

DOI: <https://doi.org/10.63618/omd/revinvlid/v3/n2/2>

Bienestar socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria

Social-Emotional well-being and academic performance among middle school students

Zambrano-Molina, José Daniel ¹; Barban-Forte, Yasiel ²; Calero-Mieles, Vilma Mireya ³; Guerrero-Bermúdez, Ángel Enrique ⁴

¹ Unidad Educativa Particular María de la Merced; Ecuador; <https://orcid.org/0009-0009-7843-0055>; jowe_11@hotmail.com

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Ecuador; <https://orcid.org/0009-0007-4130-3904>; yasielbf@gmail.com

³ Investigador Independiente; Ecuador; <https://orcid.org/0009-0005-5004-3329>; vilmaca_mi@hotmail.com

⁴ Investigador Independiente; Ecuador; <https://orcid.org/0009-0008-4667-8307>; angelg-b@hotmail.com

Cita: Zambrano-Molina, J. D., Barban-Forte, Y., Calero-Mieles, V. M., & Guerrero-Bermúdez, Ángel E. (2026). Bienestar socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista De Investigación Y Liderazgo*, 3(2), 21-34. <https://doi.org/10.63618/omd/revinvlid/v3/n2/2>

Resumen

La educación secundaria latinoamericana enfrenta una tensión persistente entre aprendizaje, bienestar y desigualdad, donde el rendimiento académico no puede comprenderse únicamente desde variables cognitivas, sino desde condiciones emocionales, familiares, escolares y socioeconómicas que inciden en las trayectorias estudiantiles. El objetivo del estudio fue analizar la relación entre bienestar socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, considerando la influencia de contextos socioeconómicos diferenciados. Metodológicamente, se desarrolló una revisión bibliográfica exploratoria basada en artículos científicos, metaanálisis, capítulos académicos e informes institucionales publicados entre 2014 y 2025, seleccionados mediante criterios de pertinencia temática y sintetizados a través de un análisis temático-narrativo. Los resultados evidencian una asociación positiva entre bienestar socioemocional y desempeño académico, así como la incidencia del nivel socioeconómico, el clima escolar, la pertenencia institucional y las habilidades socioemocionales en la motivación, autorregulación y permanencia escolar. La discusión sostiene que dicha relación no es lineal ni suficiente, pues depende de condiciones estructurales e institucionales que pueden potenciar o limitar el aprendizaje. Se concluye que el rendimiento académico debe interpretarse como resultado de la interacción entre estudiante, familia, escuela y estructura social, lo que exige intervenciones educativas integrales, equitativas y contextualizadas.

Palabras clave: bienestar socioemocional; rendimiento académico; educación secundaria; clima escolar; desigualdad socioeconómica.

Abstract

Latin American secondary education faces a persistent tension between learning, well-being, and inequality, where academic performance cannot be understood solely through cognitive variables, but rather through emotional, family, school, and socioeconomic conditions that shape students' educational trajectories. The objective of this study was to analyze the relationship between social-emotional well-being and academic performance among secondary school students, considering the influence of differentiated socioeconomic contexts. Methodologically, an exploratory bibliographic review was conducted based on scientific articles, meta-analyses, academic chapters, and institutional reports published between 2014 and 2025, selected according to thematic relevance criteria and synthesized through thematic-narrative analysis. The results show a positive association between social-emotional well-being and academic performance, as well as the influence of socioeconomic status, school climate, institutional belonging, and social-emotional skills on motivation, self-regulation, and school retention. The discussion argues that this relationship is neither linear nor sufficient, since it depends on structural and institutional conditions that may strengthen or limit learning. It is concluded that academic performance should be interpreted as the result of the interaction between student, family, school, and social structure, requiring comprehensive, equitable, and context-sensitive educational interventions.

Keywords: social-emotional well-being; academic performance; secondary education; school climate; socioeconomic inequality.

1. Introducción

La educación secundaria latinoamericana concentra hoy una tensión crítica entre aprendizaje, bienestar y desigualdad: los adolescentes representan una fracción estratégica del desarrollo regional, pues jóvenes y adolescentes equivalen aproximadamente al 30% de la población de América Latina y el Caribe, aunque sus necesidades de salud y educación suelen quedar subatendidas. En este escenario, el rendimiento académico no puede comprenderse solo como resultado cognitivo, porque las trayectorias escolares de estudiantes con distinto nivel socioeconómico se configuran por recursos familiares, clima escolar, vínculos de apoyo, autorregulación y expectativas de futuro (Organisation for Economic Co-operation and Development {OECD}, 2024). La urgencia es mayor si se considera que, antes y después de la pandemia, la región mantuvo rezagos persistentes: en secundaria baja, apenas cerca de un tercio alcanzaba niveles mínimos en matemática, y en PISA 2022 el estudiante promedio latinoamericano se ubicó alrededor de cinco años escolares por debajo de sus pares de la OCDE en matemática (UNESCO, 2024; Arias Ortiz et al., 2023).

