

en América Latina y el Caribe

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)



Laboratorio
Latinoamericano
Evaluación 
Calidad
Educación 

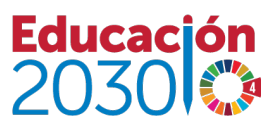
La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

Esta publicación se realizó con el apoyo de Unicef.



© UNESCO 2021



Este documento está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en este documento y la presentación de los datos que en él aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Edición y corrección de textos: Luis Alberto Ceballos
Ilustración y diseño de cubierta: Carolina Salas Angellotti
Maquetación: Carolina Salas Angellotti

Agradecimientos

El ERCE 2019 es una iniciativa realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con la participación activa de los países miembros: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Este estudio se realizó bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y la coordinación de Carlos Henríquez Calderón, coordinador general del LLECE, a partir de los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), cuyo procesamiento de datos fue realizado por el Centro de Medición MIDE UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La elaboración del informe fue coordinada por el equipo del LLECE: Carlos Cayumán y Francisco Gatica, y contó con la colaboración de Mary Guinn Delaney, jefa de la sección de educación transformativa de la OREALC/UNESCO Santiago, y de las consultoras Teresa Yáñez, Luisa Muller y Adriana Viteri.

El equipo de MIDE UC está liderado por Jorge Manzi, Paulina Flotts, Lorena Meckes y cuenta con la colaboración de Ernesto Treviño de Centre UC. El análisis de los resultados y el desarrollo de este informe estuvo a cargo de Diego Carrasco, Daniel Miranda y Macarena Domínguez en un proceso coordinado por Carlos Portigliati, del área Internacional de MIDE UC.

El desarrollo del ERCE 2019 ha contado con el valioso apoyo de su Consejo Técnico de Alto Nivel (CTAN), compuesto por los expertos internacionales Ralph Carstens (IEA), Eugenio González (ETS), Harvey Sánchez (ALEPH) y Wolfram Schulz (ACER).

El análisis y la difusión de los resultados de este módulo son posibles gracias a la contribución y apoyo de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (UNICEF LACRO).

Este texto ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todas y todos los que participaron en su edición y diseño.

SECCIÓN 1	8
Marco conceptual e investigación sobre habilidades socioemocionales.	
SECCIÓN 2	15
Habilidades socioemocionales en ERCE 2019.	
SECCIÓN 3	18
Población evaluada.	
SECCIÓN 4	20
Resultados para las habilidades socioemocionales estudiadas en ERCE 2019.	
Empatía	22
Apertura a la diversidad	24
Autoregulación escolar	26
SECCIÓN 5	28
¿Con qué factores se relacionan las habilidades socioemocionales?	
5.1. Las habilidades socioemocionales y las características de los estudiantes y de su trayectoria.	29
a. Nivel socioeconómico de la familia.	29
b. Sexo de los estudiantes.	30
c. Asistencia a educación preescolar.	31
5.2. Las habilidades socioemocionales y la experiencia de los estudiantes en la escuela y el aula.	32
a. Interés demostrado por el docente por el bienestar de sus estudiantes.	33
b. Apoyo y monitoreo del aprendizaje del estudiante por parte del docente.	34
c. Organización de la enseñanza por parte del docente.	35
d. Conductas disruptivas en la sala de clases.	36
e. Victimización del estudiante en la escuela.	37

SECCIÓN 6	38
Conclusiones y recomendaciones.	
SECCIÓN 7	42
Anexos.	
Referencias bibliográficas	52

