

Desarrollo socioemocional y motivación en estudiantes de primaria

Socio-emotional development and motivation in primary students

Jorge Mario Quiceno-Nieto¹, Ingrid Selene Torres-Rojas^{2*}, Nubia Yaneth Gómez-Velasco³

RESUMEN

Introducción: *El desarrollo socioemocional y la motivación son componentes esenciales de la formación integral, pero su interacción en la educación primaria requiere más evidencia.*

Objetivo: *Determinar la relación entre las competencias socioemocionales y la motivación para aprender en estudiantes de primaria, analizando las diferencias por género, edad y jornada.*

Diseño, escenario y participantes: *Estudio observacional, transversal y descriptivo-correlacional. Muestra no probabilística de 328 estudiantes (8-13 años) de una institución educativa oficial en Bogotá, Colombia.*

Diseño experimental: *Aplicación de instrumentos validados: Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (adaptado) y Escala de Motivación de*

Harter. Se realizaron análisis comparativos mediante estimadores de Hodges-Lehmann y correlaciones de Spearman.

Principales desenlaces estudiados: *Niveles de conciencia, regulación, autonomía y competencia social; motivación intrínseca y extrínseca.*

Resultados: *Se observó un alto perfil socioemocional. Las diferencias por género (IC 95 %: -0,20 a 0,10) y por jornada (IC 95 %: -0,05 a 0,25) presentaron intervalos de confianza para la diferencia de medianas que incluyeron el cero. Se evidenció un descenso de la autorregulación asociado a la edad (media: 8 años = 3,92; 13 años = 3,57). La correlación entre el desempeño socioemocional y la motivación fue nula (Rho de Spearman entre -0,01 y -0,04).*

Conclusión: *Existe independencia operativa entre el desarrollo socioemocional y la motivación escolar. La vulnerabilidad emocional observada en la preadolescencia sugiere la necesidad de intervenciones de soporte afectivo que no impliquen una transferencia directa hacia la motivación académica.*

Palabras clave: *Competencias socioemocionales, motivación escolar, motivación intrínseca y motivación extrínseca.*

DOI: <https://doi.org/10.47307/GMC.2026.134.S2.8>

ORCID: 0009-0007-4673-7138¹

ORCID: 0000-0002-2939-1071^{2*}

ORCID: 0000-0001-7745-1721³

¹Universidad de Cuauhtémoc, Aguascalientes, México, E-mail: jquiceno@educacionbogota.edu.co, jquicenonieto@gmail.com

²Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán, Colombia. E-mail: iselenetr@gmail.com, ingrid.torres.r@uniautonomo.edu.co

Recibido: 19 de diciembre 2025

Aceptado: 11 febrero 2026

³Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia, E-mail: nubia.gomez@uptc.edu.co

*Autor de correspondencia: Ingrid Selene Torres-Rojas, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colombia. E-mail: iselenetr@gmail.com, ingrid.torres.r@uniautonomo.edu.co

SUMMARY

Introduction: *Socio-emotional development and motivation are essential components for comprehensive education, but their interaction in primary education requires further evidence.*

Objective: *To determine the relationship between socio-emotional competencies and motivation to learn in primary students, analyzing differences by gender, age, and shift.*

Experimental Design: *Observational, cross-sectional, descriptive-correlational study. Non-probabilistic sample of 328 students (aged 8-13) from a public institution in Bogotá, Colombia.*

Design and Conduct of Experiments: *Application of validated instruments: Emotional Competence Inventory (adapted) and Harter's Motivation Scale. Comparative analyses were performed using Hodges-Lehmann estimators and Spearman correlations.*

Main Outcomes Studied: *Levels of emotional awareness, regulation, autonomy, social competence, intrinsic and extrinsic motivation.*

Results: *A high socio-emotional profile was observed. Gender differences [95 % CI: -0.20 to 0.10] and shift differences [95 % CI: -0.05 to 0.25] showed confidence intervals for median differences that included zero. A decline in self-regulation with age was observed (Mean Age 8 years = 3.92 vs. 13 years = 3.57). The correlation between socio-emotional performance and motivation was null (Spearman's rho ranged from -0.01 to -0.04).*

Conclusion: *There is an independent association between socio-emotional development and school motivation. The emotional vulnerability observed in pre-adolescence suggests the need for affective support interventions that do not assume a direct transfer to academic motivation.*

Keywords: *Social-emotional skills, school motivation, intrinsic motivation, and extrinsic motivation.*

INTRODUCCION

El desarrollo de competencias socioemocionales y la motivación para aprender constituyen pilares fundamentales de los procesos educativos contemporáneos. Las competencias socioemocionales, que incluyen la conciencia y autorregulación emocionales, la autonomía y las habilidades sociales, se asocian con mejores resultados académicos, relaciones interpersonales más saludables y un mayor bienestar psicológico en estudiantes de educación básica (1,2). En

estudios recientes se ha encontrado que los programas de aprendizaje socioemocional implementados de manera sistemática pueden mejorar no solo las capacidades afectivas de los estudiantes, sino también su rendimiento escolar y su compromiso con la institución (3,4). Por tanto, un enfoque educativo integrado que articule lo socioemocional con el aprendizaje cognitivo se reconoce cada vez más como una estrategia eficaz para promover trayectorias educativas exitosas.

