

ARISTAS 2022

REPORTE 16

LA EVOLUCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA Y SU VÍNCULO CON LOS DESEMPEÑOS



INEEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas
Evaluación Nacional
de Logros Educativos

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

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

La elaboración de este documento estuvo a cargo de: Mariana Castaings y Joana Urraburu

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

Montevideo, 2025
ISSN: 2697-2786

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

Cómo citar: INEE. (2025). *Reporte de Aristas 16. La evolución de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación media y su vínculo con los desempeños*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-16-La-evolucion-de-las-habilidades-socioemocionales-de-los-estudiantes-de-educacion-media-y-su-vinculo-con-los-desempenos.pdf>

Este informe trata de adolescentes 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.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) cuenta hasta la fecha con dos ediciones de la evaluación Aristas Media, aplicadas en 2018 y 2022 a estudiantes de tercero de educación media (secundaria y técnica), lo que desde 2023 corresponde a noveno grado de educación básica integrada. Estas evaluaciones permiten analizar los cambios en el tiempo, no solo de los desempeños en matemática y lectura, sino de otras dimensiones relevantes que forman parte del proceso educativo. Este reporte se centra en el estudio de una de ellas: las habilidades socioemocionales. Los resultados de Aristas Media 2022 muestran un deterioro de estas capacidades respecto a Aristas Media 2018. En particular, se reducen las habilidades intra e interpersonales y aumentan las conductas de riesgo (INEEd, 2023a).

Estudios previos relevan el impacto que tuvo la pandemia en el bienestar psicológico y la salud mental de niños y adolescentes. Tanto para Uruguay como para otros países se han reportado mayores niveles de ansiedad, depresión y tristeza, que afectaron las habilidades socioemocionales y los desempeños educativos (INEEd, 2023c, 2023a; INJU, 2023).

En vista de estos resultados, el objetivo del presente reporte es profundizar en cada una de estas dimensiones analizando las subdimensiones que las integran y el comportamiento diferencial que pudieran tener según contexto socioeconómico y cultural del centro educativo, tipo de curso y género de los estudiantes.

De esta manera, en primer lugar, se busca aportar información para intentar comprender qué está detrás del descenso en las habilidades socioemocionales en el período analizado, brindando insumos que contribuyan a revertir esta tendencia. En segundo lugar, se estudia la asociación entre las habilidades socioemocionales y los desempeños de los estudiantes en matemática y lectura.

MARCO CONCEPTUAL

A partir de la década de 1990 y comienzos del siglo XXI se comenzó a reconocer la importancia de las dimensiones socioemocionales desde el ámbito educativo, además de los aspectos intelectuales y académicos. Estas habilidades no solo se consideran necesarias dentro de la órbita escolar, sino también para el aprendizaje significativo y el desarrollo de las personas a lo largo de toda su vida.

En 1996, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del informe de su Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI (Delors, 1996), plantea cuatro pilares de la educación para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Dichos pilares conllevan una serie de habilidades personales, necesarias para un aprendizaje integral del individuo.

En 2003, la Organización Mundial de la Salud (OMS) junto al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por su sigla en inglés) y otros organismos internacionales incluyen bajo la terminología de habilidades para la vida aspectos como: toma de decisiones responsable, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo, las habilidades de relacionamiento, el manejo emocional, las habilidades de comunicación, entre otras competencias que consideran deben promoverse en el ámbito educativo (OMS, 2003). Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) manifiesta en 2014, a través de la difusión de evidencias, la necesidad de incorporar las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo como estrategia para promover competencias necesarias para desarrollarse en el mundo laboral, fomentar un estilo de vida más saludable, una participación social más activa y una mejor satisfacción con la vida (OCDE, 2015).

Desde 2014 el INEE se propuso como meta la construcción de un instrumento propio de evaluación de habilidades socioemocionales, aplicable a gran escala, para brindar información respecto a los niños y adolescentes que asisten al sistema educativo y de la relación de estos aspectos con los desempeños académicos. Esta tarea se llevó adelante con el apoyo de UNICEF, impulsando el desarrollo de una línea de trabajo propia¹.

Por otra parte, Uruguay se encuentra implementando un proceso de transformación educativa que pone el foco en el estudiante como actor central del sistema educativo y lo concibe como un ser integral. Para ello, se plantea estimular el desarrollo de las competencias vinculadas al pensamiento, la comunicación, el relacionamiento y la acción de los estudiantes (ANEP, 2022).

¹ Con insumos de expertos regionales e internacionales, maestros, profesores y alumnos.

En este marco, uno de los dominios priorizados por la transformación curricular es el relacionamiento y la acción de los estudiantes, entendido como los modos en que estos se vinculan activamente consigo mismos y con el entorno social. Dentro de este dominio se definen competencias como el relacionamiento con los otros y la competencia intrapersonal (ANEP, 2022). Estas competencias están estrechamente relacionadas con las habilidades interpersonales e intrapersonales medidas en Aristas, en tanto refieren a las capacidades de empatía de los adolescentes, de comunicación y de cooperación (en el primer caso) y a las capacidades de reflexionar y de regular sus emociones (en el segundo caso). En este contexto, cobra especial relevancia el análisis de las habilidades socioemocionales desarrolladas por los adolescentes.

Por otra parte, la pandemia y el confinamiento que se sufrió a nivel mundial a causa del COVID-19 ha dejado sus huellas en la población. Obligatoria y de manera improvisada, el sistema educativo debió generar una nueva forma de enseñar y los estudiantes se vieron obligados a acomodarse a ella. La ausencia de las relaciones personales cara a cara, características de la enseñanza, ha traído consigo una alteración de las formas habituales de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Un estudio realizado en España en centros educativos² indica que la pandemia ha generado un retroceso en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Asimismo, se ha notado que el confinamiento ha afectado de forma desigual a los estudiantes, ensanchando las brechas. Quienes provienen de hogares más desfavorecidos han sufrido en mayor medida las consecuencias del aislamiento. Del total de los estudiantes, el 20% ha tenido un reducido apoyo emocional para enfrentarse al confinamiento, siendo los de bachillerato y formación profesional los más vulnerables. Dichos estudiantes son los que valoran más negativamente el aprendizaje a distancia. Quienes viven en barrios de nivel económico bajo en grandes ciudades perciben menor apoyo de sus profesores y de sus familias que aquellos de su mismo nivel económico que viven en localidades más pequeñas (Marchesi, Camacho, Álvarez, Pérez y Pérez, 2020).

En Uruguay también se observa una peor situación en relación con las habilidades socioemocionales de los estudiantes de contextos más vulnerables, desigualdad que se observa también en los desempeños en lectura y matemática (INEEd, 2023b).

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ARISTAS

Las habilidades socioemocionales inciden en la capacidad del individuo para adaptarse al medio; dar respuestas y soluciones de manera eficaz, y resolver problemas y propiciar un mayor bienestar psicológico y social en diferentes ámbitos de su vida, como el hogar, la escuela, el liceo o la universidad, el club, en su desempeño como ciudadano, en la vida personal y en el espacio laboral. El desarrollo de habilidades socioemocionales se asocia con el compromiso escolar, mejores relaciones con pares y docentes y trayectorias más sólidas. Funcionan también como factores protectores ante conductas de riesgo, entre otros

² Análisis descriptivo, a partir de una encuesta a docentes y estudiantes de cuarto de primaria a segundo de bachillerato, aplicada a una muestra de 990 centros educativos (161.807 estudiantes y 18.905 docentes).

resultados que definen al desempeño del estudiante en la institución educativa y a lo largo de toda la vida (INEEd, 2019).

El INEEd conceptualiza a las habilidades socioemocionales 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, 2019, p. 29).

Se entiende que esta es una definición amplia que permite incluir a la gran variedad de habilidades específicas que se consideran dentro de la literatura académica y la evaluación educativa. Sin embargo, ante la tarea de evaluarlas en el sistema educativo uruguayo, se considera importante una mayor especificidad para facilitar su operacionalización.

Por tanto, se definieron subdimensiones específicas basadas en los resultados de las investigaciones previas que respaldan los siguientes criterios de selección:

- la capacidad de la habilidad para ser modificada a partir de intervenciones específicas en el ámbito escolar (criterio de maleabilidad),
- su importancia para el aprendizaje y la vida escolar y
- su relevancia para el desarrollo y el bienestar del estudiante (INEEd, 2019).

A partir de estos criterios, se seleccionaron las dimensiones y subdimensiones a integrar en la evaluación de habilidades socioemocionales por parte del INEEd y se establecieron sus definiciones operativas con base en la literatura y trabajos de validación empírica.

TABLA 1

DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES RELEVADAS EN ARISTAS, SEGÚN DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES

Dimensión	Subdimensión	Descripción
Motivación y autorregulación del aprendizaje: habilidades con foco en las metas académicas	Autorregulación metacognitiva	Conciencia y 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.
	Motivación intrínseca	Participación en una tarea como un fin en sí mismo, por razones tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de una tarea o materia.
	Perseverancia académica	Compromiso con las tareas académicas, foco y persistencia en la persecución de metas académicas, a pesar de obstáculos, dificultades y distracciones.
	Autoeficacia académica	Autovaloración de las habilidades y aptitudes para dominar una tarea académica.
	Valoración de la tarea	Percepciones de los estudiantes sobre la importancia e interés en las tareas.
Habilidades interpersonales: habilidades para la interacción social constructiva	Empatía	Capacidad de entender y compartir el estado emocional de otros, y de responder de forma compatible con él a través de la toma de perspectiva, el reconocimiento de emociones y su contexto.
	Habilidades de relacionamiento	Habilidades de comportamiento, socialmente aceptables, que permiten interactuar de forma efectiva con otros.
Habilidades intrapersonales: habilidades para el manejo de las propias emociones y reacciones	Regulación emocional	Estrategias cognitivas para el manejo de la información emocional interna y la regulación de la expresión emocional. Las estrategias remiten a recursos como la capacidad de desviar la atención, de tomar perspectiva o reformular la reacción emocional.
	Autocontrol	Habilidad para controlar reacciones impulsivas frente a situaciones tanto positivas como negativas con el objetivo de cumplir obligaciones y metas a corto plazo. Implica, por lo tanto, la capacidad de cambiar respuestas y evitar conductas indeseables según un contexto determinado.
Conductas de riesgo: remiten a afecciones psicológicas, caracterizadas por problemas emocionales, conductuales y sociales	Conductas internalizantes	Problemas de conducta relacionados a manifestaciones de comportamientos ansiosos, depresivos y problemas somáticos.
	Conductas externalizantes	Problemas de conducta relacionados con hiperactividad, agresividad y conductas oposicionistas.

¿CÓMO EVOLUCIONARON LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE MEDIA ENTRE 2018 Y 2022?

Como puede observarse en la tabla 2, de las 13 subdimensiones de habilidades socioemocionales evaluadas en Aristas, 5 no se ven afectadas entre 2018 y 2022 (color gris), 6 empeoran en 2022 respecto a 2018 (color rojo) y 2 mejoran (color verde).

Se observa que la motivación y autorregulación del aprendizaje es la única dimensión que se mantiene estable en el período. No obstante, dentro de ella hay mejoras en la autoeficacia académica y la valoración de la tarea para el caso de Idioma Español/Literatura. En contraste, hay un empeoramiento de la valoración de la tarea en el caso de Matemática.

En el resto de las dimensiones (habilidades inter e intrapersonales y conductas de riesgo) se observa un empeoramiento, que también está presente en las subdimensiones que las componen (habilidades de relacionamiento, regulación emocional, autocontrol, conductas externalizantes y conductas internalizantes), con excepción de la empatía, que no muestra cambios significativos.

El hecho de que la motivación y autorregulación del aprendizaje se haya mantenido estable entre 2018 y 2022, e incluso algunas subdimensiones hayan mejorado, puede haber contribuido a que los desempeños no hayan descendido de manera significativa en el período³.

³ El desempeño promedio en matemática pasó de 300,1 en 2018 a 297,2 en 2022, mientras que en el caso de lectura la evolución fue de 300,1 a 300,9. En ningún caso la diferencia es significativa (INEEd, 2023a).

TABLA 2

CAMBIOS EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE MEDIA ENTRE 2018 Y 2022

Dimensión	Subdimensión
Motivación y autorregulación del aprendizaje	Autorregulación metacognitiva
	Motivación intrínseca
	Perseverancia académica
	Autoeficacia académica en Idioma Español/Literatura
	Autoeficacia académica en Matemática
	Valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura
Habilidades interpersonales	Valoración de la tarea en Matemática
	Empatía
Habilidades intrapersonales	Habilidades de relacionamiento
	Regulación emocional
Conductas de riesgo	Autocontrol
	Conductas internalizantes
	Conductas externalizantes

Nota 1: se colorea de gris cuando no hay cambios significativos en la media del índice al 95% de confianza, de verde cuando el cambio representa una mejora y de rojo cuando el cambio indica un empeoramiento.

Nota 2: la dimensión conductas de riesgo no se colorea porque no se calculó un índice conjunto con las dos subdimensiones.

MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Principales hallazgos

La motivación y autorregulación del aprendizaje permanece relativamente estable entre 2018 y 2022, aunque se observa un aumento de la desigualdad en el área de lectura, tanto en términos de contexto socioeconómico como de género. Se amplían las brechas a favor de los contextos más favorables y de las mujeres.

Asimismo, mientras la autoeficacia y la valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura mejora entre estudiantes que asisten a centros de contexto socioeconómico y cultural favorables, se observa un empeoramiento generalizado en la valoración de la tarea en Matemática.

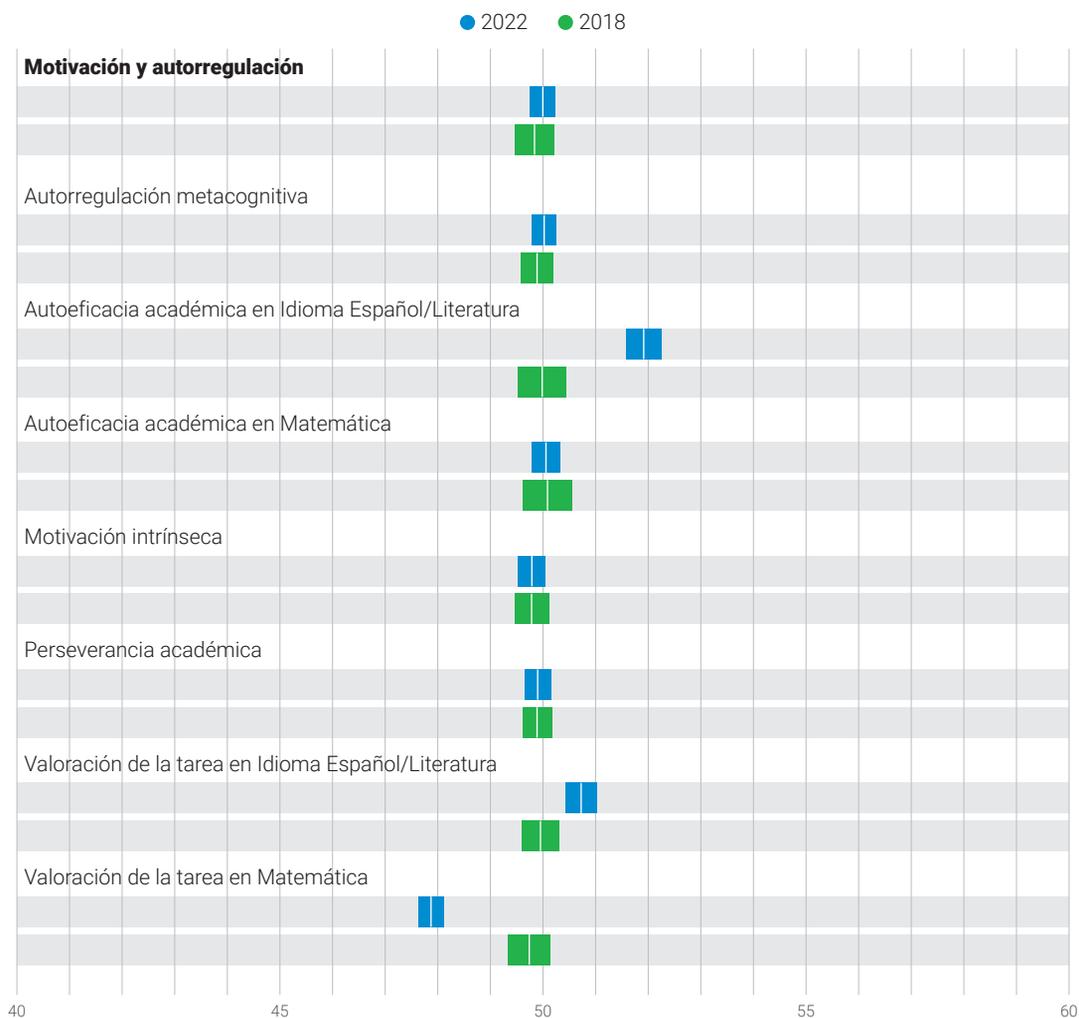
Para enfrentarse a una tarea académica y realizarla con éxito, se debe seguir una serie de procesos que van más allá de los conocimientos específicos o las habilidades cognitivas en un área determinada. Estos procesos incluyen iniciar el trabajo, planificar los pasos a seguir, mantener el enfoque a pesar de posibles distracciones y revisar si el objetivo se ha alcanzado y si los pasos dados han sido los correctos. En este contexto, la motivación y la autorregulación del aprendizaje juegan un papel crucial, ya que son esenciales para abordar y completar la tarea con éxito (INEEd, 2019).

Entre 2018 y 2022, esta dimensión de las habilidades socioemocionales se mantiene prácticamente incambiada. Específicamente, la autorregulación metacognitiva, la

autoeficacia académica en Matemática, la motivación intrínseca y la perseverancia académica no muestran variaciones significativas (gráfico 1).