El bienestar socioemocional adquiere relevancia pública porque su deterioro se traduce en ausentismo, bajo compromiso escolar, problemas de convivencia, ansiedad evaluativa, abandono y menor acumulación de capital humano, efectos que se agravan entre estudiantes de menores ingresos (Durlak et al., 2011; OECD, 2024). La evidencia regional muestra que cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado podrían carecer de comprensión lectora básica; además, los cierres escolares se asociaron con una pérdida estimada de 1,5 años de aprendizaje y con una posible reducción del 12% en ingresos a lo largo de la vida para la generación afectada (World Bank, UNICEF & UNESCO, 2022). La dimensión sanitaria tampoco es marginal: en América Latina y el Caribe, la brecha de tratamiento en salud mental supera el 77,9%, mientras que solo el 2,1% del presupuesto sanitario regional se destina a salud mental, lo que vuelve a la escuela un espacio clave de detección, protección y prevención no clínica.

La literatura internacional ha mostrado asociaciones consistentes, aunque no lineales, entre bienestar socioemocional y rendimiento académico. Un metaanálisis de 213 intervenciones escolares con 270.034 estudiantes halló mejoras en habilidades socioemocionales, conducta y desempeño, equivalentes a una ganancia de 11 puntos percentiles en logro académico (Durlak et al., 2011). De forma complementaria, otro metaanálisis de 82 intervenciones con 97.406 estudiantes encontró efectos positivos sostenidos entre seis meses y 18 años después de la intervención (Taylor et al., 2017). Sin embargo, la relación no es automática: el bienestar subjetivo se asocia con el rendimiento con un tamaño pequeño a moderado, $r = .164$, y la depresión infantil-adolescente predice menor logro educativo posterior, aunque los mecanismos siguen siendo insuficientemente explicados (Bücker et al., 2018; Wickersham et al., 2021).

La discusión se vuelve más compleja cuando se incorpora la desigualdad socioeconómica, porque las habilidades socioemocionales pueden operar como recursos protectores, pero no sustituyen las condiciones materiales de aprendizaje. En 74 países, las diferencias socioemocionales explicaron como máximo el 8,8% de la brecha de rendimiento entre estudiantes aventajados y desaventajados, lo que advierte contra lecturas reduccionistas que atribuyen el bajo desempeño a déficits individuales (Grujters et al., 2024). A la vez, la Encuesta de Habilidades Sociales y Emocionales de

la OCDE reportó que los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos tienden a declarar menores niveles de habilidades en casi todos los dominios, y que en Bogotá los estudiantes de 10 y 15 años mostraron en 2023 niveles inferiores a los de 2019 en varias competencias (OECD, 2024). Esta brecha justifica estudios situados en secundaria latinoamericana que articulen bienestar, rendimiento y nivel socioeconómico con instrumentos breves, datos escolares disponibles y resguardos éticos de consentimiento, confidencialidad y no estigmatización (UNESCO, 2023; OECD, 2024).

Esta investigación se orienta a analizar la relación entre bienestar socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de contextos socioeconómicos diferenciados, asumiendo que la comprensión integrada de ambas dimensiones puede mejorar la toma de decisiones pedagógicas y de acompañamiento escolar (Durlak et al., 2011; OECD, 2024). En coherencia con ello, los objetivos específicos consisten en describir los niveles de bienestar socioemocional de los estudiantes, determinar diferencias de rendimiento académico según condición socioeconómica, estimar la asociación entre dimensiones socioemocionales y desempeño escolar, y comparar si dicha relación varía entre grupos socioeconómicos. La contribución esperada radica en producir evidencia contextualizada para América Latina, donde todavía predominan mediciones separadas de logro y bienestar, y donde el vacío analítico impide distinguir qué parte del rendimiento se vincula con habilidades socioemocionales, qué parte responde a desigualdades estructurales y qué acciones escolares podrían ser más pertinentes y éticamente sostenibles (Belfield et al., 2015; Gruijters et al., 2024).

2. Materiales y Métodos

El estudio se estructuró como una investigación documental de alcance exploratorio, orientada a reconocer cómo la literatura científica ha abordado la relación entre bienestar socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, con especial atención a contextos latinoamericanos y desigualdades socioeconómicas. La elección de una revisión bibliográfica exploratoria resultó pertinente porque el propósito no fue estimar un efecto agregado ni comprobar causalidad, sino mapear enfoques, variables, tendencias, vacíos y tensiones conceptuales presentes en la producción académica disponible. Desde esta lógica, la revisión permitió organizar conocimiento disperso, comparar perspectivas teóricas y delimitar líneas de investigación que requieren mayor desarrollo empírico, manteniendo un procedimiento transparente de búsqueda, selección y síntesis de fuentes.

La unidad de análisis estuvo constituida por artículos científicos, capítulos académicos, informes técnicos de organismos educativos y revisiones previas que examinaran bienestar socioemocional, aprendizaje socioemocional, salud mental escolar, clima escolar, rendimiento académico, logro educativo o desigualdad socioeconómica en población adolescente o estudiantes de educación secundaria. Para ampliar la sensibilidad de la estrategia, se utilizaron combinaciones en español, inglés y portugués con términos como “bienestar socioemocional”, “aprendizaje socioemocional”, “rendimiento académico”, “secondary students”, “socioeconomic status”, “Latin America” y “academic achievement”.

