

# ARISTAS 2020

REPORTE 12

## EL VÍNCULO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA CON SU DESEMPEÑO ACADÉMICO Y BIENESTAR



**INEEd**

Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa



**Aristas**

Evaluación Nacional  
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani.

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche  
Director de la Unidad de Estudios e Indicadores: Federico Rodríguez  
Directora de la Unidad de Evaluación Curricular: Andrea Rajchman

La elaboración de este documento estuvo a cargo de Gina Pancorbo.

Corrección de estilo: Federico Bentancor y Mercedes Pérez  
Diseño y diagramación: Diego Porcelli  
Foto de tapa: INEE

Montevideo, 2023  
ISSN: 2697-2786

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)  
Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque Tecnológico del LATU  
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay  
(+598) 2604 4649 – 2604 8590  
ineed@ineed.edu.uy  
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE. (2023). *Reporte de Aristas 12. El vínculo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto de primaria con su desempeño académico y bienestar*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-12-Vinculo-habilidades-socioemocionales-sexto-primaria-desempeno-academico-bienestar.pdf>

Este reporte trata de niños y adultos mujeres y varones. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

# ÍNDICE

Síntesis.....	4
Introducción .....	5
Marco conceptual.....	6
Las habilidades socioemocionales en Aristas.....	6
Evidencia científica sobre la contribución de las habilidades socioemocionales al rendimiento académico y el bienestar de los alumnos.....	8
Preguntas y objetivos de investigación .....	16
Preguntas de investigación .....	16
Objetivo general .....	16
Objetivos específicos .....	16
Metodología .....	17
Análisis de resultados .....	18
Desempeño académico y asistencia a clases .....	18
Vínculo virtual de alumnos con sus pares y sus maestros.....	20
Convivencia escolar .....	21
Retorno de los alumnos a clases presenciales .....	22
Satisfacción del estudiante con la vida escolar.....	23
Discusión.....	24
El desempeño académico y la asistencia a clases.....	24
El vínculo virtual durante el confinamiento y el retorno a clases en la pospandemia.....	25
La convivencia escolar: vínculos con pares y docentes, participación, sentido de pertenencia a la escuela y satisfacción con la vida escolar.....	26
Anexos.....	28
Bibliografía.....	46

# SÍNTESIS

Este informe realiza un análisis sobre la caracterización de las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto grado de educación primaria a partir de la evaluación Aristas Primaria 2020, realizada a fines de ese año. Específicamente, busca relacionar mediante análisis estadísticos específicos estas habilidades con diferentes variables de rendimiento académico, vínculo con pares y maestros, satisfacción personal, entre otras. Los principales resultados indican, en primer lugar, que la perseverancia académica y la autorregulación metacognitiva son las habilidades socioemocionales que mejor explican el desempeño académico de los alumnos. En segundo término, las habilidades de relacionamiento y la perseverancia académica permiten explicar positivamente la asistencia de los niños a clases. Finalmente, las habilidades que mejor contribuyen a explicar el vínculo de los alumnos con sus pares, así como los sentimientos y dificultades asociadas al retorno a clases, son las habilidades de relacionamiento y la empatía. En la mayoría de estas relaciones se encuentran algunos matices al analizarlas por sexo, edad y nivel socioeconómico.



# INTRODUCCIÓN

Este informe busca profundizar en las relaciones entre las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto de educación primaria y los resultados asociados a su desempeño académico y bienestar al finalizar el año 2020. Para ello, se presenta un marco conceptual que aborda la descripción del modelo de habilidades socioemocional del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), sobre el cual se basa la evaluación de logros educativos Aristas, y una síntesis de evidencia científica reciente sobre la relación entre habilidades socioemocionales y resultados asociados al desempeño académico y el bienestar de niños y adolescentes. Posteriormente, se presentan los objetivos y lineamientos metodológicos, para luego brindar los principales resultados y conclusiones del estudio.

# MARCO CONCEPTUAL

## LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ARISTAS

Entre los años 2014 y 2015, el INEEd realizó una revisión de diferentes marcos conceptuales y experiencias de evaluación socioemocional a fin de incluir la medición de habilidades socioemocionales en alumnos de tercero y sexto de primaria en Aristas, la evaluación nacional de logros educativos que aplica cada tres años. Esto responde a la necesidad de comprender los diferentes aspectos sociales, emocionales y cognitivos asociados a los procesos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos para contribuir a la mejora de la calidad educativa en el país.

A partir de esta revisión de antecedentes nacionales e internacionales, se propuso la siguiente definición conceptual de habilidades socioemocionales en el marco de la evaluación Aristas:

Las habilidades socioemocionales son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital (INEEd, 2018a, p. 18).

A su vez, a partir de la revisión de evidencia científica y de modelos de habilidades socioemocionales de organizaciones internacionales (por ejemplo: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, entre otras) se seleccionaron dimensiones que agrupan subdimensiones o habilidades socioemocionales específicas para facilitar su operacionalización e inclusión en Aristas. La selección se basó en tres criterios: maleabilidad de la habilidad socioemocional producto de intervenciones a nivel escolar, importancia para el aprendizaje y la vida escolar y relevancia para el desarrollo y bienestar del alumno (INEEd, 2018a). La tabla 1 presenta las dimensiones, subdimensiones y definiciones de las habilidades socioemocionales incluidas en Aristas Primaria 2020 para la muestra de sexto.

TABLA 1

**MARCO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL INEED**

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Definición</b>
Motivación y autorregulación del aprendizaje	Autorregulación metacognitiva	La conciencia y el control de actividades cognitivas a través de la planificación, el monitoreo y la corrección continua de las actividades cognitivas durante la ejecución de una tarea (basado en Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991)
	Motivación intrínseca	La participación en una tarea como un fin en sí misma, por razones tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de una tarea o materia (basado en Pintrich et al., 1991)
	Perseverancia académica	El compromiso con tareas académicas, foco y persistencia en la persecución de metas académicas, a pesar de obstáculos, dificultades y distracciones (basado en Farrington et al., 2012)
Habilidades interpersonales	Empatía	La capacidad de entender y compartir el estado emocional de otro y responder de forma compatible con él a través de la toma de perspectiva, el reconocimiento de emociones y su contexto (basado en Dadds et al., 2008)
	Habilidades de relacionamiento	Habilidades de comportamiento, socialmente aceptables, que permiten interactuar de forma efectiva con otros (basado en Gresham y Elliot, 1990)
Habilidades intrapersonales	Regulación emocional	El proceso que implica la conciencia sobre las propias emociones y la forma en que se gestiona qué emociones se tiene, cuándo se las tiene y cómo se las experimenta o se las expresa (basado en Gross, 2002)
	Autocontrol	La habilidad para controlar reacciones impulsivas frente a situaciones tanto positivas como negativas con el objetivo de cumplir obligaciones y metas a largo plazo (basado en Bandy y Moore, 2011; Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007)

A partir de la clasificación y definición operacional de las habilidades socioemocionales, se inició el proceso de construcción de un instrumento adaptado al contexto uruguayo. Con ese fin, se seleccionaron ítems de instrumentos consolidados que miden constructos asociados a las dimensiones y subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd. Se tradujeron y retradujeron los ítems seleccionados y se elaboraron otros nuevos para cubrir el espectro operacional de los constructos. La primera versión del instrumento se sometió a un proceso de validación cualitativa por parte de expertos, docentes y alumnos, lo que permitió hacer ajustes a los ítems del instrumento. Posteriormente, la versión ajustada se aplicó a una muestra piloto para verificar la estructura interna y validez psicométrica (INEEd, 2018a). Todo este proceso ayudó a tener un instrumento sólido para medir las habilidades socioemocionales de alumnos de sexto de primaria en las aplicaciones de Aristas en 2017 y 2020.

Los resultados de dichas evaluaciones han sido de gran utilidad para describir las características socioemocionales de los alumnos de sexto año de educación primaria. A su vez, han sido valiosos para conocer cómo los puntajes de las dimensiones y subdimensiones de las habilidades socioemocionales varían en función del género, la edad y el contexto socioeconómico y cultural del entorno del niño. Por ejemplo, los hallazgos del informe Aristas Primaria 2020 indicaron que existen diferencias de género en cuanto a las capacidades de autorregulación metacognitiva y perseverancia académica, favoreciendo a las niñas en los dos casos. La motivación intrínseca, por otro lado, es más alta en alumnos provenientes de contextos desfavorables (INEEd, 2021).

Como parte de las iniciativas para mejorar la evaluación y la comprensión de las habilidades socioemocionales, este reporte busca realizar un análisis de mayor profundidad sobre la caracterización de aquellas y su relación con diferentes variables de rendimiento académico,

vínculo con pares y maestros, satisfacción personal, entre otras. A fin de aportar a la comprensión de los resultados de dichos análisis, la siguiente sección presenta una síntesis de evidencia científica reciente sobre la relación entre las habilidades socioemocionales y diversas variables de desempeño académico, el bienestar de los alumnos y la adaptación frente a los cambios durante la pandemia de COVID-19.

## EVIDENCIA CIENTÍFICA SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES AL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL BIENESTAR DE LOS ALUMNOS

### HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Diversos estudios plantean que existe una relación entre las habilidades socioemocionales y las variables asociadas al rendimiento académico como notas o puntajes en evaluaciones y años de estudio (Chernyshenko, Kankaras y Drasgow, 2018). Sobre los puntajes académicos, un metaanálisis realizado por Poropat (2009) mostró que la variable de escrupulosidad (*conscientiousness*)<sup>1</sup> tenía una relación moderada en los puntajes académicos, la que incluso era similar a capacidad intelectual. Además, las habilidades de agradabilidad y la apertura a la experiencia también mostraron un efecto positivo en los puntajes académicos, aunque este fue menor. Un estudio similar encontró que la variable de autoconsciencia estaba tan relacionada a puntajes académicos como las medidas de inteligencia, aunque el efecto fue pequeño (Almlund, Duckworth, Heckman y Kautz, 2011). Otro estudio de Poropat (2014) mostró que las habilidades de autoconsciencia y apertura a la experiencia, reportadas por padres de estudiantes de primaria y secundaria, tenían relación moderada y positiva con sus puntajes académicos.

Un primer análisis realizado a partir de Aristas Primaria 2020 muestra que algunas de las habilidades socioemocionales de los niños (autopercepción de mayor autocontrol y mayor dominio de sus emociones) se vinculan con mejores desempeños (INEEd, 2021). En el caso de los estudiantes de educación media se observó que, además del contexto socioeconómico y cultural de los centros y de los adolescentes, algunos componentes de las habilidades socioemocionales están presentes en las diferencias halladas en los desempeños (INEEd, 2020). Del mismo modo, a partir de los datos de PISA 2012 se encuentra una relación positiva de los resultados en matemática en aquellos estudiantes con mayor motivación, autoeficacia, autoconcepto, perseverancia y apertura (INEEd, 2015).

Un estudio realizado en Brasil, en el que participaron 8.194 estudiantes de entre 12 y 14 años, mostró una relación positiva entre el desempeño académico y algunas habilidades socioemocionales evaluadas usando dos mediciones: rúbricas y la escala SENNA (Primi, John, Santos y De Fruyt, 2021). Por un lado, se encontró que la habilidad de autogestión

---

<sup>1</sup> En inglés este factor ha sido traducido con diferentes términos como consciencia, responsabilidad y escrupulosidad (Castro Solano, 2011; Castro Solano y Casullo, 2001; Leibovich de Figueroa et al, 1996, citados en Unidad de la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, 2017).

(*self-management*) estaba relacionada de manera positiva al desempeño en matemática. Por otro, estudiantes con mayores niveles de autogestión, amabilidad (*amity*) y apertura mental (*open-mindedness*) tendían a un mejor desempeño en las evaluaciones de lenguaje, aunque las correlaciones encontradas fueron, en promedio, débiles (Pancorbo, 2021).

En la evaluación de habilidades socioemocionales realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) con estudiantes de 10 a 15 años de nueve países (Colombia, República de Corea, Finlandia, Estados Unidos, Turquía, Rusia, Canadá, Portugal y China) también se encontró una relación positiva entre estas habilidades y diferentes variables de rendimiento académico. Este estudio mostró que las habilidades socioemocionales tienen una capacidad predictiva importante en las notas académicas en diferentes ciudades y edades. Específicamente, se encontró que estudiantes de 10 y 15 años con mayor desarrollo de las habilidades de persistencia y curiosidad tienden a un mejor desempeño académico en diferentes áreas académicas (matemática, lectura y arte). Además, adolescentes de la cohorte de 15 años que reportaban una mayor confianza en sus pares tenían mejores resultados en la evaluación de matemática.

Adicionalmente, se encontró que las variables de tolerancia al estrés y sociabilidad tenían una relación negativa con los puntajes en lectura, mientras que las variables de creatividad y sociabilidad se relacionan negativamente con el puntaje en matemática. Aunque aún existen preguntas acerca de la razón de estos resultados, una posible explicación es que los adolescentes que han desarrollado una mayor autonomía para generar ideas o regular sus emociones pueden tener relaciones interpersonales más complejas, lo que puede significar un reto para mantener su atención en actividades académicas y, por lo tanto, para tener un buen rendimiento (OCDE, 2021).

Sobre los años de estudio, Almlund et al. (2011) encontraron que estudiantes con mayores niveles de autoconsciencia y apertura a la experiencia tendían a completar una mayor cantidad de años de estudio. Además, un estudio de la OCDE (2015) encontró que las habilidades socioemocionales y la habilidad cognitiva estaban relacionadas a la culminación de estudios básicos y la asistencia a la universidad.

De acuerdo al estudio desarrollado en nueve países por la OCDE (2021), una variable que puede aportar a que los estudiantes continúen formándose son las altas expectativas de continuar con estudios superiores después de la escuela. Sobre esto, se planteó que quienes tienen mayores expectativas tienden a una mayor motivación para realizar sus actividades académicas actuales y seguir aprendiendo. Al analizar la relación entre habilidades socioemocionales y expectativas, se encontró que niños y adolescentes con mayores niveles de curiosidad —de los diferentes grupos de edad y ciudades— tenían mayores expectativas de continuar estudiando.

Por último, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019 (UNESCO, 2021) evaluó tres habilidades socioemocionales (empatía, autorregulación y apertura a la diversidad) en alumnos de sexto grado de 16 países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Esta evaluación

analizó las habilidades mencionadas y otros factores del rendimiento académico: asistencia a educación inicial y conductas disruptivas en clase. Sobre la primera, se encontró una relación positiva entre ella y las tres habilidades socioemocionales analizadas. De acuerdo a los resultados, podría ser un factor que ayude al desarrollo de estas habilidades. Además, se encontró que alumnos con menores puntajes en las habilidades de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación emocional presentan mayores conductas de interrupción en el aula, como interrupciones o dificultades para mantener silencio cuando el docente lo solicita.

## HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES, SATISFACCIÓN PERSONAL Y BIENESTAR

De acuerdo a la revisión realizada por Chernyshenko et al. (2018), las habilidades socioemocionales están vinculadas a ciertos indicadores de salud mental y física. Por ejemplo, el estudio de Strickhouser et al. (2017) encontró que existe relación entre agradabilidad (*agreeableness*), escrupulosidad (*conscientiousness*) y neuroticismo (*neuroticism*) con indicadores de salud. De acuerdo a Chernyshenko et al. (2018), estudiantes con un mayor desarrollo de habilidades socioemocionales pueden tener menores comportamientos poco saludables y, por tanto, un mejor estado de salud. Comportamientos poco saludables como estrés, depresión y desórdenes alimenticios están relacionados a la imagen corporal negativa (Chernyshenko et al., 2018), la que a su vez estaría relacionada a ciertas características de la personalidad y habilidades socioemocionales (Allen y Walter, 2016; V. Swami, Hadji-Michael y Furnham, 2008; Viren Swami et al., 2013).

La relación entre las variables mencionadas se observó en la investigación realizada con estudiantes de secundaria en Brasil, donde se encontró que la regulación de emociones negativas tuvo un efecto positivo y pequeño en la satisfacción con la imagen corporal. Mientras tanto, el efecto positivo de la regulación emocional en la satisfacción con la imagen corporal fue un poco más grande en el caso de las mujeres, en comparación a los varones (Pancorbo, 2021).