Introducción

Una de las novedades que introdujo la Agenda 2030 de la ONU en el ámbito educativo fue poner el foco en la calidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 exige garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos. Actualmente, en América Latina y el Caribe es precisamente este requerimiento el que sigue apareciendo como la gran deuda pendiente.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la OREALC/UNESCO Santiago, tiene como función principal la evaluación y medición de la calidad educativa en toda Latinoamérica y el Caribe hispanoparlante. Desde su creación, en 1994, se constituyó como referente y marco regional de concertación y cooperación entre los países en el ámbito de la evaluación en educación, como apoyo técnico para la formación y capacitación de los equipos responsables de los sistemas nacionales de medición y evaluación, como fuente de acceso a la información y las bases de datos de los países para promover la elaboración de políticas educativas basadas en evidencia empírica.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación lleva a cabo el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) como una de sus principales tareas. El ERCE es un estudio de gran escala para la medición de logros de aprendizaje —en Matemática, Lenguaje y Ciencias— en países de América Latina y el Caribe. Cuenta con una batería de instrumentos para la evaluación de aprendizajes en 3° y 6° grado de la enseñanza primaria, además de un set de cuestionarios de factores asociados que se aplica a los estudiantes, docentes, familias y directores de escuela, que buscan explicar los resultados del aprendizaje de los estudiantes por medio de variables de contexto. En sus más de 25 años, el Laboratorio ha implementado cuatro estudios regionales: PERCE en 1997, SERCE en 2007, TERCE en 2013 y ERCE en 2019. Los cuestionarios del ERCE 2019 recogieron información detallada sobre aspectos tan diversos como formación inicial y continua de los docentes, su percepción de autoeficacia, su satisfacción laboral y sobre sus creencias, sobre las prácticas de aula de los profesores, sobre el clima de relaciones en la escuela y en la sala de clases, como también el grado en que las actividades logran involucrar a los estudiantes, entre muchos otros.

Es la primera vez que, desde su ejecución inicial en 1997, el Estudio desarrolla y aplica un instrumento para estudiar habilidades socioemocionales en niños y niñas¹ de 6° grado y para entregar información cada vez más completa y enriquecedora en relación con el desarrollo integral de los estudiantes. Estos ámbitos representan

¹ En este documento se utiliza la expresión “niños y niñas” como norma de uso de lenguaje inclusivo. Sin embargo, es necesario precisar que las habilidades socioemocionales presentan resultados distintos según

el sexo de los estudiantes, por lo que cuando se utiliza esta expresión de modo genérico al exponer los resultados, se debe entender que nos referimos al conjunto de estudiantes.

habilidades interpersonales e intrapersonales, necesarias para un funcionamiento global efectivo y para interactuar de forma exitosa con otros (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Además de analizar descriptivamente cada una de las habilidades medidas —empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar—, estas se asocian a distintos factores individuales y familiares de los estudiantes, de los docentes y las salas de clases, así como de las escuelas, para comprender la forma en que distintas variables se relacionan con cada una de las tres habilidades analizadas.

El presente informe se organiza en seis secciones. En primer lugar, se hace un breve análisis de la literatura relativa a las habilidades socioemocionales de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar, presentando las definiciones usadas en este estudio (secciones 1 y 2). En segundo lugar, se describe la población evaluada en este reporte, correspondiente a los estudiantes de 6o grado participantes en el ERCE 2019 (sección 3). Luego se presentan los resultados de los estudiantes en las tres habilidades, con especial cuidado de plantear una correcta interpretación de estos (sección 4). La quinta sección presenta los resultados del análisis de factores asociados a cada una de las habilidades. Por último, se exponen las principales conclusiones y recomendaciones (sección 6).

Sección 1

Marco conceptual
e investigación
sobre habilidades
socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) tienen sus orígenes en la evolución del concepto de inteligencia desarrollado desde el campo de la psicología a partir la década de los 80. Gardner (1983) aportó el término de inteligencia interpersonal e intrapersonal en el contexto de la teoría de inteligencias múltiples, y Goleman (1996) propuso la inteligencia emocional, especificando que este concepto abarca a la conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y relaciones interpersonales. Desde entonces, el concepto de inteligencia emocional se traslada al campo educativo en cuanto se concibe que es susceptible de ser desarrollada a partir de la educación formal (Berger, 2017).

En el campo de la investigación se ha enfrentado el desafío de cierta falta de claridad conceptual para denominar y operacionalizar las habilidades socioemocionales (Arias, Hincapié & Paredes, 2020; Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2019). Así, se usan conceptos como aprendizaje socioemocional, habilidades no cognitivas, competencias del siglo XXI, habilidades blandas, entre otros. De ahí la necesidad de definir con claridad las habilidades que se miden en ERCE 2019, como se indica más adelante.

