logro para ambas variables utilizando los cuartiles de la muestra. Sin embargo, al realizar los cálculos mediante tablas de contingencia y la prueba de Chi-cuadrado, sólo se encontró una relación estadísticamente significativa entre la dimensión de colaboración y el rendimiento académico ( $\chi^2 = 25.485$ ,  $p < 0.001$ ). El valor del coeficiente ( $r = .240$ ,  $p < 0.001$ ) indica la intensidad de esta correlación, que, aunque teóricamente es considerada débil, permite un análisis más profundo de la relación entre ambas variables.

Con base a lo mencionado anteriormente, se dividió la muestra en dos grupos utilizando valores percentiles, los cuales se denominaron “nivel de logro inicial” y “nivel de logro avanzado” tanto para la variable de CSE y sus dimensiones, como para el rendimiento académico. Es importante tener en cuenta que los niveles de dominio de las competencias socioemocionales pueden variar según el modelo o enfoque utilizado.

Se procedió a realizar los cálculos para crear las tablas de contingencia. Estas tablas permitieron identificar la posibilidad de una asociación entre las variables, seguido de la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson para confirmar la existencia de una correlación. Los resultados obtenidos a través de esta prueba para cada una de las dimensiones de las competencias socioemocionales se presentan en la Tabla 8.

 **Tabla 8.** Relación entre las CSE con el rendimiento académico: promedio (N=419).

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

\*p<.005.

Fuente: elaboración propia.

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



Con el objetivo de determinar la intensidad de estas correlaciones, se presentan los valores de los coeficientes correspondientes a cada una de las dimensiones de colaboración y autonomía, así como a la escala total ( $r = .171$ ,  $p < 0.001$ ;  $r = .137$ ,  $p < 0.005$ ;  $r = .140$ ,  $p < 0.005$ ). Aunque los valores del coeficiente reflejan una asociación teóricamente débil, aún es posible realizar un análisis de la relación entre ambas variables. Finalmente, no se encontró una asociación significativa entre las dimensiones de autoconocimiento, empatía y autorregulación con la variable de rendimiento académico.

## Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue describir el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en alumnos de sexto grado de educación primaria y examinar su posible correlación con el rendimiento académico. Para ello, se describieron las cinco dimensiones que componen estas competencias. Los resultados revelaron que la *dimensión de colaboración* alcanzó el nivel más alto de logro, mientras que la *dimensión de autorregulación* obtuvo el nivel más bajo.

Aunque se trata de un estudio en el que los participantes corresponden a otro nivel educativo, los resultados coinciden con las investigaciones de Gatea y López (2013), pues encontraron que los estudiantes no muestran niveles adecuados en la regulación de sus emociones.

En lo que respecta a la correlación, se demostró que existe una asociación estadísticamente significativa entre las dimensiones de colaboración, autonomía y la escala total del CCSEA-6 con el rendimiento académico. De acuerdo con Perpiñá y colaboradores (2021), la gestión efectiva de las relaciones sociales dentro de un grupo se vuelven competencias fundamentales ya que, además de considerarse métodos de aprendizaje, también representan criterios de evaluación, por lo tanto, el desarrollo de la colaboración es indispensable para la implementación de las nuevas formas de enseñanza en nuestro sistema educativo.

Entre los principales desafíos de este estudio, se destaca el hecho de que, al tratarse de una investigación de naturaleza descriptiva correlacional, no se pudo establecer una relación causal entre las variables dependientes e independientes. Por esta razón, se sugiere la realización de futuras investigaciones que permitan explorar y

aproximarse a posibles relaciones causales entre estas variables. Por tanto, sería beneficioso continuar con investigaciones que demuestren correlaciones más fuertes y evidentes. Además, es importante profundizar en otros contextos para investigar las diferencias de género en el desarrollo de las competencias socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico.

Otro reto importante refiere a que, al ser una muestra sólo de nueve centros de educación primaria en la ciudad de Aguascalientes, se ve limitada la generalización de los resultados. Por lo tanto, sería recomendable replicar estos hallazgos en una muestra más amplia y diversa para obtener conclusiones más robustas.

En cuanto al rendimiento académico, se presenta un desafío importante: acceder a informes completos de la *Prueba Diagnóstica* para poder describir de manera más detallada los niveles de logro alcanzados por los alumnos en dicha evaluación. Además, resulta interesante explorar la posibilidad de sustituir las pruebas estandarizadas por los promedios globales de los estudiantes, lo cual permitiría detectar diferencias en esta área.

Es necesario considerar que las correlaciones observadas en este estudio son significativas, aunque presentan teóricamente una intensidad débil.

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

Según Angulo *et al.* (2019), es de gran importancia que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender emociones complejas, contradicciones emocionales y cambios en los estados emocionales, así como las causas subyacentes de estas emociones. También es fundamental que se mantengan abiertos a experimentar tanto emociones negativas como positivas y puedan regularlas según la situación presentada, ya que todo esto tendrá un impacto significativo en su rendimiento académico.

Los resultados de este estudio indican que la dimensión de autorregulación obtuvo el nivel de logro más bajo. Por lo tanto, es necesario que los alumnos cuenten con estrategias adicionales, además de las establecidas en el programa vigente, para abordar esta dimensión y fortalecerla, tal es el caso de las estrategias de afrontamiento emocional.



En conclusión, los hallazgos de esta investigación brindan evidencia sobre la importancia de continuar fomentando las competencias socioemocionales por medio de los programas de estudio actuales, mediante la creatividad y experiencia de los docentes; es importante destacar que, independientemente de la metodología y el enfoque que se aplique, los docentes pueden desarrollar de manera transversal dichas competencias, ya que éstas no sólo proporcionan herramientas para el bienestar personal y social de los estudiantes, sino que también tienen un impacto significativo en su rendimiento académico.

## Referencias:

- Angulo, L., Blanco Y., y Méndez T. (2019). Características de la comprensión emocional en escolares cubanos de 8-10 años. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(3), 3-22. <http://10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.843>
- Asociación Británica de Investigación Educativa (2019). *Guía Ética para la Investigación Educativa*. Londres: Asociación Británica de Investigación Educativa. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <http://doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Reino Unido: Pearson Educación. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional* (studylib.es)
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/issue/view/1>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>
- Borja, G., Martínez J., Barreno, S., y Haro, O. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista Educare*, 25(3), 54-77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica*. México: Mejoredu.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Ferrando, M., Prieto, M., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J., Hernández, D., Sainz, M., y Fernández, M. (2010). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2). <http://doi.org/10.1177/0734282910374707>
- Fuentes, T. (2004). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 25, 23-27. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/265>
- Gaeta, M., y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.
- García, R., (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. *Opción*, 31(6), 1041-1063. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571059.pdf>
- Isaza, L., y Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-14. <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web>
- Lerner, R., y Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology*. Nueva Jersey: Wiley
- Martínez-Otero, V. (2021). *Rendimiento escolar y formación integral*. Barcelona: Octaedro. <https://leer.amazon.com.mx/?asin=B09GBNCFFR&language=es-MX>



- Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <https://www.redylac.org/articulo. oa=18043528007>
- Perpiñá, G., Sidera, F., y Serrat, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la inteligencia emocional y las habilidades sociales. *Revista de educación*, 395(13), 291-319. <http://10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Santana, A. (2018). El conflicto en niñas y niños de educación primaria. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social*, 10(11), 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977379>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica, Educación primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2022, octubre). *Diagnóstica Educación Básica 2022*. <http://planea.sep.gob.mx/diagnostica/>
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence*. Nueva York: McGraw-Hill Education.