Por otro lado, el estudio de la OCDE (2021) encontró que el optimismo fue la habilidad que mostró una relación positiva más alta y consistente con la satisfacción con la vida. Estudiantes que reportaron mayores grados de optimismo, también reportaron una mayor satisfacción con la vida, en diferentes ciudades y grupos de edad. Asimismo, aquellos con mayores niveles de confianza y tolerancia al estrés mostraron mayores niveles de satisfacción con la vida, aunque esta relación se da en menor grado, en comparación con el optimismo.

En general, estos resultados muestran que las habilidades que se relacionan en mayor medida con los indicadores de salud (como bienestar, satisfacción con la vida y niveles de ansiedad) son las de regulación emocional, más que otras habilidades socioemocionales relacionadas con el desempeño de tareas (OCDE, 2021).

## HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y VÍNCULO CON PARES Y MAESTROS EN LA ESCUELA

La evidencia disponible también plantea que el desarrollo de habilidades socioemocionales, como empatía, confianza y cooperación, está relacionado al establecimiento de relaciones interpersonales más cercanas y satisfactorias (Chernyshenko et al., 2018).

En primer lugar, la evidencia revisada muestra el vínculo entre habilidades socioemocionales e indicadores de violencia. Esto es importante porque, de acuerdo a un estudio con 543 estudiantes afroamericanos, los participantes expuestos a violencia tendían a mayores comportamientos de riesgo, a una mayor probabilidad de estar involucrados en situaciones violentas en el futuro y a tener síntomas de depresión y comportamiento impulsivo (Lambert, Nylund-Gibson, Copeland-Linder y Lalongo, 2010).

Un primer grupo de estudios mostró que la exposición al acoso escolar estaría asociada a menores niveles de agradabilidad, escrupulosidad y empatía (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Tani, Greenman, Schneider y Fregoso, 2003; Van Geel, Goemans, Toprak y Vedder, 2017; Volk, Schiralli, Xia, Zhao y Dane, 2018) y a una mayor impulsividad (Kelly, Newton, Stapinski y Teesson, 2018). Estas relaciones están presentes tanto en los adolescentes que violentan a sus compañeros (perpetradores del acoso escolar), como en los que son víctimas (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015).

En el caso de los estudiantes uruguayos de educación media se encontró una clara relación entre las habilidades socioemocionales y el vínculo afectivo que establecen con el centro educativo, sus docentes, adscriptos y compañeros (INEEd, 2020), y en los alumnos de sexto de primaria entre las habilidades socioemocionales y algunos indicadores de bienestar estudiantil en la escuela (INEEd, 2018b).

En el estudio realizado con estudiantes de secundaria en Brasil se pudo evidenciar la relación entre habilidades socioemocionales y violencia en el contexto escolar. En el caso de los varones, el aumento de un punto en la habilidad de regulación de emociones negativas reducía en 20% la probabilidad de estar involucrado en acoso escolar. Además, los aumentos de un punto en la escala de amigabilidad (*amity*) y en la escala de autogestión (*self-management*) redujeron la probabilidad de estar involucrado en acoso escolar en 60% y 50%, respectivamente. Por último, un punto de aumento en la escala de amigabilidad reducía la probabilidad de involucrarse en una pelea de estudiantes en 53% (Pancorbo, 2021).

El trabajo de la OCDE (2021) también encontró una relación negativa entre el involucramiento en violencia y un grupo de las habilidades socioemocionales analizadas<sup>2</sup> en diferentes ciudades y grupos de edad. La investigación mostró que estudiantes con mayores habilidades de regulación emocional (resistencia al estrés, optimismo y control emocional) y mayor confianza en otros tienden a una menor exposición al acoso escolar.

---

<sup>2</sup> Las habilidades estudiadas son las siguientes: responsabilidad, persistencia, autocontrol, resistencia al estrés, optimismo, control emocional, empatía, confianza, cooperación, tolerancia, curiosidad, creatividad, sociabilidad, asertividad, energía, autoeficacia y motivación de logro.

El ERCE 2019 (UNESCO, 2021) encontró que alumnos que han sufrido acoso escolar reportan menores puntajes en las habilidades de empatía, autorregulación escolar y apertura a la diversidad. Esta relación es aún más fuerte con las habilidades de autorregulación escolar y apertura a la diversidad, mientras que la relación con la empatía es más débil y menos consistente entre países. Estos resultados muestran que alumnos expuestos al acoso escolar tienden a un menor desarrollo de las habilidades de autorregulación escolar y apertura a la diversidad en la mayoría de los países incluidos en el estudio.

En segundo lugar, el estudio de la OCDE (2021) mostró que ciertas habilidades socioemocionales están asociadas al sentido de pertenencia con la escuela. De acuerdo al trabajo, los estudiantes con mayor sentido de pertenencia tienden a una menor probabilidad de involucrarse en acoso escolar y tienen una mejor relación con sus docentes. Por otro lado, existen diferentes habilidades socioemocionales, como la sociabilidad, el optimismo y la cooperación, que están relacionadas positivamente al sentido de pertenencia en diferentes ciudades y grupos de edad. Estos resultados coinciden con hallazgos anteriores, como los del estudio de Allen et al. (2018, citados en OCDE, 2021), que encontraron que el sentido de pertenencia de estudiantes está relacionado positivamente a características como autorregulación, estabilidad emocional, conciencia y autoestima. Además, análisis anteriores de la evaluación PISA encontraron que estudiantes con mayor sentido de pertenencia también tendían a mayores relaciones de cooperación con sus compañeros (OCDE, 2019, citado en OCDE, 2021).

En tercer lugar, las habilidades socioemocionales parecen estar asociadas al vínculo que se desarrolla entre el docente y sus estudiantes. El análisis de la OCDE (2021) mostró que las habilidades de optimismo, curiosidad, motivación para el logro, cooperación y autoeficacia presentaron una relación positiva y significativa con el vínculo estudiante-docente. Además, alumnos con mejor relación con sus docentes tendían a un mayor grado de empatía, especialmente en la cohorte de 10 años. Esto es importante porque la relación estudiante-docente contribuye al aprendizaje y es un factor protector de violencia (una relación positiva aunque pequeña entre estudiantes y docentes está asociada a una menor exposición al acoso escolar por parte de los primeros).

Finalmente, el estudio ERCE de 2019 (UNESCO, 2021) encontró un vínculo positivo entre la percepción del interés del docente por parte de los alumnos y las habilidades socioemocionales. De acuerdo a esto, los niños que percibían un mayor interés en ellos por parte de sus docentes, tendían a mayores puntajes en las habilidades socioemocionales de autorregulación escolar, empatía y apertura a la diversidad.

## **HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y ADAPTACIÓN A LA CRISIS PROVOCADA POR EL COVID-19**

Las habilidades socioemocionales pueden ayudar a favorecer la capacidad de adaptación y resiliencia en momentos de cambio (Chernyshenko et al., 2018), como el experimentado en el marco de la crisis causada por el COVID-19. La pandemia y las medidas para enfrentarla han tenido un impacto importante en el bienestar psicológico de niños y adolescentes.

Estudios en diferentes partes del mundo reportaron mayores niveles de ansiedad, miedo, depresión, soledad y aburrimiento por parte de niños y adolescentes debido a las medidas de restricción por el virus (por ejemplo, Chen et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021; Saurabh y Ranjan, 2020; Camacho-Zuñiga et al., 2021; Carmo et al., 2020; Lehmann et al., 2021, citados en Lemos y Saravia, 2022; Martisone et al., 2022). En este contexto, las habilidades socioemocionales han sido consideradas herramientas importantes para la adaptación a esta crisis (Lemos y Saravia, 2022).

Por ejemplo, un estudio longitudinal con 512 adolescentes de tres países europeos (Italia, Portugal y Letonia) mostró relaciones entre habilidades socioemocionales y la adaptación a los cambios por la pandemia entre los años 2020 y 2021 (Martisone et al., 2022). Los resultados mostraron que quienes redujeron sus puntajes en la evaluación de habilidades socioemocionales (autoconsciencia, autogestión, consciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable) en el período analizado también disminuyeron sus puntajes en las evaluaciones de resiliencia y comportamiento prosocial. Asimismo, los adolescentes que mejoraron sus habilidades socioemocionales, de acuerdo a la evaluación, también presentaron un aumento en resiliencia y comportamiento prosocial.

Además, un estudio reciente de Lemos y Saravia (2022), con 1.033 niños y adolescentes de entre los 8 y 15 años en Portugal, analizó la capacidad predictiva de un grupo de habilidades socioemocionales promovidas por un programa educativo local: comunicación, resiliencia (entendida como la capacidad para continuar esfuerzos a pesar de la adversidad), autorregulación, resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico y adaptabilidad. De acuerdo a los resultados de este trabajo, en conjunto, estas habilidades contribuyen a explicar los estados emocionales de los participantes, como optimismo, irritación, tristeza, esperanza y aburrimiento. Además, quienes reportaron el uso de estrategias aprendidas en programas de aprendizaje socioemocional (como estrategias de autorregulación y autoconocimiento) pudieron hacer frente a diferentes retos durante la cuarentena.

Por otro lado, un estudio longitudinal con 2.755 adolescentes en Helsinki (Finlandia) (Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso y Hietajärvi, 2021) analizó los cambios en el bienestar académico, el compromiso con los estudios, el estrés y las habilidades socioemocionales durante el confinamiento por el COVID-19. Esta investigación encontró un ligero decrecimiento del compromiso con los estudios y un aumento del estrés en esta etapa. De acuerdo a los autores, durante la pandemia, los adolescentes han estado expuestos a diferentes estresores como miedos y preocupaciones, problemas económicos y cambios negativos en su bienestar psicológico. Además, se encontró un aumento de la percepción de soledad por parte de los participantes. En este período se observaron pocos cambios en las habilidades socioemocionales, aunque se observó que el grupo de estudiantes que pudo mantener o aumentar su bienestar académico mostró mayores niveles de curiosidad y tenacidad (*grit*).

Otro estudio, con 305 estudiantes universitarios de primeros años en Pakistán durante la crisis por el COVID-19 (Iqbal, Qureshi, Azeem Ashraf, Faiz Rasool y Zaheer Asghar, 2021) mostró un efecto positivo y significativo aunque pequeño entre desempeño académico durante la educación a distancia (medido a través de puntajes promedio en los cursos) y

las habilidades de autorregulación emocional (*self-regulation*, entendida como la habilidad para regular emociones), autoconsciencia (*self-awareness*, entendida como la habilidad para identificar y comprender las propias emociones) y habilidades sociales (*social skills*, entendidas como la habilidad para mantener relaciones sociales positivas). De acuerdo al trabajo, esta relación parece estar mediada por el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje, como páginas de redes sociales para hacer debates o aplicaciones que ayudan al desempeño académico.

No obstante, un estudio reciente del INEE (2022) encuentra que los niveles de regulación emocional en estudiantes de tercero de educación media en 2018 (prepandemia) son ligeramente superiores a los hallados en los evaluados en 2021, por lo que se deberá continuar analizando los efectos provocados por la crisis del COVID-19.

En general, se ha encontrado un limitado grupo de investigaciones con evidencia concreta sobre la contribución de las habilidades socioemocionales durante la crisis provocada por el COVID-19. Según Martisone y colegas (2022), la magnitud y rapidez de los cambios por la pandemia, así como las limitaciones metodológicas, hacen que aún sea un reto comprender el impacto de esta etapa en diferentes aspectos de la vida y salud de niños y adolescentes. Sin embargo, la evidencia encontrada muestra indicios sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en la adaptación a esta crisis y la protección del bienestar en situaciones de estrés (Iqbal et al., 2021; Lemos y Saravia, 2022; Martisone et al., 2022; Salmela-Aro et al., 2021).

En conclusión, los hallazgos presentados refuerzan la contribución de diferentes habilidades socioemocionales en diversos indicadores de rendimiento académico, satisfacción, bienestar y relaciones interpersonales al interior de la escuela. Estos hallazgos guardan relación con un estudio de meta análisis de 213 intervenciones de desarrollo de habilidades socioemocionales de Durlak et al. (2011), que encontró que los estudiantes que formaron parte de estas intervenciones y mejoraron sus habilidades socioemocionales también mostraron mayor desempeño académico, menores niveles de estrés, menores problemas de conducta y mayores conductas sociales positivas. Es necesario resaltar que esta relación fue significativa y más alta especialmente en los programas de desarrollo de habilidades que cumplieran con los criterios SAFE (secuenciado, activo, enfocado y explícito<sup>3</sup>).

---

<sup>3</sup> En inglés *sequenced, active, focused and explicit*.

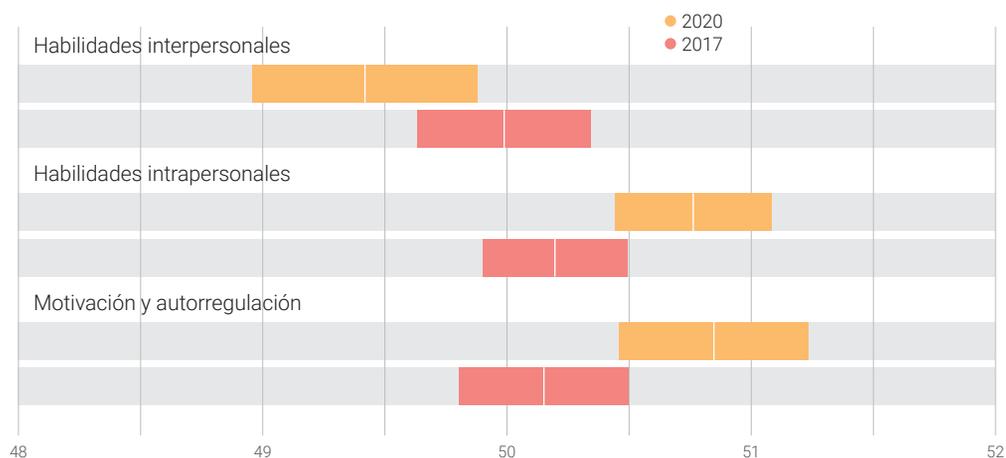
## Recuadro. Comparación de las habilidades socioemocionales entre 2017 y 2020

Si bien este informe analiza la relación de las habilidades socioemocionales de los alumnos con sus desempeños y bienestar a partir de la prueba Aristas realizada en primaria en el año 2020, estas mismas capacidades también fueron relevadas en la edición de 2017 (INEEd, 2018b). Por lo tanto, es conveniente primero observar qué cambios hubo entre ambas mediciones en las tres grandes dimensiones: motivación y autorregulación del aprendizaje, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales.

Como se observa en el siguiente gráfico, aunque no es significativa, hay una leve disminución de las habilidades interpersonales y un aumento de las intrapersonales y la motivación y autorregulación del aprendizaje. Es decir, que las habilidades que disminuyen son las vinculadas a la capacidad de empatía y de relacionamiento con otras personas, hecho que seguramente esté relacionado al confinamiento vivido en varios momentos del año 2020 producto de la pandemia de COVID-19.

Por su parte, aquellas que aumentan refieren a la autorregulación metacognitiva, la motivación intrínseca, la perseverancia académica (motivación y autorregulación del aprendizaje) y la regulación emocional y autocontrol (habilidades intrapersonales).

GRÁFICO 1  
**CAMBIOS EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA ENTRE 2017 Y 2020**



# PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd y los resultados asociados al desempeño y el bienestar de los alumnos de sexto de primaria? ¿Cuál es el rol de los aspectos individuales y contextuales de los alumnos en estas relaciones?

## OBJETIVO GENERAL

Explorar la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd y un grupo de resultados académicos y de bienestar de los alumnos de sexto participantes de Artistas Primaria 2020.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd y los resultados asociados al **desempeño académico** de los alumnos, como los puntajes obtenidos en las pruebas de matemática y lectura y el reporte de asistencia a clases brindado por el profesor.
- Explorar la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd y los resultados asociados a los **vínculos virtuales** que desarrollaron los alumnos con sus pares y maestros durante el confinamiento producto del COVID-19.
- Explorar la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd y los resultados asociados al **retorno de los alumnos a clases presenciales**, como los sentimientos de entusiasmo por empezar clases y las dificultades percibidas una vez que empezó la presencialidad.
- Explorar la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd y los resultados asociados a la **convivencia escolar**, como los vínculos entre alumnos y con sus maestros, las oportunidades de participación que tienen en la escuela y el sentido de pertenencia.
- Explorar la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEEd y los resultados asociados a la **satisfacción** de los alumnos consigo mismos y con su vida escolar.

