

Evaluación del impacto de recursos socioemocionales en el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel medio superior

(Evaluating the impact of socio-emotional resources on meaningful learning in high school students)

Benjamín Antonio Fernández-López^{*1}; Ma. Teresa de la luz Sainz-Barajas² y Juan José Chiñas-Valencia³

¹ Universidad Veracruzana –Campus Coatzacoalcos (México), benjaminantonio.fernandez.ce72@dgeti.sems.gob.mx

² Universidad Veracruzana –Campus Coatzacoalcos (México), tsainz@uv.mx

³ Universidad Veracruzana –Campus Coatzacoalcos (México), jchinas@uv.mx

* Autor de Contacto

Resumen

Cómo citar:

Fernandez-Lopez, B. A., Sainz-Barajas, M. T. de la luz, & Chiñas-Valencia, J. J. Evaluación del impacto de recursos socioemocionales en el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel medio superior. *Vinculatégica EFAN*, 11(4). <https://doi.org/10.29105/vtga11.4-1180>

Información revisada por arbitraje tipo doble par ciego.

Recibido: 10 de abril del 2025

Aceptado: 23 de mayo del 2025

Publicado: 31 de julio del 2025

El garantizar el aprendizaje significativo, siempre ha representado un reto y sobre todo, cuando los estudiantes se encuentran en la adolescencia, es por ello, que la búsqueda por asegurar el desempeño académico, ha representado un reto, es por esto, que presente trabajo tuvo como objetivo analizar el impacto de los recursos socioemocionales en el aprendizaje significativo en estudiantes del nivel medio superior, en la adopción del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, durante el periodo enero-diciembre 2024. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño longitudinal, descriptivo-causal y cuasi experimental. La muestra estuvo conformada por 50 alumnos de segundo semestre en el primer momento y por 39 cuando estaban cursando el tercer semestre en el Centro de Estudios, Tecnológicos, Industrial y de Servicios 72. Los resultados mostraron que el constructo valores tuvo un efecto positivo y estadísticamente significativo en el aprendizaje en ambas muestras. Aunque se reconoce la importancia de la formación socioemocional, los resultados sugieren que no todos los componentes influyen de igual manera en el aprendizaje significativo. Lo anterior plantea la necesidad de fortalecer la implementación de estrategias integrales que consideren intervenciones sostenidas y más profundas, para potenciar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Palabras clave: Aspectos socioemocionales, clima de clase, valores, aprendizaje, adolescentes

Códigos JEL: I21, I24, I31

Abstract

Ensuring meaningful learning has always been a challenge, especially when students are in adolescence, which is why the search to ensure academic performance has been a challenge, which is why this study aimed to analyse the impact of socioemotional resources on meaningful learning in upper secondary students, in the adoption of the new Common Curriculum Framework for Upper Secondary Education, during the period January-December 2024. A quantitative approach was adopted, with a longitudinal, descriptive-causal and quasi-experimental design. The sample consisted of 50 students in their second semester at the first moment and 39 students in their third semester at the Centro de Estudios, Tecnológicos, Industrial y de Servicios 72. The results showed that the values construct had a positive and statistically significant effect on learning in both samples. Although the importance of socioemotional training is acknowledged, the results suggest that not all components influence meaningful learning in the same way. This raises the need to strengthen the implementation of comprehensive strategies that consider sustained and deeper interventions to enhance meaningful learning in students.

Key words: Socioemotional aspects, classroom climate, values, learning, adolescents.

JEL Codes: I21, I24, I31



Copyright: © 2025 por los autores; licencia no exclusiva otorgada a la revista Vinculatégica EFAN. Este artículo es de acceso abierto y distribuido bajo una licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Introducción

El adolescente ha sido y sigue siendo un tema central en la investigación psicosocial. Este interés perdura y parece no disminuir en el futuro. La relevancia del estudio del adolescente es especialmente notable en el contexto escolar, donde su vulnerabilidad se manifiesta claramente a través de problemas como la falta de conexión emocional, la falta de empatía con sus compañeros, el bajo rendimiento académico y la tendencia a recluirse en lugar de buscar ayuda cuando la necesitan (Gambini, 2018). Además de los cambios internos y externos que experimentan, los adolescentes a menudo enfrentan desafíos al tratar de alinear sus cambios físicos con su desarrollo emocional.

En este contexto, Gutiérrez y Expósito (2015), indican que los adolescentes cuando se encuentren viviendo situaciones críticas y se desee brindarles apoyo, es esencial comprender su estado emocional, para que con base en ello, se puedan gestar estrategias capaces de promover la autonomía emocional, el auto concepto, la capacidad de afrontamiento y sobre todo, el propósito de vida; sin embargo, para que todos estos propósitos sean exitosos, dichas estrategias deben implementarse dentro del currículo. Las emociones influyen de manera crucial en el desempeño académico, afectando directamente el aprendizaje; en relación con eso, Pacheco et al. (2015), mencionan que para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, es imperante anexar el ámbito emocional en todas las vertientes del proceso en cuestión, lo que de alguna manera demanda regularidad, predictibilidad y sobre todo, no pasar por alto el abanico de estados emocionales de los adolescentes.