No obstante, hay otras subdimensiones que sí varían en el período analizado. Por un lado, la autoeficacia académica y la valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura se incrementan. Es decir, mejora tanto la autovaloración de las habilidades y aptitudes para dominar la materia como la percepción de los estudiantes sobre la importancia y el interés en esta. En contrapartida, la valoración de la tarea en Matemática se reduce (gráfico 1). Este fenómeno se podría vincular a que, si bien los desempeños en ambas áreas entre 2018 y 2022 no muestran cambios significativos, en el caso de matemática se observa una leve caída, mientras que en lectura una muy leve mejora (INEEd, 2023a).

GRÁFICO 1
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN SEGÚN SUBDIMENSIONES
 AÑOS 2018 Y 2022



A continuación, con el objetivo de entender mejor los cambios observados en las subdimensiones que variaron en el período, se analiza su comportamiento y evolución para los distintos contextos socioeconómicos y culturales de los centros educativos, tipos de curso y género de los estudiantes.

La autoeficacia en Idioma Español/Literatura, que en 2018 mostraba niveles muy similares en todos los contextos socioeconómicos y culturales, en 2022 crece más entre los estudiantes que asisten a centros de contexto más favorable (gráfico A.1.1 del Anexo 1). Por tipo de curso, el mayor crecimiento se observa en secundaria (tanto privada como pública), mientras que entre los estudiantes de formación profesional básica (que en 2018 tenían niveles similares a los privados) se detecta una caída (gráfico A.1.2 del Anexo 1). Por su parte, se constata una mejora de la autoeficacia más grande para las mujeres que para los varones, ampliándose la brecha que ya existía a favor de las mujeres (gráfico A.1.3 del Anexo 1).

La valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura mejora particularmente en los centros de contexto muy favorable y en los centros privados (gráfico A.1.4 del Anexo 1), cayendo en escuelas técnicas de formación profesional básica (gráfico A.1.5 del Anexo 1). En este caso, los estudiantes de centros de contexto muy favorable y privados partían de niveles menores al resto en 2018, lo cual se mantiene en 2022 a pesar de haber tenido un incremento mayor. Asimismo, tanto las mujeres como los varones muestran un aumento en la valoración de la materia. No obstante, las estudiantes, que ya en 2018 mostraban niveles superiores, en 2022 presentan un crecimiento más pronunciado (gráfico A.1.6 del Anexo 1).

Respecto a la valoración de la tarea en Matemática, la caída se observa en todos los contextos (gráfico A.1.7 del Anexo 1) y tipos de curso (gráfico A.1.8 del Anexo 1). También es similar entre varones y mujeres (gráfico A.1.9 del Anexo 1).

HABILIDADES INTERPERSONALES E INTRAPERSONALES

Principales hallazgos

En las habilidades inter e intrapersonales se observa que hay un aumento de la desigualdad según contexto socioeconómico y cultural, ya que el deterioro es mayor en contextos más desfavorables. Esto genera que se amplíe la brecha entre contextos que ya existía en el caso de las habilidades interpersonales y que en 2022 se observe una brecha en las habilidades intrapersonales que no se constataba en 2018.

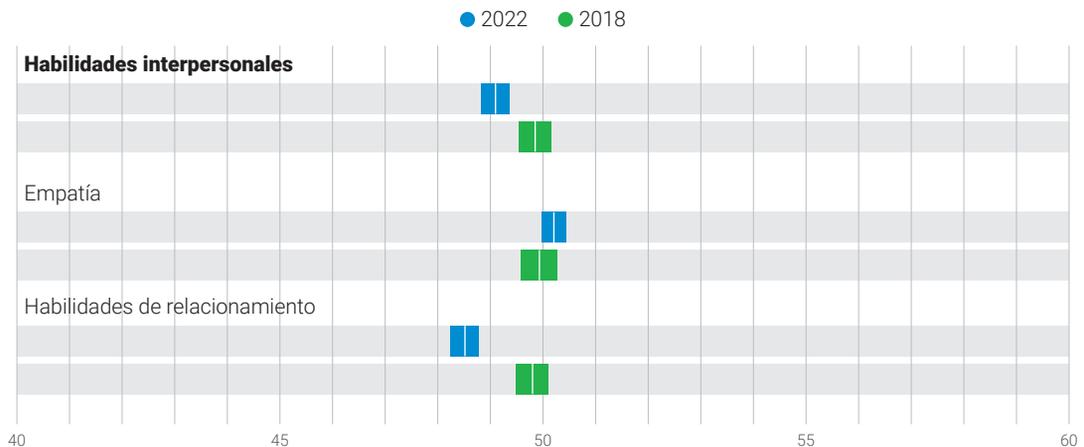
La reducción de las habilidades tanto inter como intrapersonales fue mayor para las mujeres que para los varones.

HABILIDADES INTERPERSONALES

Establecer y mantener relaciones saludables y satisfactorias, en armonía con las normas sociales, es una habilidad fundamental para integrarse adecuadamente en el entorno educativo. Las habilidades interpersonales incluyen tanto un componente cognitivo como uno comportamental y se basan en la habilidad de comprender las actitudes y comportamientos propios y ajenos, así como la capacidad para traducir ese entendimiento en conductas adecuadas para cada situación social específica (INEEd, 2019).

Al respecto, los datos de Aristas Media 2018 y 2022 evidencian una caída significativa de estas habilidades. La subdimensión que está explicando este descenso es la de habilidades de relacionamiento, que baja un 2,6% en el período. En cambio, la subdimensión vinculada a la empatía muestra una leve mejora, aunque no resulta significativa⁴ (gráfico 2).

GRÁFICO 2
HABILIDADES INTERPERSONALES SEGÚN SUBDIMENSIONES
AÑOS 2018 Y 2022



Al analizar las habilidades de relacionamiento por contexto socioeconómico y cultural, se observa que si bien empeoran en 2022 en todos los contextos, la caída es menos pronunciada para el muy favorable, donde continúa tomando valores más altos que en el resto (gráfico A.1.10 del Anexo 1). Por tipo de curso también se observan diferencias: las habilidades de relacionamiento adquieren mayor valor promedio en los liceos privados, seguidos de los públicos, las escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico y formación profesional básica (gráfico A.1.11 del Anexo 1). Similar a la tendencia observada por contexto, en todos los tipos de centro se registra una disminución en este indicador, con la excepción de los liceos privados, donde se mantiene casi sin cambios.

Por otra parte, las mujeres experimentan un empeoramiento de las habilidades de relacionamiento más pronunciado que los varones (gráfico A.1.12 del Anexo 1).

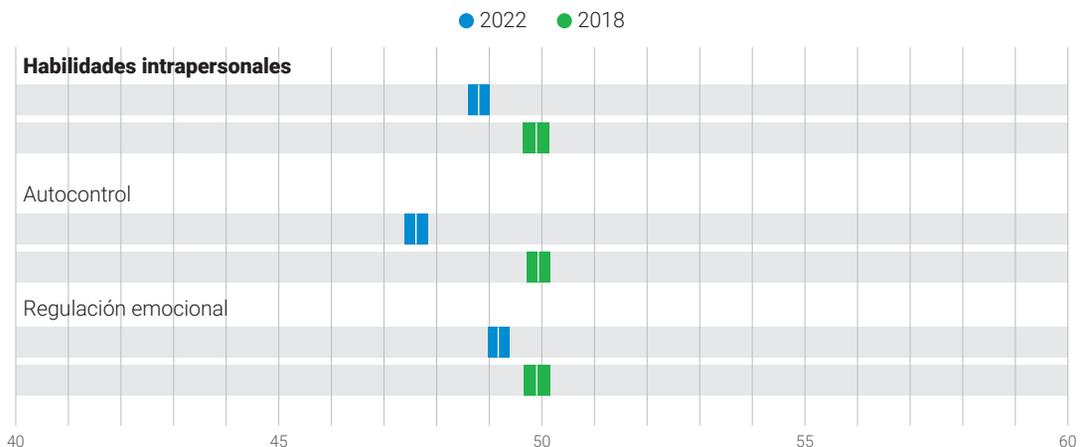
⁴ Se realizó un test de diferencia de media que confirma que la variación observada no es significativa.

HABILIDADES INTRAPERSONALES

Las habilidades intrapersonales refieren a las herramientas del individuo para manejar su mundo interno. Estas capacidades permiten conocer, entender y manejar los propios comportamientos y emociones, y están orientadas hacia objetivos centrados en el individuo, como resolver conflictos internos, calmarse o alcanzar un estado mental positivo (INEED, 2019).

En 2022, de acuerdo a las respuestas de los estudiantes de tercer grado, se observa un deterioro de las habilidades intrapersonales con respecto a 2018. En este caso, las dos subdimensiones que componen el índice, autocontrol y regulación emocional, experimentan caídas significativas en el período, aunque el descenso en el autocontrol es mayor (gráfico 3).

GRÁFICO 3
HABILIDADES INTRAPERSONALES SEGÚN SUBDIMENSIONES
AÑOS 2018 Y 2022



Los niveles de autocontrol reportados por los estudiantes son similares en todos los contextos socioeconómicos y culturales. Entre 2018 y 2022 se observa una reducción de este en todos los contextos, aunque es algo menor en el muy favorable (gráfico A.1.13 del Anexo 1).

Por tipo de curso, en 2018 se evidenciaba una clara diferencia a favor de los estudiantes de formación profesional básica, que reportaban en promedio mayores valores de autocontrol que el resto. No obstante, en 2022 se observa un deterioro del autocontrol en todos los tipos de curso, con una caída más pronunciada en las escuelas técnicas con formación profesional básica (gráfico A.1.14 del Anexo 1). Un aspecto que puede haber incidido en este último resultado es el cambio en los requisitos de ingreso y en la duración del programa de formación profesional básica, que provocó una disminución en la edad promedio de los estudiantes que asisten a este curso y fueron evaluados por Aristas (pasó de 17,7 años en 2018 a 16,2 en 2022)⁵.

⁵ En el inicio del programa, en 2008, el público objetivo eran estudiantes mayores de 14 años con educación primaria completa. En 2017 se eliminó el requisito de la edad y se igualó al resto de las modalidades de educación media. Este cambio no afecta a los estudiantes evaluados por Aristas Media en 2018, dado que se trata de estudiantes que en 2018 se encontraban en su último año, pero sí a los evaluados en 2022.

Los resultados de Aristas Media, tanto 2018 como 2022, muestran que, en mayor o menor medida, todas las dimensiones de las habilidades socioemocionales mejoran para los estudiantes con 17 años o más, respecto a los de 16 años (INEEd, 2023a). Por lo tanto, el descenso en la edad promedio de los estudiantes de formación profesional básica podría explicar la caída más pronunciada del autocontrol en estos centros.

Si bien esto hace que se reduzcan las diferencias entre tipos de centro, los estudiantes de formación profesional básica siguen teniendo en promedio más edad que el resto (16,2 años frente a 14,8 años en liceos públicos, 15 años en ciclo básico tecnológico y 14,6 años en privados) y también mayores niveles de autocontrol.

En cuanto a las diferencias por género, se observa una caída similar del indicador entre 2018 y 2022, a la vez que siguen siendo los varones quienes reportan mayores niveles de autocontrol (gráfico A.1.15 del Anexo 1).

Respecto a la regulación emocional, entre 2018 y 2022 se observa un deterioro en todos los contextos socioeconómicos y culturales, con excepción del muy favorable, que se mantiene estable (gráfico A.1.16 del Anexo 1). Algo similar sucede por tipo de curso: la regulación emocional cae en todos los centros menos en los liceos privados. La caída más pronunciada se observa entre los estudiantes de formación profesional básica, quienes en 2018 tenían niveles de regulación emocional superior al resto, y en 2022 descienden hasta niveles similares a los del resto de los centros públicos (gráfico A.1.17 del Anexo 1). Esto también podría estar vinculado al cambio en la edad promedio de estos estudiantes. Por otra parte, las estudiantes mujeres, que ya presentaban valores más bajos de regulación emocional en 2018 con relación a los varones, en 2022 sufren una reducción mayor en sus habilidades de regulación emocional que sus pares varones, ampliándose la diferencia (gráfico A.1.18 del Anexo 1).

CONDUCTAS DE RIESGO

Principales hallazgos

Las conductas de riesgo, tanto internalizantes como externalizantes, que en 2018 estaban más presentes entre los estudiantes que asistían a centros de contexto muy favorable y al sector privado, revierten este patrón en el período considerado. Al haberse incrementado en los centros de contextos más desfavorables y en escuelas técnicas con formación profesional básica, en 2022 se observa que prácticamente dejan de existir diferencias según contexto o tipo de curso.

Si bien en la literatura las conductas de riesgo no son consideradas habilidades, se ha constatado que durante la adolescencia la mayor autonomía e independencia, entre otros factores, podrían propiciar una mayor exposición a situaciones de riesgo, y esto incidir sobre sus aprendizajes. Por este motivo, el INEEd analiza las conductas de riesgo internalizantes

y externalizantes dentro de las habilidades socioemocionales de los estudiantes (INEED, 2019).

Las conductas internalizantes refieren a problemas de conducta relacionados a manifestaciones de comportamientos ansiosos y depresivos. Por su parte, las conductas externalizantes son problemas de conducta relacionados con hiperactividad, agresividad y conductas oposicionistas (INEEd, 2019).

En 2022 se da un aumento significativo de ambas conductas de riesgo en comparación con 2018. Esto implica un resultado negativo, dado que los estudiantes muestran mayores problemas de conducta⁶. En el caso de las conductas externalizantes el incremento es menor que para el caso de las conductas internalizantes (gráfico 4).

GRÁFICO 4
CONDUCTAS DE RIESGO
AÑOS 2018 Y 2022



Si se analiza el cambio en las conductas de riesgo según contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos, se aprecia un incremento en todos los contextos, tanto para las conductas externalizantes como para las internalizantes. Mientras que en 2018 las conductas externalizantes eran mayores en el contexto muy favorable en comparación con el resto, en 2022 el aumento de estas conductas es mayor entre los estudiantes que asisten a centros de contexto más desfavorables. Esto implica que en 2022 se encuentren en niveles similares, sin observarse diferencias por contexto (gráficos A.1.19 y A.1.21 del Anexo 1).

En línea con lo anterior, en los centros privados (que en 2018 presentaban los mayores niveles de estas conductas) es donde menos aumentan las conductas de riesgo (externalizantes e internalizantes), mientras que en las escuelas técnicas con formación profesional básica es donde más aumentan (gráficos A.1.20 y A.1.22 del Anexo 1). Nuevamente, este resultado podría estar explicado por la caída en la edad promedio de los estudiantes de formación profesional básica.

En cuanto al género, el comportamiento difiere según se trate de conductas externalizantes o internalizantes. Las primeras son más frecuentes entre los varones tanto en 2018 como en 2022, y si bien el incremento se observa para ambos, es mayor entre las mujeres (gráfico

⁶ En el caso de las conductas de riesgo el resultado debe leerse de forma inversa a los anteriores. En las dimensiones y subdimensiones anteriores un mayor nivel del índice es un resultado positivo, mientras que en el caso de las conductas de riesgo un mayor nivel indica un resultado negativo.

A.1.23 del Anexo 1). En cambio, las conductas internalizantes son más frecuentes entre las mujeres en ambos años, pero el aumento es mayor entre los varones (gráfico A.1.24 del Anexo 1).

En el estudio Panel de Juventudes ENAJ 2018–2022⁷ se consulta a adolescentes que en 2018 tenían entre 12 y 15 años sobre salud mental y bienestar psicosocial, entre otros temas. Este estudio arroja resultados que van en línea con lo encontrado respecto a las conductas internalizantes. Cuando se les consulta “durante los últimos 12 meses, ¿alguna vez te sentiste tan triste o desesperado 2 semanas seguidas, o más tiempo, que dejaste de hacer tus actividades habituales?”, el porcentaje de adolescentes que responde afirmativamente a la pregunta pasa de 15% en 2018 a 23% en 2022. Si se observan las características de los adolescentes que se sienten de esa forma en 2022, se ve que las mujeres son un porcentaje mucho mayor que los varones (34% vs. 14%). No se ven diferencias importantes según el nivel socioeconómico ni la región.

⁷ El Ministerio de Desarrollo Social (a través del Instituto Nacional de la Juventud) y el Instituto Nacional de Estadística, con la colaboración de Naciones Unidas (a través del Fondo de Población de las Naciones Unidas) llevaron a cabo este estudio junto con la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ). La primera ola del estudio fue aplicada en 2018 a adolescentes que en ese momento tenían entre 12 y 15 años de edad y la segunda en el año 2022, encontrando a las mismas personas con 16 a 19 años. Las características de las muestras no son exactamente iguales, ya que en el Panel de Juventudes son adolescentes un poco más grandes que los de Aristas y, además, no tienen por qué estar escolarizados.

¿CÓMO SE RELACIONAN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES CON SUS DESEMPEÑOS ACADÉMICOS EN 2022?

Análisis previos realizados para Aristas Media 2022 muestran que, al estudiar el efecto conjunto de las habilidades socioemocionales sobre los desempeños en lectura y matemática, son dos las dimensiones que resultan tener efectos significativos: la motivación y autorregulación del estudiante, con un efecto positivo, y las conductas externalizantes, con uno negativo. El resto de las dimensiones no resultaron significativas para explicar los desempeños (INEEd, 2023b, 2023a).

Este reporte profundiza el análisis, permitiendo responder cuál o cuáles de las 13 subdimensiones relevadas para medir motivación y autorregulación hacia el aprendizaje, habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales y conductas de riesgo (tabla 1), influyen en mayor medida sobre los desempeños en lectura y matemática.

Para ello, se estiman modelos multinivel individuales para cada subdimensión⁸, donde se incluyen como variables de control el contexto socioeconómico y cultural del centro y del estudiante, el tipo de curso, la región, el género del estudiante e información básica sobre su trayectoria educativa (repetición y edad). En el gráfico 5 se presentan los coeficientes obtenidos en cada uno de los modelos multinivel (los resultados completos se encuentran en el Anexo 2).

