Artículo original

Competencias socioemocionales y estrés. Cómo se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior

Socio-emotional competencies and stress. How they relate with academic performance in higher education students

Nicolás Piovano, Maricel Solodovsky y Gabriela Pascuali

Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina.

Manuscrito recibido: 8 de noviembre de 2019; aceptado para publicación: 16 de marzo de 2020

Autor de Contacto: Lic. Nicolás Piovano. Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón. Cabildo 134, (1708) Morón, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: npiovano@gmail.com

Resumen

Este trabajo se propone observar si las competencias socioemocionales y el estrés influyen en los trayectos académicos de los estudiantes de nivel superior. Se presenta un recorrido por los aportes teóricos sobre competencias socioemocionales, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico. El objetivo es establecer qué relación existe entre las competencias socioemocionales, las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico. Para ello se buscará determinar las relaciones entre estas tres variables. Finalmente se observará si existen diferencias según el sexo y el nivel educativo en las variables analizadas. El análisis se realizó sobre una muestra conformada por 517 alumnos. Los datos se recogieron a través de un cuestionario sociodemográfico, el inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE), la escala multiaxial de afrontamiento estratégico (SACS) y la escala de autoeficacia para el rendimiento (EAR). Considerando las competencias socioemocionales se destacaron la *prosocialidad* y la *conciencia emocional* y respecto de las estrategias de afrontamiento se destacaron la *búsqueda de apoyo social* y la *acción asertiva*. Al relacionar las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento, se observó que existe una correlación significativa entre *prosocialidad* y *acción agresiva antisocial*; *expresión emocional* y *búsqueda de apoyo social*; y *conciencia emocional* y *evitación*. En el caso del sexo se observó que hay diferencias significativas ya que las mujeres presentan mayores puntajes en *expresión emocional* y *prosocialidad* que los hombres y los hombres presentan mayor puntaje para la *regulación emocional* que las mujeres. En cuanto estrategias de afrontamiento, se observó mayor *acción antisocial agresiva* y *acción cautelosa* en los hombres que en las mujeres, pero en la *búsqueda de apoyo social* se observó mayor puntuación en las mujeres. Para el nivel educativo se observó mayor *evitación* y *acción instintiva* en el nivel terciario. Finalmente se presentan las relaciones encontradas entre las variables mencionadas y el Rendimiento Académico.

Palabras claves: competencias socioemocionales, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico

Abstract

The purpose of this report is to observe if socio-emotional competences and stress have influence in academic paths of superior levels students. The report presents a route through theoretical bases of socio-emotional competences, coping strategies and academic performance and a comparison between them. With that purpose we will seek to determine the connection between these three variables. Finally, it will be observed if differences in the variables analyzed accordingly to sex and educational level exist. The analysis was made on a sample of 517 students. The data was obtained through a socio-demographic questionnaire, the inventory of socio-emotional competences for adults (ICSE), the multi-axial scale of strategic coping (SACS) and the scale of auto-efficacy for improvement. The report highlighted the active socialization concerning and the search of social support and assertive action. Relating socio-emotional competences to coping strategies, we observed a significant correlation between prosocialization and aggressive antisocial action; emotional expression and search of social support, and emotional conscience and avoidance. Concerning different sexes, we observe major scoring for emotional expression and in prosocialization in women than in men. Men present a higher score in emotional regulation than in women. As of coping strategies, we observed major scoring in aggressive antisocial action and cautious action in men than in women, who present major scoring in social support searching. Relating to educational level, it was observed higher scores in avoiding and instinctive action in third level. Finally, the relation found between those variables and Academic Performance will be presented.

Key words: *socio emotional competence, coping strategies, academic performance*

Introducción

Las competencias socioemocionales tienen un rol protagónico en los diferentes niveles del sistema educativo. En este artículo se presentan los resultados de un trabajo realizado con estudiantes ($n = 517$) de nivel superior de instituciones educativas públicas y privadas, con el fin de observar las relaciones existentes entre competencias socioemocionales, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico.

¿Existe la posibilidad que los docentes universitarios puedan conocer las competencias socioemocionales de los alumnos? ¿Es posible saber cuáles son sus estrategias de afrontamiento?

La hipótesis de este trabajo es que existe relación entre las competencias socioemocionales, la elección de estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes del nivel superior de C.A.B.A. y G.B.A.

Las competencias socio emocionales

Carolyn Saarni (1999, 1997) define a las competencias emocionales como “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor

confianza en sí misma.”

Saarni (1997) formula su modelo de competencia emocional organizándolo en ocho competencias básicas: 1) Conciencia emocional de uno mismo, 2) Habilidad para discernir y entender las emociones de otros, 3) Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción, 4) Capacidad de empatía, 5) Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, 6) Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, 7) Conciencia de comunicación emocional en las relaciones y 8) La capacidad de la autoeficacia emocional.