# METODOLOGÍA

La muestra general del estudio estuvo compuesta por 5.781 alumnos de sexto año como parte de Aristas Primaria 2020. La edad promedio de los participantes es 11,8 años (con un mínimo de 10 y un máximo de 15 años) y el 49% son niñas. El 20% de los alumnos que participaron en la prueba se ubican en el primer quintil de nivel socioeconómico (muy desfavorable), el 24% en el segundo quintil (desfavorable), el 15% en el tercer quintil (medio), el 21% en el cuarto quintil (favorable) y el 21% en el quinto quintil (muy favorable).

El análisis que se presenta a continuación se realizó mediante regresiones lineales múltiples para cada conjunto de subdimensiones. La caracterización de las variables incluidas en el estudio se presenta en la tabla A.1 del Anexo 1. Las variables se agrupan por dimensión y subdimensión de cada componente de las habilidades socioemocionales consideradas y se presenta su nivel de medida. En el Anexo 2 se incluye una descripción del proceso de creación de los índices relacionados al bienestar de los alumnos, así como del proceso de análisis de datos llevado a cabo en el reporte. En el Anexo 3 se presentan los análisis descriptivos de las variables y sus correlaciones. En el Anexo 4 se presentan las aperturas según sexo, edad y nivel socioeconómico y cultural.

# ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de los objetivos planteados en el presente reporte, este capítulo analiza la relación entre las subdimensiones de las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto grado de primaria con su desempeño académico y bienestar estudiantil en 2020. A su vez, los distintos apartados analizan los resultados a la luz del sexo, la edad y el nivel socioeconómico y cultural, aspectos que la literatura señala como moderadores de la relación antes mencionada.

Como se verá, hay diversas habilidades socioemocionales que se relacionan con distintos factores de la vida en la escuela. En cuanto a la relación con los desempeños académicos, la perseverancia es la habilidad que más incide en ellos, y la autorregulación metacognitiva es el segundo factor, aunque también se analizan variaciones específicas de acuerdo a las variables moderadoras de la relación. Por otro lado, las habilidades que se relacionan de manera positiva en el vínculo virtual de los alumnos con sus pares son las de relacionamiento y la empatía. El autocontrol y la motivación intrínseca también se relacionan, pero de manera negativa en dicho vínculo. A su vez, en cuanto al retorno a la presencialidad, las habilidades socioemocionales que permiten explicar mejor los resultados asociados al retorno a clases son las de relacionamiento y la empatía.

## DESEMPEÑO ACADÉMICO Y ASISTENCIA A CLASES

Los resultados indican que la habilidad socioemocional que mejor explica el desempeño de los alumnos en lectura y matemática es la perseverancia académica (gráficos 2 y 3). Por su parte, la autorregulación metacognitiva contribuye positivamente a explicar los resultados en matemática y lectura de manera positiva, pero contribuye de manera negativa a explicar la frecuencia con que los alumnos asistieron a clases en el contexto de la crisis del COVID-19<sup>4</sup> (gráfico 4). Las habilidades de relacionamiento son las que mejor contribuyen a explicar la asistencia a clases de los alumnos.

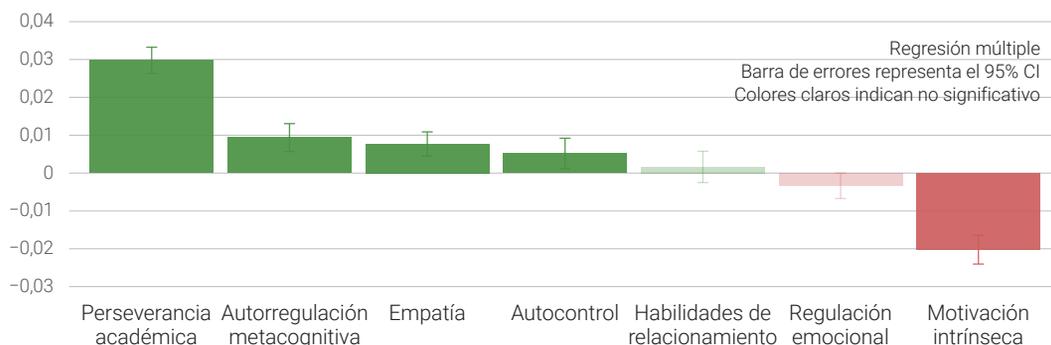
En cuanto al efecto moderador de la edad, el sexo y la condición socioeconómica y cultural en los modelos de predicción testeados, los resultados son diferenciados según la variable de estudio. Por ejemplo, el autocontrol permite explicar el rendimiento en matemática de varones y, en menor grado, el de las niñas. La perseverancia académica contribuye positivamente a explicar los puntajes en matemática y la asistencia a clases de alumnos del grupo de la edad teórica (11 y 12 años) más que de los alumnos en el grupo de extraedad (gráficos A.3, A.4 y A.5 del Anexo).

---

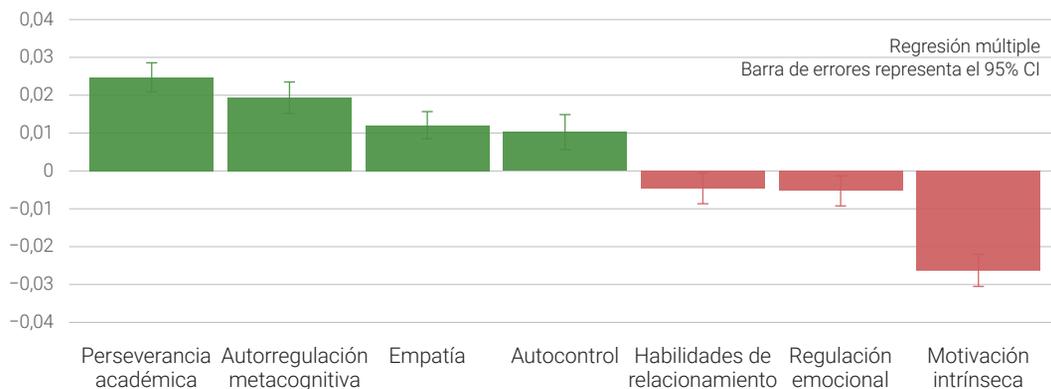
<sup>4</sup> La frecuencia de asistencia está solo disponible para las escuelas públicas.

La autorregulación metacognitiva contribuye negativamente a explicar la asistencia a clases en alumnos que provienen de contextos desfavorables. Por el contrario, parece no contribuir en el caso de los niños de contexto favorable.

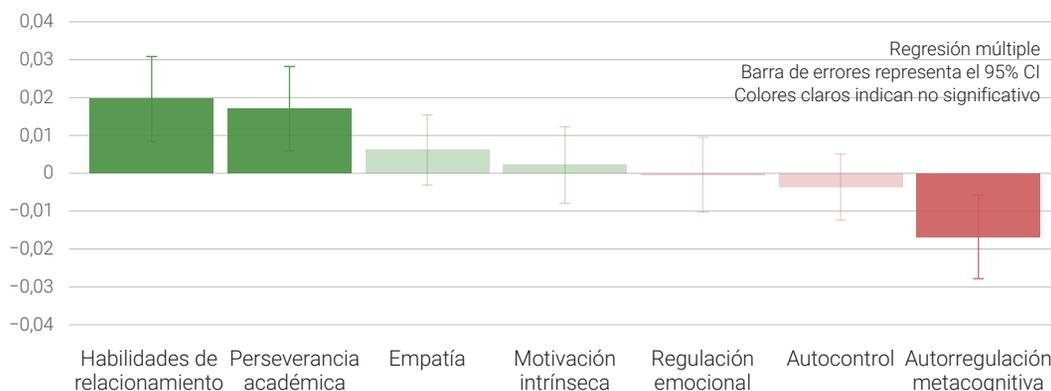
**GRÁFICO 2**  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA**  
 AÑO 2020



**GRÁFICO 3**  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA**  
 AÑO 2020



**GRÁFICO 4**  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ASISTENCIA A LAS ESCUELAS PÚBLICAS**  
 AÑO 2020



## VÍNCULO VIRTUAL DE ALUMNOS CON SUS PARES Y SUS MAESTROS

Las habilidades que mejor explican el vínculo virtual de los alumnos con sus pares son las habilidades de relacionamiento y la empatía y, en menor medida, la perseverancia académica (gráfico 5). Por otro lado, algunas habilidades como el autocontrol y la motivación intrínseca se relacionan de manera negativa con el vínculo de los niños con sus pares en la virtualidad. Asimismo, las habilidades que permiten explicar de mejor manera el vínculo virtual de los alumnos con sus maestros son, en orden decreciente, las habilidades de relacionamiento, la autorregulación metacognitiva, la empatía, la motivación intrínseca y, por último, la perseverancia académica (gráfico 6).

GRÁFICO 5  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DE LOS ALUMNOS CON SUS PARES**  
AÑO 2020

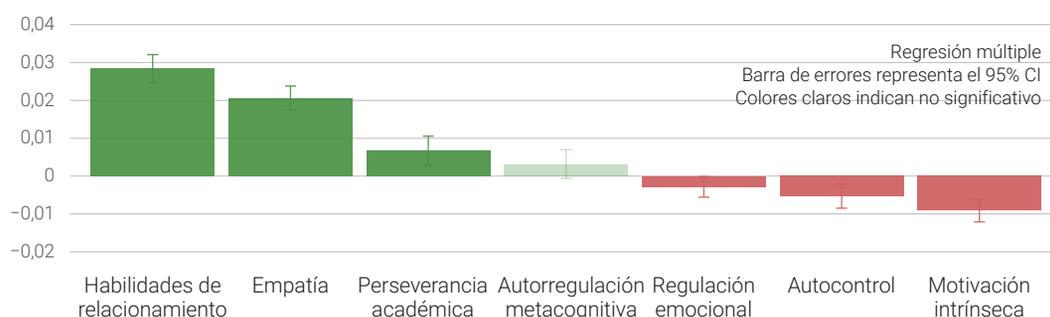
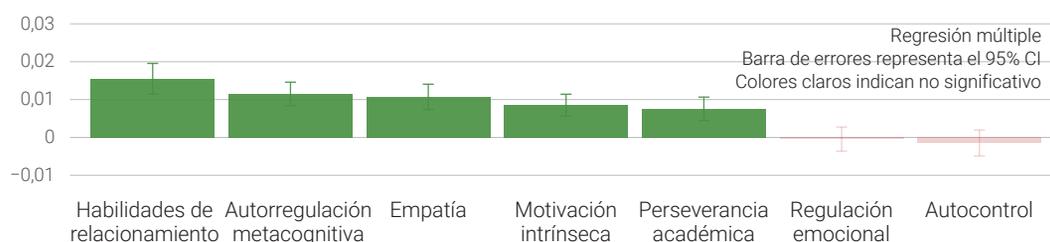


GRÁFICO 6  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DE LOS ALUMNOS CON SUS MAESTROS**  
AÑO 2020



En términos de efectos de moderación, el género modera la relación entre las habilidades de relacionamiento y el vínculo de los alumnos con sus pares. Específicamente, las habilidades de relacionamiento permiten explicar el vínculo virtual de los alumnos con sus pares en mayor medida en el caso de las niñas que en los varones. Del mismo modo, la empatía contribuye a explicar el vínculo virtual del niño con sus pares en el grupo de edad teórica y no en el grupo de extraedad. La perseverancia académica contribuye a explicar el vínculo virtual del alumno con sus pares en aquellos de contextos favorables, pero no hay tal efecto en los de contextos desfavorables.

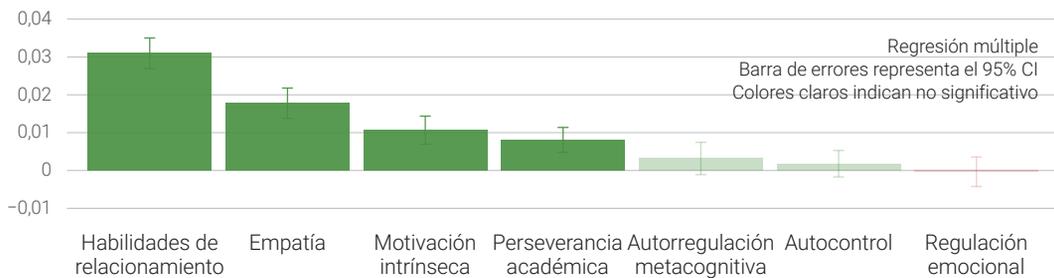
Por último, el autocontrol permite predecir de manera negativa el vínculo virtual de los alumnos con su maestro únicamente en el grupo de extraedad y no en el grupo de edad teórica.

# CONVIVENCIA ESCOLAR

Se exploró la contribución de las habilidades socioemocionales en el vínculo positivo entre el alumno con sus pares y con el docente. Los resultados indican que, entre todas las habilidades socioemocionales, las de relacionamiento tienen un mayor efecto en el vínculo con pares (gráfico 7). Por su parte, la motivación intrínseca es la habilidad que mejor explica el vínculo positivo del alumno con el docente (gráfico 8). Por otro lado, el gráfico 9 indica que las habilidades que permiten predecir de mejor manera la participación activa de los niños en el aula son la motivación intrínseca, las habilidades de relacionamiento, la empatía y la autorregulación metacognitiva. En cuanto al sentido de pertenencia del alumno a la escuela, las habilidades que más impactan en esta variable son la motivación intrínseca y las habilidades de relacionamiento (gráfico 10).

En cuanto al efecto de moderación, no se encontró que la edad, el género ni la condición socioeconómica y cultural tengan un efecto en la relación entre las habilidades socioemocionales y el vínculo con pares y con el docente. Sin embargo, la regulación de emociones contribuye a explicar positivamente el sentido de pertenencia de los alumnos a la escuela en las niñas y no en los varones.

**GRÁFICO 7**  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON SUS PARES**  
 AÑO 2020



**GRÁFICO 8**  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON SU MAESTRO**  
 AÑO 2020

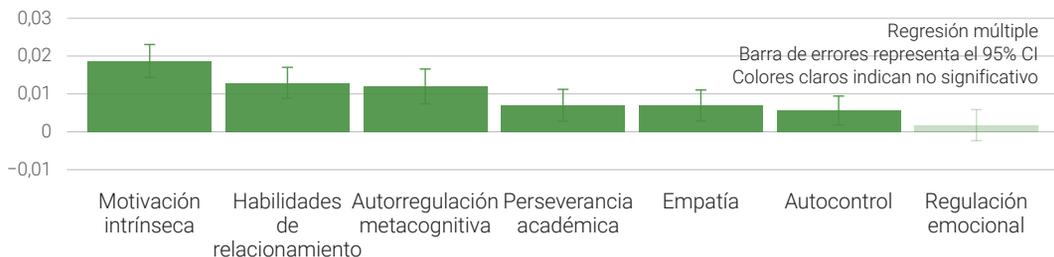


GRÁFICO 9  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS ALUMNOS EN EL AULA**  
 AÑO 2020

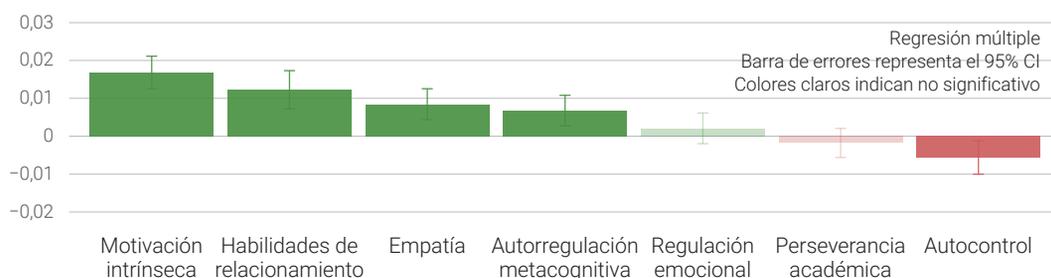
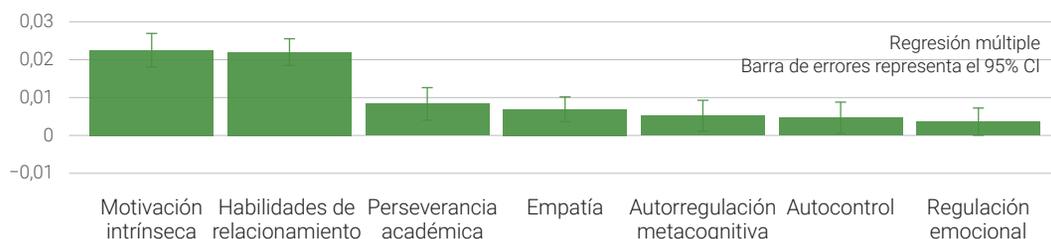


GRÁFICO 10  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SENTIDO DE PERTENENCIA DEL ALUMNO A LA ESCUELA**  
 AÑO 2020



## RETORNO DE LOS ALUMNOS A CLASES PRESENCIALES

Las habilidades socioemocionales que permiten explicar mejor los resultados asociados al retorno a clases son las de relacionamiento y la empatía. Se puede interpretar que estas contribuyen positivamente a explicar las dificultades que encontraron los alumnos al regresar a clases debido a las restricciones de contacto que hubo, como el uso de tapabocas, la limitación de los juegos o la distancia social. Es entendible que alumnos con mayor predisposición al contacto social tengan más dificultades a adaptarse al retorno al estar, precisamente, alejados de los otros. En esa misma línea, los resultados que se muestran en el gráfico 12 indican que los niños con menor autocontrol tienen más dificultades para adaptarse a la escuela con las nuevas medidas. Por otro lado, como se observa en el gráfico 11, la motivación intrínseca contribuye a explicar los sentimientos positivos asociados al retorno a la escuela como el entusiasmo y la alegría de volver a las aulas.