En primer lugar, se observa que prácticamente todas las subdimensiones de las habilidades socioemocionales tienen una relación significativa con los desempeños. A medida que aumentan las habilidades aumentan los desempeños y, en cambio, a medida que aumentan las conductas de riesgo, disminuyen los desempeños, lo cual significa que una mejora en estas capacidades repercute en mejores resultados en las pruebas, tanto de matemática como de lectura. La excepción son las habilidades interpersonales (empatía y habilidades de relacionamiento), que no resultan significativas o incluso se ve un efecto negativo. Este resultado se retomará más adelante.

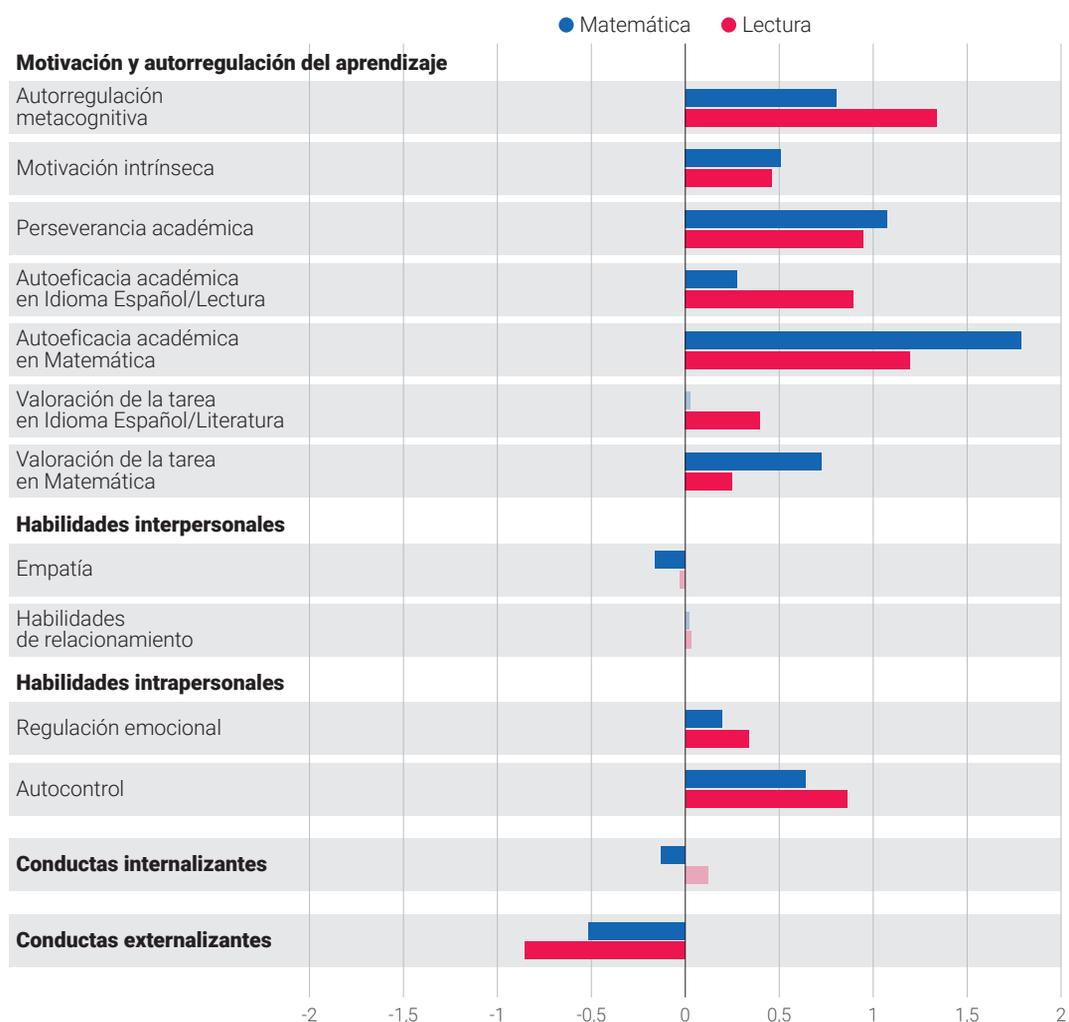
Las tres subdimensiones con mayor incidencia sobre los desempeños son: la autoeficacia académica en Matemática, la perseverancia académica y la autorregulación metacognitiva. Las tres subdimensiones corresponden a la dimensión motivación y autorregulación, por lo que se confirma su relevancia para explicar los desempeños. El resto de subdimensiones asociadas a esta dimensión también resultan significativas y positivas, aunque en menor medida.

⁸ Como es habitual, se estiman modelos con dos niveles: centro y estudiante. Se incluye una constante aleatoria a nivel del centro educativo. Se estima un modelo independiente para cada subdimensión, ya que, al ser variables muy relacionadas entre sí, incluirlas juntas provoca distorsiones en los coeficientes estimados.

Dentro de las habilidades intrapersonales, el autocontrol se destaca por su incidencia sobre los desempeños, teniendo un efecto aproximadamente tres veces más grande que la regulación emocional.

En cuanto a las conductas de riesgo, son las externalizantes las que más perjudican los desempeños, particularmente en lectura. Por su parte, las internalizantes tienen el efecto negativo esperado en matemática, pero un efecto positivo en lectura.

GRÁFICO 5
RELACIÓN ENTRE SUBDIMENSIONES DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y DESEMPEÑOS



Nota 1: los coeficientes corresponden cada uno a un modelo independiente, donde todos incluyen las mismas variables de control.

Nota 2: los puntajes de las pruebas se expresan en una escala de media 300 y desvío 50; los índices de las subdimensiones tienen media 50 y desvío 10.

Nota 3: se representan en colores nítidos los coeficientes que resultan significativos al 95% de confianza y transparentes los que no resultan significativos (en el caso de lectura, el índice de conductas internalizantes es significativo al 90%).

Con el objetivo de entender mejor por qué algunas subdimensiones no tienen la relación esperada con los desempeños (en particular empatía y habilidades de relacionamiento), se profundizó en el análisis incorporando a cada modelo la subdimensión al cuadrado⁹. Esto permite complementar los modelos anteriores (en donde se estudiaba solamente la relación lineal entre las habilidades socioemocionales y los desempeños), observando si la relación sigue o no la misma tendencia a lo largo de la distribución de las habilidades. Por ejemplo, la relación de las habilidades intrapersonales con los desempeños: ¿es la misma cuando dichas habilidades son “bajas” que cuando son “altas”?

Dentro de **motivación y autorregulación**, se observa un comportamiento no lineal en la **valoración de la tarea, cuando se analiza el efecto de la valoración de un área sobre los desempeños en la otra**. Es decir, a mayor valoración de la tarea en Matemática, mejores resultados en esa área, y a mayor valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura, mejores resultados en lectura. En cambio, si la valoración en Matemática es excesivamente alta, esto comienza a tener un efecto negativo en el resultado de lectura, y si la valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura es muy alta, hay un efecto negativo en matemática. Por otra parte, la **autoeficacia en Matemática** y la **perseverancia académica** tienen la particularidad de que a medida que aumentan, su efecto positivo en los desempeños es cada vez mayor. En el resto de subdimensiones (autorregulación metacognitiva, motivación intrínseca y autoeficacia en Idioma Español/Literatura) el efecto no se va ampliando, sino que tiende a estabilizarse o reducirse.

En el caso de las **habilidades interpersonales**, donde no se había encontrado efecto e incluso se veía un efecto negativo de la empatía, lo que está por detrás es una relación en forma de “U invertida”. Esto significa que a medida que la **empatía o las habilidades de relacionamiento** crecen, se observa primero una mejora en los desempeños, pero si siguen creciendo, el efecto en los desempeños pasa a ser negativo. Esto podría vincularse a que estudiantes con niveles muy altos de habilidades interpersonales podrían mostrar comportamientos de dispersión en el aula o descuidar su propia tarea por ocuparse en demasía de sus compañeros.

Dentro de las **habilidades intrapersonales** sucede algo similar, aunque de manera menos pronunciada, con la **regulación emocional**. Si bien en este caso predomina el efecto positivo sobre los desempeños, a niveles muy altos de regulación emocional el efecto comienza a ser negativo. Esto podría estar indicando que una autolimitación excesiva de las emociones puede tener una relación negativa con los desempeños. Es relevante señalar que el **autocontrol**, en cambio, tiene un efecto siempre positivo sobre los desempeños. En este sentido, resulta relevante considerar y comprender las diferencias entre lo que implican la regulación emocional y el autocontrol (tabla 1).

Por último, a medida que las **conductas externalizantes** crecen, su efecto negativo sobre los desempeños es cada vez más pronunciado. En cambio, las **conductas internalizantes** tienen un comportamiento distinto: si los niveles son relativamente bajos, al ir aumentando

⁹ Para ello, se volvieron a estimar los modelos anteriores, pero incorporando también la subdimensión al cuadrado, lo que permite aproximar efectos no lineales entre la subdimensión y los desempeños, es decir, efectos que pueden ser diferentes en distintos puntos de la distribución de la subdimensión, y que en un modelo lineal no pueden observarse, ya que se diluyen en la estimación promedio. Estos resultados se presentan en los gráficos del Anexo 3.

los afectan positivamente, en particular en lectura, pero si siguen aumentando, comienza a observarse un efecto negativo.

Otro resultado que surge del análisis es que en los modelos (tanto lineales como no lineales) relativos a la autorregulación metacognitiva, la autoeficacia en lectura o las conductas externalizantes, las mujeres dejan de mostrar una ventaja respecto a los varones en lectura. Lo que sucede es que estas tienen valores significativamente más altos que los varones en las dos primeras subdimensiones y más bajos en la última, por lo que la diferencia de género pasa a un segundo plano.

REFLEXIONES FINALES

A modo de síntesis, se encuentra que las habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación media básica empeoran entre 2018 y 2022. Una posible explicación puede estar dada por la pandemia de COVID-19, que afectó enormemente a todas las personas, pero especialmente a los niños y adolescentes. A su vez, tal como se analizó en otros estudios del INEE (2023a, 2023b), la percepción de inseguridad de los estudiantes aumentó entre 2018 y 2022, principalmente dentro del centro educativo (pasillos, patios y baños). Este crecimiento fue mayor entre quienes asisten a centros de contexto muy desfavorable y a formación profesional básica. Entre ellos se dio también el mayor descenso en las habilidades socioemocionales. Esto refuerza la idea de que existe una relación entre estas dos dimensiones, que podría estar mediada por el clima de aula (INEE, 2024).

En 2022 la autoeficacia y la valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura mejora entre los estudiantes que concurren a centros educativos de contextos socioeconómicos más favorables, con relación a 2018. Sin embargo, la valoración de la tarea en Matemática desciende en todos los contextos. Estos efectos se compensan, haciendo que la dimensión motivación y autorregulación del aprendizaje permanezca relativamente estable entre 2018 y 2022.

Una posible hipótesis sobre este resultado es que en los hogares donde hay hábitos de lectura, así como capital cultural, esta práctica se haya desarrollado e inculcado más en pandemia, siendo matemática algo más específico y difícil de transmitir si no hay un gusto particular por esta área.

En relación con las habilidades interpersonales e intrapersonales también se observa un deterioro mayor en los contextos socioeconómicos más desfavorables. Esto provoca un ensanchamiento de la brecha por contexto, ya existente en 2018, para el caso de las habilidades interpersonales y la generación de una brecha en 2022 de las habilidades intrapersonales. Las mujeres fueron las que se vieron más perjudicadas en los dos tipos de habilidades.

La pandemia, una vez más, puede ser la causa de este deterioro. El hecho de no poder interactuar cara a cara con personas ajenas a su núcleo familiar durante meses puede ser entendido como un causante de deterioro en la habilidad para relacionarse de forma asertiva con las personas.

Cuando se observan las conductas de riesgo, en 2022 prácticamente no existen diferencias según contexto o tipo de curso, mientras que en 2018 existían más conductas de riesgo en centros privados y de contexto muy favorable que en el resto.

En cuanto al vínculo de las habilidades socioemocionales con los desempeños, se concluye que las subdimensiones que forman parte de motivación y autorregulación son las que tienen un efecto positivo más grande sobre los resultados, tanto de matemática como de lectura. Las habilidades interpersonales tienen un efecto positivo hasta cierto punto, a partir del cual parecen volverse contraproducentes para los desempeños. Esto podría explicarse por la aparición de comportamientos de dispersión o exceso de atención volcada a los compañeros.

Por su parte, dentro de las habilidades intrapersonales, la regulación emocional también tiene un efecto primero positivo y luego negativo sobre los desempeños, lo cual podría indicar que la autolimitación excesiva de las emociones puede ser perjudicial. En cambio, el autocontrol siempre tiene un efecto positivo sobre los desempeños. Por último, las conductas externalizantes son las que más perjudican los desempeños, mientras que las internalizantes deben situarse en niveles muy altos para que se observe un efecto negativo.

ANEXOS

ANEXO 1

GRÁFICO A.1.1
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN IDIOMA ESPAÑOL/LITERATURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
AÑOS 2018 Y 2022

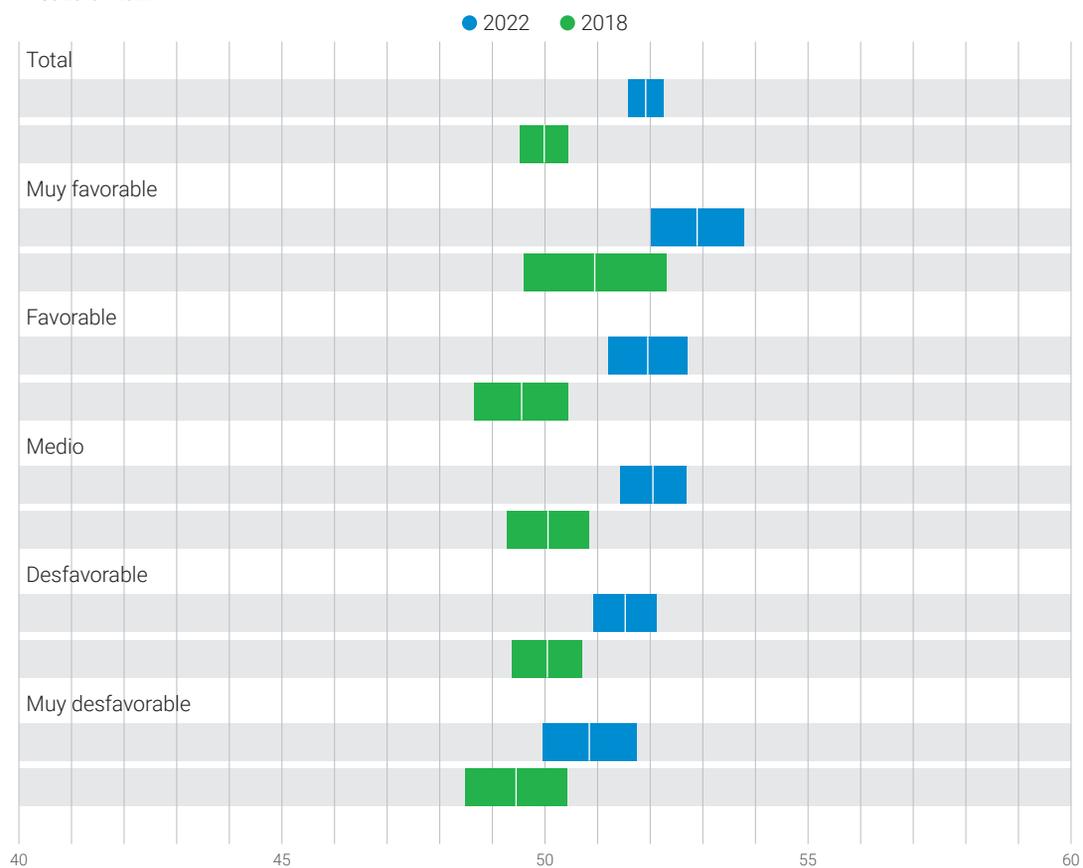


GRÁFICO A.1.2
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN IDIOMA ESPAÑOL/LITERATURA SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

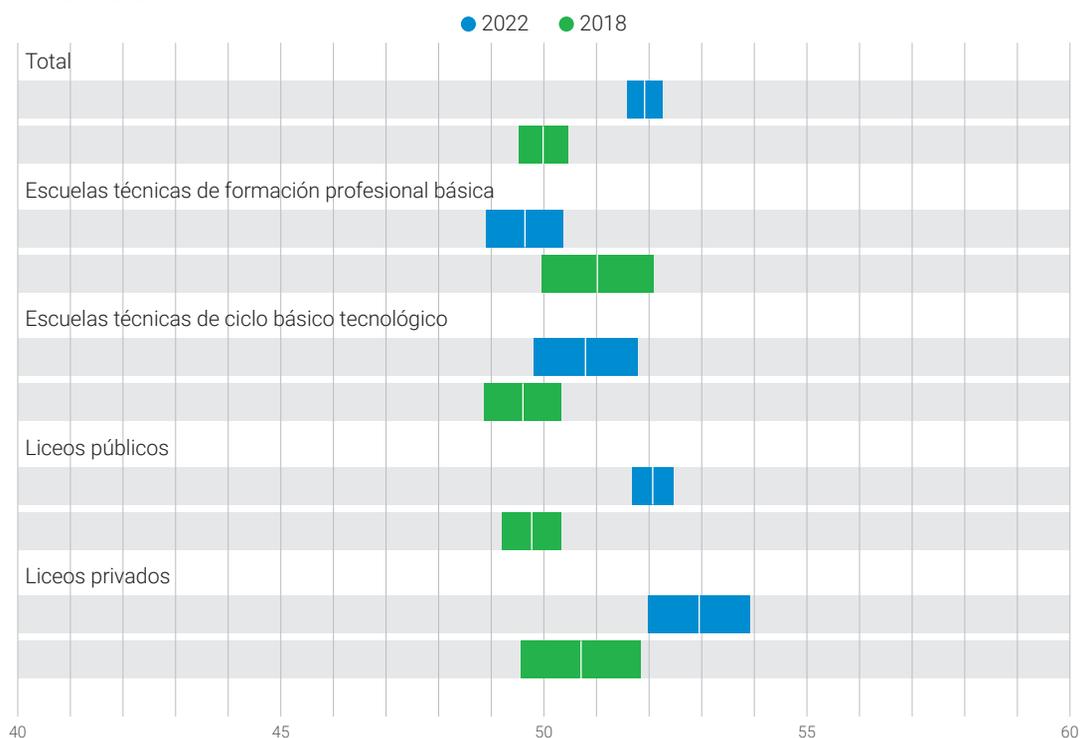


GRÁFICO A.1.3
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN IDIOMA ESPAÑOL/LITERATURA SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
 AÑOS 2018 Y 2022