A pesar de estos avances, persisten brechas en la comprensión de cómo estas competencias interactúan con la motivación para aprender, especialmente en el contexto de la educación primaria en países latinoamericanos. La motivación, definida como el conjunto de procesos que inician, dirigen y sostienen el comportamiento de aprendizaje, ha sido identificada como una variable clave para la persistencia académica y el logro escolar (5). Sin embargo, investigaciones recientes señalan que, aunque las competencias socioemocionales sean altas en estudiantes de primaria, ello no siempre se traduce automáticamente en una mayor motivación académica (6). Esta desconexión plantea interrogantes sobre la efectividad de las prácticas educativas actuales y subraya la necesidad de articular de manera más intencionada el componente socioemocional con las estrategias motivacionales (7-9).

El objetivo del presente estudio fue analizar de manera integrada las competencias socioemocionales y la motivación para aprender en estudiantes de educación básica primaria, y evaluar sus variaciones según variables sociodemográficas como la edad, el género y la jornada académica. A partir de los resultados, se buscó identificar patrones de desarrollo, diferencias entre grupos y la relación entre ambas dimensiones psicológicas, con el fin de aportar evidencia empírica que oriente las prácticas pedagógicas y las futuras investigaciones.

Para tal fin, se implementó un diseño cuantitativo no experimental, transversal y correlacional, mediante la aplicación de instrumentos adaptados y validados para la población infantil. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios estandarizados sobre competencias socioemocionales y motivación, seguidos de análisis descriptivos

e inferenciales no paramétricos. Este enfoque metodológico permitió evaluar sistemáticamente los constructos en una muestra de estudiantes de primaria, generando resultados comparables con estudios internacionales en contextos similares.

Este artículo aporta hallazgos de relevancia para docentes, directivos, formuladores de políticas y diseñadores curriculares, al ofrecer evidencia sobre la configuración de las competencias socioemocionales y la motivación en estudiantes de primaria, así como sobre su influencia en el desempeño y el bienestar. Al aclarar las relaciones y diferencias entre estos constructos, se espera fundamentar la implementación de estrategias pedagógicas integradas y el diseño de intervenciones que promuevan ambientes de aprendizaje más efectivos y equitativos.

Por lo anterior, la pregunta a responder en esta investigación es: ¿De qué manera la relación entre las competencias socioemocionales y la motivación para aprender en estudiantes de primaria puede variar según variables sociodemográficas como la edad, el género y la jornada académica?

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño, desarrollo y reporte de este estudio observacional se realizaron siguiendo las recomendaciones establecidas por la guía STROBE (*Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology*), asegurando la adecuada descripción del contexto, la población de estudio, las variables, las fuentes de datos, los métodos estadísticos y las limitaciones del estudio.

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional. Las variables se midieron en un único momento temporal, sin manipulación deliberada, y se observaron los fenómenos en su contexto natural para establecer asociaciones estadísticas.

La muestra estuvo conformada por 328 estudiantes de educación básica primaria (grados tercero, cuarto y quinto) del Colegio Palermo Sur, una institución oficial de Bogotá, Colombia.

La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La distribución por sexo fue de 166 niñas (50,6 %) y 162 niños (49,4 %). La edad de los participantes osciló entre 8 y 13 años, con mayor concentración en el rango de 9 a 11 años.

El tamaño muestral correspondió a la totalidad de los estudiantes matriculados en los grados tercero, cuarto y quinto de la institución durante el período de recolección de datos, quienes cumplían los criterios de inclusión establecidos. Dado el carácter exploratorio y descriptivo-correlacional del estudio, no se realizó un cálculo de tamaño muestral *a priori*, priorizando la cobertura institucional completa para maximizar la variabilidad observada y la estabilidad de las estimaciones.

Instrumentos

Se aplicaron dos instrumentos estandarizados y adaptados para población infantil:

- 1. Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA):** Adaptación del instrumento original de López-López y col. (10). Evalúa cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar. Se compone de 23 ítems y utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos. En este estudio se observó una alta consistencia interna (alfa de Cronbach = 0,90).
- 2. Escala de Motivación (basada en Harter):** Adaptación para Colombia de la escala de orientación intrínseca vs. extrínseca (11). Consta de 60 ítems que evalúan cinco dimensiones de la motivación. El coeficiente alfa de Cronbach global en la muestra fue de 0,84.

Procedimiento

El estudio contó con la aprobación institucional, se rigió por principios éticos y solicitó el consentimiento informado por escrito de los acudientes y el asentimiento informado de los estudiantes. La recolección de datos se realizó

en las aulas de clase mediante formularios digitales (en línea) durante la jornada escolar, con una duración promedio de 35 a 45 minutos por grupo. La aplicación fue supervisada por el investigador y los docentes para garantizar la comprensión de los ítems.

Análisis de datos

Los datos se procesaron con Microsoft Excel, Power BI y SPSS. Se realizó un análisis descriptivo para caracterizar la muestra y las variables. Para el análisis inferencial, tras verificar el incumplimiento de los supuestos de normalidad, se emplearon pruebas no paramétricas: la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba de medianas para la comparación de grupos (edad, grado) y el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la asociación entre variables. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, reportando como estimador principal del efecto el estimador de Hodges-Lehmann (mediana de las diferencias pareadas), junto con su intervalo de confianza del 95 % como medida de la magnitud y la dirección del desplazamiento de localización entre los grupos.

Respecto al manejo de datos faltantes, se realizó una revisión de las bases de datos previa al análisis. No se identificaron valores perdidos en las variables principales del estudio, dado que los formularios digitales utilizados exigían la respuesta obligatoria a cada ítem. En consecuencia, no fue necesario aplicar técnicas de

imputación ni de exclusión de casos, y el análisis se realizó con el total de los registros disponibles.