En cuanto a los efectos de moderación, no se encontró que la edad, el género ni la condición socioeconómica y cultural tengan un efecto en la relación entre habilidades socioemocionales y los resultados asociados al retorno a clases.

GRÁFICO 11  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS SENTIMIENTOS POSITIVOS ASOCIADOS AL RETORNO A LA ESCUELA**  
 AÑO 2020

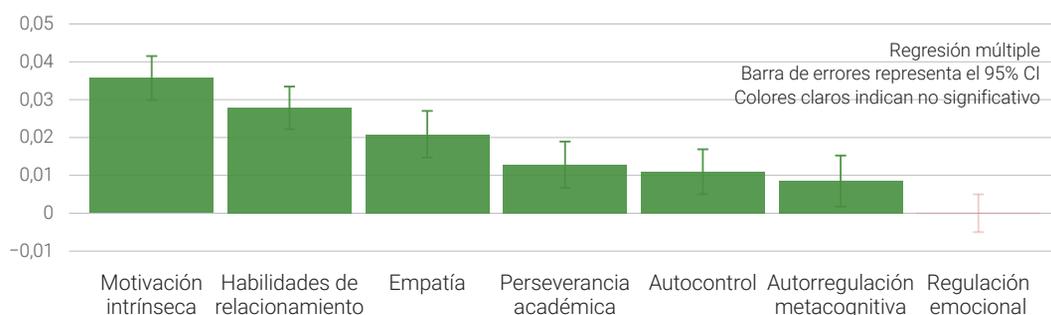
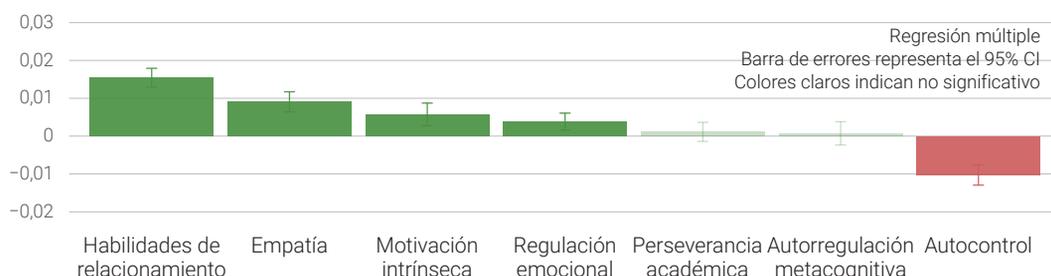


GRÁFICO 12  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA DIFICULTAD DE ADAPTACIÓN AL RETORNO A LA ESCUELA**  
 AÑO 2020

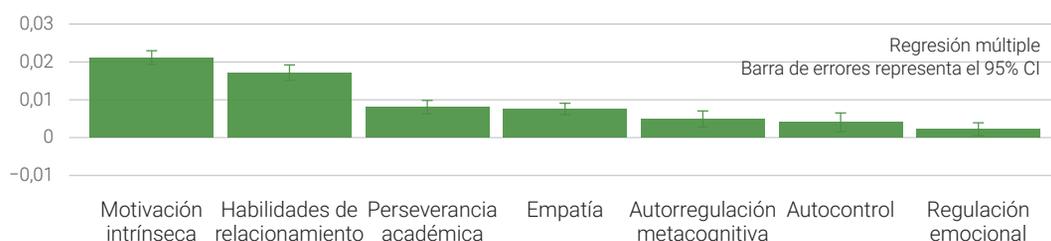


## SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON LA VIDA ESCOLAR

Como se observa en el gráfico 13, todas las habilidades socioemocionales contribuyen positivamente a explicar, en mayor o menor medida, la satisfacción que tiene el alumno con la vida escolar. Sin embargo, las habilidades que más contribuyen a explicarla son la motivación intrínseca y las de relacionamiento, y en menor medida la regulación emocional y el autocontrol.

En cuanto a los efectos de moderación, la autorregulación metacognitiva contribuye a explicar la satisfacción con la vida escolar en los alumnos varones y no en las niñas.

GRÁFICO 13  
**EFFECTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNO CON LA VIDA ESCOLAR**  
 AÑO 2020



# DISCUSIÓN

Los resultados del presente reporte describen de manera amplia el vínculo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto de primaria con su desempeño académico y bienestar. A su vez, los resultados ilustran cómo los efectos de las habilidades socioemocionales sobre dichos resultados varían en función del género, la edad y el nivel socioeconómico y cultural del alumno. Como se verá más adelante, los resultados de este informe guardan coincidencia con evidencia internacional y, a su vez, dan luces de asociaciones muy poco exploradas en estudios previos, lo que contribuye teórica y empíricamente a la investigación sobre habilidades socioemocionales en el ámbito escolar.

## EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y LA ASISTENCIA A CLASES

El primer objetivo específico del estudio buscó explorar la relación entre las subdimensiones del marco de habilidades socioemocionales del INEE y los resultados asociados al desempeño académico de los alumnos en términos de los puntajes obtenidos en las pruebas de matemática y lectura y el reporte de asistencia a clases brindado por el maestro en las escuelas públicas.

Con respecto al desempeño académico, de manera general, se puede concluir que **la perseverancia académica y la autorregulación metacognitiva son las habilidades socioemocionales que mejor explican el desempeño académico de los alumnos**, entendido como puntajes en las evaluaciones de matemática y lectura. Cabe destacar que la perseverancia académica contribuye positivamente a explicar los puntajes en matemática de niños del grupo de edad teórica (11 y 12 años) más que de los alumnos en el grupo de extraedad. Por un lado, la perseverancia académica involucra el compromiso y concentración en las tareas académicas, así como la persistencia en las metas que el niño se propone, a pesar de que encuentre obstáculos o dificultades en el camino (basado en Farrington et al., 2012). Por otro lado, la autorregulación metacognitiva involucra funciones vinculadas a la planificación y el monitoreo de las actividades cognitivas durante la ejecución de tareas (basado en Pintrich et al., 1991). Debido a la naturaleza de ambas habilidades, no es de sorprender que se relacionen positivamente con el rendimiento académico. Estudios internacionales, como los de la OCDE (2021), y evidencia metaanalítica de referencia, como la brindada por Poropat (2009, 2014), corroboran los resultados de este informe. Estos estudios han mostrado cómo la persistencia y la escrupulosidad (dominio de personalidad asociado al esfuerzo, la persecución de metas y la concentración en la tarea) se relacionan con un mejor desempeño académico en matemática, lectura y arte de alumnos de edades que corresponden al nivel primario.

**Un resultado poco esperado de este informe fue la relación negativa entre motivación intrínseca y los resultados en matemática y lectura.** Habría que esperar que el impulso a



realizar una tarea por curiosidad y aproximación al desafío podría relacionarse al esfuerzo académico y, por ende, a mejores notas en matemática o lectura. Como lo demostró el estudio de la OCDE (2021), la curiosidad es una habilidad socioemocional crucial para el rendimiento académico y la mayor expectativa de estudios de alumnos de 10 y 15 años en diversas ciudades del mundo. Posteriores estudios deben seguir explorando las razones que podrían explicar los hallazgos de este informe en materia de motivación intrínseca.

Acerca de la asistencia a clases en escuelas públicas durante la pandemia de COVID-19, los resultados de este informe indican que las habilidades de relacionamiento, entendidas como **las habilidades de comportamiento que permiten interactuar de forma efectiva con otros** (basado en Gresham y Elliot, 1990), **y la perseverancia académica permiten explicarla positivamente**. La evidencia científica es escasa respecto a qué factores socioemocionales contribuyen a explicar esta variable. Sin embargo, un estudio realizado por la organización Panorama Education con más de cien mil alumnos de 192 escuelas, indicó que las habilidades socioemocionales de compromiso (cuán involucrado se encuentra el niño en las escuela), la autogestión (cuán bien el alumno gestiona sus emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones) y la autoeficacia (cuánto los niños creen que pueden tener éxito en alcanzar resultados académicos) son las más relacionadas a la asistencia a clases (Panorama Education, s. f.). Se podría interpretar que el compromiso de los alumnos con sus compañeros de clases y su perseverancia en las tareas académicas contribuyeron a que aquellos se sientan motivados a asistir a clases durante el confinamiento.

A su vez, los análisis de moderación indican **que la autorregulación metacognitiva contribuye negativamente a explicar la asistencia a clases en alumnos que provienen de contextos desfavorables. Es decir, en los niños de contextos desfavorables, la menor autorregulación aumenta las probabilidades de que asistan a clases**. Se podría interpretar que los alumnos que desarrollan de mejor manera la planificación y el monitoreo de sus tareas no se sintieron motivados a asistir a clases en contextos virtuales porque tal vez, son más capaces de desarrollar sus tareas de manera autónoma. Mientras tanto, los que tienen mayor motivación por ver a sus compañeros (alta habilidad de relacionamiento) sí se sienten más motivados por interactuar con ellos aun de forma virtual. Sin embargo, esta es un área que debería explorarse en posteriores estudios para entender mejor la relación entre estas habilidades socioemocionales y la asistencia a clases.

## EL VÍNCULO VIRTUAL DURANTE EL CONFINAMIENTO Y EL RETORNO A CLASES EN LA POSTPANDEMIA

Dos de los objetivos del estudio exploraron con atención la relación entre las habilidades socioemocionales y los sentimientos y comportamientos de los alumnos de sexto de primaria durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, así como durante el retorno a clases presenciales. En particular, el primer objetivo exploró los vínculos virtuales que desarrollaron los alumnos con sus pares y maestros durante el confinamiento y el segundo los sentimientos asociados al retorno de los alumnos a clases presenciales, como el entusiasmo por empezar clases y las dificultades percibidas una vez que empezó la presencialidad.

Sobre lo anterior, los resultados presentados en este informe indican que las habilidades que mejor contribuyen a explicar el vínculo virtual de los alumnos con sus pares, así como los sentimientos y las dificultades asociadas al retorno a clases, son las habilidades de relacionamiento y la empatía. En particular, los resultados señalan que las habilidades de relacionamiento permiten explicar el vínculo virtual de los alumnos con sus pares en mayor medida en el caso de las niñas que de los varones. A su vez, la empatía permite explicar el vínculo virtual del alumno con sus pares en el grupo de edad teórica y no en el grupo de extraedad.

Ambas habilidades (empatía y habilidades de relacionamiento) pertenecen al dominio de habilidades interpersonales en el modelo del INEE. Por un lado, la empatía pone énfasis en la capacidad del niño de entender y compartir el estado emocional del otro y reaccionar frente a ello, reconociendo emociones y el contexto en el que se da este comportamiento. Por otro lado, las habilidades de relacionamiento refieren a la capacidad del alumno de establecer relaciones afectivas de amistad con sus compañeros y de gestionar sus emociones y las de los demás de forma efectiva. Por tanto, estas dos habilidades no solo involucran una adecuada capacidad del niño para relacionarse con los otros, sino también consigo mismo en términos de regulación de comportamiento social y emocional.

Estas capacidades parecen haber sido críticas para los alumnos en el contexto de la crisis de COVID-19 y en el retorno a clases. Ello, debido a que las restricciones pusieron a prueba la forma como los alumnos se relacionaban con sus amigos y cómo gestionaban la preocupación, la tristeza, la frustración o la angustia que podría haberles ocasionado el aislamiento y la adaptación a la presencialidad. Las habilidades socioemocionales, en general, ayudan a las personas a adaptarse en momentos de cambio (Chernyshenko et al., 2018) y en situaciones de crisis (Lemos y Saravia, 2022). A pesar de que aún queda mucho por entender en términos de cuáles son las habilidades socioemocionales que se han visto afectadas por el confinamiento, algunos estudios puntuales han puesto énfasis en los altos niveles de estrés y ansiedad de los alumnos durante esta etapa (ver Lemos y Saravia, 2022 para una revisión sobre el tema). A su vez, han mostrado cómo habilidades socioemocionales vinculadas a la autorregulación de emociones y del comportamiento, las actitudes prosociales y la perseverancia, entre otras, ayudaron a los alumnos a hacer frente a la crisis y mantener su rendimiento académico (Iqbal et al., 2021; Martisone et al., 2022; Salmela-Aro et al., 2021).

## LA CONVIVENCIA ESCOLAR: VÍNCULOS CON PARES Y DOCENTES, PARTICIPACIÓN, SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA ESCOLAR

Otros dos objetivos de la investigación buscaron explorar la relación entre las habilidades socioemocionales y un grupo de variables asociadas a la convivencia escolar de los alumnos de sexto de primaria. Los resultados indican que, entre todas las habilidades socioemocionales, las de relacionamiento son las que más contribuyen a explicar el vínculo entre el estudiante con sus pares y sus maestros. En menor medida, y de manera específica,

la empatía parece explicar positivamente el vínculo del alumno con sus pares, mientras que la motivación intrínseca es la habilidad que mejor explica el vínculo positivo del niño con el maestro. Como se indicó anteriormente, las habilidades interpersonales contribuyen a mejorar la cantidad y calidad de las relaciones que sostienen los niños y adolescentes con los otros, por tanto, no es de sorprender que estas habilidades sean las que más hayan contribuido a explicar cómo los alumnos se relacionan entre ellos y con sus docentes. De forma similar, la evidencia científica sugiere que la empatía y la agradabilidad (dominio de la personalidad asociada a la preservación de la calidad de las relaciones interpersonales) están asociadas a una menor exposición a la violencia escolar (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015). Mientras tanto, estudios con muestras de diferentes países de Latinoamérica y el resto del mundo revelan la relación entre la regulación emocional, la confianza y la empatía con una menor exposición al acoso escolar (OCDE, 2021; UNESCO, 2021). Por otro lado, un estudio de la OCDE (2021) mostró cómo las habilidades de curiosidad y motivación de logro, ambas asociadas conceptualmente a la motivación intrínseca del modelo del INEE, estuvieron relacionadas a un mejor vínculo entre el estudiante y el maestro. Por tanto, los resultados presentados en este reporte son coherentes con hallazgos internacionales, lo cual refuerza la importancia de las habilidades interpersonales y la motivación intrínseca en este ámbito de la convivencia escolar.

Al igual que en el vínculo del alumno con el maestro, la motivación intrínseca y las habilidades de relacionamiento cumplen un rol importante en tres indicadores asociados al bienestar del niño en la escuela. El primero, la participación activa, describe las oportunidades del alumno para hacer escuchar su voz y tomar decisiones sobre las actividades escolares y otros temas que conciernen a la vida escolar. El segundo, el sentido de pertenencia, refiere a los sentimientos positivos del estudiante al sentirse parte del entorno escolar, entre ellos el entusiasmo por asistir a clases y la conexión con sus compañeros y maestros. Por último, la satisfacción con la vida escolar describe el disfrute del alumno durante el horario de clases, el entusiasmo al empezar el día, el reconocimiento que siente al hacer las cosas bien y la satisfacción que obtiene de sus amigos cuando no se siente del todo alegre durante el día. Según los resultados de este reporte, la capacidad de los alumnos de motivarse por una tarea por el mismo hecho de hacerla y la capacidad de establecer relaciones armónicas con los otros contribuyen positivamente a su bienestar en la escuela tomando en cuenta los tres indicadores descritos.