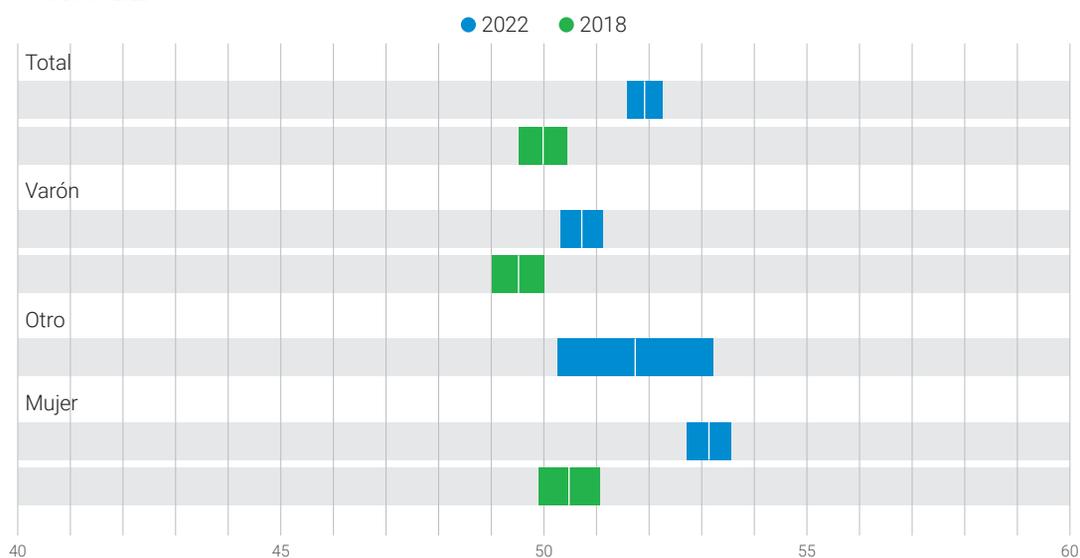


GRÁFICO A.1.4
VALORACIÓN DE LA TAREA EN IDIOMA ESPAÑOL/LITERATURA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2018 Y 2022

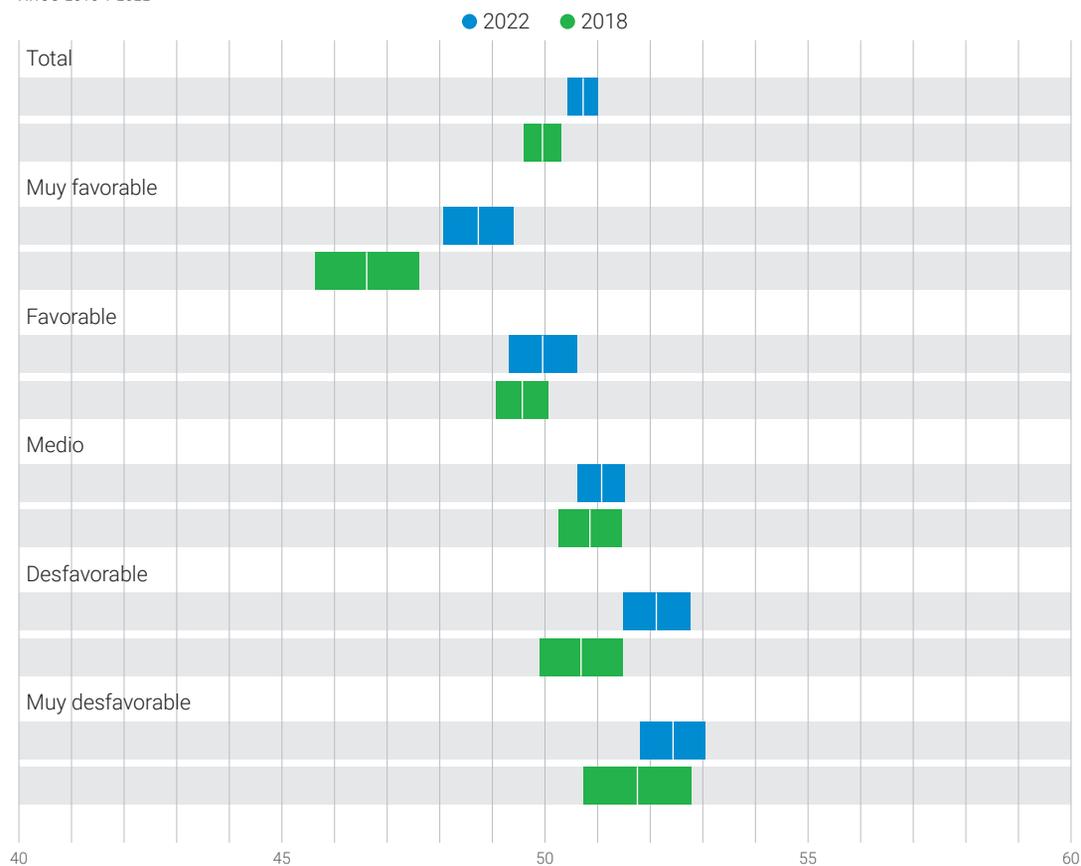


GRÁFICO A.1.5
VALORACIÓN DE LA TAREA EN IDIOMA ESPAÑOL/LITERATURA SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

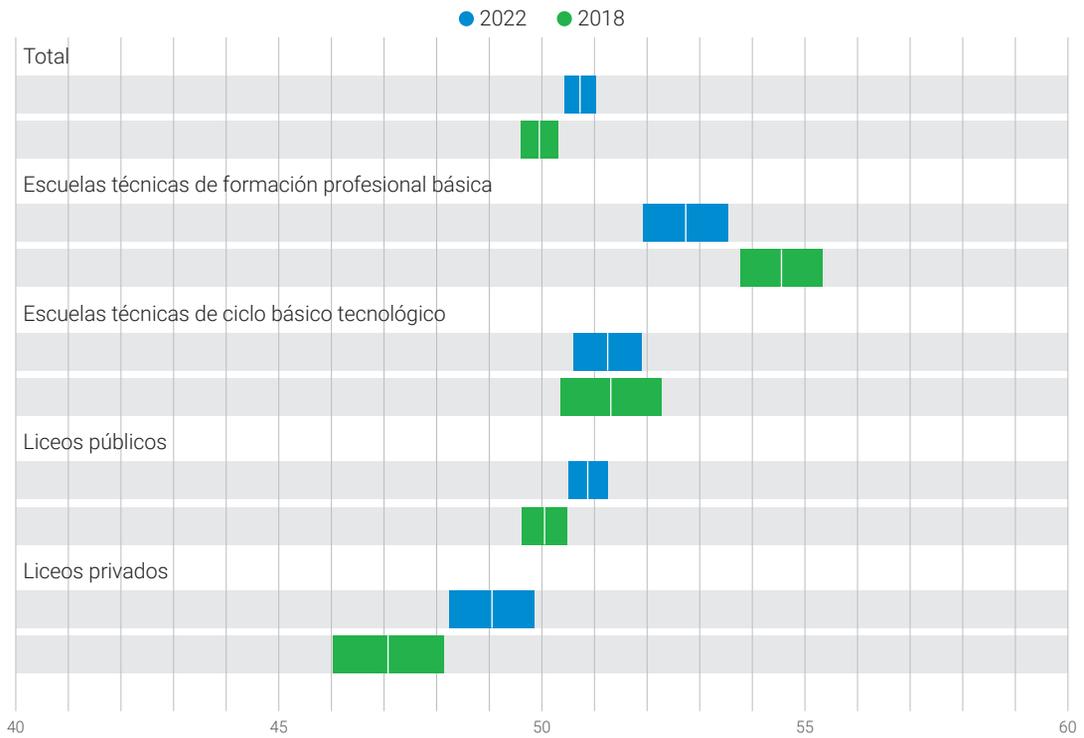


GRÁFICO A.1.6
VALORACIÓN DE LA TAREA EN IDIOMA ESPAÑOL/LITERATURA SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
 AÑOS 2018 Y 2022

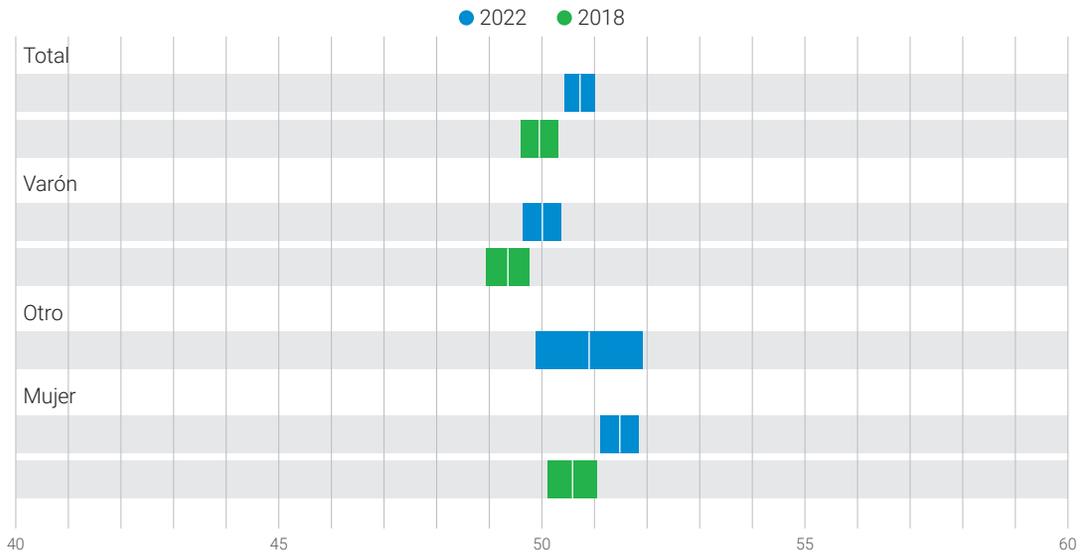


GRÁFICO A.1.7
VALORACIÓN DE LA TAREA EN MATEMÁTICA SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2018 Y 2022

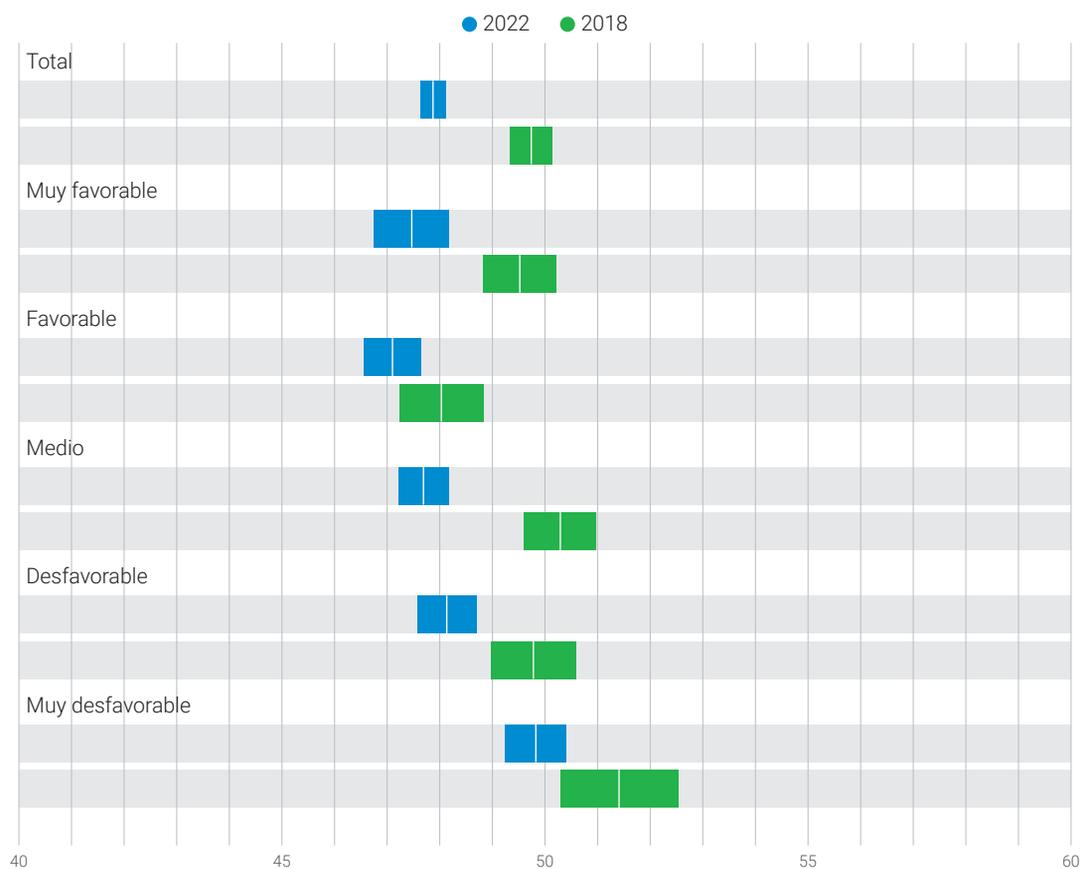


GRÁFICO A.1.8
VALORACIÓN DE LA TAREA EN MATEMÁTICA SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

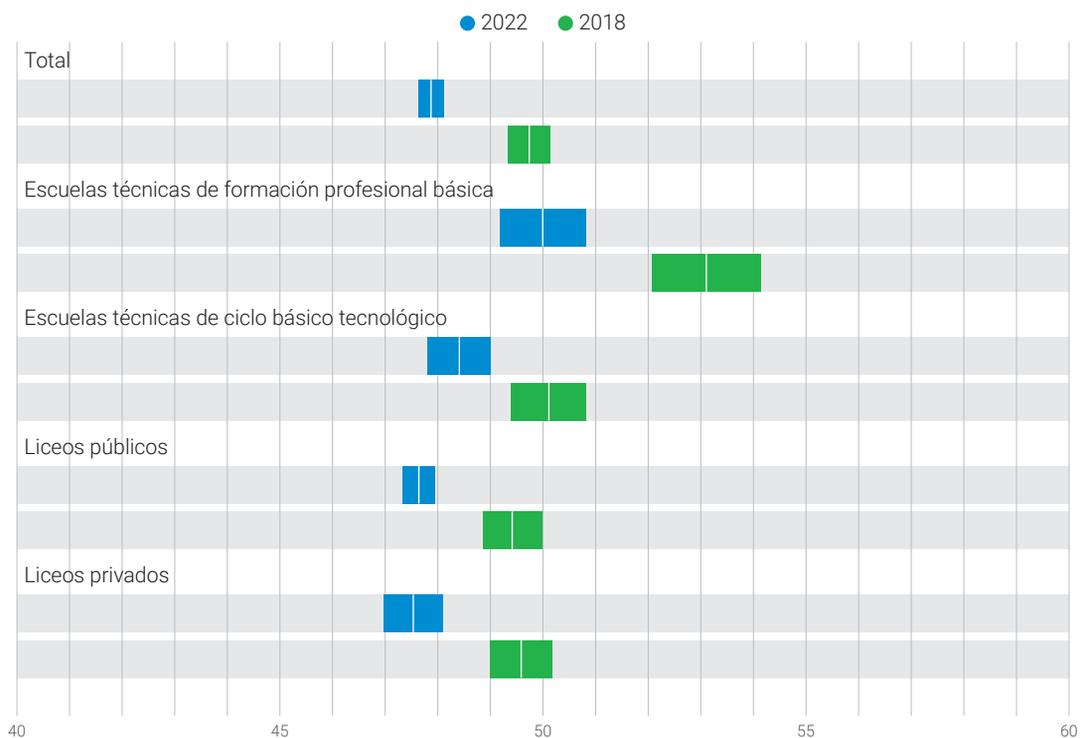


GRÁFICO A.1.9
VALORACIÓN DE LA TAREA EN MATEMÁTICA SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
 AÑOS 2018 Y 2022