Las dimensiones de las competencias socioemocionales analizadas en este trabajo son: *Asertividad*, que es la conducta que le permite expresar adecuadamente oposición, desacuerdos, hacer y recibir críticas y expresar en general sentimientos negativos (Riso, 1988). *Expresión emocional*, que es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones expresando con claridad los sentimientos y pensamientos propios. También ser claro verbal y no verbalmente y demostrar a otras personas que han sido comprendidas. (Graczyk et.al., 2000). *Conciencia emocional*, que es conocimiento emocional que se utilizan para comprender,

sustantivar y etiquetar las mociones. Implica atender y decodificar señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. (Salovey & Mayer, 1990). *Empatía*, que es la reacción emocional que se produce y es congruente con el estado emocional del otro. (Eisenberg, 1991). *Regulación emocional* definida como toda estrategia dirigida a aumentar, mantener o suprimir un estado afectivo (Gross, 1999). Y *prosocialidad* que son las acciones voluntarias que se realizan en beneficio de los demás (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Existen estudios que indican que las competencias socioemocionales pueden funcionar como factores protectores facilitando la adaptación contextual del sujeto y favoreciendo el afrontamiento a estrés (Mikulic et al., 2015). También puede observarse que se ven favorecidos los procesos de aprendizaje y la solución de problemas (Bisquerra y Pérez, 2007).

La utilización de estos conceptos se presenta cada vez más como indispensable en el ámbito educativo. Independientemente de cuál sea la línea de investigación, existe consenso general en aceptar que las competencias socioemocionales influyen en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo profesional. Así, Gaeta y López (2013) investigaron la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios encontrando correlaciones negativas entre las relaciones sociales y el rendimiento académico. Landero Jácome (2014) advierte que existe una estrecha relación entre la inteligencia emocional y el desempeño académico de los estudiantes. Esto es debido a que el alumno, en la medida que desarrolla competencias emocionales puede adquirir la capacidad de identificar los estados emocionales en él mismo y en otros, comprender sus respuestas emocionales y movilizar sus habilidades para regular sus respuestas ante situaciones de estrés. Por otro lado, Suberviola (2011) estudió los beneficios de la inclusión de la Educación Emocional en las diferentes etapas educativas y cómo esto impactaba en el rendimiento académico del alumnado universitario observando como al incrementarse las puntuaciones en inteligencia emocional, se producía un incremento en las calificaciones.

En el ámbito académico existe un conjunto de situaciones

estresantes, ya que las personas pueden experimentar en él una falta de control sobre el ambiente generando respuestas de estrés. Incluso hasta llegar al fracaso académico (Martín Monzón, 2007).

El estrés guarda estrecha relación con las competencias socioemocionales. Saarni (1997), plantea esta relación cuando menciona las habilidades para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes. Otros autores como Bisquerra (2007), plantean que las habilidades de afrontamiento al estrés, forman parte de las competencias socioemocionales.

Como se ha mencionado anteriormente, entender cómo las competencias socioemocionales se relacionan con el estrés parece ser un camino prometedor para mejorar el rendimiento académico.

Las estrategias de afrontamiento

Las estrategias de afrontamiento o estrategias coping, se tienen en cuenta como un conjunto de recursos y esfuerzos cognitivos y comportamentales dirigidos a la resolución de un problema, a reducir la respuesta emocional o a modificar la evaluación de la situación (Lazarus y Folkman, 1985). Folkman et al. (1986), identifican dos procesos mediadores esenciales de la relación persona-ambiente. Por un lado, la evaluación o valoración cognitiva y por el otro, el afrontamiento.

Se pueden ubicar tres modelos como los más relevantes en lo que a estrategias de afrontamiento se refiere. El modelo transaccional, el modelo del afrontamiento proactivo y el modelo multiaxial asociado del afrontamiento.

El modelo multiaxial asociado del afrontamiento, donde las variables sociales juegan un rol protagónico, sostiene tres principios básicos. El primero es que la mayor parte de los estresores tiene un carácter interpersonal, el segundo es que los esfuerzos individuales para contrarrestar los estresores tienen consecuencias de índole social y, finalmente, que el afrontamiento es un acto que requiere la interacción con otros (Höbfol, 1989)

Las estrategias de afrontamiento que se analizaran en este trabajo son: *acción asertiva*, que implica identificar el conflicto, definir las necesidades propias y ejecutar medidas para resolver los problemas. La *alianza social*, que se refiere a contar con otros significativos como colaboradores. La

búsqueda de apoyo social que sirve para recabar recursos ajenos para solucionar un conflicto frente al cual se cuentan con recursos propios insuficientes. La *acción cautelosa*, que prioriza la evaluación pausada de amenazas, recursos propios, ayudas disponibles y necesidades propias y de "otros significativos" frente a las amenazas. La *acción instintiva* que prioriza una acción inmediata, irreflexiva y espontánea. La *evitación* que representa la huida del escenario conflictivo priorizando la minimizar el impacto emocional. La *acción indirecta*, que implica la utilización de otros como agentes para la resolución de conflictos propios. La *acción antisocial* que significa un cambio de las reglas que dan sustento a la situación conflictiva manipulando los intereses de otros en beneficio propio y la *acción agresiva* que prioriza de las necesidades propias sin contar con las ajenas, para resolver de inmediato el conflicto (Pedrero 2012).

