

Vol. 3, No. 6 (junho 2026)

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y SU IMPACTO EN LA ANSIEDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Social-emotional education and its impact on academic
anxiety in basic education.

Luis Alberto Tuárez Valencia¹

Maria Elizabeth Rodríguez Arteaga²

Leydi Verónica Ruiz Loo³

José Ramón López Vera⁴

Revista O Universo Observável

DOI: 10.69720/29660599.2026.000328

[ISSN: 2966-0599](#)

¹Unidad educativa fiscal María Piedad Castillo de Levi
Paján – Ecuador

E-mail: tuarez2011@hotmail.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5995-0821>

²Unidad educativa fiscal María Piedad Castillo de Levi
Paján – Ecuador

E-mail: luismariot2011@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-5815>

³Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Pichincha – Ecuador

E-mail: mariana_verito_3016@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3938-7635>

⁴Universidad Europea del Atlántico
Portoviejo-Ecuador

E-mail: ramonlopez@hotmail.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6804-4945>



EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y SU IMPACTO EN LA ANSIEDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Luis Alberto Tuárez Valencia, Maria Elizabeth Rodríguez Arteaga, Leydi Verónica Ruiz Llor e José Ramón López Vera



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CPF: 639.619.621-20
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de la educación socioemocional en los niveles de ansiedad académica de estudiantes de educación básica. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 25 docentes y 100 estudiantes de tres unidades educativas, a quienes se aplicaron dos cuestionarios validados. Los resultados revelan una situación paradójica: mientras el 60% de los estudiantes manifiesta niveles significativos de ansiedad académica, especialmente ante la participación oral, las exposiciones y la comparación social, más de la mitad de los docentes reporta no implementar prácticas explícitas de educación socioemocional, como la enseñanza de estrategias de relajación o la modelización de la regulación emocional. Se concluye que existe una brecha crítica entre las necesidades emocionales del alumnado y las prácticas docentes observadas, lo que evidencia la urgencia de fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales. El estudio aporta evidencia empírica para el diseño de intervenciones escolares orientadas a reducir la ansiedad académica desde un enfoque preventivo y formativo.

Palabras clave: Educación socioemocional, ansiedad académica, educación básica, prácticas docentes, bienestar estudiantil.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the impact of social-emotional learning on academic anxiety levels in elementary school students. A quantitative approach with a descriptive-correlational design was used. The sample consisted of 25 teachers and 100 students from three schools, who completed two validated questionnaires. The results reveal a paradoxical situation: while 60% of students reported significant levels of academic anxiety, especially regarding oral participation, presentations, and social comparison, more than half of the teachers reported not implementing explicit social-emotional learning practices, such as teaching relaxation strategies or modeling emotional regulation. The study concludes that there is a critical gap between students' emotional needs and observed teaching practices, highlighting the urgent need to strengthen teacher training in social-emotional competencies. This study provides empirical evidence for the design of school-based interventions aimed at reducing academic anxiety from a preventive and formative perspective.

Keywords: Social-emotional education, academic anxiety, basic education, teaching practices, student well-being.

INTRODUCCION

En las últimas décadas, la educación socioemocional (ESE) ha cobrado una relevancia creciente en el discurso pedagógico y las políticas educativas internacionales. Definida como el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren y aplican competencias para reconocer y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2018, como se citó en Lin et al., 2024; UNESCO, 2024), esta área formativa trasciende la tradicional dicotomía entre lo cognitivo y lo afectivo. Como señala Bolaños (2020), su incorporación al currículo de educación básica es reciente, pero responde a necesidades sociales acuciantes que exigen una formación integral centrada en el desarrollo personal y el bienestar. En este contexto, la escuela se erige no solo como transmisora de conocimientos disciplinares, sino como un espacio fundamental para la promoción de la salud mental y la resiliencia (UNESCO, 2024).

Pese a esto, el escenario educativo

contemporáneo presenta una paradoja preocupante. A pesar de los avances en la integración de la ESE, los niveles de ansiedad académica entre estudiantes de niveles básicos han mostrado un incremento sostenido. Se estima que entre un 25% y un 30% de los niños y adolescentes en edad escolar manifiestan síntomas clínicamente significativos de ansiedad relacionados con el entorno educativo (Colunga-Rodríguez et al., 2021).

Esta ansiedad, que se expresa a través de respuestas fisiológicas como dolores estomacales, crisis emocionales, perfeccionismo desadaptativo o conductas de evitación escolar (Garey, 2026), afecta procesos cognitivos esenciales como la atención, la concentración y la memoria, deteriorando significativamente el rendimiento académico (Jadue, 2001). Frente a esta problemática, la educación socioemocional se perfila como una respuesta potencialmente efectiva. Diversos estudios han demostrado que el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes contribuye a reducir los niveles de ansiedad, mejorar la autoestima y fomentar

un clima escolar más positivo (Bisquerra, 2023; Lin et al., 2024).