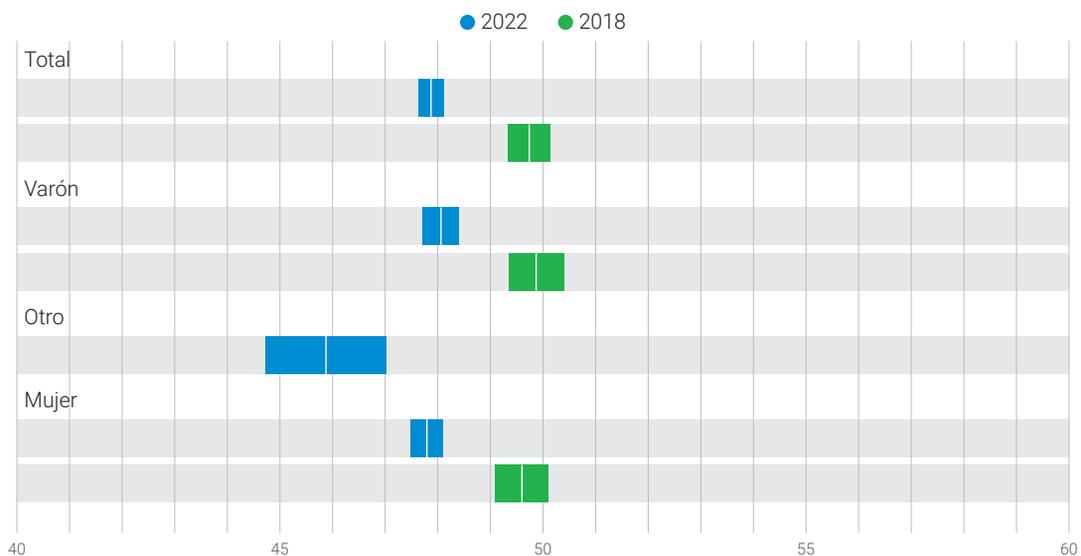


GRÁFICO A.1.10
HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2018 Y 2022

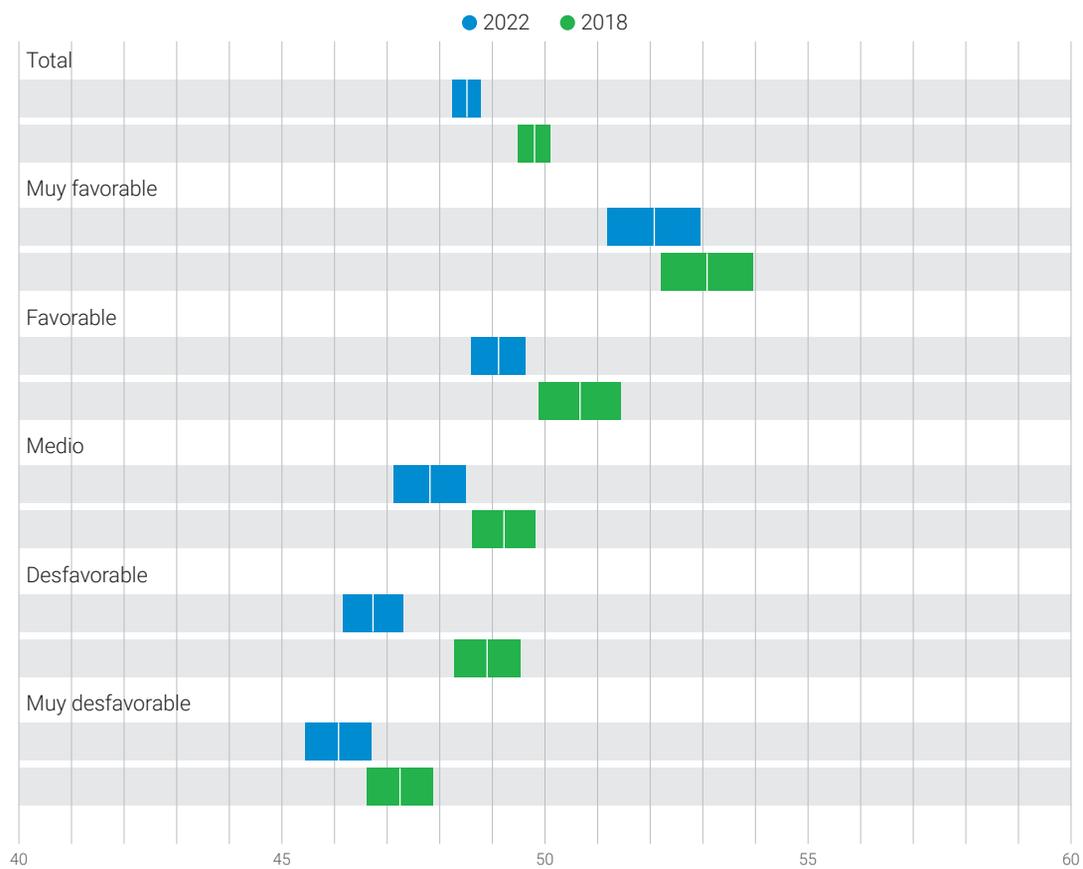


GRÁFICO A.1.11
HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

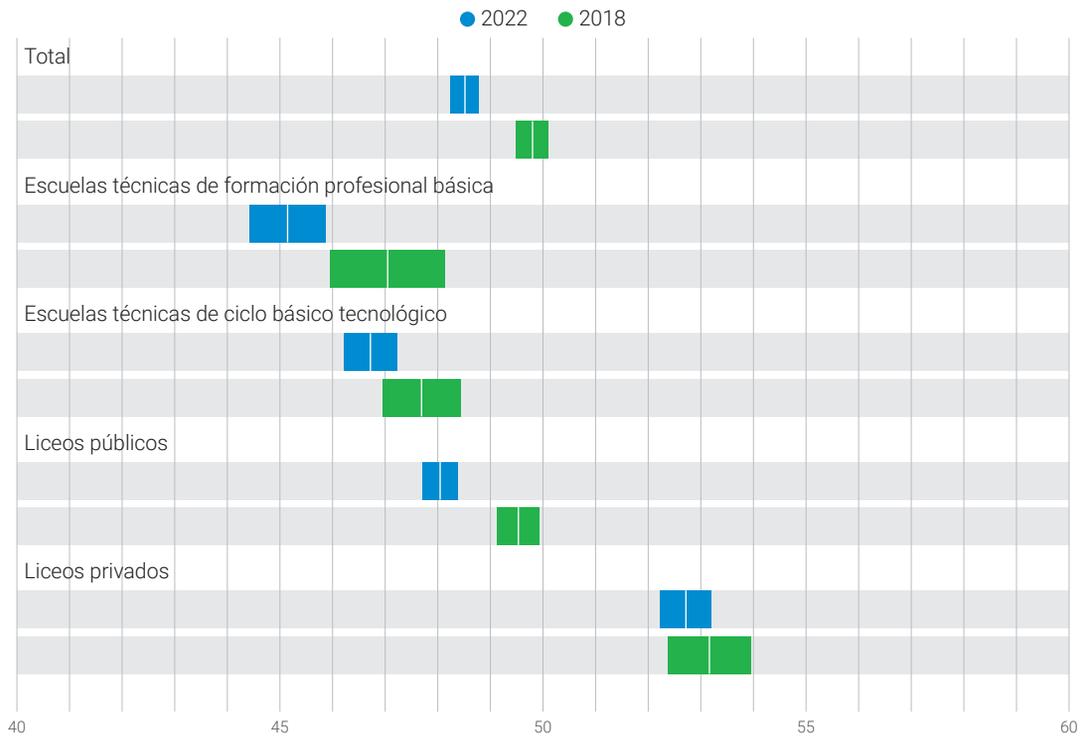


GRÁFICO A.1.12
HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
 AÑOS 2018 Y 2022

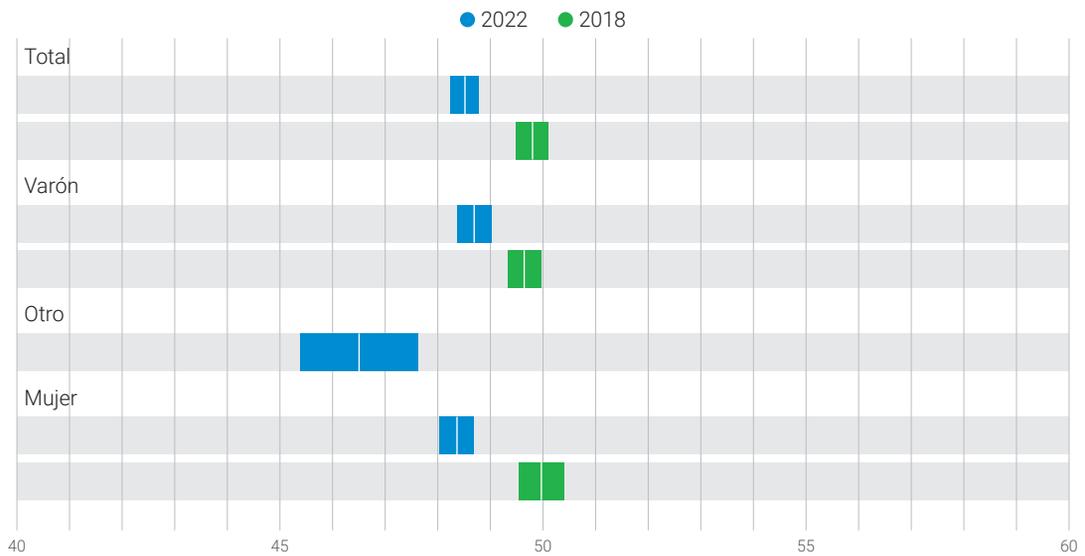


GRÁFICO A.1.13
AUTOCONTROL SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2018 Y 2022

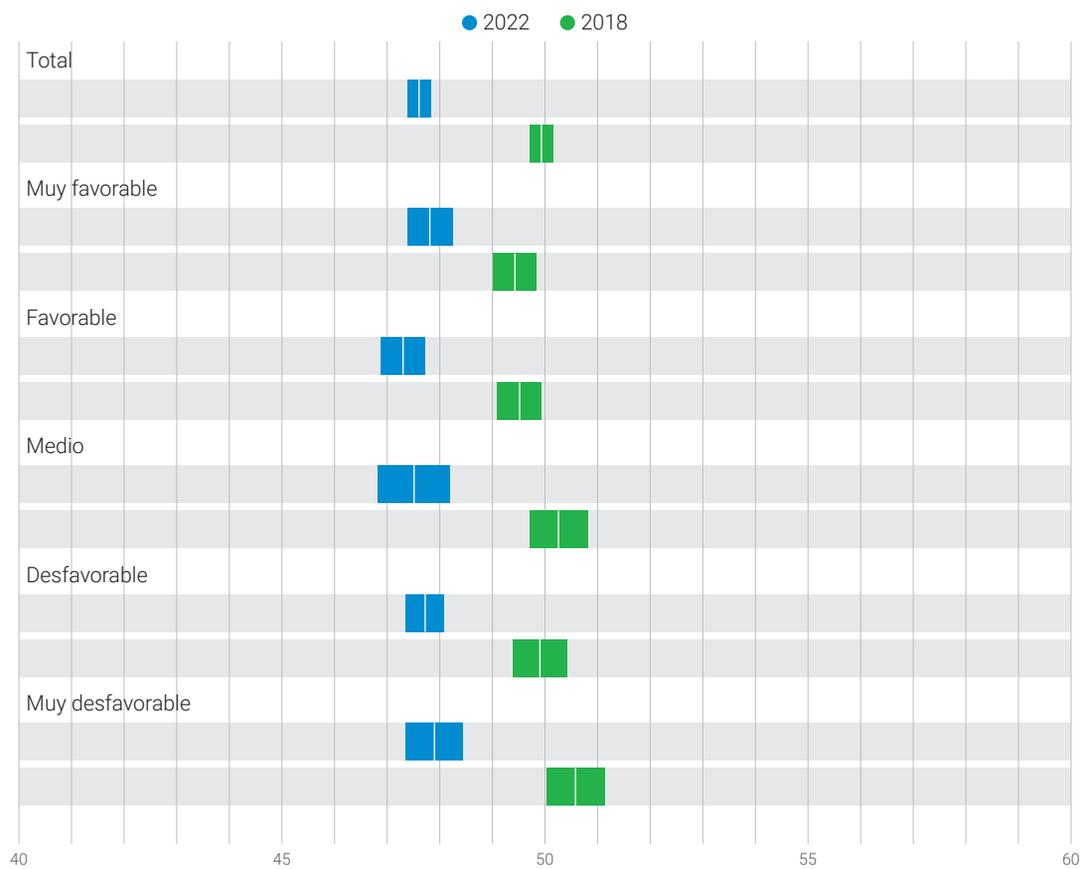


GRÁFICO A.1.14
AUTOCONTROL SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

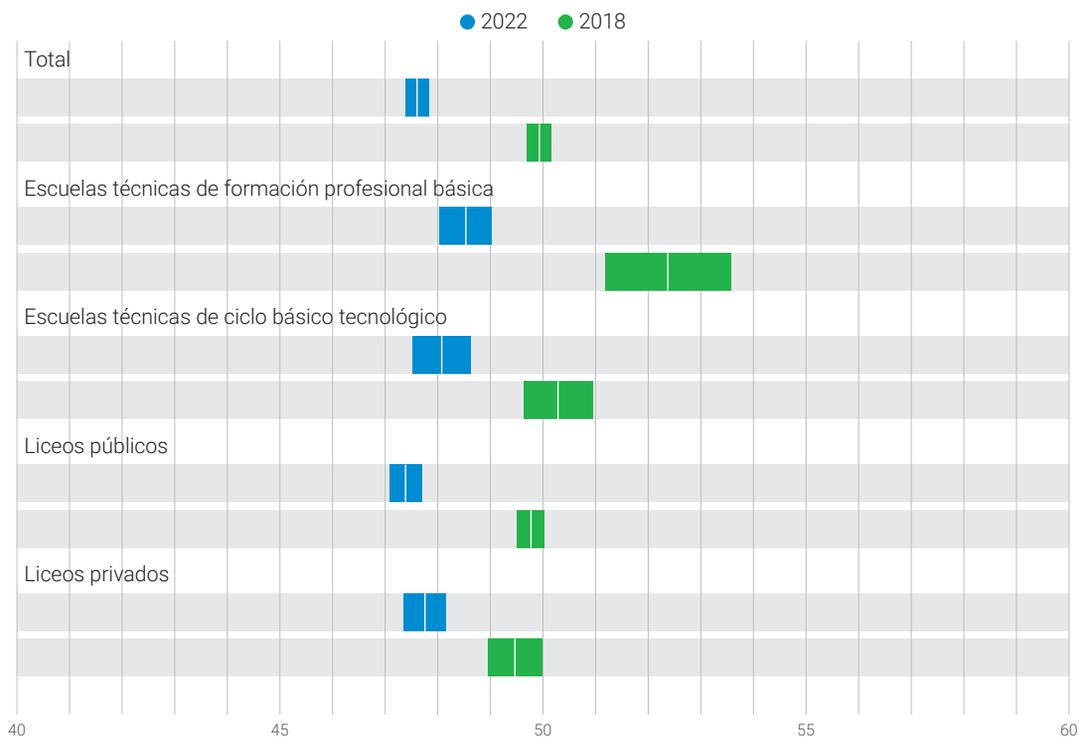


GRÁFICO A.1.15
AUTOCONTROL SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
 AÑOS 2018 Y 2022

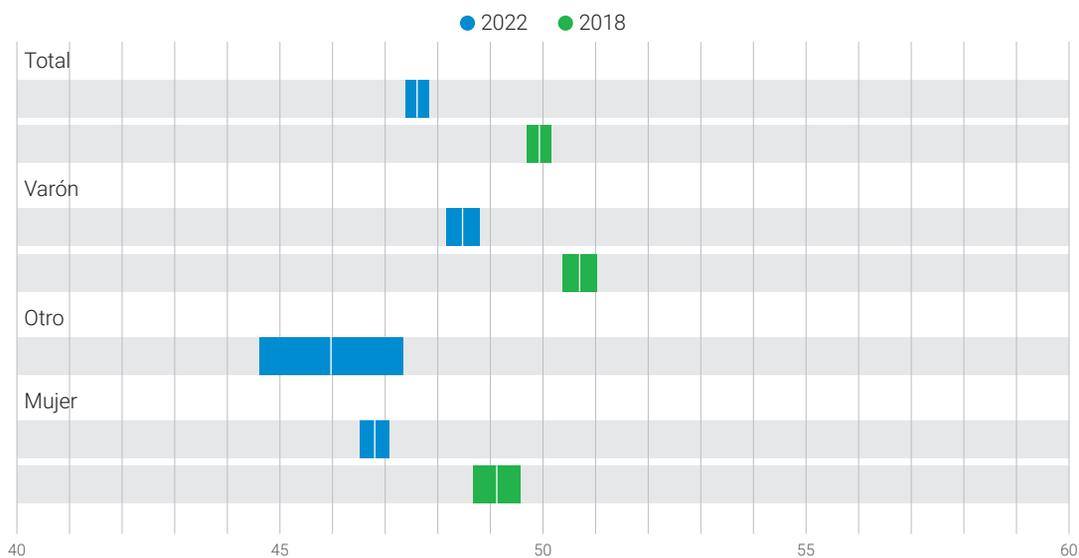


GRÁFICO A.1.16
REGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2018 Y 2022