González (2009) va un poco más allá al vislumbrar el efecto positivo que produce en la sociedad, la formación de individuos bajo un enfoque integral, que cuenten con una vida afectiva cimentada a través de las emociones, sentimientos y conductas y expresa que para conseguirlo los procesos de aprendizaje deben llevarse a cabo en un entorno caracterizado por tener una correlación fuerte con un desarrollo afectivo estable, socioemocional saludable y equilibrado que implante comportamientos y conductas adecuadas, capaces de construir un ambiente educativo con relaciones interpersonales sólidas, que incidan favorablemente en el rendimiento académico de los estudiantes.

González-Pérez y Criado (2004) comparten el punto de vista de González (2009), ya que consideran que el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional, deben formar un binomio perfecto tal que avale el desarrollo total de la personalidad de los estudiantes. Opinan que los estudiantes infractores de eventos de violencia escolar carecen de habilidades emocionales al no tener la capacidad para controlar sus impulsos y ponerse en el lugar del otro. En este mismo tenor, Tirado (2021), en su investigación sobre la salud mental y emocional, propone que es importante reflexionar sobre la relevancia de integrar al sistema educativo

desde que los estudiantes se incorporan a él, materias, prácticas y actividades orientadas a mejorar su salud mental y emocional.

Además, Bisquerra (2005) hace alusión a otro beneficio de la educación emocional, debido a que declara ayuda en la prevención del consumo de drogas, de caer en cuadros de estrés, ansiedad, depresión, impulsividad, agresividad y/o violencia, erradicando así tendencias destructivas e incrementado las constructivas. La relevancia del estudio es tal que ha sido objeto de análisis por diversos autores, entre los que encuentran el realizado por Gambini (2018) en el Colegio Sagrado Corazón de la Molina. En Lima Perú, mismo que tuvo el objetivo de diagnosticar la relación entre la educación socioemocional y el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria, donde mediante una investigación básica correlacional y con el apoyo de cuestionarios de recopilación de información se determinó la relación entre las dimensiones habilidades sociales, clima de clase y valores respecto al desempeño académico.

Por su parte Berger et al. (2014) aportan evidencia empírica adicional sobre la conexión entre la dimensión socioemocional y el rendimiento académico. A través de análisis de correlación y regresión, se examinó la relación entre el desempeño académico y las dimensiones individual (autoestima y bienestar socioemocional) y contextual (percepción del clima social escolar) del aprendizaje socioemocional en estudiantes chilenos de educación básica. Donde se encontró que el bienestar socioemocional y la percepción del clima social escolar, en relación con las interacciones entre pares y los espacios escolares, guardan una asociación significativa con la mejora en el rendimiento académico.

Así también, Treviño (2019), a través de una investigación de tipo cuantitativa, no experimental, descriptiva y correlacional, analizó las habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior en el estado de Nuevo León, para lograrlo, se aplicó una encuesta que midió las condiciones personales, familiares y escolares, y clima organizacional a estudiantes; los principales resultados indicaron que sí existe una relación entre las habilidades socioemocionales con los resultados en lenguaje, comunicación y en matemáticas.

Como resultado de la tendencia de la inserción recursos socioemocionales, en el acuerdo número 17/08/22 del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2022) se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior ahí se plantea un modelo educativo que trasciende el aula, integrando acciones en la escuela y la comunidad para formar ciudadanos con identidad, responsabilidad y capacidad de transformación social. El objetivo principal es desarrollar en los estudiantes no solo recursos y conocimientos académicos, sino también habilidades para la convivencia y el aprendizaje en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la familia, el trabajo y la sociedad. Este enfoque se sustenta en dos componentes fundamentales: los recursos socioemocionales y los ámbitos de la formación socioemocional.

A pesar de la creciente atención a las habilidades socioemocionales como parte integral de la educación, la efectividad de la integración de estos recursos en la educación media superior aún no ha sido

plenamente evaluada en términos de su influencia en el aprendizaje significativo y la disminución de la reprobación escolar. Considerando el apremiante problema por resolver los altos índices de reprobación y el abandono escolar, en otras palabras, la exclusión de muchos jóvenes de la oportunidad de estudiar se consideró como estrategia emergente la incorporación de recursos socioemocionales en el marco curricular de la educación media superior y explorar así la relación entre la educación socioemocional y el rendimiento académico.

Tal es el caso que prevalece en el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) No. 72, ubicado en la ciudad de Minatitlán, Veracruz, al sureste de la república mexicana, pertenece a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), que es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), (DGETI, 2024).

Antes de la pandemia por la COVID-19, El CETIS 72 contaba con una matriculación arriba de los 1450 alumnos y cuando la emergencia sanitaria concluyó, la población estudiantil disminuyó en un 6%, de tal manera, que solo se registraron 1363 estudiantes inscritos, entre los principales factores por lo que se originó este decremento, se encuentra la reprobación y la deserción escolar, lo preocupante, es que este fenómeno presentó un comportamiento incremental debido a que durante el periodo 2022-2023, el abandono escolar fue de 9.13% y en el periodo 2023-2024 disminuyó a 4.2%, justo, cuando se arrancó con el nuevo marco curricular común de la educación media superior con la incorporación de la formación socioemocional (Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior [SIGEEMS], 2025).