RESULTADOS

Caracterización de la muestra

La muestra final estuvo conformada por 328 estudiantes de educación básica primaria (grados 3°, 4° y 5°) del Colegio Palermo Sur. La distribución por jornada académica registró 143 estudiantes (43,6 %) en la mañana y 185 (56,4 %) en la tarde. Respecto al sexo, la muestra fue equilibrada, con 166 niñas (50,6 %) y 162 niños (49,4 %).

En cuanto a la edad, el rango osciló entre los 8 y los 13 años. Se observó una mayor concentración en los grupos de 10 años (n=108), seguida de los de 9 años (n=84) y de 11 años (n=77), lo que permitió una adecuada representación de los rangos etarios del tramo medio de la primaria. Las características sociodemográficas detalladas se presentan en el Cuadro 1.

Competencias socioemocionales

El análisis descriptivo evidenció un predominio de niveles superiores en las competencias socioemocionales. Específicamente, el 48,78 % de los estudiantes se ubicó en el nivel alto y el 39,94 % en el nivel muy alto. Por el contrario, los niveles medio, bajo y muy bajo representaron proporciones marginales (9,45 %, 1,52 % y 1,00 %, respectivamente), lo que denota un

Cuadro 1. Características de la población.

| Característica | Categorías | n (%) |
|-----------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Jornada | Mañana | 143 (43.6%) |
| | Tarde | 185 (56.4%) |
| Cursos (mañana) | 3A, 3B, 3C, 4A, 5A, 5B, 5C | (10, 19, 22, 19, 25, 19, 28) |
| Cursos (tarde) | 3A, 3B, 3C, 4A, 4B, 4C, 5A, 5B | (27, 21, 20, 19, 20, 20, 31, 31) |
| Edad | 8 años | 27 (8.2%) |
| | 9 años | 84 (25.6%) |
| | 10 años | 108 (32.9%) |
| | 11 años | 77 (23.5%) |
| | 12 años | 23 (7.0%) |
| | 13 o más | 9 (2.7%) |
| Sexo | Mujeres | 166 (50.6%) |
| | Hombres | 162 (49.4%) |

perfil socioemocional globalmente robusto en la población estudiada.

Competencias socioemocionales según la jornada académica

Al comparar los resultados entre la jornada de la mañana ($n = 143$) y la de la tarde ($n = 185$), se observa una tendencia favorable al grupo de la tarde, no solo en los promedios, sino también en la estabilidad de las respuestas. Como se detalla en el Cuadro 2, la jornada de la tarde presentó medias (M) superiores en todas las dimensiones, destacándose especialmente en Autonomía Emocional ($M = 3,93$ frente a $3,75$) y Autorregulación ($M = 3,78$ frente a $3,51$). La dimensión de Vida y Bienestar mostró el comportamiento más equitativo entre ambas jornadas ($M = 4,07$ y $4,08$, respectivamente).

Además, al analizar la dispersión de los datos mediante el Coeficiente de Variación (CV), se observa que el grupo de la jornada de la mañana presentó, de forma consistente, una mayor heterogeneidad en sus resultados que el de la tarde. Esto es particularmente notable en la dimensión de Autorregulación, donde la jornada de la mañana presentó la mayor dispersión del estudio ($CV = 31,3 \%$), en contraste con un comportamiento más compacto en la tarde ($CV = 25,9 \%$).

Este patrón sugiere que, aunque las diferencias de medias no sean estadísticamente significativas en su conjunto, el grupo de la mañana es más diverso en sus competencias: conviven estudiantes con habilidades socioemocionales muy altas junto a otros con mayores dificultades, especialmente en el control de impulsos y la gestión emocional. Por el contrario, el estudiantado de la tarde se comporta como un grupo más homogéneo y consolidado en sus respuestas socioemocionales.

Competencias socioemocionales por género

El análisis comparativo entre el grupo masculino ($n = 162$) y el femenino ($n = 166$) evidenció un perfil socioemocional homogéneo en

ambos grupos. Si bien se observaron variaciones descriptivas mínimas, con puntuaciones levemente superiores en los niños para las dimensiones de conciencia emocional, autonomía, competencia social y bienestar, y un puntaje ligeramente mayor en las niñas para la autorregulación, estas diferencias no alcanzan significado estadístico. En conjunto, los resultados sugieren que el género no constituye una variable diferenciadora determinante en el desarrollo de estas competencias en la muestra estudiada.

El análisis estratificado por edad (8 a 13 años) permitió identificar una tendencia decreciente en el desempeño socioemocional asociada al desarrollo evolutivo. Como se detalla en el Cuadro 2, los estudiantes de menor edad (8 y 9 años) registraron consistentemente las medias (M) más altas, destacando la dimensión de Autonomía Emocional a los 8 años ($M = 4,10$) y la de Autorregulación a los 9 años ($M = 3,96$). Sin embargo, a partir de los 10 y 11 años se observa un punto de inflexión. El descenso más pronunciado se registró en la dimensión de Autorregulación, que disminuyó de $3,96$ a los 9 años hasta alcanzar su punto mínimo de $3,39$ a los 11 años. Asimismo, la Competencia Social muestra un deterioro progresivo, alcanzando su media más baja a los 13 años ($M = 3,40$).