A nivel internacional se han propuesto diversos marcos de referencia y taxonomías de habilidades socioemocionales. Mencionamos en este apartado cinco marcos de referencia que han tenido relevancia en el campo educativo. En primer lugar, mencionamos uno de los marcos más utilizados a nivel internacional, conocido por la sigla CASEL (2013) (colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional). Este marco usa el término de aprendizaje socioemocional señalando que promueve el desarrollo de habilidades que permiten gestionar las emociones, establecer y lograr objetivos, valorar la perspectiva de otros, establecer y mantener relaciones de apoyo, tomar decisiones de manera responsable y resolver constructivamente situaciones personales e interpersonales (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullota, 2015; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg &

Haynes, 1997). CASEL distingue cinco competencias que deben trabajarse con los estudiantes: autoconciencia, autogestión, conciencia del entorno social, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables.

En segundo lugar, incluimos el marco de las competencias para el siglo XXI del National Research Council (NRC). Esta propuesta reorganizó las habilidades y optó por hablar de competencias con el propósito de incluir en el término la valoración de un hacer que requiere de un conocimiento específico (NRC, 2012). Las competencias fueron organizadas en tres amplios dominios: cognitivo, intrapersonal e interpersonal. En tercer lugar, la OCDE, junto al Banco Mundial (Guerra, Modecki & Cunningham, 2014) y el Banco Interamericano de Desarrollo (Bassi, Busso, Urzúa & Vargas, 2012), han enfatizado el rol de las habilidades socioemocionales o habilidades blandas en la vida laboral de las personas, reconociéndolas como factores clave para el desarrollo económico y social. La OCDE se ha basado para la comprensión y medición de las habilidades socioemocionales en el “modelo de los cinco grandes factores”, que han demostrado ser predictoras de éxito educacional, bienestar, salud y desempeño en el trabajo (Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi & Goldberg, 2007). Las cinco dimensiones son apertura a la experiencia, meticulosidad, extroversión, amabilidad y estabilidad emocional. Estas han sido adaptadas por la OCDE (2021) como sigue: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional. En cuarto lugar, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) también propone un marco de habilidades socioemocionales, que denomina habilidades transferibles, que se desarrollan en torno a cuatro dimensiones clave: cognitiva (aprender a saber), instrumental (aprender a hacer), individual (aprender a ser) y social (aprender a vivir juntos). Finalmente, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) ha creado un marco de referencia en relación con el aprendizaje socioemocional, llamado EMC2 (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020). La UNESCO define las HSE como conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otros de forma saludable, navegando en un mundo social de interconexión como sujetos autónomos, responsables y motivados (UNESCO, 2021). Este aprendizaje socioemocional involucra el desarrollo de cuatro competencias: empatía, mindfulness, compasión y pensamiento crítico.

A continuación, la tabla 1 resume estos referentes internacionales mencionando las dimensiones y/o grupo de habilidades que las componen:

Tabla 1. Taxonomía de habilidades socioemocionales consideradas por diferentes marcos de referencia.

Taxonomía	Organismo	Dimensión	Habilidades
Aprendizaje Socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia y autopercepción.
		Autogestión	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro y automotivación.
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad y respeto por otros.
		Habilidades sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos y trabajo en equipo.
		Toma de decisiones responsables	Identificación de problemas, evaluación y responsabilidad ética.
Competencias para el siglo XXI	National Research Council (NRC)	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad e innovación.
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional y autorregulación.
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión y liderazgo.
Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad”	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Apertura mental (Apertura a la experiencia)	Curiosidad, tolerancia y creatividad.
		Desempeño en la tarea (Meticulosidad)	Responsabilidad, autocontrol y persistencia.
		Compromiso con otros (Extroversión)	Sociabilidad, asertividad y energía.
		Colaboración (Amabilidad)	Empatía, confianza y cooperación.
		Regulación emocional (Estabilidad emocional)	Resistencia al estrés, optimismo y control emocional.
Habilidades transferibles	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Cognitiva	Creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.
		Instrumental	Cooperación, negociación y toma de decisiones.
		Individual	Manejo de sí mismo, resiliencia y comunicación.
		Social	Respeto por la diversidad, empatía y participación.