Los criterios de inclusión consideraron documentos publicados entre 2014 y 2025, disponibles en texto completo, centrados en adolescentes o estudiantes de secundaria, y relacionados de manera explícita con variables socioemocionales y desempeño académico. También se incorporaron estudios empíricos cuantitativos, cualitativos o mixtos, revisiones de literatura, metaanálisis e informes institucionales con relevancia educativa, siempre que aportaran evidencia conceptual, metodológica o contextual al problema de investigación. Se excluyeron publicaciones duplicadas, textos de opinión sin respaldo metodológico, estudios centrados exclusivamente en educación inicial o superior, investigaciones clínicas sin conexión escolar y documentos que mencionaran bienestar o rendimiento solo de forma tangencial. Esta delimitación permitió conservar amplitud exploratoria sin perder coherencia temática ni trazabilidad analítica.

El proceso de selección se desarrolló en tres momentos sucesivos: identificación de registros mediante palabras clave, revisión de títulos y resúmenes según criterios de pertinencia, y lectura completa de los documentos potencialmente elegibles. Aunque el estudio no se planteó como revisión sistemática ni metaanálisis, se adoptaron criterios de transparencia inspirados en PRISMA para documentar las decisiones de inclusión y exclusión, reducir sesgos de selección y facilitar la replicabilidad del procedimiento. La información relevante se organizó en una matriz de extracción que registró autoría, año, país o región, tipo de estudio, población, variables analizadas, instrumentos, principales hallazgos, limitaciones declaradas y aportes para comprender la relación entre bienestar socioemocional, rendimiento académico y nivel socioeconómico.

La síntesis de la información se realizó mediante análisis temático-narrativo, agrupando los hallazgos en ejes relacionados con conceptualización del bienestar socioemocional, indicadores de rendimiento académico, factores socioeconómicos asociados, mecanismos explicativos y vacíos metodológicos en la literatura latinoamericana. Este procedimiento permitió identificar convergencias, inconsistencias y relaciones poco exploradas sin imponer una jerarquía estadística entre estudios heterogéneos. Al tratarse de una revisión bibliográfica basada en fuentes secundarias de acceso académico o institucional, no se trabajó directamente con participantes humanos ni se recolectaron datos sensibles; aun así, se resguardaron principios de integridad académica mediante citación rigurosa, selección crítica de fuentes y exclusión de documentos sin trazabilidad verificable.

3. Resultados

3.1. Evidencia bibliográfica sobre la relación entre bienestar socioemocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria

La literatura especializada permite comprender que el rendimiento académico en secundaria no depende únicamente de la capacidad cognitiva ni de la exposición formal a contenidos curriculares, sino de un entramado más amplio de condiciones emocionales, relacionales, familiares e institucionales que configuran la experiencia escolar. En la adolescencia, etapa caracterizada por cambios identitarios, afectivos y sociales intensos, el bienestar socioemocional se convierte en un soporte decisivo para sostener la motivación, la atención, la autorregulación y la persistencia ante las exigencias académicas. Por ello, estudiar esta relación resulta relevante no solo para

explicar variaciones en calificaciones o resultados estandarizados, sino también para comprender por qué algunos estudiantes logran mantenerse vinculados a la escuela pese a contextos adversos, mientras otros experimentan desmotivación, ausentismo o bajo desempeño (Durlak et al., 2011; Bücker et al., 2018; OECD, 2024).

3.1.1. Asociación positiva entre bienestar socioemocional y rendimiento académico

La evidencia empírica indica que existe una relación positiva entre bienestar socioemocional y rendimiento académico, aunque dicha relación debe interpretarse con cautela, porque no implica que el bienestar produzca automáticamente mejores resultados escolares en todos los contextos. Los estudiantes que presentan mayor estabilidad emocional, autoestima académica, sentido de competencia, regulación de impulsos y disposición para establecer vínculos cooperativos suelen contar con mejores condiciones internas para afrontar tareas escolares complejas, sostener hábitos de estudio y responder de manera adaptativa a la frustración. En este sentido, el bienestar socioemocional funciona como una base de disponibilidad psicológica para aprender, ya que reduce la interferencia de emociones desbordadas y favorece la concentración, la participación y la continuidad del esfuerzo académico (Bücker et al., 2018; Durlak et al., 2011).

Esta asociación ha sido respaldada por metaanálisis ampliamente citados. Bücker et al. (2018), al analizar la relación entre bienestar subjetivo y logro académico, encontraron una correlación positiva y significativa, aunque de magnitud moderada, lo que sugiere que el bienestar contribuye al rendimiento, pero no lo explica por completo. De forma complementaria, Durlak et al. (2011) demostraron que los programas escolares de aprendizaje socioemocional no solo mejoran habilidades personales y sociales, sino también actitudes hacia la escuela, conducta prosocial y desempeño académico. Estos hallazgos son importantes porque cuestionan la visión tradicional que separa lo emocional de lo académico, como si la escuela pudiera mejorar resultados únicamente mediante más contenidos, más evaluaciones o mayor presión institucional (Durlak et al., 2011; Bücker et al., 2018).