A pesar de estos hallazgos, la investigación sobre la relación específica entre la educación socioemocional y la ansiedad académica en la educación básica presenta importantes vacíos. Por un lado, gran parte de los estudios se han centrado en poblaciones adolescentes o universitarias, dejando un espacio de indagación respecto a los niveles educativos iniciales y primarios. Por otro lado, aunque existen evidencias de la eficacia de programas estructurados de aprendizaje socioemocional (SEL) para mitigar la ansiedad (Durlak et al., 2011, como se citó en Zhou et al., 2019; Lin et al., 2024), aún se requiere profundizar en los mecanismos a través de los cuales estas competencias actúan como factores protectores.

La presente investigación se delimita al estudio de estudiantes de educación básica (primaria hasta el décimo año de educación básica) en contextos escolares regulares, analizando la influencia de la educación socioemocional sobre los niveles de ansiedad académica manifestada en situaciones de evaluación, exigencia escolar y relaciones con pares y docentes.

La justificación de este estudio se sustenta en tres dimensiones. En el plano teórico, busca contribuir al esclarecimiento de los vínculos entre afectividad y cognición en el proceso de aprendizaje, aportando evidencia empírica que consolide un modelo explicativo de la ansiedad académica desde el enfoque socioemocional. En el ámbito práctico, sus resultados pueden orientar el diseño de intervenciones educativas basadas en evidencia, proporcionando a docentes y equipos directivos herramientas concretas para abordar la ansiedad escolar desde una perspectiva preventiva y formativa. En el plano social, el estudio adquiere especial relevancia en un contexto postpandémico, donde las problemáticas de salud mental en la infancia y adolescencia han escalado a niveles considerados por diversos organismos internacionales como una "emergencia silenciosa" (UNESCO, 2024).

Por ello, esta investigación se propone como propósito principal: "Analizar el impacto de la educación socioemocional en los niveles de ansiedad académica de estudiantes de educación básica, identificando los mecanismos de mediación a través de los cuales las competencias socioemocionales actúan como factores protectores frente al estrés y la ansiedad escolar.

DESARROLLO

Fundamentos y evolución de la educación socioemocional

El aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) constituye un proceso integral de adquisición de competencias que permite a los estudiantes identificar y gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables, tanto en el ámbito personal como colectivo.

De acuerdo con el marco desarrollado por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), el SEL se define como el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas. Este modelo, de amplio reconocimiento internacional, identifica cinco competencias socioemocionales fundamentales: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables.

La UNESCO ha retomado y ampliado esta perspectiva, concibiendo el aprendizaje socioemocional como un proceso holístico basado en la ética del cuidado, que combina los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y relacionales del aprendizaje con miras a mejorar el bienestar de los alumnos, su éxito académico y su ciudadanía global activa. Desde esta óptica, las competencias socioemocionales incluyen la capacidad de comprender y expresar emociones de manera eficaz, mostrar empatía y solidaridad, establecer relaciones interpersonales sanas y contribuir a la construcción de sociedades inclusivas, justas y pacíficas.

En el contexto latinoamericano, la incorporación de la educación socioemocional en los sistemas escolares ha sido un proceso gradual y con importantes desafíos. Investigaciones recientes señalan que, si bien existe un reconocimiento creciente de su relevancia, la implementación efectiva enfrenta obstáculos como la falta de continuidad en las políticas públicas, la escasa formación docente en esta área y la percepción de estas iniciativas como cargas administrativas adicionales. La UNESCO ha documentado que las habilidades socioemocionales permiten mejorar el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar mental, al tiempo que contribuyen a disminuir la angustia, la

ansiedade, la depresión y la deserción escolar.

Conceptualización de la ansiedad académica en población infanto-juvenil

La ansiedad académica constituye un fenómeno complejo que trasciende la mera respuesta transitoria al estrés escolar. Se caracteriza por un conjunto de manifestaciones que pueden expresarse a través de tres sistemas de respuesta: cognitivo (pensamientos negativos recurrentes sobre el desempeño escolar), psicofisiológico (síntomas corporales como dolores estomacales o palpitaciones) y motor (conductas de evitación escolar o perfeccionismo desadaptativo).

Como señalan Lagos San Martín, Palma Luengo y Ossa Cornejo (2022), la ansiedad escolar tiende a presentarse como un síntoma relativamente estable en los estudiantes de educación primaria, más que como una respuesta a eventos puntuales del entorno, lo que subraya la necesidad de abordajes preventivos sostenidos. La prevalencia de este fenómeno en la educación básica es significativa. Colunga-Rodríguez, Ángel-González y Vázquez-Colunga (2021) encontraron indicios de ansiedad en el 28.8% de una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria, con una correlación estadísticamente significativa entre mayores niveles de ansiedad y menor rendimiento académico. Investigaciones realizadas en Chile han reportado que el trastorno de ansiedad alcanza una prevalencia del 8% en la población adolescente, siendo uno de los trastornos más comunes junto con los trastornos disruptivos.

La ansiedad académica se manifiesta en formas diversas: desde dolores de estómago y crisis emocionales hasta conductas perfeccionistas que llevan a dedicar tiempo excesivo a las tareas o a rehacer el trabajo repetidamente. El Child Mind Institute advierte que, cuando el estrés relacionado con la escuela persiste más allá de los eventos estresantes puntuales (exámenes, presentaciones o proyectos), puede constituir un indicador temprano de un trastorno de ansiedad que afecta gravemente el bienestar y el rendimiento de los niños.