Habilidades para la vida	UNICEF	Tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico	Evaluar situaciones. Determinar problemas y sus causas. Reflexión y análisis.
		Autogestión y hacer frente a los problemas	Confianza, autovaloración, fijación de metas, autoevaluación y consciencia de sí mismo. Responsabilidad por los propios sentimientos. Manejo de la tensión.
		Comunicación interpersonal	Negociación, manejo del rechazo, empatía, cooperación y trabajo en equipo, persuasión, establecer y mantener redes de contacto.
EMC2	Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), UNESCO.		Empatía
			Mindfulness
			Compasión
			Pensamiento crítico

Fuente: UNESCO 2021, p. 11 y 12.

Más allá de las diferencias entre los términos utilizados por estos y otros referentes, al hablar de HSE se concibe que estas se pueden aprender y pueden ser promovidas desde el contexto educativo (OECD, 2021; INEE, 2019). La investigación sobre neurociencias del desarrollo cognitivo evidencia que estas pueden desarrollarse a lo largo de la vida de las personas (Schonert-Reichl, 2020). Esto no solo se explicaría por una maduración biológica, sino que también por el impacto de intervenciones en el contexto escolar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011), siendo especialmente susceptibles de ser desarrolladas en la infancia y adolescencia (Cunningham, McGinnis, García, Tesliuc & Verner, 2008).

Las HSE son clave en el desarrollo en la infancia y la adolescencia, generando condiciones para una vida plena. Los establecimientos educativos son un contexto que ofrece grandes oportunidades para este desarrollo, en cuanto que los y las estudiantes tienen amplias posibilidades de sostener relaciones interpersonales significativas y de vivenciar situaciones para un desarrollo integral (Johnson, 2008). Desde ahí, las HSE constituyen un objeto de aprendizaje en sí mismo.

Existe amplia evidencia respecto del impacto positivo de las HSE en los logros de aprendizajes escolares de los estudiantes (OCDE, 2015; Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011; Duckworth & Seligman, 2005). Un metaanálisis en el que se evaluaron 213 programas de educación emocional en escuelas, incluyendo desde educación parvularia hasta

secundaria, evidenció que los estudiantes incrementaron la puntuación en HSE junto a un incremento significativo en las evaluaciones de logros y notas de final de año (Durlak, Weissberg, Taylor & Schellinger, 2011). La mejora en HSE actuaría favoreciendo la activación de actitudes y conductas que benefician el desempeño académico, involucrando una mejor comprensión de las normas escolares, junto con el reconocer y acudir a los recursos del entorno educativo y familiar para conseguir apoyo y resolver conflictos (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). En esta línea, Viscardi & Alonso (2013) indican que las HSE movilizan conductas académicas que favorecen los buenos desempeños, como por ejemplo el asistir a clases, uso de estrategias de estudio efectivas, mejor uso del tiempo, capacidad de pedir ayuda, entre otros.

La salud de los estudiantes es otro ámbito que se ve beneficiado por el desarrollo de las HSE. Un estudio que analiza 36 metaanálisis respecto de las cinco grandes dimensiones contempladas por la OECD para estudiar las HSE concluyó que las dimensiones de amabilidad, meticulosidad y regulación emocional están correlacionadas positivamente con salud física y mental y con conductas saludables en general (Strickhouser, Zell & Krizan, 2017 en OCDE, 2021). Además, este desarrollo prevendría conductas de riesgo y problemáticas como el consumo de drogas, violencia, embarazo adolescente y deserción escolar (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004; Berkowitz & Bier, 2007). En coherencia con lo anterior, el desarrollo de HSE se ha vinculado con

mayores niveles de bienestar general (OCDE, 2015; Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2014).

Por otra parte, la promoción de HSE como parte de la formación ciudadana de las escuelas tiene un impacto positivo en la construcción de una sana convivencia social (Chaux, Bustamante, Castellanos & Jiménez, 2008; Cohen, 2006). El trabajo sobre HSE en el contexto escolar favorece una mayor resolución pacífica de conflictos entre pares, impactando en la calidad de las relaciones en el aula (Milicic, Alcalay, Berger & Álamos, 2013) y favoreciendo un mejor clima de aula (Durlak, Weissberg, Taylor & Schellinger, 2011).