Cassullo y García (2015), investigaron las competencias socioemocionales y las relaciones existentes con el afrontamiento con futuros docentes. Observaron que los participantes con altos niveles de competencias socioemocionales muestran mayores respuestas de afrontamiento de aproximación y de resolución de problemas. González (2010) informó que determinadas estrategias de afrontamiento influyen significativamente en el rendimiento académico medio de los alumnos de nivel superior. En su investigación demostró que los alumnos que muestran esfuerzo y compromiso para afrontar el estrés académico tienden a obtener mejor rendimiento, mientras que aquellos estudiantes universitarios que no afrontan los problemas académicos o que los ignoran, tienden a obtener peor rendimiento académico.

El rendimiento académico

El término rendimiento académico, puede aludir a diferentes niveles del sistema educativo. Existen diversos trabajos que investigan el rendimiento académico en el nivel primario, en el nivel medio y en el nivel superior. Esta investigación se centra en el nivel superior que incluye el nivel superior terciario y nivel superior universitario (carreras de grado y posgrado), según la Estructura Académica del Sistema Educativo Formal Argentino a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (Ruiz Guillermo, 2018).

De todas maneras, definir el rendimiento académico en la población de estudiantes de nivel superior presenta similares dificultades para su conceptualización y estudio que en los demás niveles educativos. En lo que a la evaluación del rendimiento académico se refiere es necesario poder determinar algunas conceptualizaciones y definiciones del mismo. Así, para este trabajo, se toma la distinción De Miguel (2001) que diferencia entre rendimiento inmediato (notas) y el mediato (logros personales y profesionales.) Por otro lado, Latiesa (1992) establece una diferencia entre el rendimiento académico en sentido amplio (éxito, retraso y abandono) y en sentido estricto (notas). En referencia a estos sentidos, se tomará como objeto de observación el rendimiento académico en sentido amplio. Es importante realizar esta distinción ya que para este trabajo se tomará el rendimiento académico de dos maneras. La primera relacionada con las creencias de los estudiantes sobre su capacidad de aprobar y obtener buenas calificaciones y la segunda, utilizando el promedio de las tres últimas materias que cursaron expresados por ellos en el cuestionario sociodemográfico.

Greene et al. (2004) esclarecen las interrelaciones entre rendimiento académico, constructos motivacionales y cognitivos. Si bien el trabajo de Greene y colaboradores se realizó en estudiantes secundarios, se observó que constructos como la autoeficacia percibida de los estudiantes fue de gran importancia para explicar el rendimiento académico. Los autores demuestran también que conceptos tales como el apoyo docente a la autonomía, las evaluaciones de maestría y las tareas motivantes son los principales influyentes en la percepción de la autoeficacia (Perez y Delgado, 2006).

A su vez, Zimmerman y Kitsantas (1996) han encontrado que las aptitudes cognitivas y creencias de autoeficacia para regular el aprendizaje son variables poderosas para explicar el rendimiento académico en dominios como matemática, escritura expositiva, lengua, ciencia, etc.

Por otro lado, según Pajares (2003) las personas forman sus percepciones de autoeficacia al interpretar la información recibida de cuatro fuentes. La fuente más influyente es la interpretación personal del resultado de actuación, también llamada experiencia de dominio. Los resultados interpretados como exitosos elevan la autoeficacia y

aquellos interpretados como fallas la bajan. La segunda fuente de información para la percepción de autoeficacia es la experiencia indirecta. Es decir, cuando las personas observan a otros realizando tareas. Parte de esta experiencia vicaria involucra las comparaciones sociales hechas con otros individuos. Estas comparaciones, junto con el modelado de pares, pueden ser influencias poderosas para el desarrollo de las autopercepciones de la competencia. Otra manera en que los individuos desarrollan creencias de autoeficacia es como resultado de los mensajes verbales y las persuasiones sociales que reciben de los demás. Dichas persuasiones cuando son positivas suelen alentar y empoderar las auto creencias mientras que si son negativas pueden derrotar y debilitar a las mismas. Pajares agrega que los estados fisiológicos como la ansiedad y el estrés también proporcionan información sobre creencias de eficacia. En esto último radica la importancia de investigar las estrategias de afrontamiento en relación al rendimiento académico.

En lo referente al presente trabajo, se contemplan los objetivos de desarrollo sostenible planteados por la ONU (2015). Se entiende que este trabajo podrá colaborar con el objetivo denominado “Educación de Calidad” favoreciendo el aumento de la posibilidad de jóvenes y adultos a adquirir las competencias necesarias para acceder a un empleo calificado. También, busca hacer aportes en lo que refiere a la construcción y reforzamiento de mejores estrategias pedagógicas y de planificación de clases enfocadas en las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento del estrés a fin de obtener una mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

Así, cabe preguntarse; ¿Cómo son las competencias socioemocionales y estrategias de afrontamiento de los alumnos de nivel superior de C.A.B.A. y GBA?, ¿Existe relación entre las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento de los estudiantes?, ¿Qué relación guarda el rendimiento académico con las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento? ¿Existen diferencias en cuanto a género y nivel educativo respecto de las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento?