Un hallazgo crítico surge al analizar la dispersión de los datos mediante el coeficiente de variación (CV). Los grupos de menor edad no solo tienen mejores promedios, sino que también son más homogéneos (p. ej., Autonomía a los 8 años con $CV = 16,0 \%$). En contraste, a medida que aumenta la edad, la dispersión aumenta, lo que indica una mayor desigualdad en las habilidades del grupo. Esto es evidente a los 13 años en la Competencia Social, que presenta la mayor variabilidad de todo el estudio ($CV = 30,8 \%$), y a los 11 años en Autorregulación ($CV = 30,0 \%$).

En síntesis, la transición hacia la preadolescencia en esta muestra se caracteriza por dos fenómenos simultáneos: una disminución general del nivel de competencia percibida y un aumento de la heterogeneidad del grupo, en el que conviven estudiantes que mantienen niveles adecuados con otros que presentan rezagos notables.

Cuadro 2. Desempeños de las competencias socio-emocionales según edad

| Dimensión | Edad | M | S | CV |
|----------------------|---------|------|------|------|
| Conciencia Emocional | 8 años | 3,71 | 0,88 | 23,7 |
| | 9 años | 3,57 | 0,94 | 26,3 |
| | 10 años | 3,75 | 0,85 | 22,6 |
| | 11 años | 3,56 | 0,80 | 22,4 |
| | 12 años | 3,60 | 0,81 | 22,5 |
| Auto regulación | 8 años | 3,92 | 0,93 | 23,7 |
| | 9 años | 3,96 | 1,00 | 25,2 |
| | 10 años | 3,63 | 1,10 | 30,3 |
| | 11 años | 3,39 | 1,02 | 30,0 |
| | 12 años | 3,43 | 0,90 | 26,2 |
| Autonomía Emocional | 13 años | 3,57 | 1,00 | 28,0 |
| | 8 años | 4,10 | 0,66 | 16,0 |
| | 9 años | 3,94 | 0,81 | 20,5 |
| | 10 años | 3,73 | 0,92 | 24,6 |
| | 11 años | 3,89 | 0,77 | 19,7 |
| Competencia social | 12 años | 3,83 | 0,82 | 21,4 |
| | 13 años | 3,54 | 0,98 | 27,6 |
| | 8 años | 3,86 | 0,90 | 23,5 |
| | 9 años | 3,74 | 0,95 | 25,4 |
| | 10 años | 3,62 | 0,93 | 25,6 |
| Vida-Bienestar | 11 años | 3,71 | 0,76 | 20,4 |
| | 12 años | 3,55 | 0,87 | 24,5 |
| | 13 años | 3,40 | 1,05 | 30,8 |
| | 8 años | 4,21 | 0,81 | 19,2 |
| | 9 años | 4,06 | 0,75 | 18,4 |
| Vida-Bienestar | 10 años | 4,08 | 0,86 | 21,0 |
| | 11 años | 4,04 | 0,80 | 19,8 |
| | 12 años | 4,15 | 0,69 | 16,6 |
| | 13 años | 3,90 | 1,00 | 25,6 |

Motivación para aprender

Nivel general de motivación intrínseca y extrínseca

El análisis descriptivo de la motivación para aprender (Cuadro 3) evidenció valores medios moderados-bajos en la mayoría de las dimensiones evaluadas. En la escala de motivación intrínseca, las medias oscilaron entre 1,71 y 2,16. La dimensión mejor puntuada fue Curiosidad y deseo de aprender (M = 2,16, S = 0,76), lo que sugiere que el interés por el conocimiento es el principal motor interno. Por el contrario, la dimensión con la menor puntuación fue Criterios internos

de éxito y fracaso (M = 1,71, S = 0,75), lo que indica una menor capacidad de autoevaluación independiente.

Respecto a la motivación extrínseca, los promedios se situaron entre 1,71 y 1,96. El puntaje más alto correspondió al deseo de complacer y a las buenas calificaciones (M=1,96, S=0,82), lo que destaca la importancia de la validación externa. El valor más bajo se registró en la preferencia por los retos frente a las tareas fáciles (M=1,71, S=0,76), lo que refleja una tendencia a evitar las tareas complejas cuando la motivación es externa. En general, las desviaciones estándar se mantuvieron estables (entre 0,73 y 0,82), lo que denota una homogeneidad en las respuestas del grupo, aunque los rangos observados (p. ej., 1,33 – 2,76 en calificaciones) muestran que existen casos individuales con niveles de motivación distintos al promedio y a la mediana.

Motivación intrínseca y extrínseca según género

Al comparar los promedios entre niñas (n=166) y niños (n=162), se observaron diferencias mínimas en la mayoría de las dimensiones. En la motivación intrínseca, los niños presentaron medias levemente superiores en cuatro de las cinco dimensiones, siendo la única con mayor paridad la de Independencia de criterio. En cuanto a la motivación extrínseca, las diferencias también se redujeron. La dimensión con los valores más altos para ambos géneros fue la importancia de obtener buenas calificaciones. En conjunto, las variaciones descriptivas entre géneros son pequeñas y no parecen representar una diferencia estadísticamente significativa.

Motivación según grupos de edad

El análisis por rangos etarios (8–9 años; 10 años; 11–13 años) mostró una estabilidad relativa en las medias entre los grupos. A diferencia de lo registrado en las competencias socioemocionales, no se observaron tendencias claras de aumento o disminución de la motivación conforme avanza la edad. Aunque el grupo de 11–13 años presentó valores ligeramente inferiores en la motivación extrínseca, estas diferencias no resultaron significativas.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y MOTIVACIÓN

En conclusión, la motivación intrínseca y extrínseca se mantiene constante a lo largo de los distintos rangos de edad, lo que sugiere que

esta variable no muestra variaciones significativas en las dimensiones motivacionales de la muestra estudiada.