Estos resultados guardan relación con los hallazgos del estudio internacional de la OCDE en materia socioemocional (OCDE, 2021) y el estudio PISA 2009 (OCDE, 2012). En ambos, el sentido de pertenencia a la escuela estuvo asociado a la sociabilidad, el optimismo (conceptualmente relacionado al entusiasmo) y la cooperación de los alumnos en diferentes ciudades donde se aplicaron dichas evaluaciones. En particular, cabe destacar que, en comparación con otros resultados, todas las habilidades socioemocionales del modelo del INEE contribuyen a explicar el grado en el cual los alumnos de sexto de primaria se sienten satisfechos con su vida escolar. Esto pone de relevancia la interdependencia de las habilidades socioemocionales cuando se trata de contribuir de forma positiva al bienestar de los alumnos en los diferentes ámbitos de la vida escolar.

# ANEXOS

## ANEXO 1

TABLA A.1  
**CARACTERIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO**

<b>Nivel de medida</b>		
<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	
Motivación y autorregulación del aprendizaje	Autorregulación metacognitiva	Continua
Motivación y autorregulación del aprendizaje	Motivación intrínseca	Continua
Motivación y autorregulación del aprendizaje	Perseverancia académica	Continua
Habilidades interpersonales	Empatía	Continua
Habilidades interpersonales	Habilidades de relacionamiento	Continua
Habilidades intrapersonales	Regulación emocional	Continua
Habilidades intrapersonales	Autocontrol	Continua
Habilidad obtenida en la prueba de matemática		Continua
Habilidad obtenida en la prueba de lectura		Continua
Contexto COVID	Asistencia (escuelas públicas)	Continua
Contexto COVID	Retorno sentimientos	Continua
Contexto COVID	Dificultad de adaptación al retorno a la escuela	Continua
Contexto COVID	Vínculos compañeros virtualidad	Continua
Contexto COVID	Vínculos compañeros virtualidad	Continua
Convivencia	Vínculo entre pares	Continua
Convivencia	Vínculo alumnos-maestros	Continua
Convivencia	Sentido de pertenencia	Continua
Participación	Voz del estudiante	Continua
Satisfacción con la vida escolar		Continua
Sexo del alumno		Categoría: femenino y masculino
Edad		Categoría: edad teórica (11 y 12 años) y extraedad (otras edades)
Contexto socioeconómico y cultural del centro		Categoría: desfavorable (muy desfavorable, desfavorable, medio) y favorable (favorable, muy favorable)

## ANEXO 2. CREACIÓN DE ÍNDICES Y ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis psicométricos a cinco variables asociadas al bienestar de los alumnos (sentimientos positivos de retorno, dificultades de adaptación, vínculo con pares y docentes en la virtualidad y satisfacción con la vida escolar) cuyos índices no fueron incluidos en las bases de datos entregadas por el INEED. Se examinaron los niveles de consistencia interna y la estructura factorial exploratoria y confirmatoria. A su vez, se estimaron índices totales de estas variables utilizando modelos Rash de TRI. Posteriormente, se realizó un análisis exploratorio y descriptivo de un primer grupo de las variables, seguido de correlaciones bivariadas entre ellas. A continuación, se estimaron modelos de regresión lineal múltiple con las puntuaciones de las subdimensiones de habilidades socioemocionales como predictoras, y el primer grupo de variables asociadas a resultados de desempeño académico y de bienestar como criterio. Para estimar los modelos de regresión y los intervalos de confianza, se consideró el diseño de muestreo para la estimación de los errores. Mientras tanto, las variables de aspectos individuales como edad (categorías: edad teórica y extraedad), género (categorías: femenino y masculino) y condición socioeconómica y cultural (categorías: favorable y desfavorable) fueron ingresadas a los modelos de regresión como moderadoras. Se verificaron los supuestos de regresión lineal de homocedasticidad, linealidad y multicolinealidad. En el presente reporte se presentan gráficos y tablas con resultados a fin de responder a los objetivos de la investigación.

Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando los paquetes “dplyr”, “ggplot2”, “data.table”, “car”, “sjPlot”, “lavaan” y “survey” en R 3.6.0.

## ANEXO 3. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y DE CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES

Los análisis descriptivos muestran que la distribución de las variables predictoras y de criterio tiene características que se aproximan a la normalidad. Algunas variables, sin embargo, tienen una distribución asimétrica. Por ejemplo, la del sentimiento positivo de retorno a la escuela muestra una mayor proporción de alumnos que tuvieron puntajes altos en este indicador. Por el contrario, la distribución del sentimiento de pertenencia a la escuela muestra que una mayor proporción de niños tuvieron puntajes bajos. Esto indica que un grupo mayor de alumnos parece tener un bajo sentimiento de pertenencia a la escuela.

Los análisis de correlación muestran la relación entre las variables criterio y las variables predictoras. Los resultados que sobresalen más son la relación mediana y positiva entre el vínculo entre pares y el vínculo con el docente, y de estas dos últimas con la habilidades socioemocionales relacionadas al vínculo positivo con los otros como la empatía y las habilidades de relacionamiento. De igual forma, es de resaltar la relación positiva y mediana entre el sentimiento de pertenencia a la escuela y los sentimientos positivos vinculados al retorno a clases. Estas, a su vez, tienen una relación mediana y positiva con habilidades de relacionamiento y la motivación intrínseca por estudiar. Es de resaltar la correlación moderada entre el vínculo de los alumnos con sus pares de forma presencial y virtual,

al igual que entre el vínculo de los alumnos con sus maestros en la presencialidad y de forma virtual. Este podría ser un indicador de consistencia en el buen relacionamiento de los niños con sus pares y maestros a pesar del contexto de crisis. Por último, es de destacar la relación positiva y moderada entre la satisfacción del alumno con su vida escolar con el buen relacionamiento con sus pares y maestros. Del mismo modo, el sentido de pertenencia con la escuela y los sentimientos positivos de retorno a clases guardan un vínculo positivo con la satisfacción del niño con la vida escolar en general.

GRÁFICO A.1  
**DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO**  
VARIABLES PREDICTORAS - HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

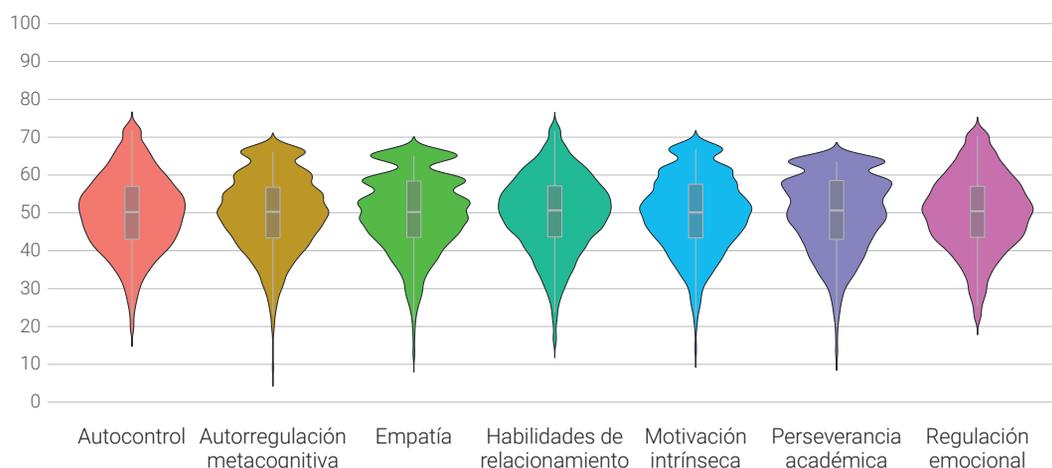


GRÁFICO A.2  
**DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO**  
 VARIABLES CRITERIO - RESULTADOS ASOCIADOS AL BIENESTAR

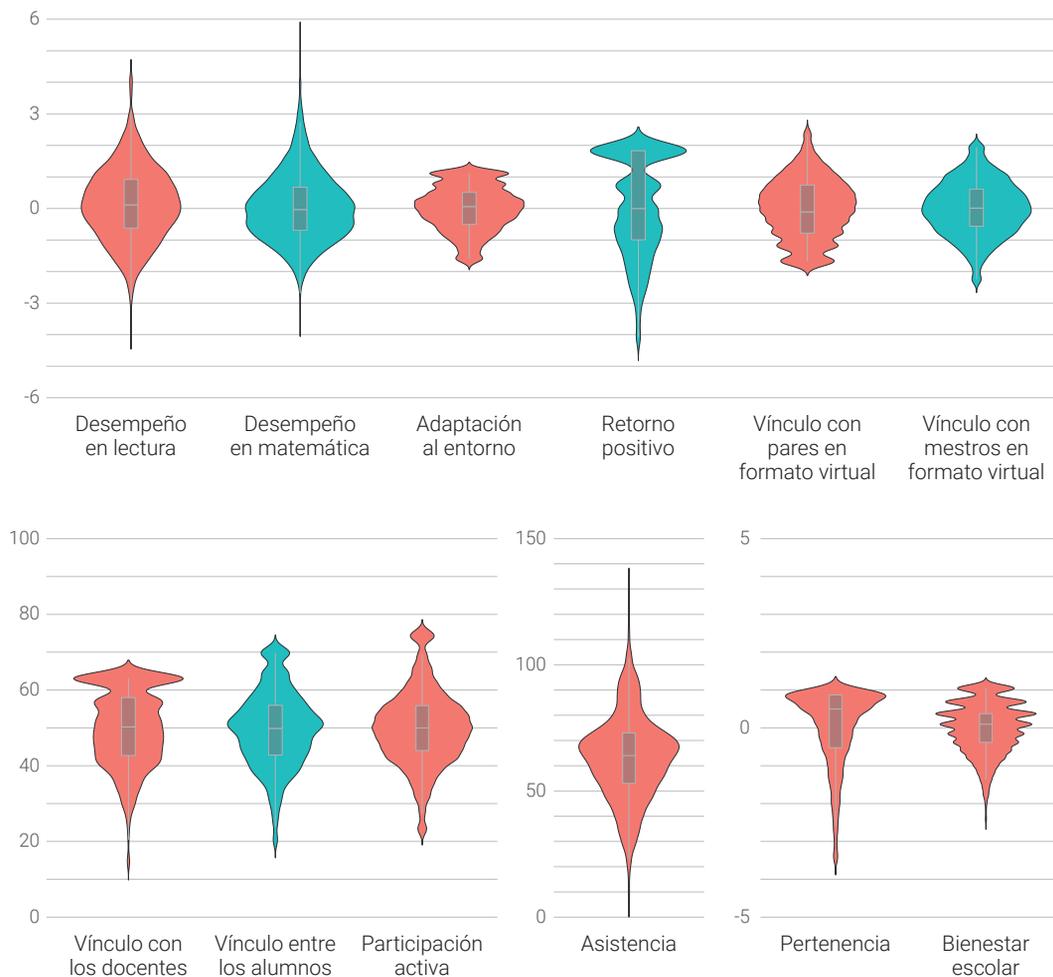


TABLA A.2  
CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES

Variable	Media	Desvío	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Habilidad obtenida en la prueba de matemática	0,04	1,07	—																	
Habilidad obtenida en la prueba de lectura	0,14	1,15	,63***	—																
Cantidad total de días que el alumno asistió (datos administrativos ANEP, solo para públicos)	63,02	17,00	,20***	,11***	—															
Índice de vínculo entre los alumnos	49,66	9,99	,11***	,08***	,09***	—														
Índice de vínculo con docentes	49,92	10,02	,03*	,06***	,04*	,45***	—													
Índice de sentido de pertenencia del alumno	0,00	1,00	,10***	,09***	,09***	,48***	,49***	—												
Índice de sentimientos al retorno	0,00	1,55	,10***	,10***	,10***	,46***	,47***	,64***	—											
Índice de adaptación al retorno	-0,00	0,72	-,04**	-,07***	,09***	,31***	,23***	,32***	,36***	—										
Vínculo con pares en formato virtual	-0,00	0,94	,14***	,10***	,07***	,39***	,16***	,26***	,30***	,26***	—									
Vínculo con maestros en formato virtual	0,00	0,86	,12***	,10***	,08***	,42***	,50***	,37***	,40***	,27***	,43***	—								
Índice de bienestar escolar	-0,00	0,67	,06***	,04*	,08***	,48***	,45***	,57***	,53***	,27***	,25***	,39***	—							
Índice de empatía	49,94	10,10	,11***	,12***	,07***	,39***	,26***	,31***	,34***	,27***	,35***	,31***	,43***	—						
Índice de habilidades de relacionamiento	49,86	10,12	,09***	,04**	,13***	,47***	,29***	,40***	,36***	,30***	,39***	,34***	,54***	,48***	—					
Índice de autorregulación metacognitiva	49,99	10,06	,15***	,18***	,01	,30***	,34***	,34***	,34***	,15***	,18***	,33***	,44***	,39***	,35***	—				
Índice de perseverancia académica	49,79	10,12	,29***	,26***	,08***	,23***	,26***	,27***	,27***	,05***	,13***	,23***	,28***	,18***	,19***	,42***	—			
Índice de motivación intrínseca	49,88	10,03	-,02	-,04**	,01	,29***	,34***	,38***	,40***	,17***	,09***	,28***	,48***	,29***	,29***	,50***	,32***	—		
Índice de autocontrol	50,00	10,15	,16***	,18***	,01	,15***	,19***	,19***	,19***	-,07***	,02	,12***	,21***	,06***	,13***	,31***	,46***	,22***	—	
Índice de regulación emocional	50,06	10,08	,03	,01	,04**	,24***	,22***	,26***	,23***	,16***	,13***	,19***	,40***	,28***	,36***	,34***	,14***	,32***	,19***	—

# ANEXO 4. RESULTADOS DE LAS REGRESIONES CON EFECTO MODERADOR

GRÁFICO A.3  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA POR SEXO**  
 AÑO 2020

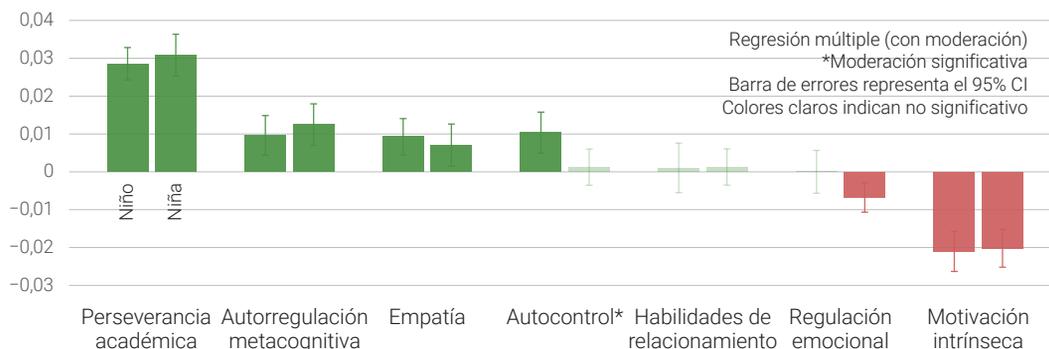


GRÁFICO A.4  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA POR EDAD**  
 AÑO 2020