En síntesis, el grado de desarrollo de las HSE tiene consecuencias fundamentales a nivel individual y colectivo, y pueden constituir metas de aprendizaje y objetos de política pública, por su impacto en ámbitos como el rendimiento académico, su beneficio para la salud y en la formación ciudadana (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015; CASEL, 2013; Clarke, Morreale, Field, Hussein & Barry, 2015; Bassi, Busso, Urzúa & Vargas, 2012; Nagaoka, Farrington, Ehrlich & Heatt, 2015).

Dado lo anterior, se ha generado un creciente interés mundial respecto de las HSE, las que se han medido en distintas evaluaciones internacionales y de países latinoamericanos. Por ejemplo, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía de 2016 (ICCS, por su sigla en inglés) estudia una serie de actitudes, percepciones y comportamientos esperados en torno a la vida cívica y su relación con experiencias y prácticas de enseñanza, con la participación de cinco países de la región (Schulz, Ainley, Cox & Friedman, 2018a y 2018b).

Por otra parte, la OCDE (2021) ha realizado un estudio internacional a partir de la aplicación de una encuesta de HSE (SSES, por su sigla en inglés) en la que participaron 10 ciudades del mundo, incluyendo a Bogotá y Manizales en América Latina. Este estudio busca evaluar las condiciones y prácticas que fomentan u obstaculizan el desarrollo de HSE de estudiantes de 10 y 15 años. Las habilidades medidas son una adaptación del marco de las cinco grandes dimensiones antes mencionadas: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional.

En una línea similar, el Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES), dependiente del Ministerio de Educación de ese país, ha instaurado la prueba de Competencias ciudadanas (ICFES, 2019). Esta evalúa los conocimientos y habilidades que permiten a los estudiantes de 3°, 5° y 9° grado desarrollar marcos de comprensión del entorno, relativos al ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva. Esta evaluación se realiza por medio de una prueba de pensamiento ciudadano, una prueba de actitudes y acciones ciudadanas y un cuestionario de HSE. Este último evalúa las habilidades de los estudiantes para identificar sus emociones y las de los otros, manejar las propias y responder de forma constructiva a los demás, junto con confiar en las propias habilidades para alcanzar las metas personales. Asimismo, el INEEd de Uruguay, en el marco de las evaluaciones nacionales de desempeño de los estudiantes de 3°, 6° y 9° grado, incorpora la evaluación de sus HSE y recoge información sobre sus opiniones respecto del clima escolar, la convivencia y participación en los establecimientos educativos (INEEd, 2019). Este organismo evalúa las HSE agrupándolas en cuatro dimensiones: motivación y autorregulación, habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales y conductas de riesgo. Tales dimensiones y sus subdimensiones son evaluadas por medio de un cuestionario de autorreporte.

Todas estas experiencias y antecedentes fueron revisados en el proceso de selección de las habilidades que se estudiarían en el ERCE 2019 y la construcción de los instrumentos del estudio. Además de la revisión de la literatura, la selección de habilidades que se evaluarían en el ERCE 2019 siguió tres criterios adicionales: a) que fuesen habilidades presentes dentro de las bases curriculares de los países (típicamente como objetivos transversales del currículo); b) que fuesen habilidades susceptibles de ser evaluadas en estudiantes mediante cuestionarios autoadministrados, y c) que fuesen habilidades relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía (sea como habilidades directamente relacionadas con ese concepto o como habilidades precursoras de él). Este último criterio fue propuesto por los coordinadores nacionales de los países participantes en las instancias de toma de decisiones del ERCE.

A partir de estos marcos conceptuales y los criterios de selección, el ERCE 2019 se focalizó en el estudio de la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación en estudiantes de 6° grado.

La empatía es la capacidad para reconocer la perspectiva de otro, tanto en un sentido cognitivo (comprender el punto de vista de otros, aunque sea diferente del propio) como emocional. Implica la habilidad para identificar las emociones que están experimentando otros, interpretar sus intenciones y propósitos y también incluye la capacidad para actuar o responder considerando el punto de vista y las emociones del otro (Krznaric, 2014; Decety 2011; López, Filippetti & Richaud, 2014).