Cuadro 3. Resultados descriptivos de la motivación intrínseca y extrínseca.

| Tipo de motivación | Dimensión | M | S | Rango observado |
|--------------------|--|------|------|-----------------|
| Intrínseca | Preferencia por retos vs. tareas fáciles | 1,81 | 0,73 | 1,54 – 2,64 |
| Intrínseca | Curiosidad y deseo de aprender | 2,16 | 0,76 | 1,42 – 2,50 |
| Intrínseca | Independencia de criterio | 1,98 | 0,80 | 1,71 – 2,40 |
| Intrínseca | Juicio propio vs. necesidad de ayuda | 1,89 | 0,79 | 1,66 – 2,16 |
| Intrínseca | Criterios internos de éxito/fracaso | 1,71 | 0,75 | 1,33 – 2,43 |
| Extrínseca | Preferencia por retos vs. tareas fáciles | 1,71 | 0,76 | 1,50 – 2,37 |
| Extrínseca | Deseo de complacer y buenas calificaciones | 1,96 | 0,82 | 1,60 – 2,27 |
| Extrínseca | Conformidad vs. independencia | 1,84 | 0,78 | 1,37 – 2,53 |
| Extrínseca | Dependencia del profesor | 1,82 | 0,80 | 1,66 – 2,30 |
| Extrínseca | Importancia de obtener buenas calificaciones | 1,91 | 0,78 | 1,33 – 2,76 |

Análisis Inferencial Ampliado: Diferencias de Grupo y Contraste de Hipótesis

Para el tratamiento estadístico de las hipótesis planteadas, se optó por una estrategia de análisis no paramétrico. Esta decisión metodológica se sustenta en la naturaleza ordinal de las variables (escalas tipo Likert) y en la violación del supuesto de normalidad de la distribución de los datos (verificada mediante pruebas de bondad de ajuste, como las de Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk). En consecuencia, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para comparar dos muestras independientes (género y jornada), junto con el intervalo de confianza del 95 % para la mediana de las diferencias. La evidencia de diferencias se interpretó a partir de la ausencia de inclusión del valor nulo (0) en los intervalos de confianza de los estimadores. Se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis para comparaciones de k muestras independientes (grupos de edad), tomando como referencia el valor p.

Diferencias en competencias socioemocionales según género (H1)

La prueba U de Mann-Whitney no mostró diferencias significativas entre niñas y niños en el

puntaje global de competencias socioemocionales, con un intervalo de confianza para la diferencia de medianas de (-0,205; 0,108). La prueba de medianas corroboró la ausencia de diferencias. Además, los diagramas de caja muestran distribuciones casi superpuestas entre ambos géneros, lo que refuerza la homogeneidad del desempeño socioemocional. En este contexto educativo, el género no parece ser un factor diferenciador en el desarrollo de las competencias socioemocionales, lo cual es consistente con estudios recientes que señalan variaciones mínimas o dependientes de factores contextuales.

Diferencias en el Factor Jornada (H2)

Al contrastar las puntuaciones entre la jornada de mañana y la de tarde, la prueba U de Mann-Whitney no detectó diferencias estocásticamente significativas, lo que arrojó un intervalo de confianza para la diferencia de medianas de (-0,056; 0,259). La prueba de medianas corroboró que el centro de la distribución es el mismo en ambos grupos. Este hallazgo es un indicador positivo de la calidad y la equidad institucionales. Frecuentemente, en la literatura educativa se reportan brechas entre jornadas debido a diferencias en la asignación de recursos,

en el perfil docente o en la fatiga escolar (en jornadas de tarde). La ausencia de diferencias en esta investigación sugiere que la institución mantiene estándares consistentes y un ambiente de aprendizaje homogéneo, independientemente del horario de asistencia.

Diferencias en motivación intrínseca y extrínseca según género (H3)

Las pruebas U de Mann–Whitney realizadas para cada dimensión de motivación intrínseca y extrínseca evidenciaron que no hay diferencias notables entre niñas y niños, con intervalos de confianza para diferencias de medias de (-0,11; 0,024) y (-0,073; 0,055), respectivamente. La orientación motivacional se distribuye de manera similar entre los géneros, lo que sugiere que factores institucionales o pedagógicos comunes podrían estar relacionados con este comportamiento homogéneo en la motivación escolar.

El Desarrollo Evolutivo y las Competencias Socioemocionales (H4)

La prueba H de Kruskal-Wallis reveló diferencias estadísticamente significativas en las competencias socioemocionales entre los rangos de edad ($p < 0,05$). El análisis de los rangos promedio indica una relación inversamente proporcional: los grupos de menor edad presentan rangos medios superiores, mientras que en los grupos de mayor edad se observa un descenso marcado. Este patrón descendente es consistente con la literatura sobre psicología del desarrollo, que identifica la transición de la niñez tardía a la adolescencia temprana como un período de “turbulencia emocional”. Por tanto, a medida que los estudiantes crecen, enfrentan mayores desafíos de identidad, presiones de los pares y cambios neurobiológicos que pueden afectar temporalmente su autopercepción y su regulación emocional. Entonces, el hecho de que los estudiantes mayores tengan menores competencias socioemocionales no debe interpretarse necesariamente como un retroceso, sino como una vulnerabilidad evolutiva. Este es el punto crítico en el que la institución debe centrar sus esfuerzos de orientación escolar.