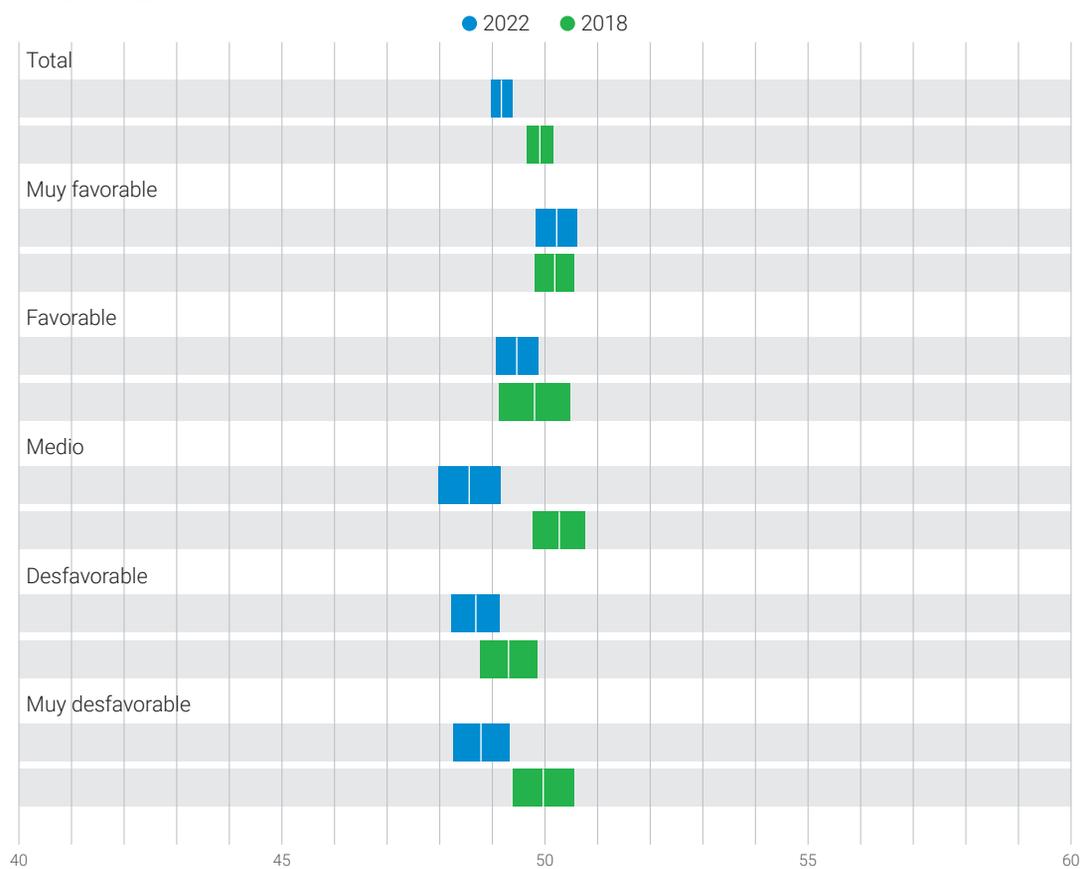


GRÁFICO A.1.17
RÉGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

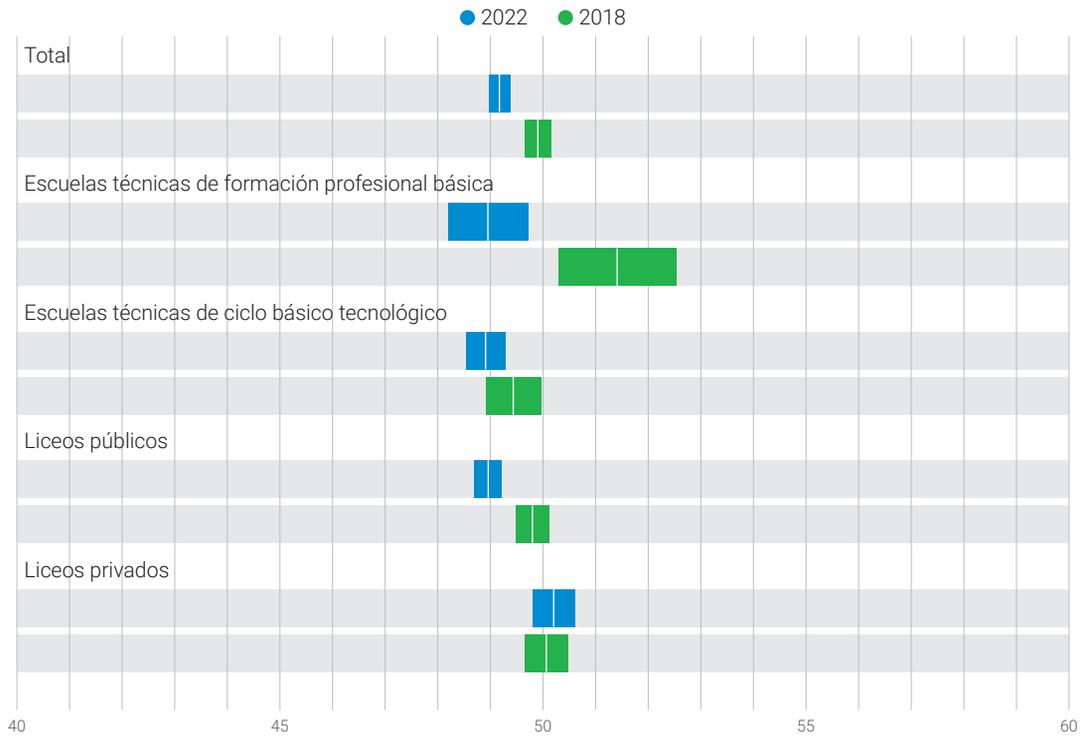


GRÁFICO A.1.18
RÉGULACIÓN EMOCIONAL SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
 AÑOS 2018 Y 2022

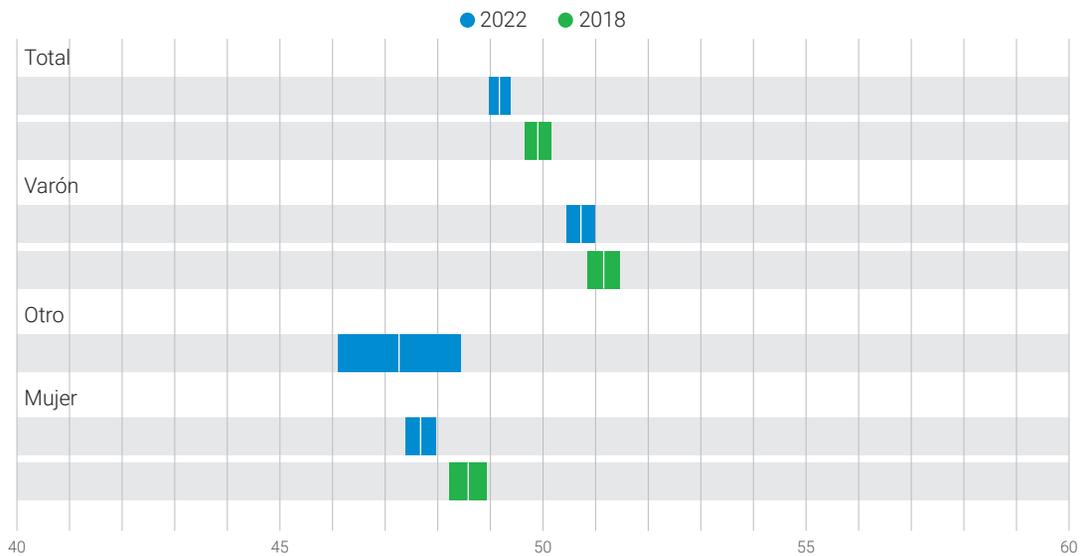


GRÁFICO A.1.19

CONDUCTAS EXTERNALIZANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO AÑOS 2018 Y 2022