Por lo cual el presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el impacto en aprendizaje significativo de los estudiantes del CETIS 72 a través de la implementación de recursos socioemocionales, valores y clima de clase dentro del marco curricular común de la educación media superior, durante el periodo enero - diciembre 2024.

Marco teórico

Enseñar y aprender son procesos interrelacionados; las técnicas utilizadas por el docente influyen directamente en los resultados del aprendizaje (Monereo, 2000, como se citó en Hernández & Rodríguez, 2018). A partir de esta premisa, es posible comprender que cada estudiante aprende de manera particular, y que dichos modos de aprendizaje están condicionados por el estilo del docente, el contenido de la asignatura y los objetivos propuestos.

En términos amplios, enseñar implica ejercer una influencia intencional entre individuos. Según Dorsch (1985), se trata de una acción interpersonal orientada a transformar deliberadamente la forma en que otra persona actúa o desea actuar. Por su parte, Díaz y Martins (1986) describen la enseñanza como un proceso, en mayor o menor medida intencional, cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje en otros. Esto

implica generar cambios relativamente estables en sus conocimientos, actitudes, habilidades o comportamientos, a través de situaciones y estímulos que promuevan experiencias significativas.

Por su parte James (2019) considera que el aprendizaje no es simplemente adquirir información, sino que es un proceso más robusto que demanda una apertura hacia el mundo, hacia el cambio y hacia la asimilación de nuevas experiencias. A través de este proceso, la persona integra saberes que contribuyen a su desarrollo. En la interacción con distintos entornos, entra en relación con el significado de objetos, instituciones, prácticas sociales y diversas manifestaciones culturales. El aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en el cual el estudiante integra de manera activa y comprensiva los nuevos conocimientos con los que ya posee, generando una comprensión profunda y duradera. Fue propuesto por Ausubel (1989), quien sostenía que para que el aprendizaje sea significativo, el nuevo contenido debe tener sentido lógico y relevancia personal para el estudiante. Es decir, no se trata de memorizar información de forma mecánica, sino de construir conocimiento conectando ideas nuevas con experiencias o saberes previos.

Gambini (2018) presentan como se logran relacionar las dimensiones de valores, clima de clase y los aspectos socioemocionales y sobre todo su impacto en el aprendizaje significativo, por lo que invita a analizar los constructos en sus múltiples dimensiones y no solo eso, también propone implementar programas institucionales que motiven a los estudiantes a mejorar su desempeño educativo.

El clima de clase es definido por Milicic (2001) como la forma en que los integrantes de una institución educativa perciben el entorno donde llevan a cabo sus tareas cotidianas. Estas percepciones surgen a partir de las experiencias individuales que se generan a través de la interacción en dicho contexto. Por su parte, Blaya (2006) comenta que el clima escolar puede entenderse como una construcción social que se configura a nivel individual en el estudiante, a partir de las experiencias compartidas y las conductas que se manifiestan dentro del entorno educativo.

Según lo expuesto por Cere (1993), el clima escolar puede entenderse como un conjunto de particularidades propias de una institución educativa. Estas particularidades surgen de la combinación entre aspectos estructurales, personales y funcionales, y determinan una forma específica de llevar a cabo los procesos pedagógicos. Asimismo, influyen en la percepción que tienen del centro educativo sus diferentes actores, docentes, estudiantes y personal administrativo, así como en las actitudes y comportamientos que derivan de dicha percepción.

Por su parte, Acuña (2013) señala que el clima de clase se refiere al ambiente emocional y social que se percibe en el aula, influido por las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Es por ello, que un clima de clase positivo incide en la integración y satisfacción de necesidades emocionales tales como la identidad, autoestima, respeto, crecimiento personal, convivencia satisfactoria y asertividad, asegurando el éxito académico y el desarrollo personal del estudiantado. También propicia un ambiente educativo y de aprendizaje eficiente y seguro en donde sus normas de convivencia permiten relaciones

interpersonales de calidad, debido a que existe un impacto mayor para el estudiante en la interacción entre compañeros, ya que este es más frecuente intenso y variado al existir afinidad entre ellos lo cual favorece el aprendizaje.

Luego entonces, cuando hay un ambiente de convivencia donde prevalece la armonía, la comunicación entre estudiantes es más efectiva y por ende, los procesos cognitivos, así como el aprendizaje colaborativo se da a través del reconocimiento y coordinación de distintos puntos de vista.

Por otra parte, los valores se encuentran presentes en este desarrollo, es decir, el desarrollo de la capacidad cognitiva. Según Rose y Meyer (2002), los valores son principios que guían nuestra conducta con el propósito de alcanzar el desarrollo personal. Se trata de creencias esenciales que influyen en las decisiones, permitiendo priorizar ciertas acciones, actitudes o elecciones sobre otras, estos actúan como manuales que orientan la conducta, basados en la experiencia social y contribuyendo al sentido y calidad de vida. Además, favorecen la realización individual y colectiva. Su estudio permite generar identificación con otros, facilitando la formación de comunidades con principios éticos compartidos que promueven el bienestar común.