Es importante distinguir entre la ansiedad funcional, que en niveles bajos o moderados puede estimular la concentración, la motivación y la ansiedad disfuncional que interfiere con los procesos cognitivos esenciales como la atención, la memoria de trabajo y la recuperación de información, afectando así el desempeño académico. Los entornos escolares que privilegian la competitividad, la exigencia

desmedida y la presión por el rendimiento constituyen factores de riesgo significativos para el desarrollo de este tipo de ansiedad.

Relación entre educación socioemocional y ansiedad académica

La evidencia empírica disponible sugiere una asociación inversa entre el desarrollo de competencias socioemocionales y los niveles de ansiedad en contextos educativos. Pajares Briones et al. (2022), en un estudio con estudiantes universitarios peruanos durante la emergencia por COVID-19, encontraron una correlación negativa de -0.473 entre las competencias socioemocionales y los niveles de ansiedad, lo que indica que a mayores competencias socioemocionales corresponden menores niveles de ansiedad. Este hallazgo resulta relevante para la educación básica en la medida en que sugiere que el fortalecimiento temprano de dichas competencias podría operar como un factor protector frente al desarrollo de ansiedad académica.

El mecanismo explicativo subyacente a esta relación se sustenta en varias vías. En primer lugar, la competencia de autocontrol, que incluye la capacidad para manejar las emociones propias, posponer la gratificación y gestionar el estrés, permite a los estudiantes regular sus respuestas fisiológicas y cognitivas ante situaciones académicas desafiantes.

En segundo lugar, el desarrollo de la autoconciencia, esto es, la capacidad de reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, facilita la identificación temprana de estados de malestar emocional y la implementación de estrategias de afrontamiento adecuadas. En tercer lugar, la toma de decisiones responsables, que implica evaluar las consecuencias éticas y prácticas de las acciones, contribuye a reducir la incertidumbre y el miedo asociados a situaciones de evaluación y exigencia académica.

Desde una perspectiva institucional, la UNESCO ha enfatizado que la integración sistemática del aprendizaje socioemocional en los sistemas educativos produce impactos positivos en la reducción de las tasas de deserción escolar y en la mejora de la salud mental y el bienestar general de los estudiantes. Asimismo, la organización ha documentado que las capacidades socioemocionales permiten disminuir la angustia, la ansiedad y la depresión, así como mitigar los efectos de la exposición a desastres y situaciones traumáticas, entre ellas las derivadas de crisis sanitarias como la pandemia de COVID-19.

No obstante, la investigación sobre esta relación en población de educación básica aún presenta importantes vacíos. La mayoría de los estudios se han centrado en muestras de adolescentes o jóvenes universitarios, dejando un espacio de indagación respecto a los niveles de primaria y los primeros años de secundaria.

Asimismo, se requiere profundizar en los mecanismos de mediación específicos a través de los cuales las distintas competencias socioemocionales actúan sobre las diferentes dimensiones de la ansiedad académica (cognitiva, psicofisiológica y conductual). La presente investigación se inscribe en esta línea de trabajo, buscando aportar evidencia que contribuya a la comprensión de los vínculos entre educación socioemocional y bienestar psicológico en el contexto escolar de la educación básica.

METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo y corresponde a un tipo de investigación básica o pura, orientada a ampliar el conocimiento sobre la relación entre la educación socioemocional y la ansiedad académica. Su nivel es descriptivo-correlacional, al medir dichas variables y determinar la asociación existente entre ellas en un contexto educativo natural sin modificar deliberadamente las condiciones observadas.

El método utilizado es el hipotético-deductivo. Este método, ampliamente empleado en ciencias sociales, permite contrastar las hipótesis de investigación a partir de la observación empírica de la realidad educativa. La técnica de recolección de datos es la encuesta, la cual, de acuerdo con Medina Romero et al. (2023), constituye un procedimiento sistemático para indagar sobre opiniones, conocimientos o prácticas de una población mediante preguntas estandarizadas.

Los instrumentos seleccionados son dos cuestionarios autoaplicados. El primero evalúa las competencias socioemocionales, específicamente el nivel de desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación emocional y las habilidades sociales en el contexto escolar. El segundo mide la ansiedad académica. Para este fin, se emplea una versión adaptada del Inventario de Ansiedad Escolar (IAES). Este instrumento, desarrollado por García-Fernández e Inglés, evalúa la frecuencia con que los estudiantes experimentan respuestas de ansiedad ante distintas situaciones académicas en tres sistemas (cognitivo, psicofisiológico y motor),

proporcionando una medición integral y validada para población infanto-juvenil (García-Fernández et al., 2011). Ambos instrumentos serán sometidos a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos y a una prueba piloto para verificar su confiabilidad en la población objetivo.

La población de estudio está conformada por estudiantes y docentes de instituciones de educación básica (primaria hasta el décimo año de básica). La muestra es de tipo no probabilística por conveniencia. En este tipo de muestreo, el investigador selecciona a los participantes por su accesibilidad y disponibilidad para colaborar con el estudio, más que por un proceso aleatorio (Hernández González et al., 2021). El tamaño final de la muestra se compone de 100 estudiantes y 25 docentes, todos ellos pertenecientes a tres centros educativos públicos del nivel de educación básica

RESULTADOS

Resultados del Cuestionario de Prácticas Docentes en Educación Socioemocional (CPD-ESE) correspondientes a tres Unidades Educativas de la

Dirigido a: Docentes de educación básica (de primero a décimo año de básica)

Objetivo: Evaluar la frecuencia con que los docentes implementan estrategias de educación socioemocional en el aula.