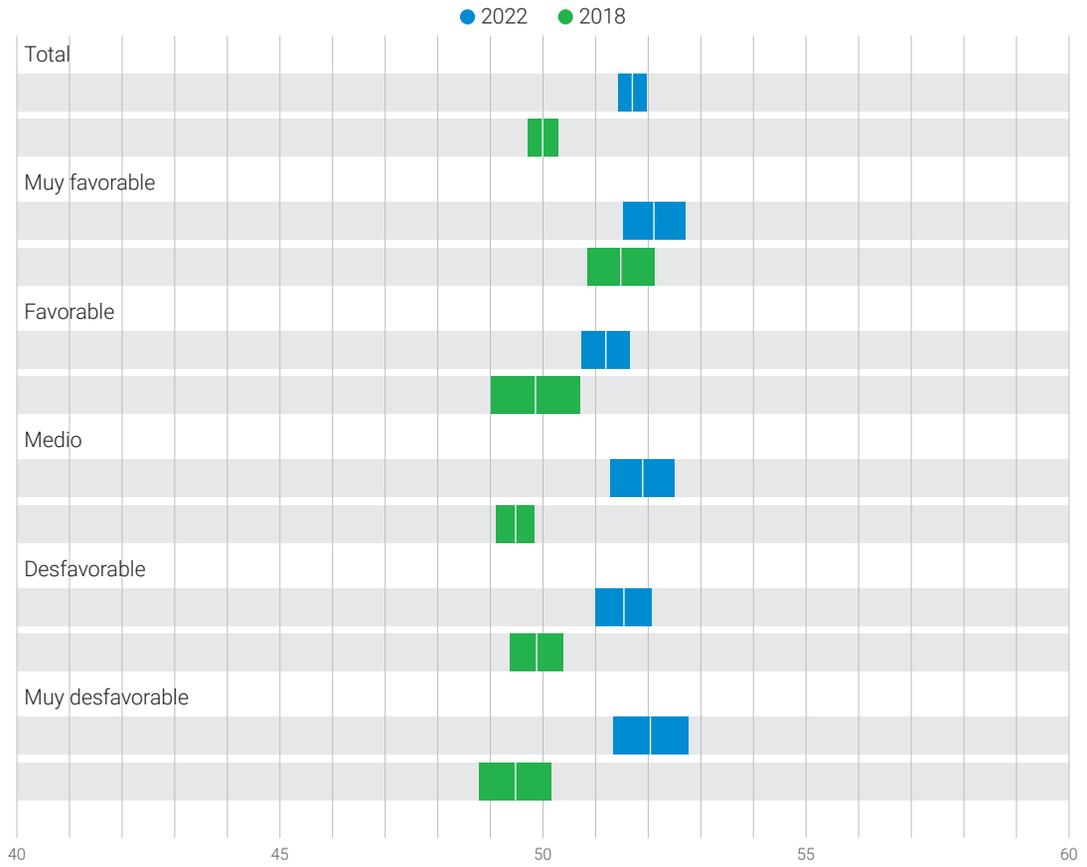


GRÁFICO A.1.20
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

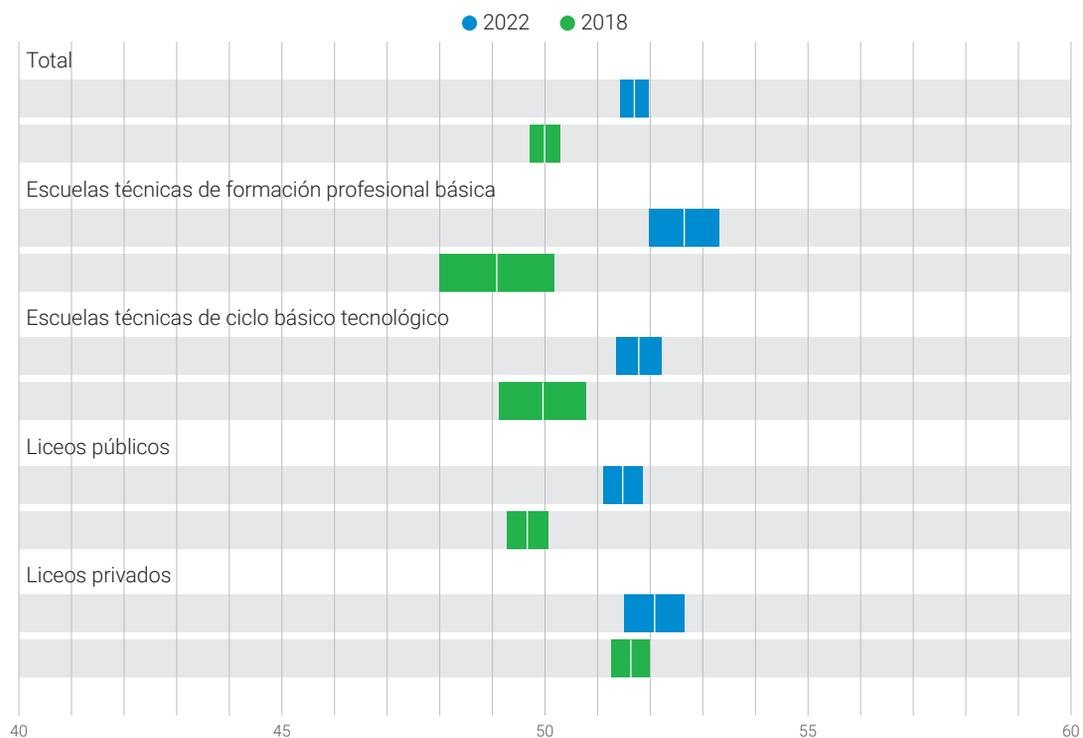


GRÁFICO A.1.21
CONDUCTAS INTERNALIZANTES SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO
 AÑOS 2018 Y 2022

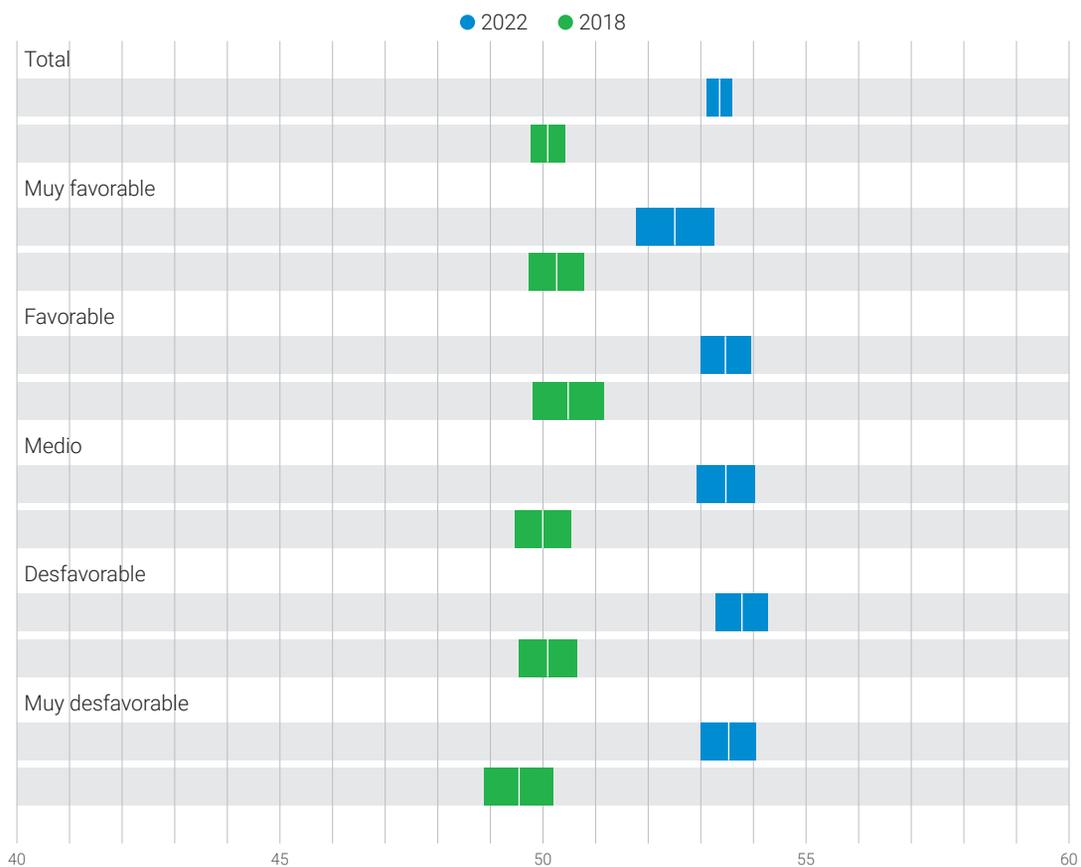


GRÁFICO A.1.22
CONDUCTAS INTERNALIZANTES SEGÚN TIPO DE CURSO
 AÑOS 2018 Y 2022

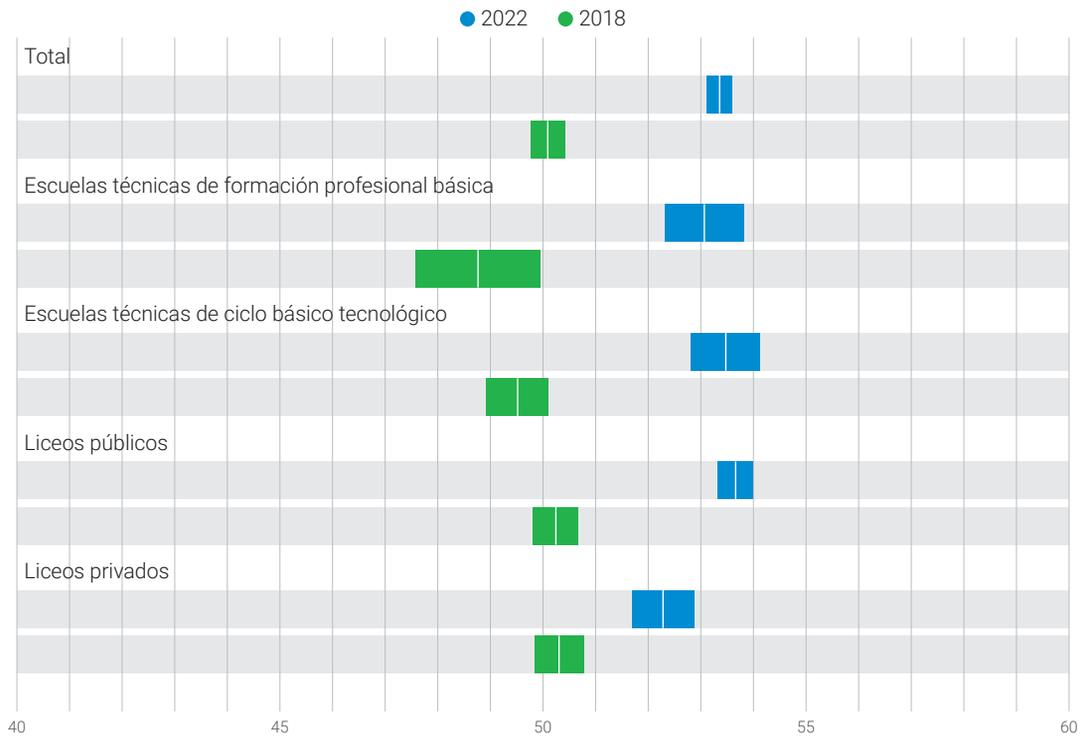


GRÁFICO A.1.23
CONDUCTAS EXTERNALIZANTES SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
 AÑOS 2018 Y 2022

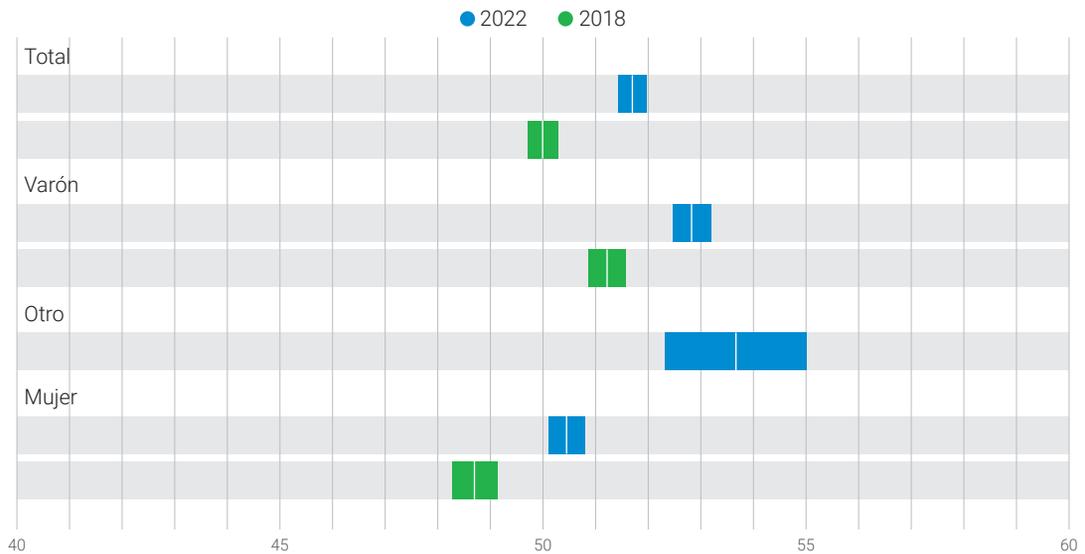
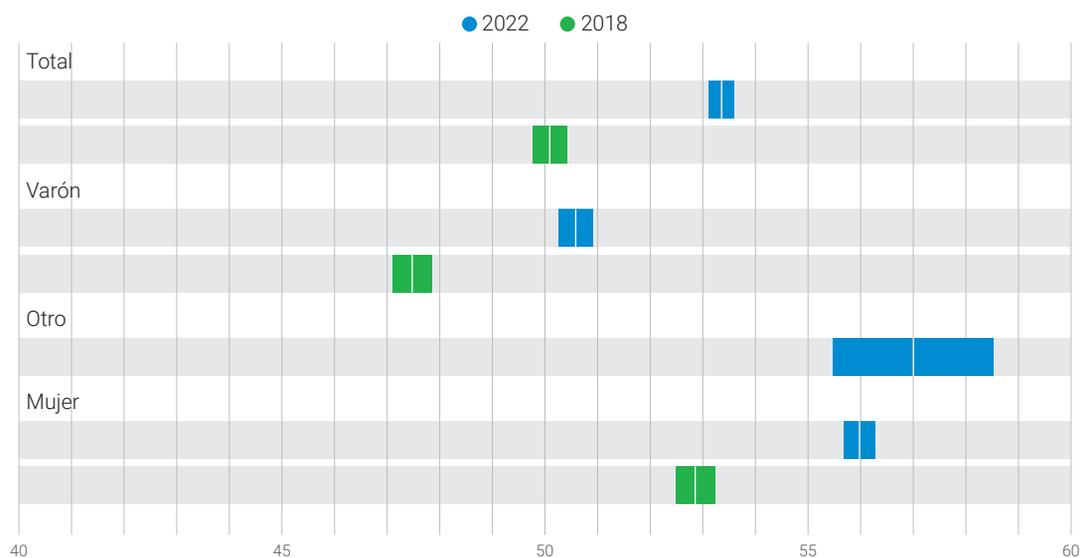


GRÁFICO A.1.24
CONDUCTAS INTERNALIZANTES SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES
AÑOS 2018 Y 2022



ANEXO 2. RESULTADOS DE MODELOS MULTINIVEL

TABLA A.2.1
MODELOS PARA MATEMÁTICA

Contexto socioeconómico y cultural del centro	17,654*** (1,332)	17,107*** (1,350)	17,691*** (1,336)	17,045*** (1,344)	18,588*** (1,337)	17,597*** (1,313)	18,531*** (1,321)	17,834*** (1,355)	17,656*** (1,346)	17,882*** (1,352)	17,880*** (1,349)	17,766*** (1,352)	17,770*** (1,350)	17,749*** (1,342)
Estatus socioeconómico y cultural del estudiante (centrada)	5,849*** (0,611)	5,193*** (0,642)	5,611*** (0,647)	4,176*** (0,574)	5,749*** (0,631)	5,021*** (0,619)	5,719*** (0,628)	5,832*** (0,641)	5,775*** (0,640)	5,843*** (0,636)	5,957*** (0,641)	5,859*** (0,653)	5,983*** (0,637)	5,867*** (0,642)
Montevideo	6,289*** (1,884)	6,011*** (1,918)	6,174*** (1,927)	6,112*** (1,956)	6,294*** (1,920)	6,542*** (1,908)	5,987*** (1,927)	6,268*** (1,945)	6,363*** (1,938)	6,427*** (1,940)	6,302*** (1,945)	6,275*** (1,940)	6,860*** (1,946)	6,548*** (1,937)
Escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico	-6,064*** (1,836)	-5,037*** (1,948)	-5,732*** (1,998)	-4,481** (2,069)	-5,918*** (1,974)	-5,380*** (1,985)	-6,260*** (2,022)	-5,931*** (2,002)	-5,928*** (2,006)	-6,332*** (2,035)	-6,024*** (2,001)	-5,947*** (2,001)	-5,828*** (2,022)	-5,984*** (2,013)
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-9,378*** (2,523)	-9,061*** (2,600)	-9,877*** (2,571)	-11,564*** (2,414)	-10,596*** (2,591)	-11,192*** (2,481)	-11,738*** (2,563)	-10,230*** (2,612)	-10,267*** (2,591)	-10,723*** (2,627)	-10,523*** (2,650)	-10,204*** (2,629)	-10,197*** (2,625)	-10,350*** (2,623)
Liceos privados	5,170 (3,621)	4,819 (3,554)	4,999 (3,596)	2,248 (3,634)	4,253 (3,606)	3,535 (3,466)	3,661 (3,630)	4,915 (3,631)	4,923 (3,624)	4,436 (3,573)	5,171 (3,627)	4,896 (3,640)	4,983 (3,573)	4,637 (3,607)
Mujer	-7,010*** (1,125)	-9,296*** (1,079)	-8,037*** (1,095)	-5,031*** (1,019)	-7,868*** (1,101)	-7,156*** (1,069)	-7,149*** (1,090)	-7,419*** (1,113)	-6,809*** (1,137)	-6,503*** (1,095)	-7,162*** (1,121)	-7,344*** (1,122)	-8,801*** (1,129)	-6,836*** (1,190)
Otro	1,915 (3,799)	1,044 (3,749)	1,538 (3,883)	6,538* (3,496)	2,229 (3,838)	3,175 (3,658)	3,342 (3,756)	1,723 (3,882)	2,264 (3,869)	3,036 (3,937)	1,784 (3,897)	1,787 (3,899)	1,765 (3,950)	2,423 (3,922)
Repitió solo en primaria	-20,131*** (1,951)	-18,847*** (2,110)	-20,103*** (2,074)	-14,850*** (1,952)	-20,343*** (2,025)	-18,690*** (2,031)	-20,426*** (2,044)	-20,389*** (2,067)	-20,386*** (2,067)	-19,631*** (2,022)	-20,449*** (2,060)	-20,340*** (2,067)	-19,527*** (2,005)	-20,448*** (2,032)
Repitió solo en media	-14,533*** (2,199)	-13,247*** (2,284)	-14,700*** (2,308)	-9,616*** (2,227)	-13,669*** (2,301)	-11,627*** (2,276)	-13,678*** (2,333)	-15,003*** (2,314)	-14,693*** (2,305)	-13,646*** (2,349)	-15,051*** (2,318)	-14,789*** (2,306)	-13,915*** (2,283)	-14,908*** (2,305)
Repitió en ambos	-26,384*** (2,549)	-21,813*** (2,362)	-23,111*** (2,415)	-17,819*** (2,486)	-23,276*** (2,330)	-20,698*** (2,304)	-23,758*** (2,354)	-23,836*** (2,402)	-23,748*** (2,363)	-22,399*** (2,360)	-23,587*** (2,381)	-23,609*** (2,381)	-21,475*** (2,403)	-23,676*** (2,393)
Edad	0,657 (0,614)	0,255 (0,642)	0,497 (0,635)	0,580 (0,602)	0,311 (0,634)	0,110 (0,626)	0,512 (0,633)	0,556 (0,635)	0,470 (0,640)	0,168 (0,635)	0,599 (0,633)	0,549 (0,635)	0,214 (0,638)	0,549 (0,638)
Autorregulación metacognitiva		0,803*** (0,085)												
Autoeficacia académica en Idioma Español/Literatura			0,274*** (0,081)											
Autoeficacia académica en Matemática				1,789*** (0,075)										
Motivación intrínseca					0,508*** (0,070)									
Perseverancia académica						1,074*** (0,078)								
Valoración de la tarea en Matemática							0,727*** (0,070)							
Valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura								0,027 (0,074)						
Regulación emocional									0,195*** (0,066)					
Autocontrol										0,639*** (0,063)				
Empatía											-0,160** (0,076)			
Habilidades de relacionamiento												0,020 (0,068)		
Conductas externalizantes													-0,516*** (0,063)	
Conductas internalizantes														-0,131** (0,055)
Constante	293,174*** (9,006)	259,650*** (9,465)	281,795*** (9,695)	202,385*** (8,723)	273,493*** (9,155)	247,170*** (8,689)	260,881*** (9,242)	293,681*** (9,285)	286,392*** (9,147)	269,756*** (9,430)	302,311*** (9,381)	294,132*** (9,497)	327,032*** (10,442)	301,856*** (9,960)
Observaciones	8.778	8.270	8.267	8.269	8.263	8.262	8.266	8.265	8.254	8.253	8.261	8.260	8.253	8.253
Cantidad de centros	339	339	339	339	339	339	339	339	339	339	339	339	339	339

Errores estándar robustos entre paréntesis.
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

TABLA A.2.2
MODELOS PARA LECTURA

Contexto socioeconómico y cultural del centro	14,301*** (1,423)	13,338*** (1,470)	14,212*** (1,408)	14,010*** (1,516)	15,175*** (1,461)	14,232*** (1,440)	14,716*** (1,470)	15,144*** (1,467)	14,213*** (1,458)	14,568*** (1,406)	14,466*** (1,446)	14,407*** (1,449)	14,432*** (1,363)	14,442*** (1,454)
Estatus socioeconómico y cultural del estudiante (centrada)	5,398*** (0,593)	4,506*** (0,574)	4,831*** (0,578)	4,470*** (0,580)	5,523*** (0,585)	4,884*** (0,572)	5,578*** (0,586)	5,548*** (0,580)	5,485*** (0,592)	5,594*** (0,567)	5,670*** (0,588)	5,622*** (0,597)	5,814*** (0,573)	5,676*** (0,585)
Montevideo	3,415 (2,292)	3,158 (2,322)	3,116 (2,262)	3,416 (2,355)	3,522 (2,308)	3,795* (2,305)	3,448 (2,322)	3,266 (2,299)	3,693 (2,323)	3,541 (2,270)	3,489 (2,315)	3,498 (2,313)	4,258* (2,234)	3,393 (2,321)
Escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico	-10,648*** (2,588)	-8,018*** (2,448)	-8,787*** (2,503)	-8,475*** (2,594)	-9,438*** (2,518)	-8,994*** (2,484)	-9,602*** (2,541)	-9,314*** (2,513)	-9,510*** (2,555)	-9,893*** (2,535)	-9,555*** (2,542)	-9,535*** (2,541)	-9,148*** (2,486)	-9,541*** (2,554)
Escuelas técnicas con formación profesional básica	-14,331*** (3,062)	-14,124*** (3,225)	-14,929*** (3,098)	-16,784*** (3,171)	-16,079*** (3,217)	-16,659*** (3,168)	-16,393*** (3,208)	-16,369*** (3,190)	-15,760*** (3,212)	-16,360*** (3,245)	-15,825*** (3,256)	-15,723*** (3,248)	-15,607*** (3,189)	-15,759*** (3,248)
Liceos privados	5,575 (4,096)	4,144 (4,212)	4,494 (4,088)	2,641 (4,378)	3,840 (4,233)	3,310 (4,158)	4,012 (4,263)	3,941 (4,206)	4,459 (4,218)	3,968 (4,050)	4,544 (4,177)	4,429 (4,197)	4,744 (3,976)	4,659 (4,200)
Mujer	3,350*** (1,268)	0,326 (1,294)	1,367 (1,297)	5,161*** (1,258)	3,092** (1,293)	3,734*** (1,283)	3,616*** (1,317)	2,947** (1,321)	4,543*** (1,333)	4,922*** (1,308)	3,625*** (1,347)	3,603*** (1,326)	1,436 (1,307)	2,960** (1,383)
Otro	9,075** (3,999)	8,101** (3,700)	8,471** (4,168)	12,318*** (4,046)	9,458** (4,125)	10,426** (4,106)	9,572** (4,158)	8,674** (4,170)	10,008** (4,131)	10,720*** (4,161)	8,959** (4,182)	9,041** (4,213)	9,063** (4,229)	8,201* (4,185)
Repitió solo en primaria	-26,035*** (2,184)	-24,267*** (2,412)	-25,891*** (2,277)	-22,934*** (2,410)	-26,831*** (2,332)	-25,438*** (2,340)	-26,799*** (2,339)	-26,736*** (2,361)	-26,874*** (2,345)	-25,669*** (2,337)	-26,802*** (2,332)	-26,740*** (2,341)	-25,199*** (2,297)	-26,932*** (2,343)
Repitió solo en media	-20,771*** (2,302)	-18,395*** (2,487)	-20,183*** (2,475)	-17,916*** (2,529)	-20,322*** (2,519)	-18,598*** (2,490)	-21,128*** (2,577)	-21,297*** (2,542)	-21,131*** (2,517)	-19,515*** (2,523)	-21,372*** (2,560)	-21,262*** (2,559)	-19,673*** (2,474)	-21,480*** (2,579)
Repitió en ambos	-33,097*** (2,929)	-32,998*** (3,088)	-34,133*** (2,987)	-32,047*** (3,142)	-35,690*** (3,075)	-33,513*** (3,024)	-36,129*** (3,137)	-36,759*** (3,065)	-36,208*** (3,064)	-34,377*** (3,026)	-36,019*** (3,135)	-36,010*** (3,133)	-32,180*** (3,076)	-36,224*** (3,162)
Edad	2,287*** (0,678)	1,421** (0,679)	1,758*** (0,667)	1,909*** (0,653)	1,699** (0,664)	1,527** (0,663)	1,903*** (0,665)	1,927*** (0,667)	1,772*** (0,655)	1,321** (0,662)	1,922*** (0,665)	1,911*** (0,661)	1,291* (0,661)	1,932*** (0,660)
Autorregulación metacognitiva		1,340*** (0,077)												
Autoeficacia académica en Idioma Español/Literatura			0,896*** (0,072)											
Autoeficacia académica en Matemática				1,197*** (0,073)										
Motivación intrínseca					0,461*** (0,080)									
Perseverancia académica						0,947*** (0,068)								
Valoración de la tarea en Matemática							0,251*** (0,081)							
Valoración de la tarea en Idioma Español/Literatura								0,397*** (0,073)						
Regulación emocional									0,336*** (0,074)					
Autocontrol										0,862*** (0,075)				
Empatía											-0,031 (0,083)			
Habilidades de relacionamiento												0,033 (0,072)		
Conductas externalizantes													-0,854*** (0,073)	
Conductas internalizantes														0,122* (0,064)
Constante	270,890*** (9,928)	217,643*** (10,023)	233,076*** (10,089)	215,052*** (9,328)	257,105*** (10,150)	234,485*** (9,823)	264,921*** (9,845)	256,847*** (9,900)	261,755*** (10,506)	243,582*** (10,158)	278,125*** (9,919)	275,151*** (9,718)	330,356*** (10,843)	270,377*** (10,338)
Observaciones	8.820	8.290	8.287	8.289	8.283	8.282	8.286	8.285	8.273	8.273	8.281	8.280	8.272	8.273
Cantidad de centros	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340

Errores estándar robustos entre paréntesis.
 *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

ANEXO 3. MÁRGENES PREDICTIVOS EN MODELOS CON SUBDIMENSIÓN AL CUADRADO

GRÁFICO A.3.1
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA

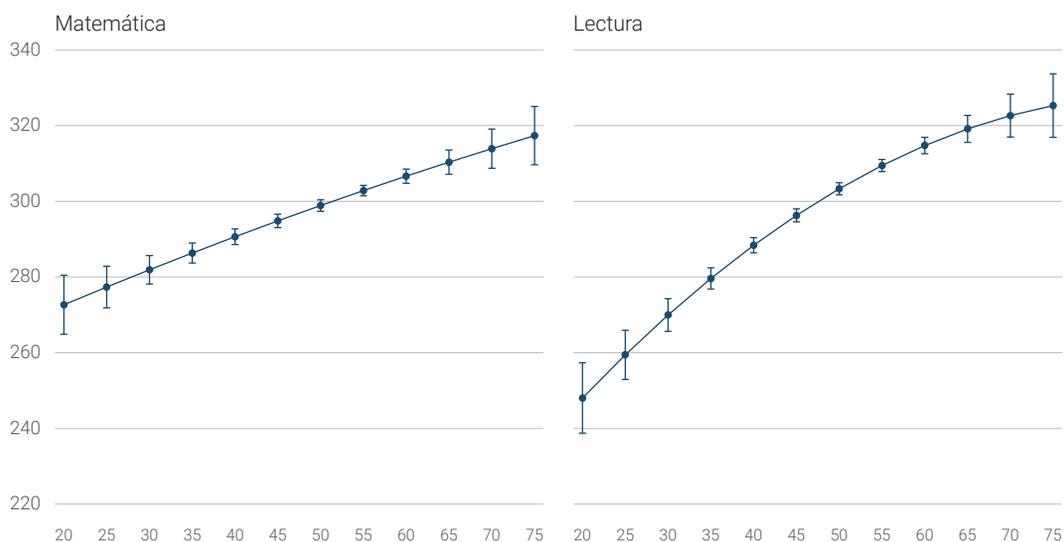


GRÁFICO A.3.2
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

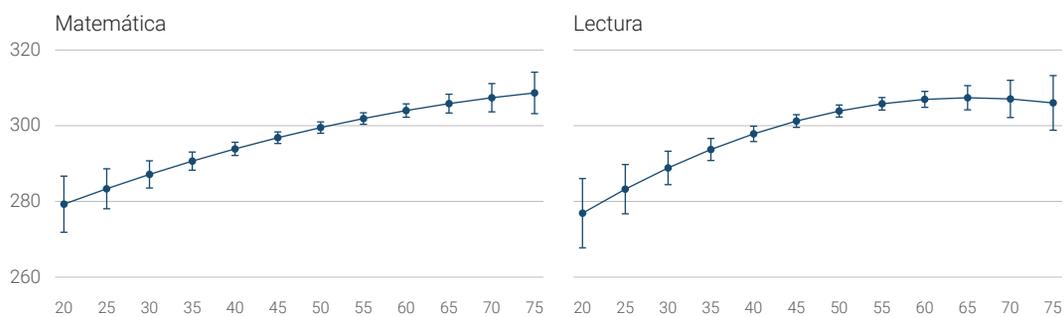


GRÁFICO A.3.3
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE PERSEVERANCIA ACADÉMICA