La construcción de los valores es un proceso continuo a lo largo de la vida, estrechamente relacionado con los cambios sociales y las transformaciones derivadas de la interacción humana, que influyen tanto en el sentido como en la calidad de vida. Este desarrollo tiene repercusiones en distintos niveles: material, espiritual, social e individual. Los valores se consolidan a través del proceso de socialización, en el cual intervienen diversos agentes como la familia, la escuela, los medios de comunicación, así como instituciones políticas y religiosas. A medida que el individuo se integra en la sociedad y su personalidad se va estructurando, se forman y consolidan jerarquías de valores que influyen de manera significativa en sus acciones, actitudes y percepciones del entorno. Estas jerarquías se reflejan en la coherencia entre lo que una persona piensa, expresa y realiza, tanto en el ámbito individual como en el colectivo.

Mackee y Bain (1997) mencionan que existen investigaciones que han tenido como punto focal el rol de las habilidades sociales con el éxito escolar y, por ende, en el rendimiento académico. A su vez, Álvarez (2020) afirma que la educación socioemocional tiene como objetivo desarrollar la capacidad de identificar tanto las emociones propias como las de los demás, promoviendo una gestión adecuada de las respuestas a través de la autorregulación, lo que contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y por ende, fomenta la cooperación con los demás.

Benitez et al. (2000), enuncian que en una cantidad considerable de estudios, también se han considerado variables tales como el nivel socioeconómico de las familias, los tipos de programas de estudio, las metodologías de enseñanza aplicadas, las percepciones y el nivel de pensamiento formal propias de los estudiantes. En este sentido, Huy et al. (2005) confirman que el rendimiento académico es un fenómeno multicausal, en donde las variables individuales, sociales y culturales juegan un papel preponderante. Es por

ello que Jacob (2002) declara que en las investigaciones ha sido posible robustecer el constructo mediante la inclusión de variables como la capacidad para prestar atención, la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad para organizarse y para pedir ayuda a otros en caso de necesitarla.

A este respecto, para Ladd y Mize (1983) denominan habilidades sociales al conjunto de capacidades que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, alineadas a la consecución de objetivos personales y sociales, en un contexto connotado como culturalmente aceptado.

Aunque si bien es cierto que la conexión entre habilidades sociales y rendimiento académico no ha mostrado resultados consistentes que permitan concluir que se ha encontrado una relación causal entre estas variables, sí hay evidencia de que existe una concordancia entre ellas (Lewis, 2007). Cruz et al. (2022) demostraron que los factores no cognitivos tales como la autoestima, la confianza en sí mismo, el apoyo familiar y el manejo de la ansiedad, pueden explicar el 18% del rendimiento escolar de estudiantes en Estados Unidos.

Otro estudio en población universitaria de primer año señala la existencia de una asociación entre las habilidades sociales avanzadas y el clima social en la familia, con el rendimiento académico (García, 2005). Habilidades como la autorregulación emocional han mostrado un importante impacto en el éxito académico (Rytkönen et al., 2012). Además, de acuerdo con Amezcua y Pichardo (2002), estas habilidades denotadas como no cognitivas, pueden ser adquiridas y/o reforzadas a través del entrenamiento en ambientes terapéuticos, así como educacionales.

Método

Con el fin de lograr el objetivo, se diseñó una investigación con enfoque cuantitativo, de corte longitudinal, descriptiva-causal y cuasi experimental, estableciendo como hipótesis general de investigación Ho: Los Aspectos socioemocionales, el Clima de Clase y los Valores, inciden en el Aprendizaje significativo de los estudiantes. Para ello, se adaptó el cuestionario diseñado por Gambini (2018), mismo que con la intención de garantizar la confiabilidad, fue sometido a la evaluación de tres expertos en el tema. Fue estructurado en dos grandes partes, la primera, tuvo como objetivo recabar los datos sociodemográficos y la segunda, se dividió con base a los tres constructos independientes y el dependiente. Dentro de la primera clasificación se encuentran: Aspectos Socio emocionales, con 20 ítems; Clima de clase, medido a través de 23 ítems; Valores con 29 ítems; mientras que el Aprendizaje, señalado como variable dependiente, estuvo conformada por seis elementos.

La población bajo estudio estuvo conformada por los estudiantes inscritos en los semestres segundo y posterior en el tercer semestre en el grupo G, en el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) 72. Como consecuencia de que los sujetos de estudio pertenecen a un mismo grupo, se decidió aplicar un censo, de tal manera que la población de estudiantes que estaban inscritos en el segundo

semestre fue de 50, quienes serán denominados Muestra 1; y aquellos que continuaron sus estudios para el tercer semestre, fueron 39, quienes conformarán la Muestra 2.

Por ello, para llevar a cabo la investigación, se aplicó una encuesta con el propósito de identificar los factores más frecuentes, que de acuerdo con López (1998, citado en Díaz, 2024), este método se ha consolidado como una herramienta esencial en el análisis de las dinámicas sociales. En la actualidad, diversas organizaciones, ya sean políticas, económicas o sociales, emplean esta técnica como un recurso clave para comprender el comportamiento de sus grupos de interés y fundamentar la toma de decisiones.

El resultado de la fiabilidad del instrumento fue medida mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, y cuyo valor en ambos casos, para 78 elementos, fue de 0.929, es decir, superior a 0.9, lo que de acuerdo con George y Mallery (2003), muestra que el instrumento es excelente.