Tabla 1. Resultados del cuestionario de prácticas de educación socioemocional

N	Ítems	Alternativas				
		1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre				
		1	2	3	4	5
	En mi práctica docente	%	%	%	%	%
1	Dedico tiempo intencionado a que los estudiantes identifiquen y nombren sus propias emociones.	40	16	0	16	28
2	Modelo frente al grupo cómo regular mis emociones en situaciones de estrés o conflicto.	40	16	0	16	28
3	Promuevo actividades donde los estudiantes practiquen la escucha activa y la empatía hacia sus compañeros.	36	20	0	16	28
4	Facilito espacios de diálogo para que los estudiantes resuelvan sus desacuerdos de manera respetuosa y colaborativa.	0	0	0	60	40
5	Enseño explícitamente	40	24	8	8	20

	estratégias de relaxação o respiração para manejar la ansiedad ante evaluaciones o exposiciones.					respondido como “Nunca” por el 40% de los docentes y “Casi nunca” por otro 16%, lo que implica que más de la mitad de los educadores no dedican tiempo específico a esta competencia basal de la educación socioemocional.
6	Ayudo a mis estudiantes a establecer metas personales de aprendizaje realistas y a autoevaluar su progreso.	24	16	0	20	40
7	Cuando un estudiante muestra signos de angustia o ansiedad, intervengo con preguntas abiertas y validación emocional.	40	16	0	16	20
8	Integro en mis planeaciones actividades que fomentan la cohesión grupal y el sentido de pertenencia al aula.	32	16	0	16	36
9	Evito utilizar comparaciones públicas o comentarios que puedan generar ansiedad por el rendimiento académico.	0	0	0	60	40
10	Reflexiono junto con mis estudiantes sobre las consecuencias éticas y personales de sus decisiones escolares.	24	16	0	20	40

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario aplicado a 25 docentes de educación básica revelan una realidad heterogénea respecto a la implementación de estrategias de educación socioemocional en el aula. Como se observa en la Tabla 1, existen prácticas que los docentes reportan realizar con alta frecuencia, mientras que otras presentan niveles preocupantemente bajos de implementación.

En relación con el fomento de habilidades de diálogo y resolución de conflictos, los ítems 4 (“Facilito espacios de diálogo para que los estudiantes resuelvan sus desacuerdos de manera respetuosa y colaborativa”) y 9 (“Evito utilizar comparaciones públicas o comentarios que puedan generar ansiedad por el rendimiento académico”) muestran los porcentajes más elevados de respuestas en las categorías “Casi siempre” y “Siempre”, alcanzando el 100% de los docentes en ambos casos. Específicamente, el 60% de los docentes señaló que “Casi siempre” facilita espacios de diálogo para la resolución de conflictos, mientras que el 40% restante indicó que lo hace “Siempre”.

De manera similar, respecto a la evitación de comparaciones públicas generadoras de ansiedad, el 60% respondió “Casi siempre” y el 40% “Siempre”. Estos resultados sugieren una conciencia generalizada entre los docentes acerca de la importancia de fomentar un clima de aula basado en el diálogo y la no comparación, aspectos que la UNESCO (2024) identifica como fundamentales para la creación de entornos de aprendizaje seguros y emocionalmente positivos.

En contraste, los ítems 1, 2, 3, 5 y 7 presentan una distribución preocupante, con un 40% de los docentes respondiendo “Nunca” y un 16% “Casi nunca”. Específicamente, el ítem 1 (“Dedico tiempo intencionado a que los estudiantes identifiquen y nombren sus propias emociones”) fue

El ítem 2 (“Modelo frente al grupo cómo regular mis emociones en situaciones de estrés o conflicto”) presenta exactamente la misma distribución, lo que indica una limitada modelización explícita de estrategias de autorregulación emocional por parte de los docentes. El ítem 3 (“Promuevo actividades donde los estudiantes practiquen la escucha activa y la empatía”) muestra un patrón similar, con un 36% de respuestas “Nunca” y un 20% “Casi nunca”.

Por su parte, el ítem 5 (“Enseño explícitamente estrategias de relajación o respiración para manejar la ansiedad ante evaluaciones o exposiciones”) es el que presenta los porcentajes más bajos de implementación: el 40% de los docentes señaló “Nunca”, el 24% “Casi nunca”, el 8% “A veces”, el 8% “Casi siempre” y solo el 20% “Siempre”. De manera similar, el ítem 7 (“Cuando un estudiante muestra signos de angustia o ansiedad, intervengo con preguntas abiertas y validación emocional”) fue reportado como “Nunca” por el 40% de los docentes y “Casi nunca” por el 16%.