No obstante, la relación entre bienestar socioemocional y rendimiento académico no debe plantearse como una explicación individualista del éxito o fracaso escolar. Un estudiante emocionalmente regulado puede tener mejores herramientas para aprender, pero su desempeño también depende de la calidad docente, la disponibilidad de recursos, el apoyo familiar, las condiciones materiales del hogar y las expectativas institucionales. Por esta razón, el bienestar socioemocional debe ser entendido como una dimensión necesaria, pero no suficiente, del rendimiento académico. Su relevancia radica en que permite explicar una parte del proceso de aprendizaje que suele quedar invisibilizada cuando el análisis se limita a calificaciones, pruebas estandarizadas o indicadores de aprobación (Taylor et al., 2017; OECD, 2024).

3.1.2. Influencia del nivel socioeconómico en la experiencia escolar

El nivel socioeconómico constituye una variable estructural en la experiencia escolar, porque condiciona las oportunidades reales que tienen los estudiantes para aprender y sostener trayectorias académicas satisfactorias. Las familias con mayores recursos suelen disponer de mejores condiciones para apoyar el estudio: conectividad estable,

espacios adecuados, materiales educativos, acompañamiento adulto, tiempo disponible y expectativas de continuidad educativa. En contraste, los estudiantes de sectores socioeconómicamente vulnerables pueden enfrentar sobrecarga familiar, inseguridad económica, menor acceso a apoyos extraescolares, dificultades de transporte, alimentación insuficiente o ambientes domésticos poco propicios para la concentración, lo que repercute tanto en su bienestar como en su rendimiento (Sirin, 2005; OECD, 2024).

La evidencia acumulada muestra que el estatus socioeconómico se relaciona de manera consistente con el logro académico. Sirin (2005), en un metaanálisis clásico sobre esta relación, evidenció que las condiciones socioeconómicas familiares tienen efectos relevantes sobre el desempeño escolar, aunque la magnitud varía según la edad, el nivel educativo, el tipo de medición y el contexto institucional. Esta constatación es especialmente significativa para América Latina, donde la desigualdad social tiende a reproducirse dentro de los sistemas educativos mediante segregación escolar, brechas digitales, diferencias en infraestructura, desigual acceso a docentes especializados y trayectorias escolares interrumpidas. En consecuencia, el rendimiento académico no puede analizarse como un resultado exclusivamente individual, porque expresa también la distribución desigual de oportunidades (Sirin, 2005; Arias Ortiz et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el bienestar socioemocional puede operar como un factor protector, pero no como sustituto de la justicia educativa. Gruijters et al. (2024) muestran que las habilidades socioemocionales explican solo una parte limitada de la brecha de rendimiento entre estudiantes aventajados y desaventajados, lo que impide atribuir las desigualdades académicas únicamente a diferencias de motivación, perseverancia o autorregulación. Este punto es crucial para evitar discursos meritocráticos que responsabilizan al estudiante vulnerable por su bajo desempeño sin reconocer las condiciones estructurales que restringen su aprendizaje. Por tanto, una lectura rigurosa debe articular bienestar socioemocional, nivel socioeconómico y condiciones institucionales, en lugar de tratarlos como variables aisladas (Gruijters et al., 2024; OECD, 2024).

3.1.3. Papel del clima escolar y la pertenencia institucional

El clima escolar ocupa un lugar central en la relación entre bienestar socioemocional y rendimiento académico, porque la escuela no es solo un espacio de transmisión de contenidos, sino un entorno relacional donde los estudiantes construyen confianza, seguridad, reconocimiento y expectativas sobre sí mismos. Un clima escolar positivo se caracteriza por relaciones respetuosas, apoyo docente, normas claras, convivencia segura, participación estudiantil y sentido de justicia institucional. Estas condiciones favorecen que los adolescentes se sientan protegidos, valorados e incluidos, lo que aumenta su disposición para participar en clase, pedir ayuda, persistir ante la dificultad y comprometerse con las metas académicas (Wang & Degol, 2016; Allen et al., 2018).

La pertenencia institucional resulta particularmente importante en secundaria, porque durante esta etapa se intensifican las necesidades de afiliación, aceptación y reconocimiento entre pares y adultos significativos. Cuando un estudiante percibe que forma parte de la comunidad escolar, que sus docentes lo consideran capaz y que sus compañeros no representan una amenaza, aumenta la probabilidad de desarrollar compromiso académico y conductas prosociales. En cambio, la exclusión, el acoso, la

discriminación o la indiferencia institucional pueden erosionar la autoestima, debilitar la motivación y provocar desconexión progresiva de la vida escolar. Por ello, la pertenencia no debe verse como un aspecto emocional secundario, sino como una condición pedagógica que incide directamente en la permanencia y el aprendizaje (Allen et al., 2018; Korpershoek et al., 2020).

Los estudios sobre clima escolar y pertenencia muestran que las relaciones con docentes tienen un peso especial en la configuración del bienestar adolescente. Un docente que ofrece retroalimentación clara, altas expectativas, apoyo emocional y trato respetuoso puede convertirse en un factor compensatorio frente a condiciones familiares o socioeconómicas desfavorables. Sin embargo, este efecto protector depende de que la institución promueva culturas escolares inclusivas y no delegue el acompañamiento socioemocional en acciones aisladas o voluntaristas. En este sentido, el clima escolar debe entenderse como una responsabilidad organizacional que involucra liderazgo directivo, normas de convivencia, prácticas pedagógicas y mecanismos de apoyo oportuno (Wang & Degol, 2016; Korpershoek et al., 2020).