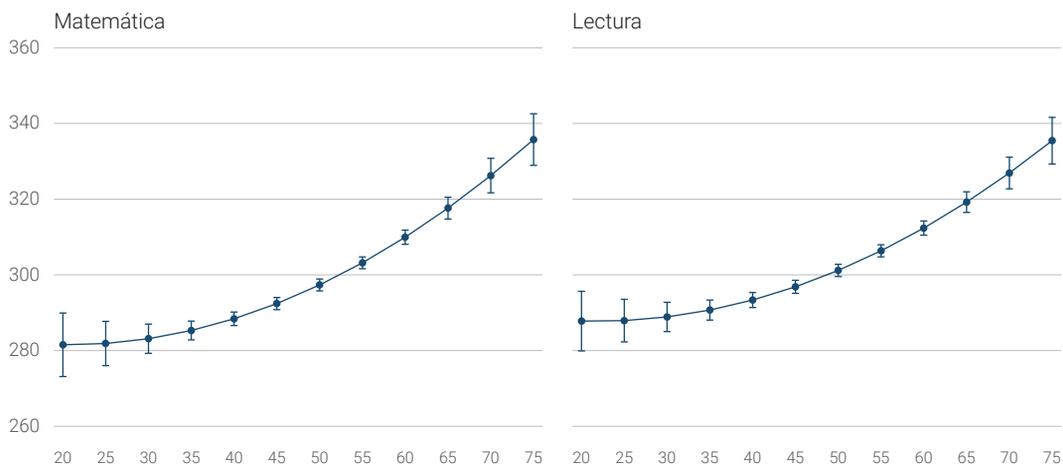


GRÁFICO A.3.4
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN IDIOMA ESPAÑOL/ LITERATURA

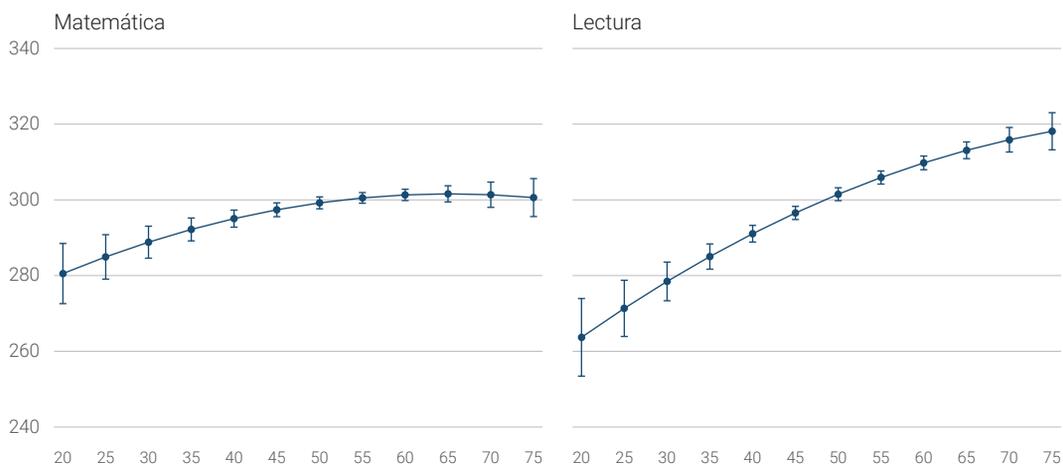


GRÁFICO A.3.5
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN MATEMÁTICA

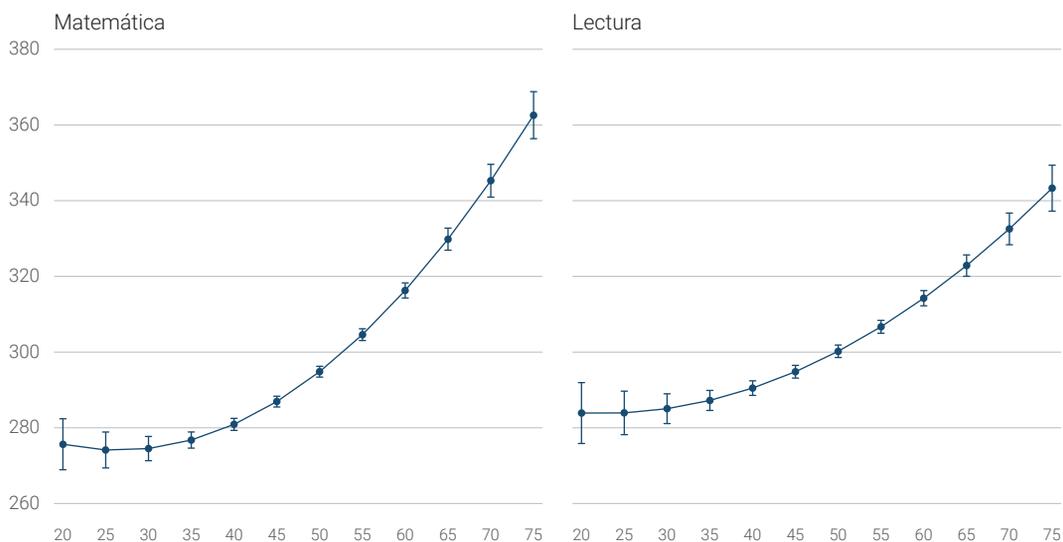


GRÁFICO A.3.6
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE VALORACIÓN DE LA TAREA EN IDIOMA ESPAÑOL/LITERATURA

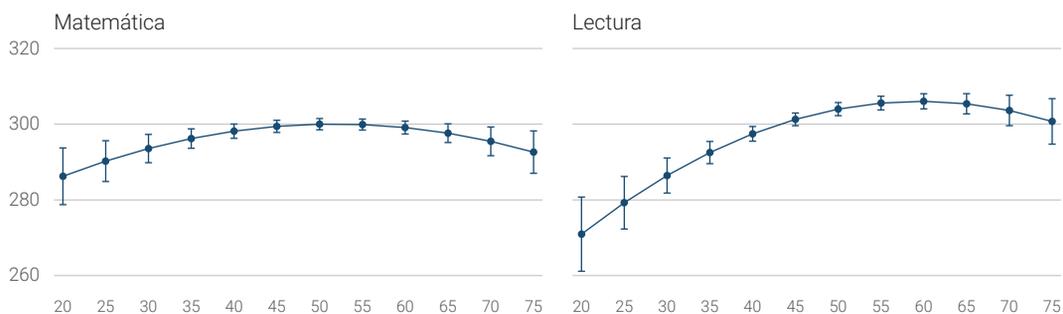


GRÁFICO A.3.7
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE VALORACIÓN DE LA TAREA EN MATEMÁTICA

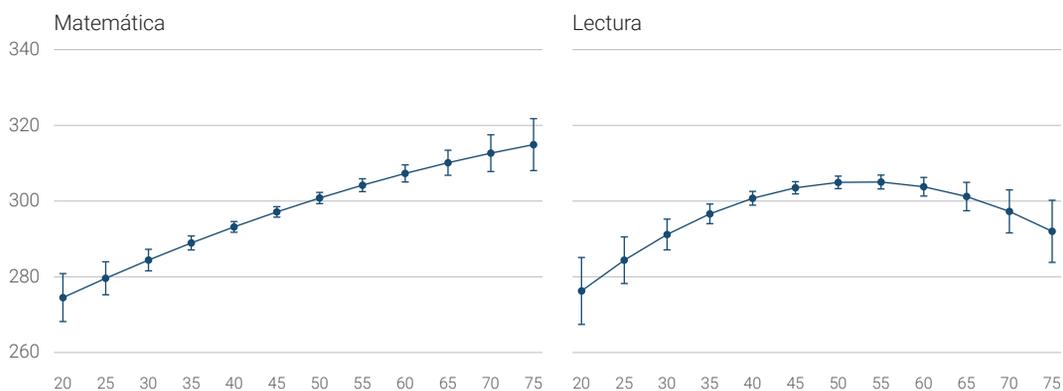


GRÁFICO A.3.8
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE EMPATÍA

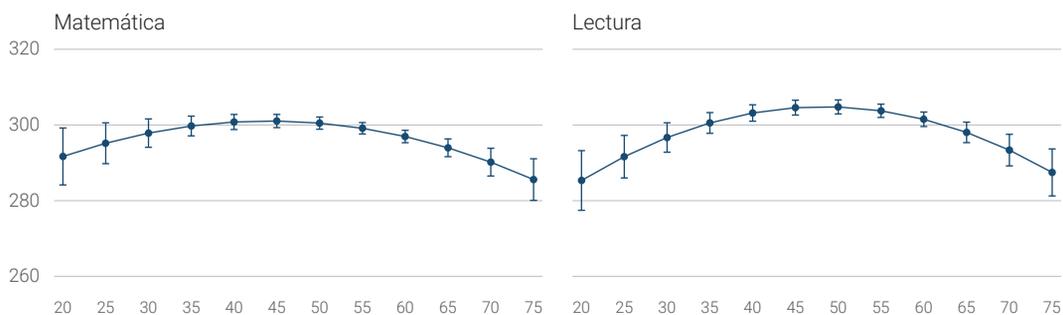


GRÁFICO A.3.9
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE HABILIDADES DE RELACIONAMIENTO

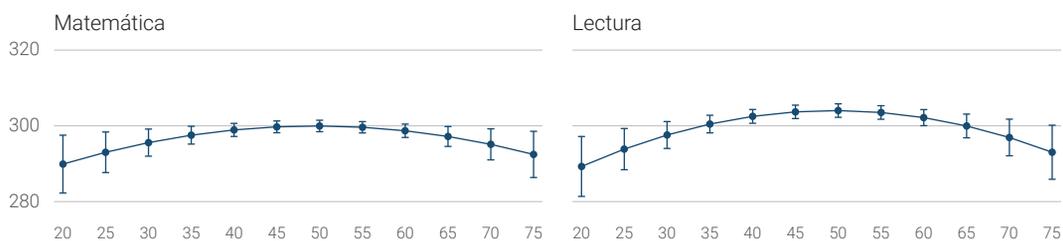


GRÁFICO A.3.10
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE REGULACIÓN EMOCIONAL

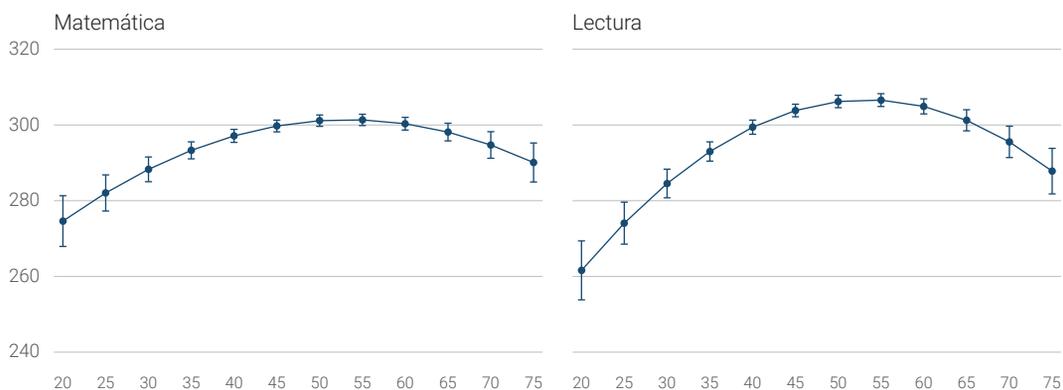


GRÁFICO A.3.11
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE AUTOCONTROL

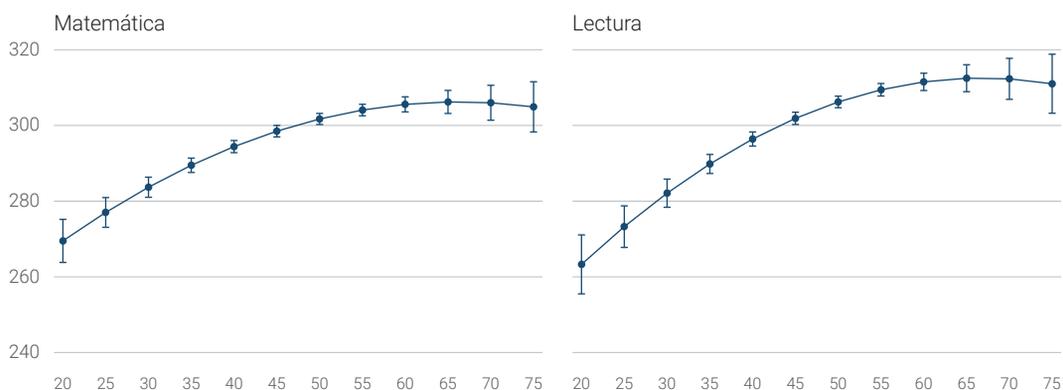


GRÁFICO A.3.12
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE CONDUCTAS INTERNALIZANTES

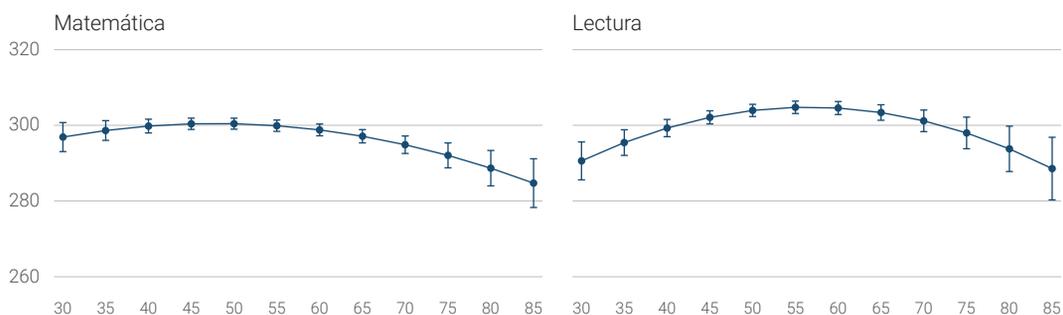
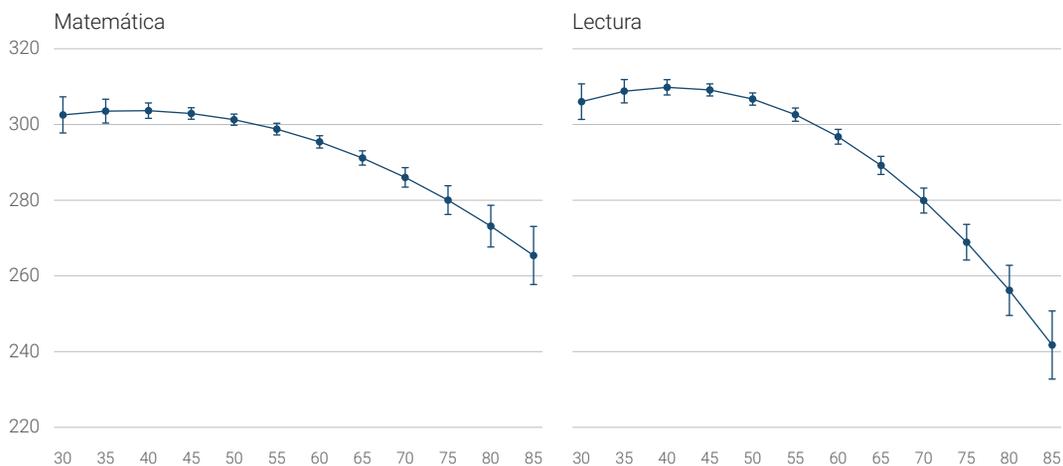


GRÁFICO A.3.13
DESEMPEÑO PREDICHO SEGÚN NIVELES DE CONDUCTAS EXTERNALIZANTES



BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional*. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN_2_Agosto_2022_v13.pdf
- DELORS, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana.
- INEEd. (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- INEEd. (2023a). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf>
- INEEd. (2023b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo2.pdf>
- INEEd. (2023c). *Reporte de Aristas 12. El vínculo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de sexto de primaria con su desempeño académico y bienestar*. Montevideo.
- INEEd. (2024). *Reporte de Aristas 14. La incidencia del clima escolar sobre la percepción de seguridad de los estudiantes y sus desempeños*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-14-Incidencia-clima-escolar-sobre-seguridad-estudiantes-y-desempenos.pdf>
- INJU. (2023). *Informe del Panel de Juventudes. ENAJ 2018-2022*. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2023-10/Informe_Panel_de_Juventudes_2023.pdf
- MARCHESI, Á., CAMACHO, E., ÁLVAREZ, N., PÉREZ, E. M. y PÉREZ, A. (2020). *Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación. Informe del alumnado y profesorado participante de España*. Recuperado de <https://es.fundacion-sm.org/innovacion-educativa/biblioteca/investigacion-educativa-biblioteca/informe-volvemos-a-clase/>
- OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OMS. (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1%7B%5C%7D%7DisAllowed=y>