Resultados

La interpretación de los hallazgos se inició con los datos de homogenización, detallados en la Tabla 1, demuestran que, en ambos periodos, por cada mujer, hay alrededor de tres hombres, por lo que la mayor parte de estudiantes son hombres. Se observa que en para el tercer semestre, la mayoría de los alumnos ya contaban con 16 años, mientras que, en el segundo, contaban con 15 años. En ambas muestras, los tutores tienen como último grado de estudios preparatoria o licenciatura. Solo dos de los encuestados continúan sin contar con el servicio de internet en sus casas.

Tabla 1. Datos sociodemográficos

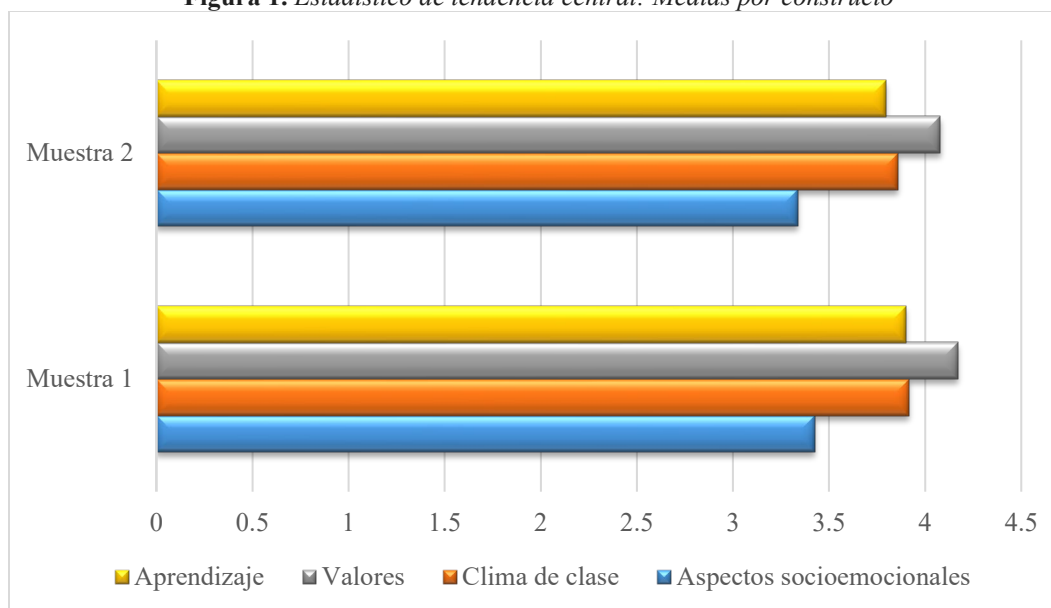
Variable	Muestra 1					Muestra 2				
Género	Hombre	Mujer	Prefiero no decirlo			Hombre	Mujer	Prefiero no decirlo		
	39	10	1			30	9	0		
Edad	15 años		16 años			15 años		16 años		
	30		20			3		36		
Último grado de estudios del tutor	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Maestría	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Maestría
	2	6	19	19	4	2	6	19	12	0
Internet	Si		No			Si		No		
	48		2			37		2		

Nota. Elaboración propia con base a los datos obtenidos a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 25.

La obtención de las medias por constructo, representada en la Figura 1, demuestra que el constructo con una media inferior es el denominado Aspectos socioemocionales, adicional, no hay diferencias significativas entre las opiniones de los sujetos de estudio, por ello, se puede aseverar que existe una disminución en la percepción de los estudiantes, debido a que el valor de la media general decreció en 0.085 y lo que causa mayor impacto, es que la desigualdad mayor se encuentra en el aprendizaje, con un valor de 0.106 y con el fin identificar la relación entre constructos, así como cuál es el que en verdad está incidiendo

en el aprendizaje significativo, se prosiguió a someter a los datos a una prueba de correlación y de regresión.

Figura 1. Estadístico de tendencia central: Medias por constructo



Nota. Elaboración propia con base a los datos obtenidos a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 25.

Antes de dar inicio con el estadístico de correlación, surgió la necesidad de someter los datos a la prueba de normalidad y para ello, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, debido a que el tamaño de ambas muestras es menor o igual a 50 (Pedroza et al., 2015). Como se puede observar en la Tabla 2, para el caso de la Muestra 1, los dos constructos con un valor estadístico más cercano a la unidad, cuentan con una significancia superior al p -valor = 0.05, lo que indica que tanto el constructo Aspectos Socio-emocionales, así como Clima de clase, sus datos presentan una distribución normal, a diferencia de las variables Valores y Aprendizaje, que si bien es cierto sus estadísticos son relativamente cercanos a uno, la significancia para ambos casos es menor a 0.05, concluyendo que para la Muestra 1, Valores y Aprendizaje no tienen una distribución normal. Para el caso de la Muestra 2, se puede observar que los cuatro constructos tienen una significancia superior al p -valor, luego entonces, para este caso, todos presentan una distribución normal.

Tabla 2. Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

Constructo	Muestra 1			Muestra 2		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Aspectos Socio emocionales	.967	50	.176	.945	39	.055
Clima de clase	.959	50	.082	.982	39	.773
Valores	.952	50	.040	.971	39	.405
Aprendizaje	.906	50	.001	.962	39	.207

Nota. Elaboración propia con base a los datos obtenidos a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 25.