3.1.4. Efectos de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje

Las habilidades socioemocionales influyen en el aprendizaje porque permiten que los estudiantes gestionen de manera más eficaz sus emociones, establezcan metas, organicen su conducta, cooperen con otros y enfrenten situaciones académicas demandantes. Competencias como la autorregulación, la empatía, la perseverancia, la conciencia emocional, la toma responsable de decisiones y la resolución de conflictos favorecen un aprendizaje más sostenido, especialmente en secundaria, donde las tareas suelen requerir mayor autonomía, planificación y tolerancia a la frustración. Desde esta perspectiva, aprender no es solo incorporar información, sino sostener procesos cognitivos en condiciones emocionales y sociales específicas (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

La investigación sobre programas de aprendizaje socioemocional ha demostrado que estas habilidades pueden desarrollarse mediante intervenciones escolares estructuradas. Durlak et al. (2011) encontraron que los programas universales de aprendizaje socioemocional mejoraron no solo competencias personales y sociales, sino también actitudes escolares, comportamiento y rendimiento académico. Taylor et al. (2017), al examinar efectos de seguimiento, mostraron que los beneficios pueden mantenerse en el tiempo, lo que sugiere que estas intervenciones no producen únicamente efectos inmediatos, sino que pueden contribuir al desarrollo de trayectorias educativas más estables. Por tanto, las habilidades socioemocionales no deben reducirse a actividades complementarias, talleres ocasionales o campañas de convivencia, sino integrarse al proyecto pedagógico de la institución (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

La dimensión económica también refuerza la pertinencia de invertir en aprendizaje socioemocional. Belfield et al. (2015) estimaron que las intervenciones socioemocionales pueden generar beneficios superiores a sus costos, debido a sus efectos potenciales sobre rendimiento, convivencia, salud, empleabilidad y reducción de conductas de riesgo. Este argumento resulta relevante para sistemas educativos con recursos limitados, porque muestra que atender el bienestar no compite necesariamente con la mejora académica, sino que puede fortalecerla. No obstante, para que estas

intervenciones sean efectivas, deben aplicarse con continuidad, formación docente, adaptación cultural y evaluación sistemática, evitando importar modelos descontextualizados que no respondan a las condiciones reales de las escuelas latinoamericanas (Belfield et al., 2015; OECD, 2024).

3.1.5. Brechas detectadas en la literatura latinoamericana

La revisión de la literatura evidencia que América Latina aún presenta vacíos importantes en el estudio integrado del bienestar socioemocional y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Aunque existen investigaciones sobre convivencia escolar, inteligencia emocional, salud mental, habilidades socioemocionales y logro educativo, muchas de ellas abordan estas dimensiones por separado o se concentran en niveles educativos distintos. Además, una parte considerable de la evidencia regional proviene de estudios transversales, informes institucionales o investigaciones con alcance descriptivo, lo que limita la comprensión de procesos longitudinales y mecanismos causales. Esta fragmentación dificulta establecer con precisión cómo interactúan bienestar, rendimiento, pobreza, clima escolar y desigualdad educativa (UNESCO, 2021; OECD, 2024).

Otra limitación relevante se relaciona con la heterogeneidad conceptual y metodológica. En la literatura se emplean términos como bienestar subjetivo, bienestar socioemocional, salud mental escolar, aprendizaje socioemocional, inteligencia emocional y habilidades blandas, a veces como si fueran equivalentes, aunque remiten a marcos teóricos distintos. Esta falta de precisión conceptual puede afectar la comparación entre estudios, la construcción de instrumentos y la interpretación de resultados. Asimismo, los indicadores de rendimiento académico varían entre calificaciones escolares, pruebas estandarizadas, promoción, asistencia o percepción docente, lo que genera dificultades para integrar hallazgos y formular conclusiones sólidas (Bücker et al., 2018; Korpershoek et al., 2020).

También se observa una brecha territorial y contextual: la evidencia internacional es abundante, pero no siempre resulta trasladable a escuelas latinoamericanas marcadas por desigualdad socioeconómica, segregación urbana-rural, violencia comunitaria, precariedad institucional o brechas de acceso tecnológico. En este escenario, investigar la relación entre bienestar socioemocional y rendimiento académico en secundaria permite avanzar hacia explicaciones más situadas, capaces de reconocer tanto los recursos subjetivos de los estudiantes como las condiciones sociales que amplían o restringen sus oportunidades. La contribución original de este enfoque consiste en desplazar la mirada desde una comprensión individualizante del rendimiento hacia una lectura ecológica, donde el desempeño escolar se interpreta como resultado de interacciones entre estudiante, familia, escuela y estructura social (Grujters et al., 2024; Wang & Degol, 2016; OECD, 2024).