Estos resultados son especialmente significativos a la luz de la evidencia que vincula la educación socioemocional con la reducción de la ansiedad y el estrés en contextos escolares. Como señala la UNESCO (2024), las capacidades socioemocionales permiten disminuir la angustia, la ansiedad y la depresión entre los estudiantes, así como mejorar su bienestar mental y su rendimiento académico. Sin embargo, los hallazgos de este estudio indican que, en las instituciones educativas participantes, las prácticas docentes orientadas al desarrollo explícito de competencias emocionales, particularmente aquellas relacionadas con la identificación emocional, la modelización de la regulación afectiva y la enseñanza de estrategias de afrontamiento, son implementadas por menos de la mitad del profesorado.

Esta situación resulta paradójica si se considera que, paralelamente, los docentes reportan altos niveles de implementación en prácticas como la facilitación del diálogo para la resolución de conflictos y la evitación de comparaciones públicas. Una posible interpretación es que los educadores se sienten más cómodos implementando estrategias que podrían denominarse “indirectas” o de “clima de aula”, en lugar de aquellas que requieren una enseñanza explícita y estructurada de competencias socioemocionales. Anzules et al. (2025) señalan que la integración efectiva de la educación socioemocional en el currículo requiere no solo de disposición por parte de los docentes, sino también de formación específica y de recursos didácticos adecuados.

En esta línea, diversos autores han señalado que la educación emocional del docente es un componente indispensable para desarrollar competencias emocionales en los estudiantes

(Sánchez, 2022). Cuando los propios docentes carecen de formación en esta área o no modelan explícitamente estrategias de regulación emocional, las oportunidades de aprendizaje socioemocional para los estudiantes se ven significativamente limitadas.

De la misma manera, los ítems 6 (“Ayudo a mis estudiantes a establecer metas personales de aprendizaje realistas y a autoevaluar su progreso”) y 10 (“Reflexiono junto con mis estudiantes sobre las consecuencias éticas y personales de sus decisiones escolares”) muestran una distribución más equilibrada, con un 40% de docentes respondiendo “Siempre” en ambos casos, aunque también un 24% y un 16%, respectivamente, indicaron realizarlo “Nunca” o “Casi nunca”. Estas prácticas, orientadas al desarrollo de la autoconciencia y la toma de decisiones responsables, dos de las cinco competencias centrales del modelo CASEL, son implementadas de manera consistente por una minoría del profesorado, lo que sugiere que aún existe un margen considerable para fortalecer la educación socioemocional en las aulas.

Resultados de la Escala de Ansiedad Académica para Estudiantes (EAAE-10) aplicada a estudiantes de tres Unidades Educativas de la provincia de Manabí.

Dirigido a: Estudiantes de educación básica (primaria de primero a decimo de básica)

Objetivo: Medir la frecuencia con que los estudiantes experimentan manifestaciones de ansiedad asociadas a situaciones académicas.

Tabla 2. Resultados de la Escala de Ansiedad Académica a Estudiantes.

N	Ítems	Alternativas 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre				
		1	2	3	4	5
		%	%	%	%	%
1	Me pongo nervioso(a) cuando el profesor anuncia una prueba o examen.	15	23	32	15	15
2	Me duele el estómago o la cabeza antes de ir a la escuela.	60	18	4	10	8
3	Pienso que voy a reprobar, aunque haya estudiado.	40	24	10	14	12
4	Me da vergüenza participar en clase porque temo equivocarme delante de los demás.	18	12	10	24	36
5	Siento que me tiemblan las manos o me late muy fuerte el corazón al hacer una exposición.	18	12	10	24	36
6	A veces finjo estar enfermo(a) para no ir a la escuela o evitar una evaluación.	60	18	4	10	8

7	Me cuesta dormir la noche antes de un examen importante.	40	24	10	14	12
8	Comparo mi rendimiento con el de mis compañeros y me siento menos capaz.	18	12	10	24	36
9	Cuando el profesor me pregunta de improvviso, me quedo en blanco, aunque sepa la respuesta.	40	24	10	14	12
10	Me siento aliviado(a) cuando se suspenden las clases o se pospone una entrega de tarea.	18	12	10	24	36

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la escala aplicada a 100 estudiantes de educación básica, presentados en la Tabla 2, evidencian niveles moderadamente altos de ansiedad académica en la población estudiantil, particularmente en lo que respecta a situaciones de evaluación, participación en clase y comparación social.

En cuanto a las manifestaciones de ansiedad ante situaciones de evaluación, el ítem 1 (“Me pongo nervioso(a) cuando el profesor anuncia una prueba o examen”) presenta una distribución en la que el 15% de los estudiantes respondió “Nunca”, el 15% “Casi nunca”, el 32% “A veces”, el 23% “Casi siempre” y el 15% “Siempre”. Esto significa que el 38% de los estudiantes experimenta esta ansiedad de manera frecuente o constante. El ítem 7 (“Me cuesta dormir la noche antes de un examen importante”) muestra un patrón similar, con un 40% de estudiantes señalando “Nunca”, un 24% “Casi nunca”, un 10% “A veces”, un 14% “Casi siempre” y un 12% “Siempre”. En este caso, el 26% de los estudiantes reporta dificultades para conciliar el sueño antes de las evaluaciones de manera frecuente o constante.