Los objetivos que se propone este trabajo son los siguientes:

- Determinar las competencias socioemocionales y

las estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel superior.

- Evaluar que competencias socioemocionales se relacionan con las estrategias de estrategias de afrontamiento.
- Analizar la relación entre el rendimiento académico respecto de las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento.
- Analizar si existe una diferencia según sexo y nivel educativo en relación a las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento.

Metodología

Diseño

Este trabajo corresponde a un diseño no experimental ya que se realizó sin la manipulación deliberada de variables y sólo se observaron los fenómenos para su posterior análisis. Responde a una metodología cuantitativa de tipo descriptiva correlacional ya que su principal objetivo es la descripción y correlación de los datos observados. Debido a que la recolección de los datos se llevó a cabo en un momento determinado es transversal. (Hernández Sampieri et al., 2010).

Participantes

La muestra estuvo conformada por $n = 517$ alumnos que participaron de manera voluntaria y anónima. Los participantes fueron seleccionados por un muestreo no probabilístico.

En la distribución de la muestra encontramos 392 mujeres (75.5%) y 125 hombres (24.1%). En el nivel universitario se encontró a 275 alumnos (53.2%) y en el nivel terciario 235 (45.5%). Respecto de la oferta académica, 335 (64.8%) alumnos pertenecen al sector privado y 175 (33.8%) al público.

La muestra se tomó de las siguientes universidades / terciarios: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Flores, Universidad de Morón, Universidad de San Martín, Universidad Abierta Interamericana, Universidad Nacional José C. Paz, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, USDF N°45, Cruz Roja Argentina, Sagrado Corazón de Jesús, Instituto Raspanti, Instituto Superior Sagrado Corazón de Jesús, Instituto San José de Calasanz, TEA (Taller

Escuela Agencia) y de las siguientes carreras: Técnico Superior en radiología, Técnico superior en enfermería, Lic. en Psicología, Lic. en Psicopedagogía, Relaciones del Trabajo, Lic. en Letras, Lic. en Historia, Lic. en Nutrición, Lic. en Enfermería, Prof. de Historia, Psicopedagogía, Educación Especial, Profesorado Nivel Primaria, Profesorado en Nivel Inicial, Profesorado de Inglés, Producción de Moda, Ciencias de la Educación, Analista Programador, Tramo de Formación Docente, Ingeniería Electrónica, Producción Audiovisual, Relaciones Públicas, Tecnicatura Superior en Radiología, Tecnicatura Superior en Enfermería y Sociología.

El área de donde se tomó la muestra fue principalmente C.A.B.A. y Gran Buenos Aires. Aunque un pequeño porcentaje (2,3 %) se extrajo de la Ciudad de Mar del Plata.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó un instrumento conformado por un cuestionario sociodemográfico creado *ad hoc* por el equipo de investigación y tres escalas. A continuación, se describen las escalas utilizadas.

Cuestionario sociodemográfico: Este cuestionario fue especialmente diseñado a fin de contemplar los datos relevantes para esta investigación como, por ejemplo, si se junta estudiar en grupo, qué notas tiene en la materia y cómo evalúa su propio desempeño.

Inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE): El inventario de competencias socioemocionales fue construido en Argentina para medir las competencias socioemocionales en adultos. Sus autores, Mikulic et al. (2015), construyeron este instrumento siguiendo los lineamientos de la International Test Commission y obtuvieron un inventario de 72 ítems, agrupados en 9 variables. Dichas variables son: autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión emocional, conciencia emocional, empatía, regulación emocional, prosocialidad y autonomía. De las 9 variables, para esta investigación, se utilizaron 6 variables; asertividad, expresión emocional, conciencia emocional, empatía, regulación emocional y prosocialidad, quedando con un total de 46 ítems. Estas variables tienen un formato de respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 completamente en desacuerdo, 3 ni acuerdo, ni desacuerdo y 5 completamente de acuerdo.

Para el estudio de la consistencia interna los autores

calcularon los coeficientes Alpha de Cronbach de cada escala, encontrando valores entre 0,60 y 0,87, y de 0,89 en el instrumento total. Además de los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar, índices de asimetría y curtosis) para cada ítem, la mayoría de los índices de asimetría y curtosis se encontraron comprendidos entre los valores óptimos de $\pm 2,00$ y el restante, entre los valores de $\pm 2,00$. la discriminación de los ítems mediante la correlación ítem-total corregida para cada dimensión identificó tres ítems con correlaciones inferiores a 0,30, dos correspondientes a la Escala de Prosocialidad y uno a la de empatía. Sin embargo, el α de las escalas respectivas apenas mejora si se los elimina.