Como consecuencia de la falta de normalidad en dos de los cuatro constructos de la Muestra 1, se aplicó la prueba no paramétrica de correlación de Spearman, mientras que para la Muestra 2, se empleó la

correlación de Pearson. En la Tabla 3, es posible observar que los constructos que tienen una relación más fuerte y estadísticamente significativa con el aprendizaje son el Clima de clase, así como los Valores, lo que indica que a mejor clima de clase y promoción de valores, el aprendizaje será más significativo, lo cual no sucede con los Aspectos Socioemocionales, donde se muestran correlaciones débiles y no significativas no solo con respecto al Aprendizaje, sino en lo que respecta también a Clima de Clase y Valores; a su vez, existe una correlación fuerte y significativa entre Valores y Clima de Clase.

Tabla 3. *Coefficiente de Correlación de Spearman para la Muestra 1*

Constructo		Aspectos Socioemocionales	Clima de clase	Valores	Aprendizaje
Aspectos Socioemocionales	Coefficiente de correlación	1.000	.159	.249	.226
	Sig. (bilateral)	.	.269	.081	.115
	N	50	50	50	50
Clima de clase	Coefficiente de correlación	.159	1.000	.819**	.678**
	Sig. (bilateral)	.269	.	.000	.000
	N	50	50	50	50
Valores	Coefficiente de correlación	.249	.819**	1.000	.727**
	Sig. (bilateral)	.081	.000	.	.000
	N	50	50	50	50
Aprendizaje	Coefficiente de correlación	.226	.678**	.727**	1.000
	Sig. (bilateral)	.115	.000	.000	.
	N	50	50	50	50

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia con base a los datos obtenidos a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 25.

La Tabla 4, muestra los coeficientes de correlación para la Muestra 2, donde se puede apreciar que existe reincidencia en el comportamiento en las relaciones identificadas para la Muestra 1; es decir, de nueva cuenta existe una correlación positiva fuerte y significativa entre Clima de clase y Valores con Aprendizaje, así como entre Clima de clase y Valores, lo que evidencia que el clima del aula y los valores compartidos desempeñan un papel clave en el aprendizaje, más que los aspectos socioemocionales por sí solos. La única variante, se presenta en la relación moderada significativa entre Aspectos Socioemocionales y Clima de clase, lo que indica que, a mejores condiciones socioemocionales, se percibe un mejor ambiente en el aula.

Tabla 4. *Coefficiente de Correlación de Pearson para la Muestra 2*

Constructo		Aspectos Socioemocionales	Clima de clase	Valores	Aprendizaje
Aspectos Socioemocionales	Correlación de Pearson	1	.516**	.227	.150
	Sig. (bilateral)		.001	.164	.362
	N	39	39	39	39
Clima de clase	Correlación de Pearson	.516**	1	.714**	.605**
	Sig. (bilateral)	.001		.000	.000
	N	39	39	39	39
Valores	Correlación de Pearson	.227	.714**	1	.641**
	Sig. (bilateral)	.164	.000		.000
	N	39	39	39	39
Aprendizaje	Correlación de Pearson	.150	.605**	.641**	1
	Sig. (bilateral)	.362	.000	.000	
	N	39	39	39	39

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

Con base en las Tablas 3 y 4, es posible aseverar que los constructos que en ambos momentos en los cuales se llevó a cabo el levantamiento de datos tienen una relación positiva y estadísticamente significativa con Aprendizaje, son el Clima de clase, así como los Valores, lo que indica que los Aspectos socioemocionales no están influyendo; sin embargo, con la finalidad de constatar si la variable independiente en realidad incide en la predicción del Aprendizaje, se tomó la decisión de obtener el modelo de regresión múltiple, en donde los predictores estuvieron representadas por los Aspectos Socioemocionales, el Clima de clase y los Valores y en consecuencia, el constructo dependiente, fue el Aprendizaje.

En el modelo de regresión múltiple, generado para la Muestra 1 y presentado en la Tabla 5, se analizó el efecto de las tres variables independientes Aspectos Socioemocionales, Clima de clase y Valores, sobre la variable dependiente Aprendizaje. El resultado indicó que modelo es estadísticamente fuerte y útil, ya que las variables Valores, Aspectos Socioemocionales y Clima de clase logran explicar el 52.1% de la varianza en el aprendizaje. La correlación general es fuerte debido al valor $R = .721$, y el ajuste del modelo es adecuado con un R^2 ajustado = .489; aunque si bien es cierto, se presentó un margen de error ≈ 0.56 , el modelo resulta eficaz para analizar factores que inciden en el Aprendizaje en un contexto educativo. Adicional, la prueba ANOVA, manifestó que el modelo es estadísticamente significativo ($F(3, 46) = 16.646$, $p < .001$), es decir, el modelo es adecuado para predecir o explicar la variable dependiente, debido a que las variables independientes Valores, Clima de clase y Aspectos socioemocionales explican conjuntamente una proporción significativa de la varianza en el Aprendizaje. No obstante, es preciso señalar que de las tres variables independientes, solo Valores tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el Aprendizaje, debido a que el valor Beta = 0.594 y al p-valor = .002; mientras que Clima de clase revela un impacto importante, pero marginalmente significativo, en tanto, Aspectos Socioemocionales no contribuye significativamente al modelo; por tanto se deduce que la única variable significativamente en el aprendizaje es Valores, a diferencia de Aspectos socioemocionales y Clima de clase, que no muestran una influencia estadísticamente significativa sobre el Aprendizaje.