Finalmente, la literatura latinoamericana requiere estudios que combinen análisis cuantitativos rigurosos con aproximaciones cualitativas que recuperen la voz de los estudiantes. Las cifras permiten identificar asociaciones y brechas, pero las experiencias escolares concretas ayudan a comprender cómo se vive el bienestar, cómo se experimenta la presión académica, qué significa pertenecer a una institución y de qué manera la desigualdad atraviesa la vida cotidiana del aula. Por ello, futuras investigaciones deberían incorporar diseños mixtos, análisis multinivel, seguimiento

longitudinal y comparación entre grupos socioeconómicos, con el fin de generar evidencia útil para políticas educativas, programas de apoyo socioemocional y prácticas pedagógicas más equitativas (Allen et al., 2018; Taylor et al., 2017; UNESCO, 2021).

4. Discusión

Los hallazgos derivados de la revisión bibliográfica permiten sostener que el bienestar socioemocional constituye una dimensión explicativa relevante del rendimiento académico en secundaria, aunque su incidencia no debe interpretarse de manera lineal ni autosuficiente. La evidencia converge en que estudiantes con mayor autorregulación, estabilidad emocional, motivación académica, sentido de competencia y disposición prosocial suelen mostrar mejores condiciones para sostener la atención, afrontar la frustración y persistir ante demandas escolares complejas. Esta interpretación coincide con el metaanálisis de Bücker et al. (2018), que identificó una asociación positiva entre bienestar subjetivo y logro académico, y con Durlak et al. (2011), quienes mostraron que los programas escolares de aprendizaje socioemocional mejoran tanto habilidades personales y sociales como desempeño académico. Sin embargo, la magnitud moderada de estos vínculos obliga a evitar una lectura reduccionista: el bienestar favorece el aprendizaje, pero no sustituye la calidad pedagógica, la disponibilidad de recursos ni las condiciones estructurales que enmarcan la escolarización adolescente (Bücker et al., 2018; Durlak et al., 2011).

La discusión adquiere mayor profundidad cuando se reconoce que el rendimiento académico es un resultado ecológico, producido por la interacción entre recursos personales, prácticas escolares, capital familiar y desigualdades socioeconómicas. En este sentido, el nivel socioeconómico no actúa como una variable periférica, sino como un condicionante transversal de la experiencia escolar: incide en el acceso a materiales, conectividad, espacios de estudio, acompañamiento adulto, estabilidad emocional y expectativas de continuidad educativa. La evidencia de Sirin (2005) confirma una relación media a fuerte entre estatus socioeconómico y logro académico, mientras que Gruijters et al. (2024) advierten que las habilidades socioemocionales explican solo una fracción de la brecha de rendimiento entre estudiantes aventajados y desaventajados. Esta constatación resulta central para el artículo, porque impide convertir el bienestar socioemocional en una explicación individualizante del éxito o fracaso escolar; más bien, lo sitúa como un recurso valioso cuyo efecto depende de oportunidades educativas materialmente desiguales (Sirin, 2005; Gruijters et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la relación positiva entre bienestar socioemocional y rendimiento académico debe entenderse como una relación mediada por la escuela. El clima escolar, la pertenencia institucional y la calidad de los vínculos pedagógicos funcionan como condiciones intermedias que pueden potenciar o debilitar los recursos socioemocionales de los estudiantes. Wang y Degol (2016) señalan que el clima escolar se asocia con logro académico y reducción de conductas problemáticas, mientras que Korpershoek et al. (2020) muestran que la pertenencia escolar en secundaria se vincula con resultados motivacionales, socioemocionales, conductuales y académicos. Así, el bienestar no emerge únicamente del interior del estudiante, sino de experiencias reiteradas de reconocimiento, seguridad, justicia relacional y apoyo docente; cuando

esas condiciones faltan, la escuela puede transformarse en un espacio de desconexión afectiva y deterioro académico (Wang & Degol, 2016; Korpershoek et al., 2020).

Los resultados revisados también permiten discutir la pertinencia pedagógica del aprendizaje socioemocional como estrategia de mejora escolar, siempre que no se lo reduzca a talleres aislados, actividades ocasionales o discursos motivacionales desarticulados del currículo. La evidencia de Durlak et al. (2011) y Taylor et al. (2017) indica que las intervenciones universales de aprendizaje socioemocional pueden producir efectos favorables en conducta, actitudes escolares, bienestar y desempeño, incluso con beneficios sostenidos en el tiempo. Esto sugiere que las habilidades socioemocionales no son un complemento ornamental de la educación secundaria, sino una infraestructura formativa que permite al estudiante organizar su conducta, regular emociones, cooperar con otros y sostener trayectorias de aprendizaje más consistentes. La implicación es clara: mejorar el rendimiento exige intervenir también sobre las condiciones afectivas, relacionales y motivacionales que hacen posible aprender (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

En el contexto latinoamericano, la discusión revela una tensión adicional: existe creciente reconocimiento de las habilidades socioemocionales, pero la evidencia regional aún es insuficiente, fragmentada y desigualmente distribuida. Los datos del ERCE 2019 son valiosos porque incorporaron por primera vez un módulo regional sobre empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar en estudiantes de sexto grado de 16 países, aunque su énfasis en primaria limita la extrapolación directa a secundaria (UNESCO, 2021). A ello se suma que los resultados de PISA 2022 muestran rezagos persistentes en América Latina y el Caribe, con participación de 14 países de la región y brechas notorias frente al promedio de la OCDE, especialmente en matemática (Arias Ortiz et al., 2024). En consecuencia, estudiar bienestar socioemocional y rendimiento académico en secundaria resulta particularmente relevante, porque ese nivel educativo condensa riesgos de rezago, abandono, desigualdad acumulada y presión por definir trayectorias futuras (UNESCO, 2021; Arias Ortiz et al., 2024).