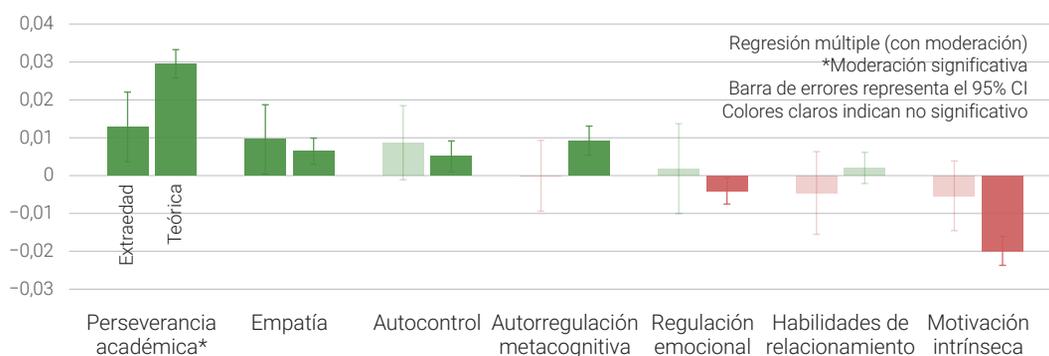


GRÁFICO A.5  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

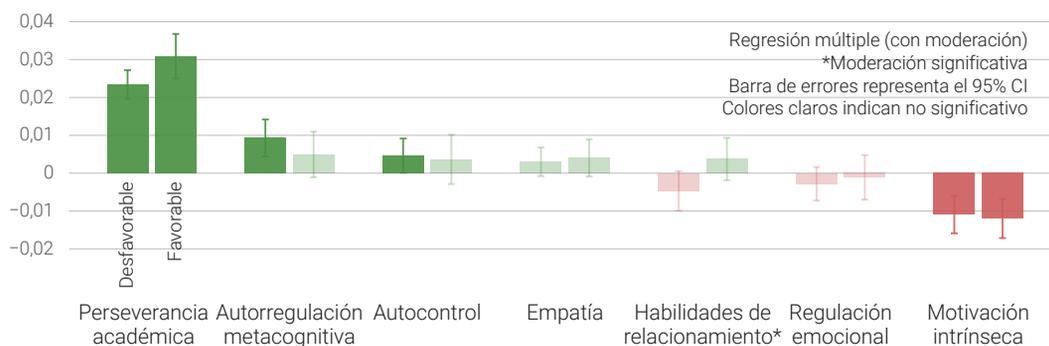


GRÁFICO A.6  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA POR SEXO**  
 AÑO 2020

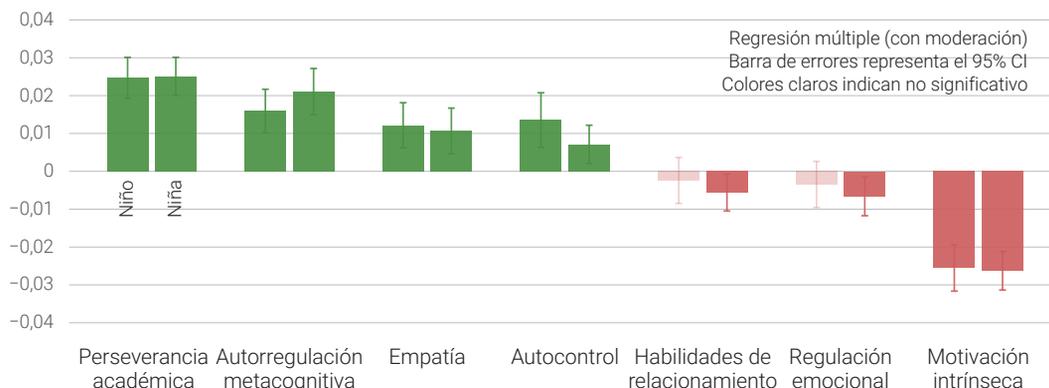


GRÁFICO A.7  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA POR EDAD**  
 AÑO 2020

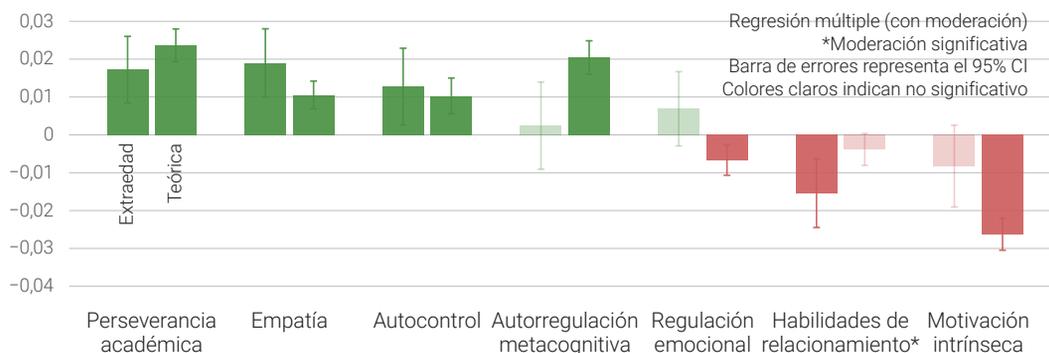


GRÁFICO A.8  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

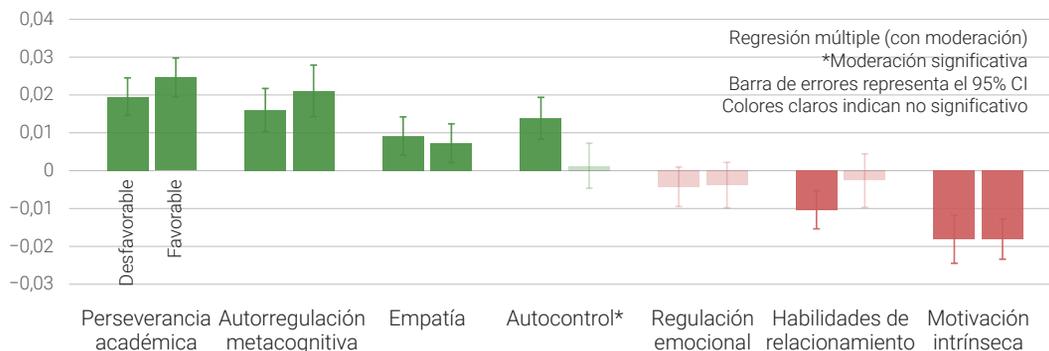


GRÁFICO A.9  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ASISTENCIA A LA ESCUELA POR SEXO**  
 AÑO 2020

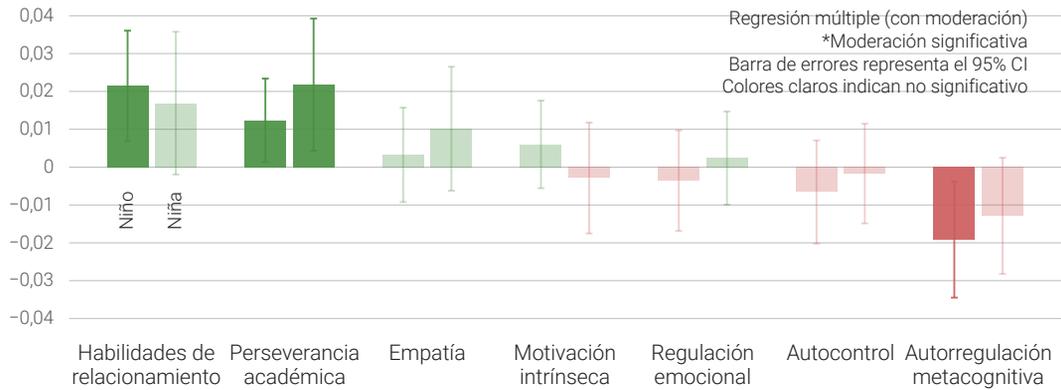


GRÁFICO A.10  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ASISTENCIA A LA ESCUELA POR EDAD**  
 AÑO 2020

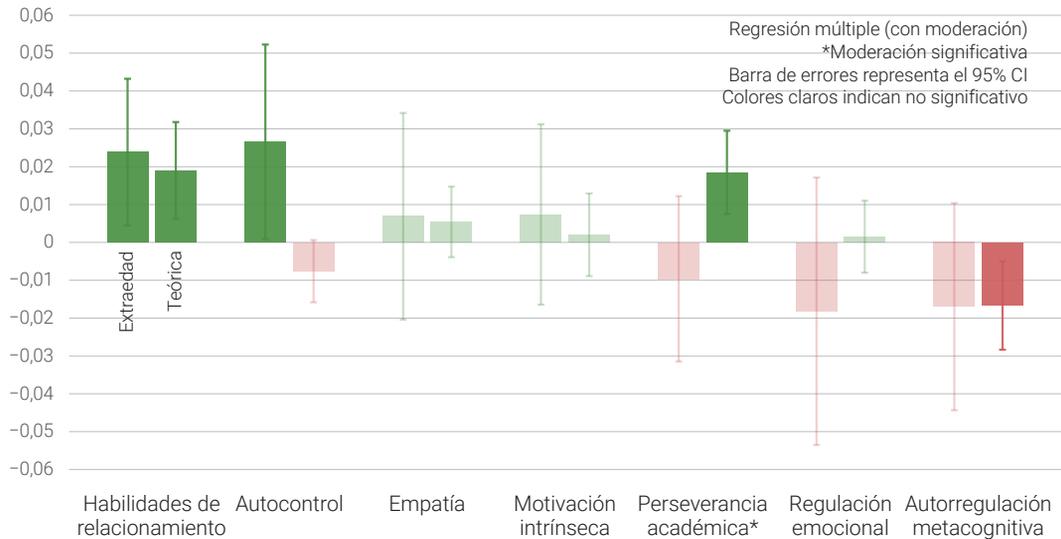


GRÁFICO A.11  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ASISTENCIA A LA ESCUELA POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

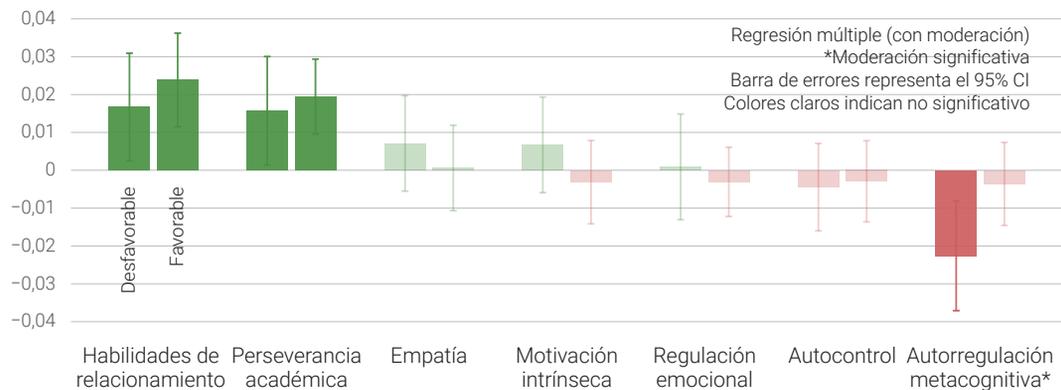


GRÁFICO A.12  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DEL ALUMNO CON SUS PARES POR SEXO**  
 AÑO 2020

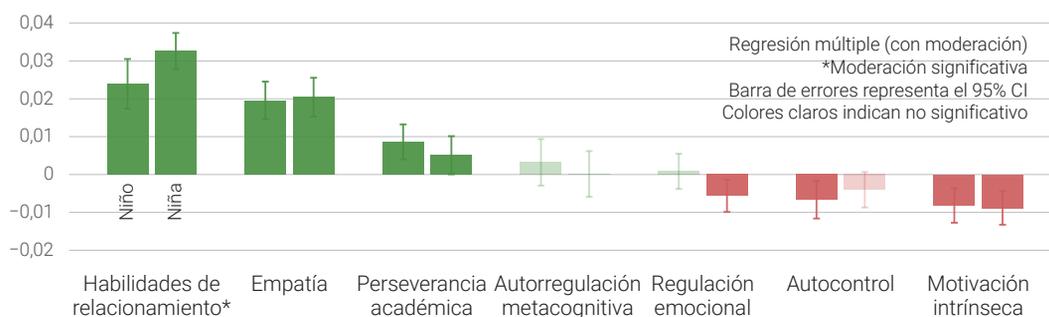


GRÁFICO A.13  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DEL ALUMNO CON SUS PARES POR EDAD**  
 AÑO 2020

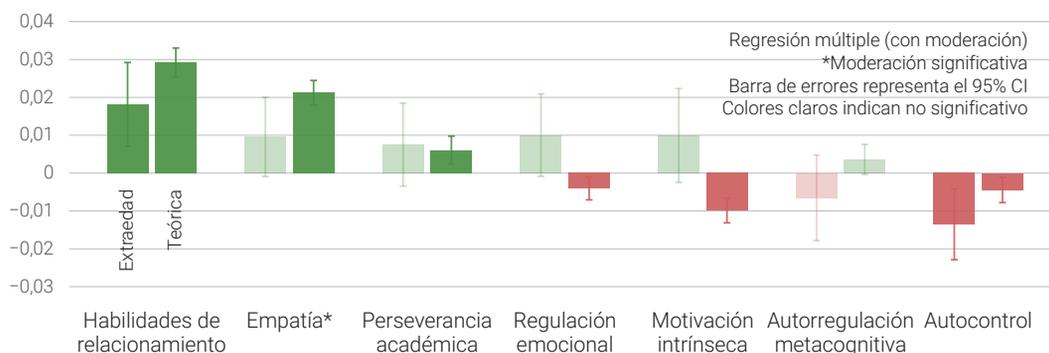


GRÁFICO A.14  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DEL ALUMNO CON SUS PARES POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

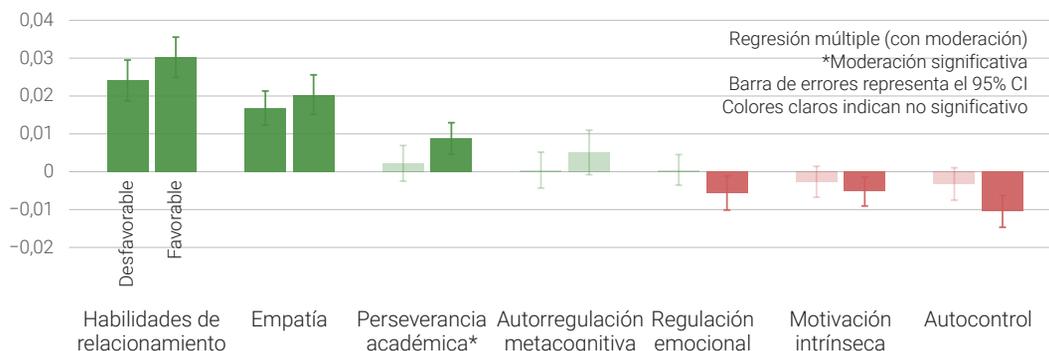


GRÁFICO A.15

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DEL ALUMNO CON SU MAESTRO POR SEXO**  
AÑO 2020

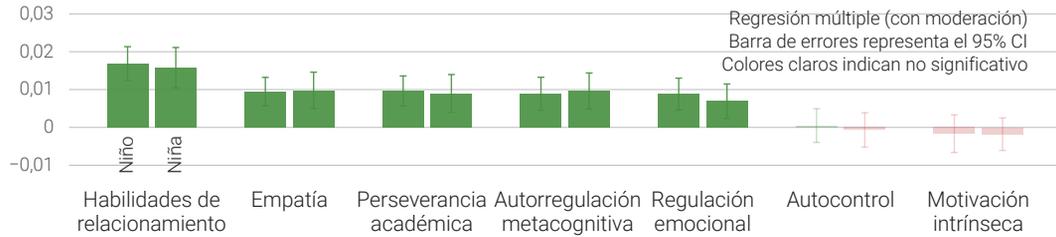


GRÁFICO A.16

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DEL ALUMNO CON SU MAESTRO POR EDAD**  
AÑO 2020

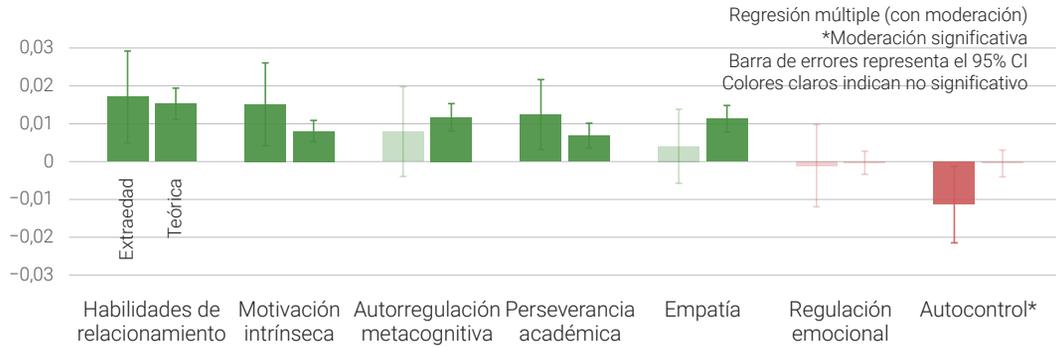


GRÁFICO A.17

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO VIRTUAL DEL ALUMNO CON SU MAESTRO POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
AÑO 2020