La empatía es parte de las habilidades necesarias para un funcionamiento global efectivo y para interactuar de forma exitosa con otros (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Ha sido considerada una habilidad precursora del desarrollo de comportamientos que contribuyen positivamente a la convivencia social, tales como la disposición para prestar ayuda y consuelo, la cooperación y la toma de perspectiva para la resolución de conflictos. Todos estos factores son clave a la hora de construir una convivencia respetuosa, cooperativa y democrática (Eisenberg, Spinrad & Knafo [Noam, 2015]). Así, el cultivo de la empatía favorece la construcción de sociedades amables, seguras y compasivas. En coherencia con ello, forma parte de la dimensión socioemocional de la educación para la ciudadanía mundial, la cual aspira a que los estudiantes cuenten con aquello que les permita poder contribuir a la creación de un mundo más justo, inclusivo y pacífico (UNESCO, 2105). La literatura académica en el entorno escolar ha analizado la empatía en relación con la resolución de problemas, la creatividad grupal y la capacidad de investigación científica (Yoon et al., 2020), poniendo el foco también en la configuración del pensamiento crítico de los estudiantes (Ampuero et al., 2015). Otros estudios han analizado la relación entre empatía y habilidades lingüísticas (OECD, 2021), entre la creatividad y la empatía (López-Fernández et al., 2018; Woo et al., 2017), identificando diferencias importantes considerando variables de control como la edad y el género de los estudiantes.

La empatía
es la capacidad para reconocer
la perspectiva de otro tanto
en un sentido cognitivo como
emocional.

La apertura a la diversidad

es el grado en que los estudiantes perciben o anticipan que son capaces de aceptar, tolerar y establecer vínculos con quienes son diferentes a ellos, debido a su pertenencia a otros grupos.

La apertura a la diversidad se vincula a la valoración de la diversidad, que se considera clave para el desarrollo de una ciudadanía global (UNESCO, 2015), e involucra valores, actitudes, habilidades y conocimientos para entender y respetar a aquellas personas que son percibidas como diferentes a uno mismo, así como para interactuar y comunicarse apropiadamente con ellas estableciendo relaciones positivas y constructivas (Barret, 2018). El término “apertura a la diversidad” (openness to diversity) (Caravita et al., 2021) convive con otros utilizados con una acepción similar: actitudes hacia la diversidad (attitudes towards diversity) (Guaspr-Coll, Mateu, Lacomba-Trejo, Espert & Prado, 2021), valoración de la diversidad (UNESCO, 2015), tolerancia (Gibson, 2008; Isac et al. 2018) y aceptación hacia la diversidad (Konishi, Hymel, Wong & Waterhouse, 2021). Los anteriores son algunos de los diferentes términos utilizados en la literatura sobre educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015), en los estudios internacionales sobre educación cívica y ciudadana (ICCS) conducidos por la IEA y en las indagaciones realizadas a partir de los datos entregados por estos estudios (por ejemplo, Treviño, Carrasco, Claes & Kennedy, 2021; Sandoval-Hernández, Isac & Miranda, 2018). Estos términos comparten como elemento central que las personas sean capaces de interactuar con otros desde una valoración de la diversidad, siendo ello un componente clave de una ciudadanía mundial o global (UNESCO, 2015) en la que se promueve el respeto a los derechos humanos individuales y sociales (García, Gratacós, De Paz, Gil & Zapata, 2019). El desarrollo de la apertura a la diversidad es parte del desafío de la educación para la construcción de una ciudadanía mundial que se da en el contexto de sistemas educativos que cuentan