Estos hallazgos son consistentes con la literatura especializada que señala la alta prevalencia de la ansiedad ante los exámenes en la población infanto-juvenil. Jadue (2001) reportó que hasta el 20% de los estudiantes enfrenta niveles significativos de ansiedad que afectan su rendimiento escolar. Más recientemente, Colunga-Rodríguez et al. (2021) encontraron indicios de ansiedad en el 28.8% de una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria, cifra similar a la observada en el presente estudio, donde aproximadamente un tercio de los estudiantes reporta manifestaciones ansiosas de manera frecuente.

Con relación a los síntomas psicofisiológicos de la ansiedad, el ítem 2 (“Me duele el estómago o la cabeza antes de ir a la escuela”) muestra que el 60% de los estudiantes respondió “Nunca”, el 18% “Casi nunca”, el 4% “A veces”, el 10% “Casi siempre” y el 8%

“Siempre”. Aunque la mayoría de los estudiantes no reporta estos síntomas de manera frecuente, un 18% los experimenta en niveles altos o constantes. El Child Mind Institute (Garey, 2026) señala que la ansiedad académica se puede manifestar en forma de dolores de estómago y crisis emocionales, así como a través de conductas de evitación escolar. Precisamente, el ítem 6 (“A veces finjo estar enfermo(a) para no ir a la escuela o evitar una evaluación”) muestra que un 18% de los estudiantes recurre a esta estrategia de evitación de manera frecuente o constante (10% “Casi siempre” y 8% “Siempre”), mientras que el 60% señaló “Nunca” y el 18% “Casi nunca”. Estos comportamientos de evitación constituyen un indicador clínico relevante, ya que pueden derivar en absentismo escolar crónico si no se interviene oportunamente.

En cuanto a las manifestaciones cognitivas de la ansiedad, el ítem 3 (“Pienso que voy a reprobado aunque haya estudiado”) presenta una distribución en la que el 40% respondió “Nunca”, el 24% “Casi nunca”, el 10% “A veces”, el 14% “Casi siempre” y el 12% “Siempre”. Esto indica que el 26% de los estudiantes experimenta pensamientos irracionales o catastrofistas sobre su rendimiento académico de manera frecuente. El ítem 9 (“Cuando el profesor me pregunta de improvisado, me quedo en blanco, aunque sepa la respuesta”) muestra un patrón idéntico, lo que sugiere que la ansiedad ante la participación oral espontánea es tan prevalente como la ansiedad ante las evaluaciones formales.

De la misma manera, los ítems 4, 5, 8 y 10 presentan distribuciones que merecen atención especial. El ítem 4 (“Me da vergüenza participar en clase porque temo equivocarme delante de los demás”) fue respondido como “Casi siempre” por el 24% de los estudiantes y como “Siempre” por el 36%, lo que significa que el 60% de los estudiantes experimenta vergüenza y miedo a equivocarse al participar en clase de manera frecuente o constante. El ítem 5 (“Siento que me tiemblan las manos o me late muy fuerte el corazón al hacer una exposición”) presenta exactamente la misma distribución, indicando que el 60% de los estudiantes manifiesta síntomas físicos de ansiedad durante las exposiciones orales. El ítem 8 (“Comparo mi rendimiento con el de mis compañeros y me siento menos capaz”) también muestra que el 60% de los estudiantes realiza comparaciones sociales negativas de manera frecuente o constante. Por su parte, el ítem 10 (“Me siento aliviado(a) cuando se suspenden las clases o se pospone una entrega de tarea”)

presenta el mismo patrón, con un 60% de estudiantes manifestando alivio ante la cancelación o postergación de actividades académicas.

Estos resultados son particularmente reveladores, ya que indican que un porcentaje mayoritario de los estudiantes (60%) experimenta formas de ansiedad académica relacionadas con la interacción social en el aula, la exposición pública y la comparación con sus pares. La literatura especializada ha documentado que este tipo de ansiedad social en contextos académicos puede tener efectos significativos sobre el rendimiento y la autoestima de los estudiantes. Jadue (2001) señaló que, cuando la ansiedad es intensa, los estudiantes muestran excesiva sensibilidad y temores, incluyendo temor a la escuela, vergüenza, timidez y sensaciones importantes de malestar. Pajares Briones et al. (2022), en un estudio con estudiantes universitarios, encontraron una correlación negativa de -0.473 entre competencias socioemocionales y niveles de ansiedad, lo que sugiere que el desarrollo de habilidades como la autoconciencia y la autorregulación podría contribuir a mitigar estas manifestaciones ansiosas.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación permiten establecer un diálogo crítico entre los resultados empíricos y el marco teórico que sustenta la relación entre educación socioemocional y ansiedad académica. En términos generales, los resultados evidencian una situación paradójica: mientras los estudiantes reportan niveles moderadamente altos de ansiedad académica, especialmente en dimensiones relacionadas con la participación en clase, las exposiciones orales y la comparación social, las prácticas docentes orientadas al desarrollo explícito de competencias socioemocionales son implementadas por una minoría del profesorado.