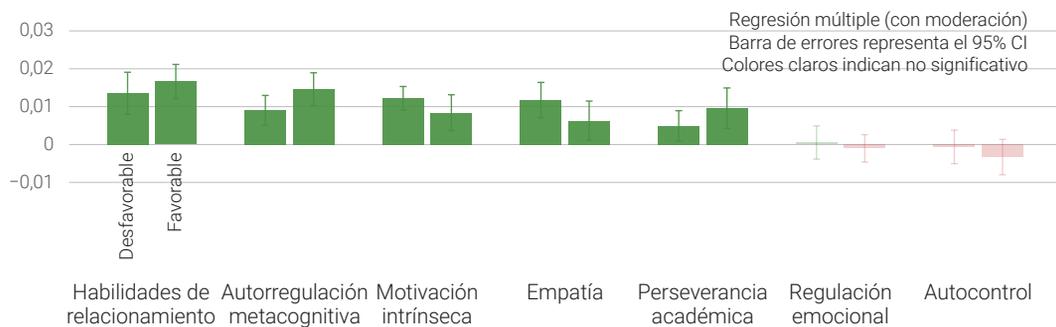


GRÁFICO A.18  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON SUS PARES POR SEXO**  
 AÑO 2020

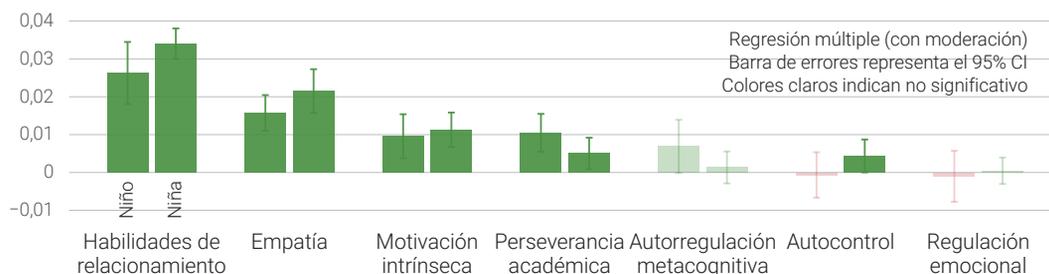


GRÁFICO A.19  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON SUS PARES POR EDAD**  
 AÑO 2020

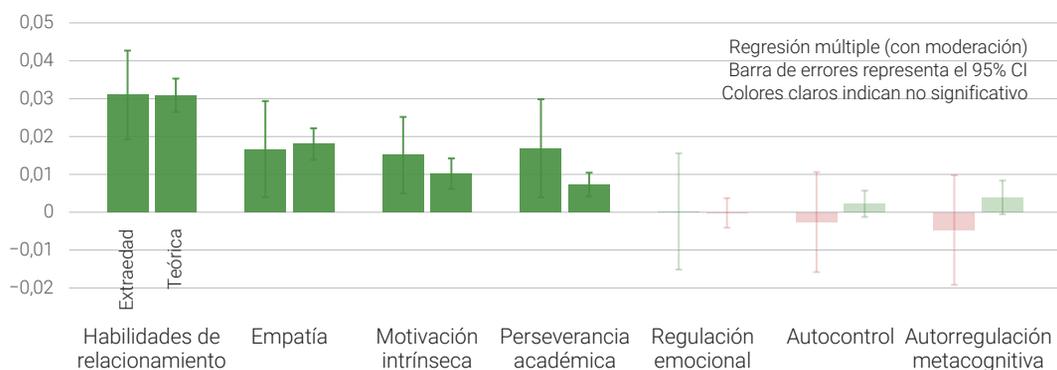


GRÁFICO A.20  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON SUS PARES POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

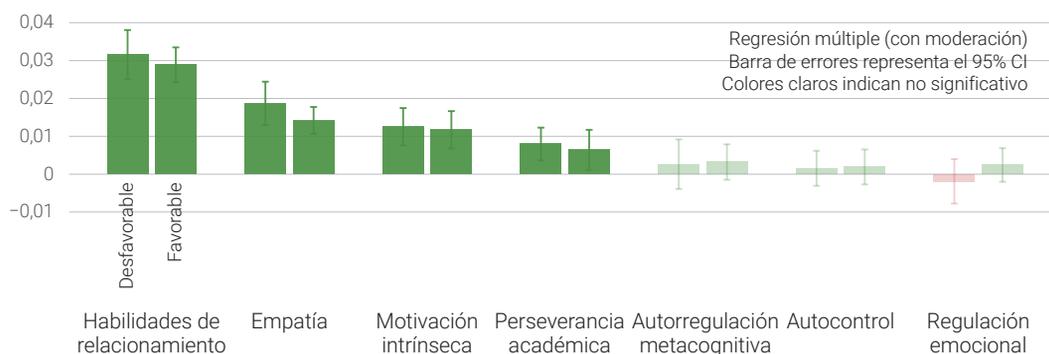


GRÁFICO A.21  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON EL MAESTRO POR SEXO**  
 AÑO 2020

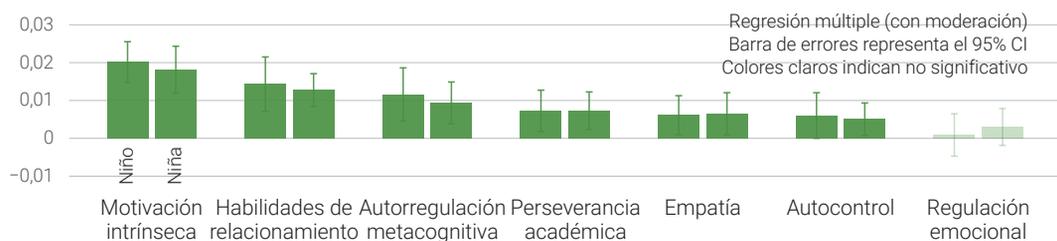


GRÁFICO A.22  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON EL MAESTRO POR EDAD**  
 AÑO 2020

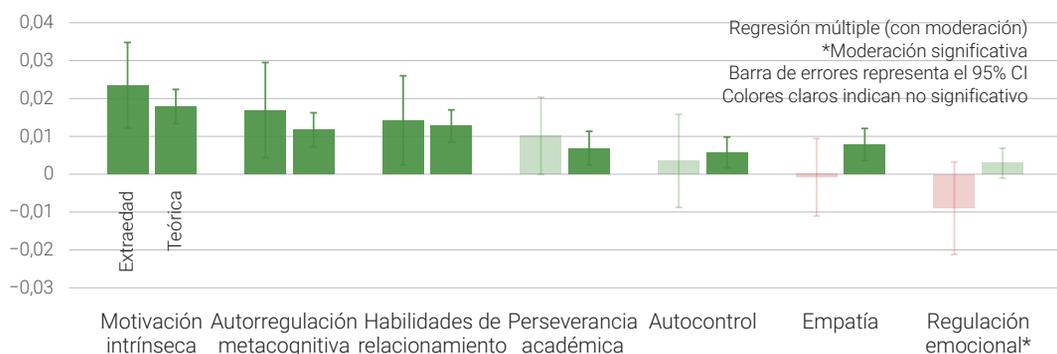


GRÁFICO A.23  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL VÍNCULO DEL ALUMNO CON EL MAESTRO POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

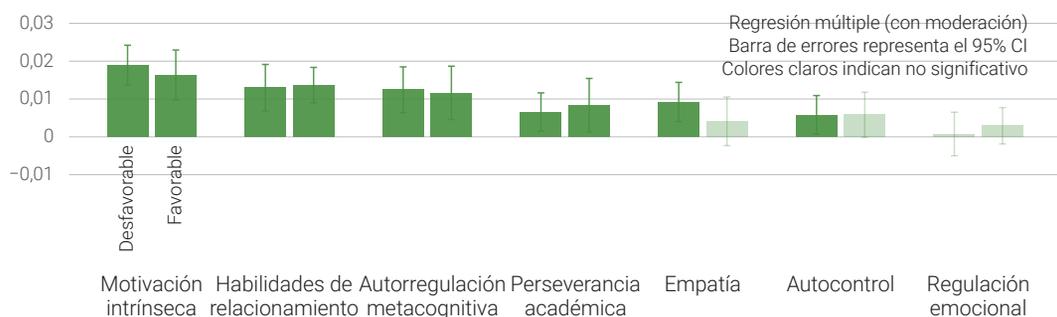


GRÁFICO A.24  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO POR SEXO**  
 AÑO 2020

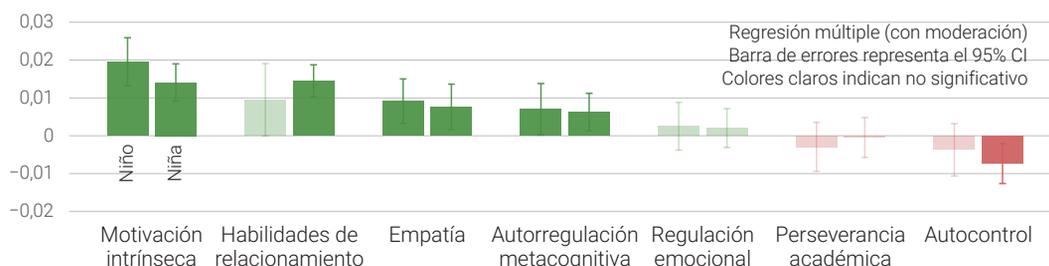


GRÁFICO A.25  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO POR EDAD**  
 AÑO 2020

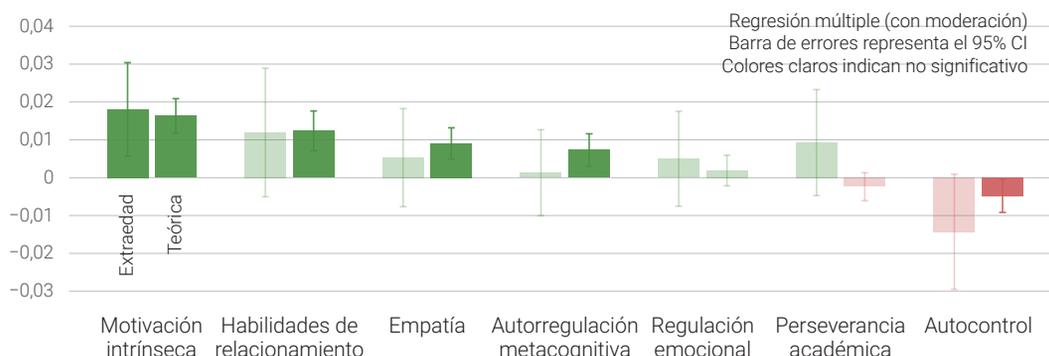


GRÁFICO A.26  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

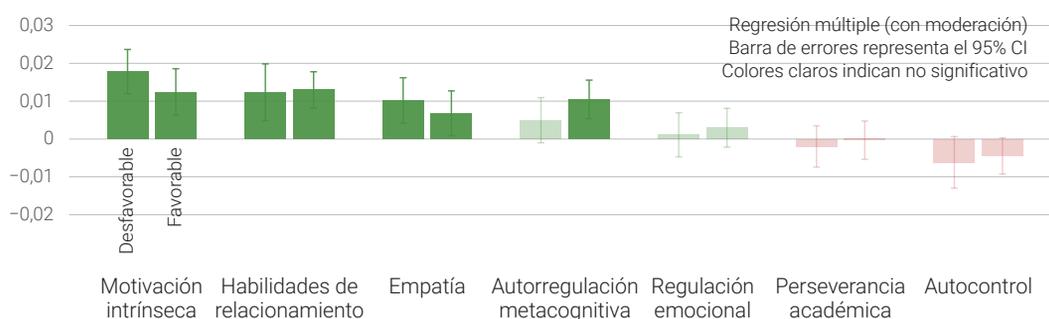


GRÁFICO A.27  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA POR SEXO**  
 AÑO 2020

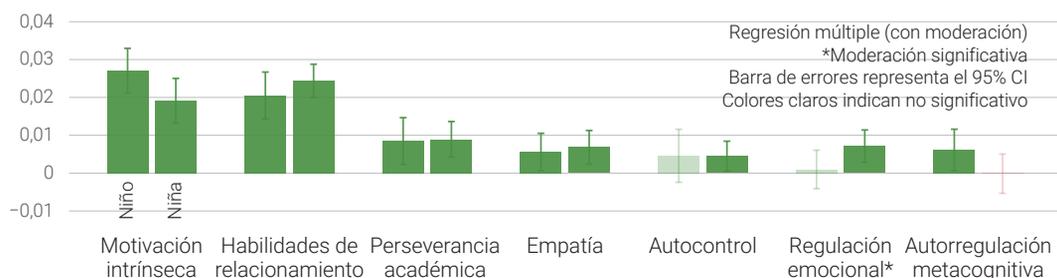


GRÁFICO A.28  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA POR EDAD**  
 AÑO 2020

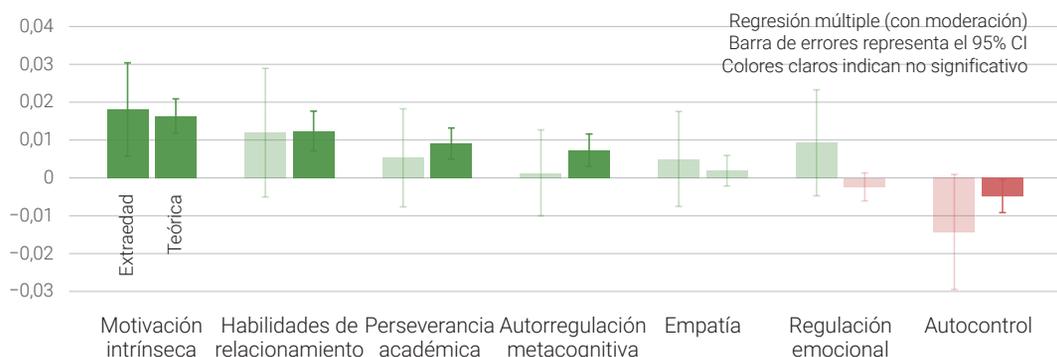


GRÁFICO A.29  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

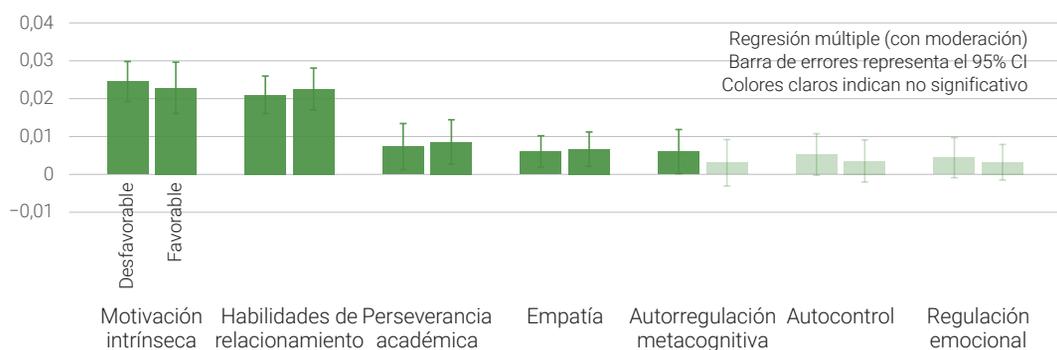


GRÁFICO A.30

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SENTIMIENTO POSITIVO DE RETORNO POR SEXO**

AÑO 2020

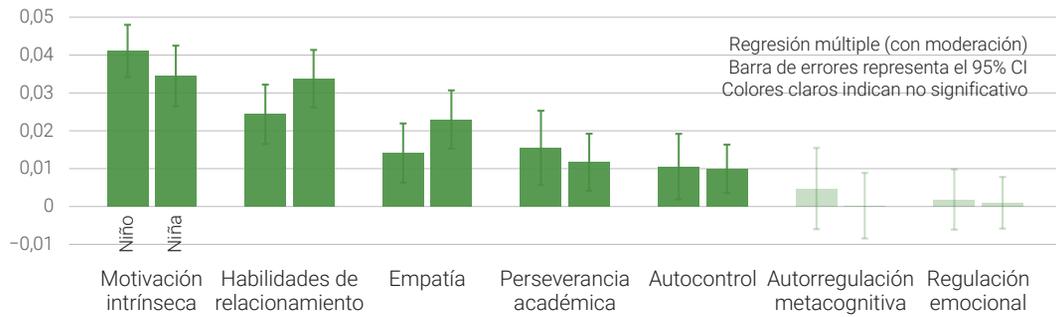


GRÁFICO A.31

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SENTIMIENTO POSITIVO DE RETORNO POR EDAD**