Escala multiaxial de afrontamiento estratégico (SACS): En el caso de la escala multiaxial de afrontamiento estratégico se utilizó la adaptación española realizada por Pedrero Pérez et al. (2012). La escala está compuesta por 52 ítems agrupados en 7 dimensiones: evitación, acción agresiva/antisocial, búsqueda de apoyo social, acción asertiva, acción instintiva, alianza social y acción cautelosa. Estas variables tienen un formato de respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 es en ningún caso haría esto y 5 es con toda seguridad haría esto.

Los estudios ofrecen datos sobre una consistencia interna de las escalas entre 0,69-0,85 estimada mediante el coeficiente α de Cronbach (Pedrero, 2012). La adaptación muestra adecuada validez de constructo y adecuadas propiedades psicométricas para estimar al menos dos ejes principales del proceso de afrontamiento: la orientación activa/pasiva a la resolución de problemas y el carácter prosocial/antisocial de las acciones emprendidas para conseguirlo.

Escala de autoeficacia para el rendimiento (EAR): La escala de autoeficacia para el rendimiento pretende medir las creencias que los estudiantes poseen sobre su capacidad de aprobar y obtener buenas calificaciones. Consta de 6 ítems que miden las creencias que los estudiantes tienen acerca de su capacidad para aprobar una materia y obtener calificaciones con un promedio final que supere 4, 5, 6, 7, 8, 9 de puntaje. Para la adaptación de la EAR se optó por modificar el rango de respuesta de la escala original Pajares (2003), por recomendación del propio Pajares (Medrano, 2011).

Este instrumento permite inferir una estructura unidimensional y una consistencia interna satisfactoria ($\alpha=0,94$). Además, muestra evidencia de estructura interna mediante el uso del análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), donde el primero permite observar que los ítems se agrupaban en un único factor subyacente que explicaba más del 73% de la varianza de los ítems.

Procedimiento

El equipo se acercó a diferentes universidades y profesorado de C.A.B.A. y del Gran Buenos Aires para administrar el instrumento en las aulas donde los alumnos estaban tomando clases. Previo consentimiento del docente se les explicó a los alumnos de qué se trataba la investigación y cuál era su participación en la misma. La aplicación de los cuestionarios, anónimos y voluntarios, se llevó a cabo de manera colectiva en el horario de clase, y los mismos fueron administrados por el equipo de investigación con una duración media de 20 minutos. Luego de la carga de datos, se realizó el análisis estadístico con el SPSS 20 para Windows.

Resultados

Análisis descriptivos

Al analizar estadísticamente los ítems de las competencias socioemocionales se observó una frecuencia de ($x 3,02 s = 1,25$). En el análisis de la fiabilidad se estudiaron todos los ítems observando los valores de asimetría y curtosis que se encontraron entre ± 2 y una consistencia interna $\alpha = 0,69$ (excepto el ítem 16, correspondiente a prosocialidad “Soy de ayudar a las personas que están en problemas” que reportó una curtosis de 2,2).

Considerando las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en la escala de competencias socioemocionales (ICSE) se destacan las dimensiones de *prosocialidad* ($x 3,91, s = 3,81$) y de *conciencia emocional* ($x 3,59 s = 5,17$). Se analizó el coeficiente de correlación de Pearson y las puntuaciones observadas mediante esta prueba estadística indican que son significativas al nivel de 0.01 (bilateral). Se observaron las siguientes asociaciones: *expresión emocional* y *asertividad* ($r = 0,42 p < 0,01$); *expresión emocional* y *conciencia emocional* ($r = 0,369$

$p < 0,01$); *empatía* y *regulación emocional* ($r = 0,368 p < 0,01$) y *empatía* y *prosocialidad* ($r = 0,414 p < 0,01$).

En el caso del análisis estadístico de las dimensiones de las estrategias de afrontamiento se observó una frecuencia de ($x 2,99 s = 1,42$). En el análisis de la fiabilidad se estudiaron todos los ítems observando los valores de asimetría y curtosis que se encontraron entre ± 2 y una consistencia interna $\alpha = 0,71$.

Por otro lado, en las puntuaciones alcanzadas en la escala de estrategias de afrontamiento (SACS) se destacan las dimensiones de *búsqueda de apoyo social* ($x 3,73 s = 6,35$) y *acción asertiva* ($x 3,72 s = 5,63$). Se analizó el coeficiente de correlación de Pearson y las puntuaciones observadas mediante esta prueba estadística indican que son significativas al nivel de 0.01 (bilateral). Se observaron las siguientes asociaciones: *evitación* y *acción agresiva antisocial* ($r = 0,345 p < 0,01$); *acción agresiva antisocial* y *acción instintiva* ($r = 0,372 p < 0,01$); *acción agresiva antisocial* y *acción cautelosa* ($r = 0,356 p < 0,01$) y *búsqueda de apoyo social* – *alianza social* ($r = 0,316 p < 0,01$).