La revisión también muestra una brecha conceptual que debe ser atendida con rigor: los términos bienestar socioemocional, salud mental escolar, aprendizaje socioemocional, inteligencia emocional, habilidades blandas y pertenencia escolar suelen utilizarse de forma próxima, aunque no siempre equivalente. Esta ambigüedad puede debilitar la precisión analítica de los estudios, afectar la selección de instrumentos y dificultar la comparación entre resultados. Por ello, una discusión sólida exige diferenciar entre estados de bienestar, competencias socioemocionales, percepciones de clima escolar e indicadores de rendimiento, sin perder de vista sus interdependencias. El aporte del artículo radica precisamente en articular estas dimensiones dentro de una lectura integradora: el rendimiento académico no es solo evidencia de aprendizaje cognitivo, sino también expresión de condiciones emocionales, vínculos escolares y oportunidades sociales de desarrollo (Bücker et al., 2018; Allen et al., 2018; Korpershoek et al., 2020).

Al tratarse de una revisión bibliográfica exploratoria, los hallazgos no permiten establecer causalidad ni estimar efectos agregados propios de un metaanálisis; su valor se encuentra en la sistematización crítica de tendencias, convergencias y vacíos de investigación. Esta limitación, lejos de debilitar el estudio, delimita su contribución:

ofrece un marco interpretativo para orientar investigaciones empíricas posteriores que incorporen diseños longitudinales, análisis multinivel, comparación por nivel socioeconómico y metodologías mixtas capaces de recuperar tanto patrones estadísticos como experiencias estudiantiles. En esa línea, la discusión sugiere que futuras investigaciones latinoamericanas deberían examinar cómo interactúan autorregulación, pertenencia escolar, apoyo docente, clima institucional y desigualdad material en la producción del rendimiento académico. El desafío no consiste únicamente en demostrar que el bienestar importa, sino en precisar bajo qué condiciones escolares y sociales su fortalecimiento se traduce en trayectorias educativas más justas, sostenibles y académicamente significativas (Grujters et al., 2024; Wang & Degol, 2016; OECD, 2024).

5. Conclusiones

El bienestar socioemocional se consolida como una dimensión sustantiva para comprender el rendimiento académico en estudiantes de secundaria, debido a que interviene en la motivación, la autorregulación, la perseverancia, la convivencia y la disposición general hacia el aprendizaje. En consecuencia, los resultados escolares no pueden explicarse únicamente desde variables cognitivas o curriculares, sino desde una interacción más amplia entre condiciones emocionales, vínculos escolares y oportunidades educativas.

La revisión permite concluir que existe una asociación positiva entre bienestar socioemocional y rendimiento académico, aunque dicha relación no debe entenderse como directa, automática ni suficiente. El bienestar favorece mejores condiciones para aprender, pero su efecto depende del contexto institucional, del acompañamiento docente, del clima escolar y de los recursos disponibles para sostener trayectorias educativas estables.

El nivel socioeconómico aparece como un factor decisivo en la experiencia escolar, pues condiciona el acceso a materiales, conectividad, apoyo familiar, tiempo de estudio, estabilidad emocional y expectativas de continuidad académica. Por ello, fortalecer las habilidades socioemocionales resulta necesario, pero insuficiente si no se acompaña de políticas escolares orientadas a reducir desigualdades estructurales y evitar que el bajo rendimiento sea interpretado como una responsabilidad exclusivamente individual.

El clima escolar y la pertenencia institucional se reconocen como elementos protectores frente a la desmotivación, el ausentismo y el bajo desempeño. Cuando los estudiantes perciben apoyo docente, seguridad, reconocimiento y participación dentro de la escuela, aumentan sus posibilidades de comprometerse con el aprendizaje y sostener mejores trayectorias académicas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

Finalmente, el análisis evidencia que la literatura latinoamericana aún requiere investigaciones más integradas, longitudinales y contextualizadas sobre bienestar socioemocional, rendimiento académico y desigualdad socioeconómica en secundaria. La contribución del artículo consiste en organizar críticamente esta evidencia y señalar que el rendimiento escolar debe interpretarse como resultado de una relación compleja entre estudiante, familia, escuela y estructura social, lo que abre posibilidades para intervenciones educativas más equitativas, pertinentes y sostenibles.