AÑO 2020

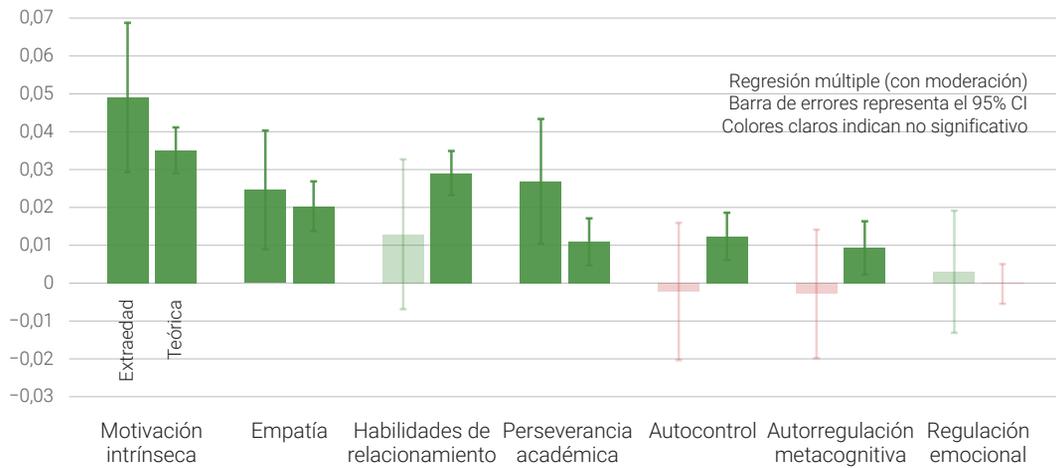


GRÁFICO A.32

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL SENTIMIENTO POSITIVO DE RETORNO POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**

AÑO 2020

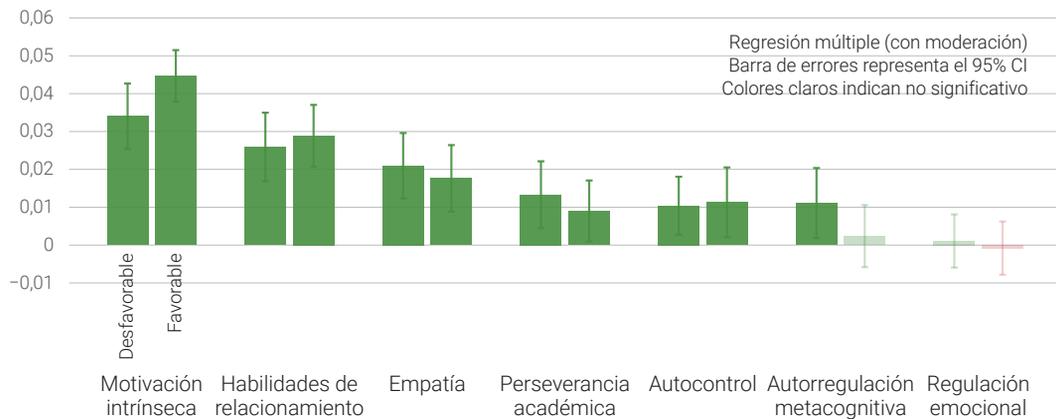


GRÁFICO A.33

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA DIFICULTAD DE ADAPTACIÓN POR EL RETORNO POR SEXO**

AÑO 2020

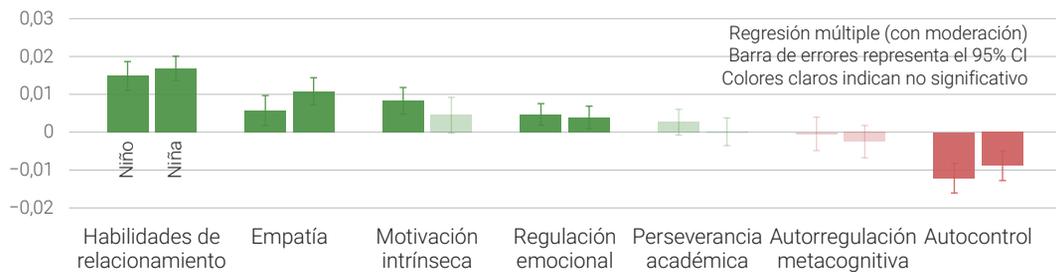


GRÁFICO A.34

**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA DIFICULTAD DE ADAPTACIÓN POR EL RETORNO POR EDAD**

AÑO 2020

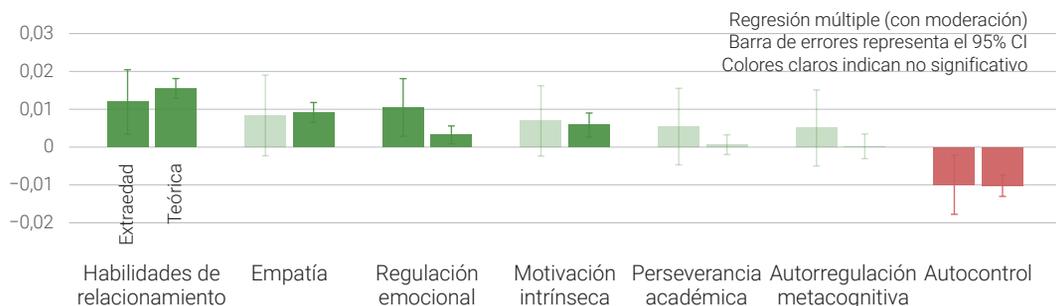


GRÁFICO A.35  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA DIFICULTAD DE ADAPTACIÓN POR EL RETORNO POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**  
 AÑO 2020

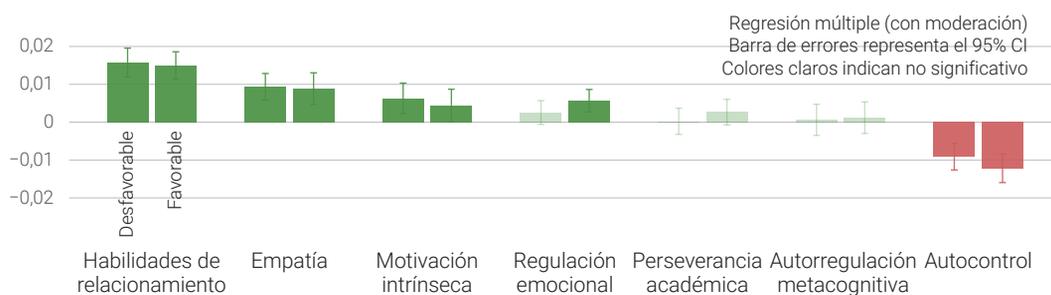


GRÁFICO A.36  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA ESCOLAR POR SEXO**  
 AÑO 2020

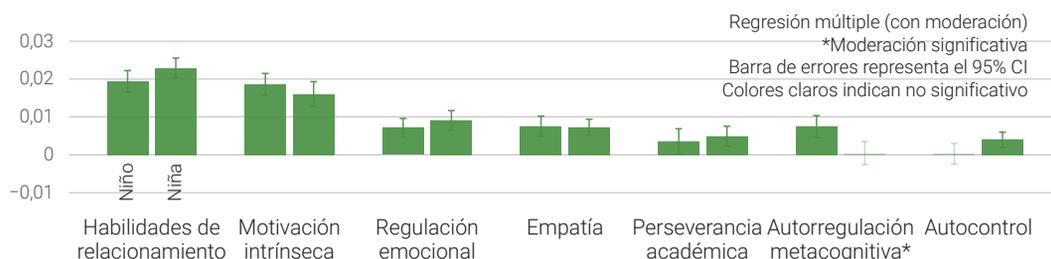


GRÁFICO A.37  
**IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA ESCOLAR POR EDAD**  
 AÑO 2020

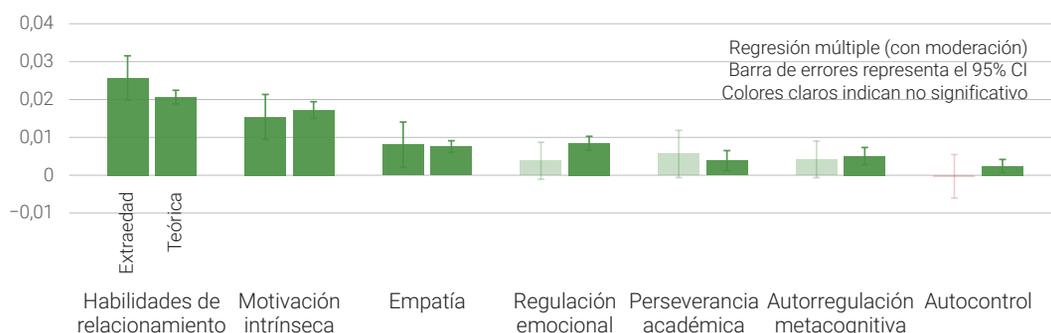
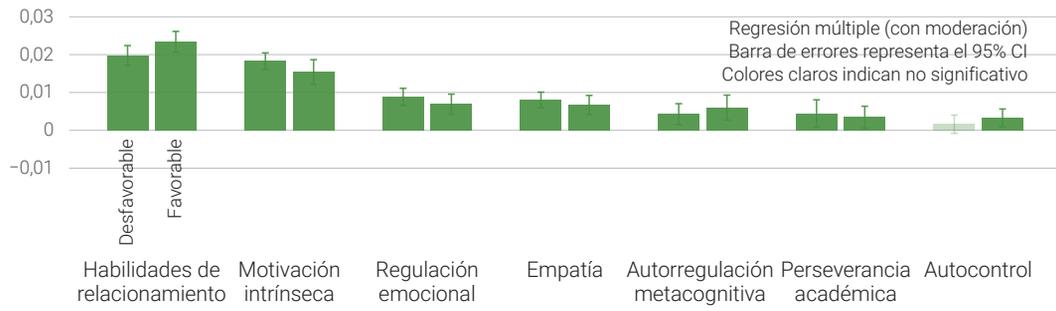


GRÁFICO A.38

### IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

AÑO 2020



# BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, M. S. y WALTER, E. E. (2016). Personality and body image: A systematic review. *Body Image*, 19, 79–88. <https://doi.org/0.1016/j.bodyim.2016.08.012>
- ALMLUND, M., DUCKWORTH, A. L., HECKMAN, J. y KAUTZ, T. D. (2011). *Personality Psychology and Economics* (n.º 16822). Recuperado de [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w16822/w16822.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w16822/w16822.pdf)
- BANDY, T. y MOORE, K. (2011). *What Works for Promoting and Reinforcing Positive Social Skills: Lessons from Experimental Evaluations of Programs and Interventions*. Recuperado de [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/03/child%7B%5C\\_%7Dtrends%7B%5C\\_%7D2011%7B%5C\\_%7D03%7B%5C\\_%7D02%7B%5C\\_%7DRB%7B%5C\\_%7DWWSocialSkills.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/03/child%7B%5C_%7Dtrends%7B%5C_%7D2011%7B%5C_%7D03%7B%5C_%7D02%7B%5C_%7DRB%7B%5C_%7DWWSocialSkills.pdf)
- CHERNYSHENKO, O., KANKARAS, M. y DRASGOW, F. (2018). *Social and Emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (n.º 173). <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- DADDS, M. R., HUNTER, K., HAWES, D. J., FROST, A. D. J., VASSALLO, S., BUNN, P., ... EL MASRY, Y. (2008). A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4>
- DUCKWORTH, A. L., PETERSON, C., MATTHEWS, M. D. y KELLY, D. R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D. y SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- FARRINGTON, C. A., RODERICK, M., ALLENSWORTH, E., NAGAOKA, J., KEYES, T. S., JOHNSON, D. W. y BEECHUM, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- GRESHAM, F. M. y ELLIOT, S. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Mineápolis: American Guidance Service.
- GROSS, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- INEED. (2015). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informeweb.pdf>
- INEED. (2018a). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- INEED. (2018b). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>

- INEEd. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- INEEd. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- INEEd. (2022). *Reporte de Aristas 10. Análisis de la regulación emocional en estudiantes de tercero de educación media en 2018 y 2021*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte10-Regulacion-emocional-estudiantes-tercero-media.pdf>
- IQBAL, J., QURESHI, N., AZEEM ASHRAF, M., FAIZ RASOOL, S. y ZAHEER ASGHAR, M. (2021). The Effect of Emotional Intelligence and Academic Social Networking Sites on Academic Performance During the COVID-19 Pandemic. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 905-920. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S316664>
- KELLY, E. V., NEWTON, N. C., STAPINSKI, L. A. y TEESSON, M. (2018). Prospective associations between personality and bullying among Australian adolescents. *Aust N Z J Psychiatry*, 52(2), 173-180. <https://doi.org/10.1177/0004867417726583>
- LAMBERT, S. F., NYLUND-GIBSON, K., COPELAND-LINDER, N. y LALONGO, N. S. (2010). Patterns of community violence exposure during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 46(3), 289-302. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9344-7>
- LEMONS, G. y SARAVIA, C. (2022). The Bigger the Storm, the Bigger the Strength: Did Social and Emotional Skills (SES) Make a Difference on a COVID-19 Lockdown Scenario Among Children and Young People? *Journal of Education and Learning*, 11(1), 73-86. <https://doi.org/0.5539/jel.v11n1p73>
- MARTISONE, B., STOKENBERGA, I., SUPE, I., SIMÕES, C., LEBRE, P., CANHA, L., ... CAMILLERI, L. (2022). Adolescent social emotional skills, resilience and behavioral problems during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in three European countries. *Frontiers Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.942692>
- MITSOPOULOU, E. y GIOVAZOLIAS, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- OCDE. (2012). *PISA 2009 Technical Report*. <https://doi.org/10.1787/9789264167872-en>
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OCDE. (2021). *OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- PANCORBO, G. (2021). *Social-emotional rubrics for formative assessment: psychometric properties and developmental trends during adolescence* (Universidad de Gante). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1854/LU-8702952>
- PANORAMA EDUCATION. (s. f.). *What New Research Tells Us About the Connections Between Social-Emotional Learning & the ABCs of Student Success*. pp. 1-6. Panorama Education.
- PINTRICH, P., SMITH, D., GARCÍA, T. y McKEACHIE, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- POROPAT, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0014996>
- POROPAT, A. E. (2014). A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 239-252. <https://doi.org/10.1111/bjep.12019>

- PRIMI, R., JOHN, O. P., SANTOS, D. y DE FRUYT, F. (2021). SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills in Public School Students in Brazil: Measuring Both Identity and Self-Efficacy. *Frontiers Psychology*. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639>
- SALMELA-ARO, K., UPADYAYA, K., VINNI-LAAKSO, J. y HIETAJÄRVI, L. (2021). Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- STRICKHOUSER, J. E., ZELL, E. y KRIZAN, Z. (2017). Does personality predict health and well-being? A metasynthesis. *Health Psychology*, 36(8), 797–810.
- SWAMI, V., HADJI-MICHAEL, M. y FURNHAM, A. (2008). Personality and individual difference correlates of positive body image. *Body Image*, 5(3), 322–325. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2008.03.007>
- SWAMI, V., TRAN, U., HOFFMANN BROOKS, L., KANAAN, L., LUESSE, E.-M., NADER, I. W., ... VORACEK, M. (2013). Body image and personality: associations between the Big Five Personality Factors, actual-ideal weight discrepancy, and body appreciation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(2), 146–151. <https://doi.org/10.1111/sjop.12014>
- TANI, F., GREENMAN, P. S., SCHNEIDER, B. H. y FREGOSO, M. (2003). Bullying and the big five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131–146. <https://doi.org/10.1177/0143034303024002001>
- UNESCO. (2021). *Las habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Explicativo y Comparativo (ERCE, 2019)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- UNIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA. (2017). *Un estudio con alumnos participantes de FEPBA 2014. Las habilidades socioemocionales en el modelo de cinco factores*. Recuperado de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2017\\_hse\\_en\\_el\\_modelo\\_de\\_cinco\\_factores\\_fepba\\_2014.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2017_hse_en_el_modelo_de_cinco_factores_fepba_2014.pdf)
- VAN GEEL, M., GOEMANS, A., TOPRAK, F. y VEDDER, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231–235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- VOLK, A. A., SCHIRALLI, K., XIA, X., ZHAO, J. y DANE, A. V. (2018). Adolescent bullying and personality: A cross-cultural approach. *Personality and Individual Differences*, 125, 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.012>