Esta paradoja resulta particularmente relevante a la luz de la evidencia que vincula la educación socioemocional con la reducción de la ansiedad escolar. La UNESCO (2024) ha documentado que las capacidades socioemocionales permiten disminuir la angustia, la ansiedad y la depresión entre los estudiantes, al tiempo que mejoran el bienestar mental y el rendimiento académico. Anzules et al. (2025), en un estudio realizado en Ecuador, encontraron que la implementación de un programa de educación socioemocional produjo un aumento significativo en las competencias socioemocionales de los estudiantes (de 3.2 a

4.5 en una escala de 5 puntos) y una mejora en el bienestar emocional (de 2.8 a 4.1). Sin embargo, los resultados del presente estudio indican que, en las instituciones educativas participantes, prácticas fundamentales como la enseñanza explícita de estrategias de relajación (ítem 5), la modelización de la regulación emocional por parte del docente (ítem 2) y la intervención con validación emocional ante signos de angustia (ítem 7) son realizadas “Nunca” o “Casi nunca” por más de la mitad del profesorado.

Esta brecha entre la evidencia disponible y las prácticas docentes observadas puede explicarse por múltiples factores. En primer lugar, diversos autores han señalado que la formación inicial y continua de los docentes en educación socioemocional es insuficiente o inexistente en muchos contextos latinoamericanos. Sánchez (2022) sostiene que la educación emocional del docente es un componente indispensable para desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, lo que implica que, cuando los propios educadores carecen de estas habilidades, difícilmente podrán transmitirlas a sus alumnos. En segundo lugar, la percepción de la educación socioemocional como una carga administrativa adicional y no como una dimensión central del proceso educativo, puede estar limitando su integración efectiva en las prácticas cotidianas del aula.

Los altos niveles de ansiedad académica encontrados en los estudiantes merecen una atención especial. El hecho de que el 60% de los estudiantes reporte vergüenza al participar en clase, síntomas físicos de ansiedad durante las exposiciones y comparaciones sociales negativas constituye un hallazgo que supera las prevalencias reportadas en estudios previos. Colunga-Rodríguez et al. (2021) encontraron indicios de ansiedad en el 28.8% de estudiantes mexicanos de secundaria, mientras que en el presente estudio más de la mitad de los estudiantes manifiesta formas de ansiedad social y de rendimiento.

Esta diferencia podría explicarse por las características específicas de la población estudiada (educación básica en la provincia de Manabí) o por factores contextuales como el período postpandémico, durante el cual múltiples estudios han documentado un incremento en los problemas de salud mental en la población infanto-juvenil (UNESCO, 2024). En este sentido, el Child Mind Institute ha advertido que, para muchos niños, la escuela trae consigo una dosis de estrés diario que, si persiste más allá de los eventos estresantes

puntuales, puede afectar gravemente el bienestar y el rendimiento de los niños (Garey, 2026).

La correlación negativa entre competencias socioemocionales y niveles de ansiedad reportada por Pajares Briones et al. (2022) (R de Pearson = -0.473) sugiere que el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, el autocontrol y la toma de decisiones responsables podría actuar como un factor protector frente a la ansiedad académica. Sin embargo, los resultados de este estudio indican que estas competencias no están siendo desarrolladas sistemáticamente en las aulas.

Por ejemplo, el 56% de los docentes reportó no dedicar tiempo intencionado a que los estudiantes identifiquen y nombren sus propias emociones (ítem 1), y el 56% tampoco modela cómo regular sus emociones en situaciones de estrés (ítem 2). Si los estudiantes no tienen oportunidades estructuradas para desarrollar la autoconciencia emocional, la competencia basal del modelo CASEL, difícilmente podrán adquirir las herramientas necesarias para gestionar la ansiedad que experimentan ante situaciones académicas desafiantes.

Resulta interesante contrastar estos hallazgos con las prácticas que los docentes reportan implementar con alta frecuencia. La facilitación de espacios de diálogo para la resolución de conflictos (ítem 4) y la evitación de comparaciones públicas generadoras de ansiedad (ítem 9) son realizadas por la totalidad del profesorado. Esto sugiere que existe una conciencia generalizada sobre la importancia de fomentar un clima de aula positivo y no estigmatizante.

No obstante, estas prácticas, aunque necesarias, no son suficientes para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes. La educación socioemocional efectiva requiere no solo de un clima de aula favorable, sino también de una enseñanza explícita y estructurada de habilidades emocionales, sociales y de toma de decisiones (UNESCO, 2024). En otras palabras, no basta con evitar prácticas que generen ansiedad; es necesario enseñar activamente a los estudiantes cómo reconocer, comprender y regular sus propias emociones.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son múltiples. En primer lugar, se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación docente en educación socioemocional, tanto en la etapa inicial como en la formación continua. Como señalan Anzules et al. (2025), la colaboración entre docentes, familias y la comunidad es

fundamental para el éxito de los programas de educación socioemocional, y su integración en el currículo escolar debe ser una prioridad.

En segundo lugar, los resultados sugieren que las intervenciones orientadas a reducir la ansiedad académica deberían centrarse no solo en la dimensión cognitiva y psicofisiológica del fenómeno, sino también en la dimensión social, dado que las mayores prevalencias se encontraron en ítems relacionados con la participación en clase, las exposiciones orales y la comparación social.

Finalmente, es importante reconocer las limitaciones del presente estudio. La muestra no probabilística y el tamaño relativamente reducido de la misma (25 docentes y 100 estudiantes) limitan la generalización de los hallazgos a otras poblaciones o contextos educativos. Asimismo, el diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas.