Para el rendimiento académico, en el análisis descriptivo se observó una frecuencia de ($x 7,03 s = 2,35$). En el análisis de la fiabilidad los valores de asimetría y curtosis se encontraron entre los valores ± 2 y una consistencia interna $\alpha = 0,86$. En el caso del rendimiento académico, como la escala EAR no es una variable compuesta se expone solamente la distribución.

Análisis correlacionales

Al analizar el coeficiente de correlación de Pearson entre las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento, las puntuaciones observadas mediante esta prueba estadística muestran una asociación positiva débil entre *expresión emocional* y *búsqueda de apoyo social* y entre *conciencia emocional* y *evitación*. También se observó una asociación media entre *prosocialidad* y *acción agresiva antisocial*, pero en este caso en sentido negativo. (Tabla I).

Tabla I Correlación entre competencias socioemocionales y estrategias de afrontamiento

Competencias socioemocionales	Estrategias de afrontamiento	Correlación	N
Expresión emocional	Búsqueda de apoyo social	$r = 0,312 p < 0,01$	421
Conciencia emocional	Evitación	$r = -0,321 p < 0,01$	405
Prosocialidad	Acción agresiva antisocial	$r = -0,411 p < 0,01$	433

Las correlaciones expresadas son significativas al nivel 0,01 (bilateral)

Respecto del Rendimiento Académico, bajo el coeficiente de correlación de Pearson, no se observa correlación significativa entre éste y ninguna de las dimensiones de las competencias socioemocionales y de estrategias de afrontamiento. Sin embargo, al utilizar otro método de análisis paramétrico, como la prueba *t*, se observa que existe una diferencia entre los estudiantes con más alto rendimiento respecto a los de menor rendimiento en cuanto a competencias socioemocionales y estrategias de afrontamiento. Así, se observó que en aquellos estudiantes

con mayor promedio en las tres últimas materias se encontraban valores más altos para la dimensión *expresión emocional, regulación emocional y empatía* en cuanto a competencias socioemocionales.

Respecto de las estrategias de afrontamiento se observó que hay una diferencia entre los estudiantes que eligen la *evitación* como estrategia, observándose en este caso, menor rendimiento. Y aquellos que eligen la *búsqueda de apoyo social* como estrategia se encuentran un mayor número de casos con mayor promedio (Tabla II).

Tabla II Correlación entre competencia socioemocional, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico

Dimensión	Rendimiento	N	Media	DT	SB	Variable
<i>Expresión</i>	Menor promedio	157	30,03	7,26	0,004	Comportamiento socioemocional
	Mayor promedio	209	32,19	6,73	0,004	Comportamiento socioemocional
<i>Empatía</i>	Menor promedio	163	17,37	3,85	0,029	Comportamiento socioemocional
	Mayor promedio	213	18,18	3,36	0,033	Comportamiento socioemocional
<i>Regulación</i>	Menor promedio	161	21,07	5,99	0,032	Comportamiento socioemocional
	Mayor promedio	212	22,38	5,70	0,034	Comportamiento socioemocional
<i>Evitación</i>	Menor promedio	151	24,85	8,02	0,000	Estrategias de afrontamiento
	Mayor promedio	199	21,86	7,65	0,000	Estrategias de afrontamiento
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Menor promedio	154	32,66	6,43	0,020	Estrategias de afrontamiento
	Mayor promedio	201	34,25	6,39	0,021	Estrategias de afrontamiento

DT= desvío típico; SB= significación bilateral

Diferencias respecto del sexo

En el caso del género se analizó la diferencia de medias realizando la prueba *t* para muestras independientes. Se observó que hay diferencias significativas respecto de las competencias socioemocionales encontrando en las mujeres mayor cantidad de casos en lo que refiere a *expresión emocional* y *prosocialidad*. En el caso de los hombres se encontró una diferencia mayor respecto de la

dimensión *regulación emocional*.

Para el caso de las estrategias de afrontamiento se observaron diferencias significativas en la dimensión de *acción antisocial agresiva* y la *acción cautelosa* encontrándose una diferencia mayor en hombres que en mujeres. Por otro lado, en lo que refiere a la *búsqueda de apoyo social* se encontró una diferencia superior en mujeres que en varones.

Tabla III Correlación entre comportamientos socioemocionales, estrategias de afrontamiento y sexo

Dimensión	Sexo	N	Media	DT	SB	Variable
<i>Expresión emocional</i>	Femenino	361	27,34	5,69	0,010	Comportamiento socioemocional
	Masculino	117	25,81	5,02	0,006	Comportamiento socioemocional
<i>Prosocialidad</i>	Femenino	362	23,83	3,73	0,001	Comportamiento socioemocional
	Masculino	117	22,47	3,84	0,001	Comportamiento socioemocional
<i>Regulación emocional</i>	Femenino	362	21,23	5,82	0,000	Comportamiento socioemocional
	Masculino	117	23,49	5,12	0,000	Comportamiento socioemocional
<i>Acción agresiva antisocial</i>	Femenino	342	17,47	6,26	0,000	Estrategias de afrontamiento
	Masculino	107	21,33	6,21	0,000	Estrategias de afrontamiento
<i>Acción cautelosa</i>	Femenino	348	15,92	3,46	0,000	Estrategias de afrontamiento
	Masculino	112	17,34	3,26	0,000	Estrategias de afrontamiento
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Femenino	345	34,47	6,17	0,000	Estrategias de afrontamiento
	Masculino	102	30,72	6,20	0,000	Estrategias de afrontamiento