Tabla 5. Modelo de regresión para la Muestra 1

Resumen del Modelo							
Modelo		R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Errores estándar de la estimación		
1		.721 ^a	.521	.489	.56439		
ANOVA ^b							
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	15.907	3	5.302	16.646	.000 ^c	
	Residuo	14.653	46	.319			
	Total	30.560	49				
Coeficientes ^a							
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta		t	Sig.
		B	Desv. Error				
1	(Constante)	-.602	1.060			-.568	.573
	Aspectos Socioemocionales	-.097	.255	-.041		-.380	.706
	Clima de clase	.327	.357	.162		.915	.365
	Valores	.860	.260	.594		3.314	.002

a. Predictores: (Constante), Valores, Aspectos Socioemocionales, Clima de clase

b. Variable dependiente: Aprendizaje

Nota. Elaboración propia con base a los datos obtenidos a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 25.

El modelo de regresión múltiple para la Muestra 2, presentado en la Tabla 6, explicó un 47.1% de la varianza en la variable Aprendizaje, mostró una correlación global positiva y fuerte entre las variables independientes y la dependiente, con un valor de $R = .686$ y un R^2 ajustado de .426, lo que indica que el modelo sigue siendo explicativo tras ajustar por el número de variables y el tamaño de la muestra. Refleja un nivel moderado de precisión en la predicción, debido a que el error estándar de la estimación fue de .498. El ANOVA evidencia que el modelo fue estadísticamente significativo puesto que ($F(3, 35) = 10.382, p < .001$), lo que sugiere que las predictoras expresaron una proporción significativa de la varianza en la variable dependiente, esto es, el modelo demuestra una capacidad explicativa moderadamente alta, debido a que explicó aproximadamente el 47.1% de la varianza total de Aprendizaje. En conclusión, en lo que a los constructos independientes se refiere, los Valores mostraron un efecto positivo y significativo con una tasa de Beta = .384 y un p-valor = .040; en tanto, Clima de clase al tener un valor de Beta = .407 y un p-valor = .055, presentó una influencia positiva marginalmente significativa; en tanto, Aspectos socioemocionales no tuvieron un efecto significativo en la predicción del aprendizaje, porque el valor de Beta resultó negativo y el p-valor superior a 0.05 (Beta = -.147, p-valor = .326). Con lo que se infiere que solo el Clima de clase y los Valores, influyen en el Aprendizaje.

Tabla 6. Modelo de regresión para la Muestra 2

Resumen del Modelo							
Modelo		R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Errores estándar de la estimación		
1		.686 ^a	.471	.426	.49792		
ANOVA ^b							
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1		Regresión	7.722	3	2.574	10.382	.000 ^c
		Residuo	8.677	35	.248		
		Total	16.399	38			
Coeficientes ^a							
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta		t	Sig.
		B	Desv. Error				
1	(Constante)	.198	.767			.257	.798
	Aspectos Socioemocionales	-.193	.194	-.147		-.997	.326
	Clima de clase	.604	.304	.407		1.983	.055
	Valores	.477	.224	.384		2.128	.040

a. Predictores: (Constante), Valores, Aspectos Socioemocionales, Clima de clase

b. Variable dependiente: Aprendizaje

Nota. Elaboración propia con base a los datos obtenidos a través del software estadístico IBM SPSS Statistics 25.

La obtención de los modelos de regresión para las Muestra 1 y la Muestra 2, se realizó la comprobación de la hipótesis general de investigación, la cual enuncia H_0 : Los Aspectos socioemocionales, el Clima de Clase y los Valores, inciden en el Aprendizaje significativo de los estudiantes. Los hallazgos demostraron que el constructo Valores es clave en ambos modelos, aunque con un impacto más fuerte y significativo en la Muestra 1. El Clima de clase, también tiene un efecto positivo en ambos modelos, sin embargo, para la Muestra 1, este efecto es mucho más débil y no significativo; por último, los Aspectos socioemocionales, en ambos modelos, no tienen un impacto significativo, lo que se observó desde la aplicación de la estadística descriptiva y prevaleció en la inferencial, lo que a su vez indicó que no está influyendo directamente con el Aprendizaje; luego entonces, la hipótesis se rechaza, a causa de que sólo Valores tiene una incidencia importante en el Aprendizaje, es decir, la implementación de los recursos socioemocionales, no están influyendo en su totalidad en la adquisición de un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes del CETIS 72.

Conclusión

El objetivo general establecido ha sido alcanzado satisfactoriamente, se ha logrado analizar a los estudiantes en dos espacios temporales diferentes, lo que ha demostrado que aunque sean los mismos individuos, sus opiniones y/o percepciones pueden ser desiguales, lo que invita que en una investigación futura, se puedan a realizar intervenciones más profundas y extensas como lo plantean Gutiérrez Carmona y Expósito López

(2015), con el fin de identificar de una manera más certera las situaciones de riesgo que pueden incidir en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los resultados distan de lo expuesto por Gambini (2018) y Treviño et al. (2019), debido a que el primero afirma que los aspectos socioemocionales sí tienen una relación con el aprendizaje de los estudiantes, y los segundos, aseveran que las habilidades socioemocionales generan grandes beneficios en el avance académico de los estudiantes y que por ello el ámbito educativo debe incluirlas como parte fundamental en la formación de estos.