Resiliencia Motivacional frente a la Edad (H5)

Contrariamente a lo observado en la dimensión socioemocional, la motivación (en todas sus facetas) se mostró estable entre los grupos de edad ($p > 0,05$ en la prueba de Kruskal-Wallis). Las medianas y las distribuciones permanecieron constantes. Este resultado es atípico y altamente positivo. Estudios internacionales como los de Eccles y Midgley (29) suelen reportar un declive de la motivación intrínseca a medida que se avanza por los grados escolares (*the middle school dip*). Por tanto, el hecho de que la motivación se mantenga estable sugiere que, a pesar de las dificultades socioemocionales propias de la edad (vistas en H4), los estudiantes siguen encontrando valor e interés en el proceso de aprendizaje. Esto podría indicar que las estrategias didácticas docentes son efectivas para mantener el “enganche” (*engagement*) escolar, incluso cuando los estudiantes atraviesan dificultades emocionales personales. En síntesis, se infiere que el análisis conjunto de los resultados revela una disociación interesante entre lo socioemocional y lo motivacional según la edad. Mientras que el aspecto emocional parece debilitarse o entrar en crisis al inicio de la adolescencia (H4), el “motor motivacional” permanece intacto (H5). Esto configura un perfil de estudiante adolescente que quiere aprender (motivación preservada), pero carece de herramientas emocionales óptimas (competencia socioemocional disminuida) para gestionar el estrés o la frustración. Por lo anterior, los datos evidencian que, como recomendación, las intervenciones educativas no necesitan enfocarse en “motivar” a los estudiantes mayores (pues su motivación ya es estable), sino en dotarlos de herramientas de regulación emocional, autoconciencia y habilidades sociales para que puedan gestionar la complejidad de su etapa vital sin que ello afecte su rendimiento académico futuro.

Invarianza de Género en el Perfil Psicoeducativo (H1 y H3)

El análisis mediante la prueba de U de Mann-Whitney para el puntaje global de competencias socioemocionales y las dimensiones de motivación (intrínseca y extrínseca) arrojó

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y MOTIVACIÓN

un intervalo de confianza para diferencias de medias de (-0,078; 0,026); la inclusión del cero en el intervalo indica que no hay diferencias entre los grupos. Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula, lo que indica que las distribuciones de los rangos promedio son estadísticamente equivalentes entre niñas y niños. La inspección visual mediante diagramas de caja y bigotes (boxplot) confirma una superposición sustancial entre los rangos intercuartílicos. Se observa que la ausencia de diferencias por género sugiere un fenómeno de “paridad estructural”

en la institución. Contrario a los estereotipos tradicionales que a menudo asocian a las niñas con mayores competencias prosociales o a los niños con diferentes perfiles motivacionales, en esta muestra el género no actúa como variable predictora del desempeño. Esto indica que las prácticas pedagógicas y el clima escolar están funcionando de manera equitativa, sin sesgos ocultos que favorezcan el desarrollo emocional o motivacional de un sexo sobre el otro.

A continuación, en el Cuadro 4, se presenta resumen de pruebas de hipótesis H1–H5.

Tabla 4. Resumen de pruebas de hipótesis H1–H5

| Hipótesis | Variable evaluada | Prueba aplicada | Intervalo /p | Conclusión |
|-----------|------------------------------------|-----------------|-----------------|--------------------|
| H1 | CSE según jornada | Mann–Whitney U | (-0,205; 0,108) | No hay diferencias |
| H2 | CSE según género | Mann–Whitney U | (-0,056; 0,259) | No hay diferencias |
| H3 | Motivación intrínseca según género | Mann–Whitney U | (-0,11; 0,024) | No hay diferencias |
| H3 | Motivación extrínseca según género | Mann–Whitney U | (-0,073; 0,055) | No hay diferencias |
| H4 | CSE según edad | Kruskal–Wallis | p < 0,05 | Sí hay diferencias |
| H5 | Motivación según edad | Kruskal–Wallis | p > 0,05 | No hay diferencias |

Correlación entre competencias socioemocionales y motivación

Para determinar la relación entre las competencias socioemocionales y las dimensiones de la motivación, se utilizó el coeficiente de correlación de rangos de Spearman (Rho), debido a la distribución no normal de los datos. El análisis no reveló asociaciones significativas entre el puntaje socioemocional total y la motivación intrínseca, extrínseca o total. Los coeficientes obtenidos oscilaron entre rho = -0,010 y rho =

-0,049, lo que indica una correlación nula ($p > .05$). La consistencia de estos resultados fue verificada mediante análisis de sensibilidad con los coeficientes de Kendall y de Pearson, sin variaciones en la conclusión de independencia entre las variables (Cuadro 5). Esto muestra de manera consistente que las competencias socioemocionales y la motivación no guardan relación directa ni lineal ni monótona, lo cual pone de relieve que ambas dimensiones siguen trayectorias relativamente independientes en esta población estudiantil.

Cuadro 5. Tabla correlaciones Dimensiones.

| Variables | Socioemocional | Motivación | Motivación | Motivación |
|-----------------------|----------------|------------|------------|------------|
| | | Intrínseca | Extrínseca | Total |
| Socioemocional | 1,000 | -0,052 | 0,002 | -0,033 |
| Motivación Intrínseca | -0,052 | 1,000 | 0,278** | 0,811** |
| Motivación Extrínseca | 0,002 | 0,278** | 1,000 | 0,788** |
| Motivación Total | -0,033 | 0,811** | 0,788** | 1,000 |

DISCUSION

El presente estudio evidencia un perfil socioemocional predominantemente alto en la población de básica primaria, hallazgo que concuerda con investigaciones previas que documentan un amplio repertorio de habilidades sociales en la niñez cuando existen entornos escolares protectores (11,12). No obstante, se identificó un patrón de descenso significativo en estas competencias, asociado al incremento de la edad, lo que marca un punto de inflexión crítico a partir de los 11 años. Este fenómeno de “vulnerabilidad evolutiva” es consistente con la literatura reciente, que atribuye dicha disminución a las crecientes demandas de ajuste social y a la reorganización neurobiológica propia de la transición a la preadolescencia (13,14).