DT= desvío típico; SB= significación bilateral

Diferencias respecto del nivel educativo

Para el nivel educativo, no se observaron diferencias en cuanto a las competencias socioemocionales, pero se observó que en las estrategias de afrontamiento hay

mayor *acción instintiva* y *evitación* en la población del nivel terciario. Respecto del Rendimiento Académico no se encontraron diferencias significativas entre niveles (Tabla IV).

Tabla IV Correlación entre nivel educativo y estrategias de afrontamiento

Dimensión	Nivel	N	Media	DT	SB
<i>Acción instintiva</i>	Universitario	251	13,48	4,36	0,043
	Terciario	202	14,31	4,35	0,043
<i>Evitación</i>	Universitario	249	22,78	7,58	0,001
	Terciario	182	25,21	7,95	0,002

DT= desvío típico; SB= significación bilateral

Discusión y conclusiones

El propósito principal de este trabajo fue observar la relación

existente entre las competencias socioemocionales, las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico

en alumnos de nivel superior. Para tal fin, se describieron seis dimensiones de las competencias socioemocionales, las siete dimensiones del Afrontamiento Estratégico y la Autoeficacia para el Rendimiento. De este procedimiento se observó que entre las dimensiones de las competencias socioemocionales sobresalen por encima de la media la *prosocialidad* y la *conciencia emocional*. En lo referente a las estrategias de afrontamiento se puede observar que superan la media la *búsqueda de apoyo social* y la *acción asertiva*.

Se observó que existe una diferencia entre los estudiantes con más alto rendimiento respecto a los de menor rendimiento en cuanto a competencias socioemocionales y estrategias de afrontamiento. Así, aquellos estudiantes con mayor promedio en las tres últimas materias se encontraban valores más altos para la dimensión *expresión emocional*, *regulación emocional* y *empatía* en cuanto a competencias socioemocionales.

Respecto de las estrategias de afrontamiento se observó que hay una diferencia entre los estudiantes que eligen la *evitación* como estrategia, observándose en este caso, menor rendimiento. Y aquellos que eligen la *búsqueda de apoyo social* como estrategia se encuentra un mayor número de casos con mayor promedio.

Como lo plantea la hipótesis de trabajo, se observó una correlación significativa entre algunas de las dimensiones de las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento.

Al igual que otras investigaciones similares (Ogundokun & Adeyemo, 2010; Suverbiola-Ovejas, 2012 y Schutte et al., 1998) se observaron correlaciones estadísticamente significativas en las competencias socioemocionales y las estrategias de afrontamiento respecto del rendimiento académico. Si bien las variables que utilizan no son las mismas, por su similitud teórica cabe tener en cuenta estos resultados para seguir investigando.

En el caso del género se observó que hay diferencias significativas respecto de las competencias socioemocionales encontrando en las mujeres mayor cantidad de casos en lo que refiere a *expresión emocional* y *prosocialidad*. En el caso de los hombres se encontró una diferencia mayor respecto de la dimensión *regulación emocional*. Para el caso de las estrategias de afrontamiento se observaron

diferencias significativas en la dimensión de *acción antisocial agresiva* y la *acción cautelosa* encontrándose una diferencia mayor en hombres que en mujeres. Y en lo que refiere a la *búsqueda de apoyo social* se encontró una diferencia superior en mujeres que en varones.

Para el nivel educativo, no se observaron diferencias en cuanto a las competencias socioemocionales, pero se observó que en las estrategias de afrontamiento hay mayor *evitación* y *acción instintiva* en la población del nivel terciario. Respecto del Rendimiento Académico no se encontraron diferencias significativas entre niveles.

Como limitación de este estudio se destaca que siendo de naturaleza descriptiva correlacional, no se registran observaciones sobre la relación causal entre las variables dependientes e independientes. Por tal motivo, se sugiere avanzar con otras investigaciones que permitan aproximarse a relaciones causales entre las variables.

Por otro lado, los datos que se tomaron para el rendimiento académico, surgen de la escala de autoeficacia para el rendimiento y de preguntarles a los estudiantes por sus notas en las tres últimas materias rendidas. Respecto de la escala no se encontraron correlaciones, pero si se observaron, analizando los promedios, diferencias significativas. Como no se accedió al listado de notas sería interesante seguir investigando sobre este punto.