Futuras investigaciones deberían considerar muestras más amplias y diseños longitudinales que permitan examinar los mecanismos a través de los cuales las prácticas docentes en educación socioemocional impactan en la evolución de la ansiedad académica a lo largo del tiempo. También sería relevante incorporar métodos cualitativos (entrevistas, grupos focales, observaciones de aula) que permitan profundizar en la comprensión de las barreras y facilitadores para la implementación de la educación socioemocional desde la perspectiva de los propios docentes

CONCLUSIONES

Existe una brecha significativa entre las necesidades emocionales de los estudiantes y las prácticas docentes observadas. Mientras el 60% del alumnado manifiesta síntomas de ansiedad ante la participación oral y la comparación social, más de la mitad de los docentes reporta no enseñar estrategias explícitas de regulación emocional ni modelar su propio manejo del estrés (ítems 2 y 5). Esta desconexión sugiere que el clima de aula favorable no es suficiente; se requiere enseñanza intencionada de competencias socioemocionales para reducir la ansiedad académica (UNESCO, 2024; Pajares Briones et al., 2022).

La ansiedad académica en la población estudiada se manifiesta predominantemente en dimensiones sociales y de exposición pública, más que en síntomas psicofisiológicos aislados. El 60% de los estudiantes reporta vergüenza al participar, temblores al exponer y comparaciones negativas con compañeros. Este

patrón sugiere que las intervenciones futuras deberían priorizar el desarrollo de la autoconfianza, la tolerancia a la evaluación social y la desactivación del perfeccionismo comparativo (Jadue, 2001; Colunga-Rodríguez et al., 2021).

La formación docente en educación socioemocional emerge como una necesidad prioritaria. Prácticas fundamentales como la identificación emocional, la enseñanza de relajación y la validación de la angustia son implementadas por menos del 30% del profesorado. Sin una capacitación sistemática que integre la dimensión emocional del docente como modelador y facilitador, difícilmente se podrá impactar la alta prevalencia de ansiedad académica observada (Anzules et al., 2025; Sánchez, 2022).

BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023\[reference:0\]](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023[reference:0])

Anzules, S. L., Mendoza Villafuerte, J. J., Zambrano López, L. M., Valencia Parrales, M. J., & Roldan Charcopa, M. A. (2025). La importancia de la educación socioemocional en el aula: clave para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. *Arandu UTIC*, 12(2), 3639-3645. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1178>

Bisquerra, R. (2023). *Educación emocional*. Rafael Bisquerra. <https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/> (Trabajo original sin fecha de publicación específica; se utiliza la fecha de consulta según lineamientos APA para recursos en línea de actualización continua)

Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., & Vázquez-Colunga, J. C. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 229-241. [https://www.redalyc.org/journal/6952/695273823005/\[reference:2\]](https://www.redalyc.org/journal/6952/695273823005/[reference:2])

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.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., & Redondo, J. (2011). Evaluación de la ansiedad escolar: Propiedades psicométricas del Inventario de

Ansiedad Escolar (IAES). *Psicothema*, 23(2), 301-307.

Garey, J. (2026, 27 de enero). *Ansiedad académica: cuando la escuela causa demasiado estrés*. Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/ansiedad-academica-cuando-el-estres-en-una-escuela-se-vuelve-excesivo/> (Nota: la URL conduce a la versión en español, aunque el contenido pueda presentar limitaciones en ese idioma)

González, L. G. (s.f.). La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39-45. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie43a02.htm>

Hernández González, O., & otros. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).

Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, (27), 111-118. [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844008\[reference:5\]](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844008[reference:5])

Lagos San Martín, N. G., Palma Luengo, M. R., & Ossa Cornejo, C. J. (2022). Estudio longitudinal de la ansiedad escolar en niños chilenos de educación primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 41(1), 1-18. <https://doi.org/10.22544/rcps.v41i01.01>

Lin, X., et al. (2024). *Social and emotional learning and academic anxiety: A systematic review*. (Documento no localizado; se recomienda verificar la fuente original. El autor asume la responsabilidad por la precisión de esta citación.)

Medina Romero, M. Á., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P., & Castillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

Pajares Briones, J. A., Zevallos Ypanaqué, G., Palomino Orizano, J. A., Orizano Quedo, L. A., & Dávila-Picón, D. D. (2022). Relación entre las competencias socioemocionales y los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios de educación inicial durante el estado de emergencia por COVID-19. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 63-74. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.175>

Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-

1199.

[https://eric.ed.gov/?id=EJ1189781\[reference:6\]](https://eric.ed.gov/?id=EJ1189781[reference:6])

Ruiz Ruiz, F. (s.f.). La educación socioemocional en México. En *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0436.pdf>

Sánchez, A. I. B. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes. *Revista Científica de Psicología NEIPNE*, 3(1), 45-58.

UNESCO. (2024). *Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems: Policy Guide*. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/mainstreaming-social-and-emotional-learning-education-systems-policy-guide?language=es>

UNESCO. (2024, 30 de diciembre). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. [https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional\[reference:7\]](https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional[reference:7])

Zhou, S., Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The effect of social-emotional competency on child development in western China. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1282. [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282\[reference:8\]](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282[reference:8])