En cuanto a las variables sociodemográficas, no se observaron diferencias por género ni por jornada académica. Si bien ciertos antecedentes reportan variaciones sexuales dimórficas en la competencia emocional, la evidencia actual sugiere que estas brechas tienden a diluirse o a depender más de factores contextuales que de factores biológicos (15). Asimismo, la motivación para aprender mostró niveles moderados y estabilidad transversal, sin verse afectada por las variables de agrupación, lo que indica una homogeneidad en el “enganche” escolar dentro de la muestra estudiada.

Un hallazgo central de esta investigación es la independencia estadística observada entre las competencias socioemocionales y la motivación académica. En contraste con modelos teóricos que proponen una relación lineal directa entre el bienestar emocional y la motivación (16,17), los datos actuales sugieren una disociación operativa entre ambos constructos. Esta falta de correlación es consistente con estudios recientes que conceptualizan estas dimensiones como dominios independientes (18,19), lo que sugiere que las habilidades de regulación emocional no predicen automáticamente las expectativas de autoeficacia académica (20,21). Asimismo, la correlación interna hallada entre motivación intrínseca y extrínseca respalda la teoría del continuum motivacional (22), lo que indica bases cognitivas compartidas, aunque disociadas del componente socioemocional.

Desde una perspectiva práctica, la independencia estadística hallada sugiere que los programas de aprendizaje socioemocional (SEL), si bien son fundamentales para la convivencia escolar (23), no deben considerarse predictores directos de la motivación académica. Al no observarse una transferencia automática entre ambos dominios, se plantea la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas: unas orientadas específicamente a la contención afectiva-crítica durante la vulnerabilidad preadolescente y otras diseñadas para fomentar el compromiso escolar, evitando la asunción de que el bienestar emocional se traducirá espontáneamente en un mayor interés por el aprendizaje (19,24-28).

CONCLUSIONES

El estudio permite concluir que, si bien existe un perfil socioemocional básicamente alto en la población de educación primaria, dicho perfil se ve afectado por una vulnerabilidad evolutiva asociada a la edad. La transición hacia la preadolescencia se identifica como un período crítico en el que las competencias socioemocionales disminuyen, lo que subraya la necesidad de focalizar las intervenciones de soporte psicosocial en los últimos grados del ciclo escolar, en los que las demandas adaptativas superan la capacidad regulatoria del estudiante.

Asimismo, se evidenció una disociación operativa entre las esferas socioemocionales y la motivacional. A diferencia de las competencias emocionales, la motivación para aprender se mantiene estable e invariante frente al género y la edad y, lo más relevante, no muestra correlación estadística con el desempeño socioemocional. Esto demuestra que poseer altas habilidades sociales o de regulación afectiva no constituye un predictor directo del interés o del compromiso académico; ambos procesos siguen trayectorias de desarrollo independientes en esta etapa vital.

Finalmente, estos hallazgos sugieren que las estrategias de salud escolar y de pedagogía no deben asumir una transferencia automática entre el bienestar emocional y la motivación. Se requiere un abordaje dual y diferenciado: implementar programas específicos para la

contención emocional en la preadolescencia y, paralelamente, estrategias instruccionales distintas, diseñadas explícitamente para sostener la motivación, sin esperar que una dimensión se asocie linealmente con la otra.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las competencias socioemocionales y la motivación escolar, limitando las inferencias a asociaciones observadas en un único momento. En segundo lugar, el muestreo no probabilístico por conveniencia limita la generalización de los hallazgos a poblaciones con características similares. Adicionalmente, el uso de instrumentos de autoinforme puede introducir sesgos asociados a la deseabilidad social o a la comprensión de los ítems por parte de los estudiantes. No obstante, estas limitaciones no invalidan los resultados, sino que delimitan su alcance y orientan futuras investigaciones longitudinales y con diseños probabilísticos.

Contribuciones de los autores

Las contribuciones de los autores se describen de acuerdo con la Taxonomía de Roles de Contribución (CRediT), con el fin de garantizar la transparencia y el reconocimiento adecuado de los aportes en las distintas fases de la investigación. El primer autor fue responsable de la conceptualización inicial del estudio, de la investigación empírica, de la recolección y gestión de los datos, así como de la redacción del borrador original del manuscrito. La segunda autora contribuyó de manera sustantiva a la conceptualización y al diseño metodológico de la investigación, ejerció la supervisión académica integral del proceso investigativo y realizó la revisión crítica y la edición del manuscrito, con aportes intelectuales relevantes. El tercer autor participó de forma especializada en el análisis formal de los datos, la validación de los procedimientos estadísticos y la interpretación de los resultados cuantitativos, así como en la

revisión técnica de las secciones analíticas del artículo. Todos los autores revisaron y aprobaron la versión final del manuscrito y asumen la responsabilidad conjunta por su contenido.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a las directivas, cuerpo docente y estudiantes del Colegio Palermo Sur de Bogotá, por su apertura y colaboración durante la fase de recolección de datos, facilitando los espacios necesarios para el desarrollo de esta investigación.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés de naturaleza financiera, académica o personal que haya podido influir en el diseño, la ejecución o la interpretación de los resultados presentados en este estudio.