Por último, si bien las correlaciones observadas son significativas, algunas como *expresión emocional* y *búsqueda de apoyo social*; y *conciencia emocional* y *evitación* presentan una asociación débil. Sería útil avanzar en trabajos que puedan establecer correlaciones con mayor fuerza.

Agradecimientos

A los profesionales que colaboraron de diferentes maneras para que pueda realizarse este trabajo: Lic. Anaya, S., Lic. Boschín, S., Prof. Cuahi, L., Dra. Cucchi, L., Dr. Díaz Videla, M., Dr. Ferraro, A., Lic. Figueroa, J., Lic. Marciello, F., Lic. Monteagudo, S., Lic. Paez, E., Dr. Paterno, Lic. Quintana, Dra. Rizzo, F., C., Lic. San Martín, E., Lic. Sansón, M., Lic. Sassoni, C., Prof. Surace, M. y Lic. Vazquez, N. A la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Morón por el respaldo y apoyo durante todo el proceso de trabajo. -

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R & N Pérez Escoda (2007). Competencias emocionales, en *Educación*, vol. 21, núm. 10, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp.61-82
- Bisquerra Alzina, R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Caprara GV & C Pastorelli (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *Eur J Personality*, 7(1), 19–36. doi:10.1002/per.2410070103
- Caprara GV, Steca P, Cervone D & D Artístico (2003). The contribution of self efficacy beliefs to dispositional shyness: On social cognitive systems and the development of personality dispositions. *J Personality*, 71(6), 943-970.
- Cassullo GL & L García (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213 228.
- De Miguel M, Rodríguez S, Escudero T, Apodaca P, Vidal J, & J Arias (2001). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. Oviedo, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Eisenberg N & RA Fabes. *Motiv Emot* (1990) 14: 131. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Eisenberg N, Fabes RA & TL Spinrad (2006). *Handbook of child psychology*. John Wiley & Sons.
- Folkman S & RS Lazarus (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *J Pers Soc Psychol*, 48(1), 150-170.
- Folkman S, Lazarus RS, Dunkel-Schetter C, DeLongis A & RJ Gruen (1986). Dynamics of Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *J Pers Soc Psychol*, 50, 992-1003. doi: 10.1037//0022-3514.50.5.992.
- Gaeta ML & C López (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Rev. Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 1325.
- García MM, Ríos Ariza JM & E Gómez Barajas (2017). Investigación de asertividad relacionada con el dominio y uso de las TIC en estudiantes de la Universidad de Guadalajara (México) Assertiveness research related to the domain, use of ICTs in students of the University of Guadalajara (México)
- González JAM (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuad. de Educación y Desarrollo*, (18).
- Graczyk P, Matjasko J, Weissberg R, Greenberg M, Elias M & J Zins (2000). The Role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in Supporting the Implementation of Quality School-Based Prevention Programs, *J Educ Psychol Consultation*, 11:1, 3-6
- Greene BA, Miller RB, Crowson HM, Duke BL & KL Akey (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation, *Contemporary Educational Psychology* 29, 462–482.
- Gross JJ (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C & P Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Höbfol S (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524
- Landero Jácome GE (2014). Inteligencia emocional y desempeño académico en estudiantes universitarios. Disponible en: <https://www.repo-ciie.cgfie.ipn.mx/pdf/470.pdf>
- Latiesa M (1992). La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: éxitos y fracasos (Vol. 124). CIS.

- Martín Monzón I (2007). Estrés académico y estudiantes universitarios, *Apuntes de psicología*, 25(1), 87-89.
- Medrano L (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis N° 1*. Pp. 87-106
- Mikulic I, Crespi M & P Radusky (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Ogundokun MO & DA Adeyemo (2010). Emotional intelligence and academic achievement: The moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. In *The African Symposium* (Vol. 10, No. 2, pp. 127-141).
- Organización de las Naciones Unidas, *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pajares F (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pedrero Pérez E, Santed Germán M & A Pérez García (2012). Adaptación española de la Escala Multiaxial de Afrontamiento Estratégico (SACS) de Hobfoll. *Psicothema* 2012, 24 (Julio-Septiembre ISSN 0214-9915)
- Perez ER & MF Delgado (2006). Inventario de Autoeficacia para el estudio: Desarrollo y validación inicial, *Avaliação Psicológica*, 5, (2), 135- 143.
- Riso W (1988). Entrenamiento asertivo: aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención. Mellín: Formar.
- Ruiz, G (2018). La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva derecho a la educación, Eudeba, Universidad de Buenos Aires.
- Saarni C (1997). Emotional competence. A developmental perspective. *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home school and in the workplace*. Jossey-Bass pp. 68-92.
- Saarni, C (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books, pp. 35-66.
- Saarni, C (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.
- Salovey P & JD Mayer (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte NS, Malouff JM, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ & L Dornheim (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Suberviola-Ovejas, Iratxe (2011) Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario *Vivat Academia*, núm. 117, pp. 1-17 Universidad Complutense de Madrid, España
- Zimmerman, B & A Kitsantas (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring, *J Applied Sport Psychol*, 8:1, 60-75