Referencias Bibliográficas

- Aguas-Díaz, C. J. (2025). Impacto de la inversión estatal en la educación técnica de bachillerato. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 127-139. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/81>
- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alvear-Díaz, O. L., Caicedo-Villamarín, S. D., Chuquimarca-Llulluna, M. M., Quishpe-Quishpe, M. D. C., & Pico-Cantos, V. O. (2025). Tecnologías digitales en la educación inicial: Percepciones docentes y su aplicación en el aprendizaje de lectoescritura. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 309-321. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/78>
- Arévalo-Montalván, R. A., Juárez-Rivero, A. A., Arévalo-Díaz, S. C., Angulo-Angulo, P. A., Paima-Ramírez, G. E., Armas-Murrieta, H., Torres-Valles, A. F., Pinedo-Mori, J. A., Isuiza-Varas, B. R., & Zambrano-Huanuiri, U. (2026). Innovación Curricular con Tecnologías Educativas. Oriente-Manabí Editorial. <https://doi.org/10.63618/omeditorial/17>
- Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Giambruno, C., & Zoido, P. (2023). *Latin America and the Caribbean in PISA 2022: How did the region perform?* Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0005318>
- Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Giambruno, C., & Zoido, P. (2024). *Learning can't wait: Lessons for Latin America and the Caribbean from PISA 2022*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Learning-cant-Wait-Lessons-for-Latin-America-and-the-Caribbean-from-PISA-2022.pdf>
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.55>
- Bonilla-Vimos, W. R., & Logroño-Naranjo, S. I. (2025). Modelos predictivos para medir la eficiencia del juego matemático inclusivo en estudiantes de la unidad educativa “Manuela Cañizares”, Orellana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(4), 39-52. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/216>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Cacao-Baque, K. D., Morales-Castro, I. J., Morales-Castro, A. G., Alvarado-Rodríguez, M. A., & Florez-Rodríguez, I. D. C. (2025). El juego como mediador del desarrollo de habilidades socioemocionales en la lectura de textos literarios en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 138-150. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/137>
- Campuzano-Vera, S. E., Alcazar-Espinoza, J. A., Alcazar-Campuzano, M. Z., & Alcazar-Campuzano, J. A. (2025). Transformación de hábitos y actitudes ambientales mediante programas formativos integrales. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 416-427. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/84>
- Cervantes-García, V. A., Macías-Véliz, J. N., Fuentes-Rendón, M. K., & Patiño-Uyaguari, J. L. (2025). Incidencia de la práctica educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en contextos latinoamericanos.

Revista Científica Ciencia Y Método, 3(3), 73-82.
<https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/61>

Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andrade, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 122-137. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fuentes-Rendón, M. K., Cervantes-García, V. A., Macías-Véliz, J. N., & Morales-Intriago, F. L. (2025). Innovación metodológica en el aula: estrategias activas para promover aprendizajes significativos en la educación básica. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 83-93. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/65>

Gruijters, R. J., Raabe, I. J., & Hübner, N. (2024). Socio-emotional skills and the socioeconomic achievement gap. *Sociology of Education*, 97(2), 120–147. <https://doi.org/10.1177/00380407231216424>

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>

López-Sánchez, J. A., Morales-Chincha, J. A., Echeverri-Ocampo, C. D., & Hernández-Ortiz, J. (2025). Articulación Universidad, Empresa y Estado, en ecosistemas de ciencia, tecnología, innovación: revisión sistemática con metodología prisma. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(3), 28-47. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n3/201>

Mendoza-Figueroa, J. L., Zambrano-Loor, L. M., Gómez-Cabrera, R. E., & Narváez-Salinas, L. Y. (2025). Comparación del pensamiento crítico en estudiantes de básica media y bachillerato en instituciones urbanas y rurales. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 101-114. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/191>

Michuy-Guingla, T. E., Fajardo-Andrade, C. A., Fajardo-Andrade, M. F., Limongi-Basantes, D. S., & Quiroz-Parraga, F. A. (2025). La tecnología educativa en el proceso de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 42-58. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/59>

Organisation for Economic Co-operation and Development {OECD}. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>

Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G. C., & Sawyer, S. M. (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: A systematic review with youth consultation. *BMC Public Health*, 22, 2152. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6>

Rodriguez-Ayala, A. E., Ayala-Tigmasi, R. A., Anchundia-Aristega, Y. X., Días-Pilatasig, M. J., & Arias-Arias, J. L. (2024). Análisis del modelo ERCA y su aporte en las

- planificaciones curriculares. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 278–290. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n4/147>
- Roman-Lainez, F. R., Chalén-Del-Pezo, V. M., Caiza-Maiza, V. del R., Chuquimarca-Llulluna, S. D., & Flores-Flores, F. A. (2025). La planificación docente como fundamento del diseño de estrategias pedagógicas efectivas en la educación secundaria. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 151-165. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/138>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Torres Roberto, M. A. (2021). *Enseñanza y aprendizaje de la geometría en 3.º ESO a través de la metodología taller educativo* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24355.16163>
- Torres Roberto, M. A. (2024). *Evaluación formativa continua en la educación matemática: Enfoques en la enseñanza y aprendizaje del cálculo en educación superior*. Generis Publishing. <https://generis-publishing.com/book.php?title=strong-evaluacin-formativa-continua-en-la-educacin-matemtica-strong-2356>
- Torres Roberto, M. A. (2025). Estrategias de aprendizaje y factores emocionales en Cálculo Diferencial: Experiencias del estudiantado de ingeniería en Colombia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62607>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- UNESCO. (2023). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- UNESCO. (2024). *The urgency of educational recovery in Latin America and the Caribbean*. <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/uns-recuperacion-ENG.pdf>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wickersham, A., Sugg, H. V. R., Epstein, S., Stewart, R., Ford, T., & Downs, J. (2021). Systematic review and meta-analysis: The association between child and adolescent depression and later educational attainment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 105–118. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.10.008>