Patrocinante

El presente estudio fue realizado con recursos propios de los investigadores y el apoyo institucional de las universidades filiantes, sin recibir financiación específica de agencias públicas, comerciales o entidades sin ánimo de lucro. No hubo intervención de ningún patrocinador externo en el diseño del estudio, la recolección de datos ni la preparación del manuscrito.

REFERENCIAS

1. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* 2011;82(1):405-432.
2. Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Dev.* 2017;88(4):1156-1171.
3. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). What is SEL? Fundamentals of

- SEL. Chicago: CASEL; 2020. Disponible en: <https://casel.org/>
4. Jones SM, Bailey R, Jacob J. *Social-Emotional Learning: A Guide for Evidence-Based Programs*. Cambridge: Harvard Education Press; 2021.
 5. Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemp Educ Psychol*. 2020;61:101860.
 6. Molina P, López A, Ramírez L. Competencias socioemocionales y motivación académica en educación primaria: un estudio en contextos urbanos. *Rev Iberoam Educ*. 2023;91(2):213-235.
 7. García Retana JA. La educación emocional: su importancia en el proceso de aprendizaje. *Rev Educ*. 2012;36(1):97-109.
 8. Fernández-Berrocal P, Ruiz Aranda D. La inteligencia emocional en la educación. *Electron J Res Educ Psychol*. 2008;6(15):421-436.
 9. Bisquerra Alzina R, Pérez Escoda N. Las competencias emocionales. *Educ XXI*. 2007;10:61-82.
 10. López-López V, Lagos-San Martín NG, Hidalgo-Ortíz JP. Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Rev Educ*. 2022;46(2):1-22.
 11. Harter S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Dev Psychol*. 1981;17(3):300-312.
 12. López-Cassà E, Pérez-Escoda N. Las competencias emocionales en la educación primaria: percepción de padres y maestros. *Rev Investig Educ*. 2021;39(2):425-442.
 13. Ortega-Ruiz R, Zych I. La convivencia escolar: un marco para la prevención de la violencia. *Psicoperspectivas*. 2020;15(1):50-61.
 14. González-Valero G, Zurita-Ortega F, Ubago-Jiménez JL, Puertas-Molero P. Emotional intelligence and academic achievement in children and adolescents: A systematic review. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;18(5):24-35.
 15. Schonert-Reichl KA. Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educ Psychol*. 2019;54(3):245-255.
 16. Rodríguez-García AM, Aznar-Díaz I, Moreno-Guerrero AJ, López-Belmonte J. Gender differences in emotional intelligence and its relationship with academic performance. *Educ Sci*. 2020;10(6):159.
 17. Chiappetta-Santana C, Vilanova F. The impact of socio-emotional skills on academic motivation: Across-sectional study. *Front Psychol*. 2022;13:885-892.
 18. Martin AJ, Elliot AJ. The role of personal best goals in the achievement motivation process. *Educ Psychol*. 2019;51(3):345-360.
 19. Liem GA, Martin AJ. Adaptability and motivation: The role of distinct affective processes in student development. *J Educ Psychol*. 2020;112(5):980-995.
 20. Oberle E, Gist A, Cooray MS, Rykman JB. Do students' perceptions of teacher care and classroom climate predict socio-emotional competencies? *J Sch Health*. 2022;92(4):345-354.
 21. Longobardi C, Settanni M, Prino LE, Fabris MA. Students' psychological adjustment and academic achievement: The role of social-emotional competence. *Front Psychol*. 2021;12:645-652.
 22. Yu J, Kreijkes P, Salmela-Aro K. Students' engagement and burnout: A comparison of the effects of socio-emotional skills and motivation. *Learn Individ Differ*. 2022;96:102-114.
 23. Scherrer V, Preckel F. Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Rev Educ Res*. 2021;89(2):211-258.
 24. Kim J, Gerstein LH, Hutchison A. The efficacy of social-emotional learning programs on student motivation and achievement: A meta-analysis. *Campbell Syst Rev*. 2022;18(1):e1214.
 25. Torres-Rojas IS. Validación de la Escala de Evaluación en Competencias Emprendedoras y habilidades Socioemocionales en Universitarios ECEHS. En: Jiménez A, Castro M, Vergara M, Chacón E, coordinadores. *La Escuela Promotora de Derechos, Buen trato y Participación*. Barcelona: Octaedro; 2023.p.403-415.
 26. Gómez-Velasco NY, Rojas-Triana M, Ayala-Montoya LF. Analysis of academic competencies and their relationship with the satisfaction of recent university graduates. *Case Colombia. RELIEVE*. 2025;31(1).
 27. Salcedo-Ortiz LL, Afanador-Restrepo MÁ, López-Rodríguez AV. Desarrollo del lenguaje y exposición a las TIC en la primera infancia: scoping review de investigaciones posteriores al confinamiento por COVID-19. *Cultura Educ Soc*. 2025;16(2).
 28. Lira-Aguirre FA, Cordero-Hidalgo A, Chaparro-Medina PM. Dimensiones socioculturales de los efectos del abandono escolar en la situación social juvenil. *Cultura Educ Soc*. 2024;15(1):1-26.
 29. Eccles JS, Midgley C. Changes in academic motivation and performance during early adolescence. *ERIC Digest*. 1989. ERIC Identifier: ED307023.