Sin duda el garantizar el aprendizaje significativo en individuos quienes se encuentren cursando nivel medio superior, continuará representando un desafío para las instituciones educativas pertenecientes a este ecosistema; es por ello, que este tipo de indagatorias coadyuvan en el entendimiento de las conductas y comportamientos de los jóvenes, quienes todavía se encuentran en proceso de madurez y por ende, el identificar los factores que inciden, contribuirá en la formación personal y académica.

Referencias

- Acuña, J. (2013). *Autoestima y rendimiento académico de los estudiantes del X ciclo 2012-II de la Escuela Profesional de Educación Primaria y problemas de aprendizaje*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión]. Academia.edu. https://www.academia.edu/32935857/TESIS_MAESTRIA_AUTOESTIMA_Y_RENDIMIENTO_ACADEMICO
- Alvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* ALAS, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Amezcu, J. y Pichardo, M. (2002). Modificación de las habilidades sociales, ansiedad y autoconocimientos en estudiantes universitarios españoles. *Revista interuniversitaria de la Educación*, 8-9, pp. 387-408. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919125>
- Ausubel, D.P., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64732221019.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Blaya C., E. Debarbieux, R. Rey Alamillo, R. Ortega (2006) Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*: 293-331.
- Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Cruz, M., Olvera, L., Domínguez, T. y Cortés, S. (2002). El papel de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de ingeniería del INO. *Revista Psicología y Salud*. 12(2), 159-172.
- Diario Oficial de la Federación (2022). *Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5663344

- Díaz Flores, A., Bermejo Rodríguez, F. y Dávila Rivas, D. (2024) Factores que determinan el desempeño académico en las actividades de los estudiantes a nivel universitario *VinculaTégica EFAN*, 10(2), 87-104. <https://doi.org/10.29105/vtga10.2-490>
- Díaz, J. y Martins, A. (1986). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. (2024). *Secretaría de Educación Pública | Gobierno de México*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/dgeti>
- Dorsch, F. (1985). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo . *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2),8. <https://www.redalyc.org/exportar cita.oa?id=55110208>
- Gambini Domínguez, F. (2018). *Relación entre la educación socio emocional y el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria*. [Tesis de Doctorado, Instituto para la calidad de la educación]. Archivo digital. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4568/gambini_dfj.pdf
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. (11.0 update, 4th ed). Allyn & Bacon.
- González Pérez, J. y Criado, M. (2004). *Educación en la no-violencia: Enfoques y estrategias de intervención*. (4ª ed). Editorial CCS.
- González, E. (2009). Educar en la afectividad. *SURGAM revista digital de orientación pedagógica*. (504), 1-15 <http://www.surgam.org/articulos/504/index.html>
- Gutiérrez Carmona, M., y Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. [doi:10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215](https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215)
- Hernández M. L y Rodríguez C. S. (2018) Tutoriales como apoyo en el aprendizaje del estudiante en el área de administración. *VinculaTégica EFAN*, 4(2), 710-715. <https://doi.org/10.29105/vtga4.1-826>
- Jacob, B. (2002) Where the boys aren't: non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21, 589–598. <http://www.nber.org/papers/w8964.pdf>
- James, V. (2019). La escuela y el dilema del aprendizaje. En S. Dubrovsky, P. Enright, N. Filidoro, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, B. y V. Rusler (comps.), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la Psicopedagogía* (pp. 211-218). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes. Buenos Aires. <https://bit.ly/3hagseo>
- Ladd, G.W., & Mize, J. (1983). A cognitive–social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90(2), 127–157. En: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.2.127>
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B., & Langley, R. (2005). Motivational and Skills, Social, and Self-Management Predictors of College Outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482-508. <https://doi.org/10.1177/0013164404272493>
- Lewis, T. (2007) Social inequality in education: A constraint on an American high – skills future. *Curriculum Inquiry*. Vol. 37, 329 – 349. En: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00390.x>
- Mackee, T. y Bain, S. (1997) Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, Vol. 34(3), 219-228. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199707\)34:3<219::AID-PITS4>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<219::AID-PITS4>3.0.CO;2-J)
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. [http:// www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE%20DE%20LOS%20EDUCADORES.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE%20DE%20LOS%20EDUCADORES.pdf)
- Milicic, N. (2001): *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- Pacheco H., P., Villagrán, R., & Guzmán A, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217.

- <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173541114012.pdf>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., & García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245–254. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.pbad>
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: *Association for supervision and curriculum development*. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. y Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, Vol. 40, 241–256. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9176-3>
- SIGEEMS (2025). Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior. <https://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/index.php>
- Tirado Gálvez, R. (2021) La salud mental y emocional como base fundamental en la educación. *VinculaTégica EFAN*, 7 (1), 282-289. <https://doi.org/10.29105/vtga7.2-79>
- Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., y Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>