con una población estudiantil que es cada vez más diversa, como parte de una tendencia global (OECD, 2015). Además, tal diversidad en el aula y en la escuela es una oportunidad para el desarrollo de actitudes hacia otros, en cuanto distintos grupos sociales tienen la posibilidad de entrar en contacto en el aula, lo que puede facilitar actitudes intergrupales positivas (Treviño, Bejares, Wyman & Villalobos, 2018). Existe una extensa tradición de estudios que demuestran que el contacto entre personas de distintos grupos tiene efectos benéficos para las relaciones intergrupales (Pettigrew & Tropp, 2006). La apertura o aceptación hacia la diversidad ha sido relacionada con el clima escolar desde distintas perspectivas. A nivel conceptual, Konishi Hymel, Wong & Waterhouse (2021) plantean que esta es una de sus dimensiones, particularmente aquella relativa a la aceptación de todas las personas, independientemente de su raza, orientación sexual, capacidad física o mental y capacidad académica. Por otra parte, la investigación empírica sugiere que la percepción sobre las normas comunes y valores de una clase, como parte del clima escolar, tienen un impacto en las actitudes hacia la diversidad (Bayram Özdemir & Özdemir, 2021). Así, quienes perciben sus ambientes escolares como cooperativos y de alta cohesión tienden a evidenciar una mayor apertura hacia la diversidad. Por el contrario, Treviño, Bejares, Wyman & Villalobos (2018) plantean que un clima escolar violento ha sido asociado con actitudes de intolerancia hacia otros grupos sociales sobre la base de la etnicidad, clase social y género entre los estudiantes. En la misma línea, si como parte del clima escolar se percibe que la diversidad cultural es menos aceptada en la escuela, ello se convierte en un factor de riesgo para el bullying hacia los compañeros migrantes, especialmente en aquellos adolescentes que tienen un contacto más frecuente con personas de origen migratorio (Caravita, Papotti, Gutiérrez, Thornberg & Valtolina, 2021).

La autorregulación escolar es la capacidad de regular de forma efectiva las propias emociones, pensamientos y comportamientos en una experiencia de aprendizaje y perseverar hacia el logro deseado.

La autorregulación escolar es la capacidad de regular de forma efectiva las propias emociones, pensamientos y comportamientos en una experiencia de aprendizaje, y perseverar hacia el logro deseado. Incluye la capacidad de motivarse a uno mismo, de manejar el estrés, de postergar gratificaciones y trabajar de forma focalizada para alcanzar metas académicas (National Research Council, 2012; Transforming Education, 2016). La autorregulación escolar (self-regulation of academic learning) se ha definido como un proceso proactivo que los estudiantes utilizan para adquirir habilidades académicas, como establecer metas, seleccionar e implementar estrategias y controlar la propia efectividad (Zimmerman, 2008). Este proceso implica la capacidad de tomar información, sopesar opciones y consecuencias y hacer elecciones adaptativas para alcanzar un objetivo particular (McClelland et al., 2015). Este proceso también involucra un monitoreo que permite internamente ir confirmando o reajustando las estrategias y conductas implementadas para aproximarse a la meta deseada (Vohs & Baumeister, 2011). En el contexto escolar, esta capacidad se pone en juego cada vez que un estudiante consigue inhibir un deseo no compatible con la tarea, reemplazándolo por acciones alineadas con los objetivos de aprendizaje propuestos (Carver & Scheier, 2011). También involucra el control de impulsos y la habilidad de organizarse (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Se ha constatado que la capacidad de autorregulación está estrechamente ligada al rendimiento (Usán & Salavera, 2018; Vohs & Baumeister, 2011; Andersson & Bergman, 2011; Sitzmann & Eli, 2011; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005). Distintas investigaciones han mostrado una relación positiva entre la autorregulación, el desempeño en tareas académicas y el logro educativo (Andersson & Bergman, 2011; Duckworth et al., 2010; Robson et al., 2020), y también con el éxito académico a largo plazo (Andersson & Bergman, 2011; Durlak et al., 2011; McClelland et al., 2013). Por otra parte, la capacidad de autorregulación ha sido relacionada de forma positiva con el bienestar de las personas (Pandey, Hale, Das, Goddings, Blakemore & Viner, 2018) y de forma negativa con la deserción escolar (Moffitt et al., 2011).

A partir de esta revisión de literatura y los criterios citados, el ERCE 2019 implementó un instrumento de habilidades socioemocionales a través de un cuestionario adicional a las pruebas de logro. Enseguida se describe el instrumento específico para medir las habilidades socioemocionales.

Sección 2

Habilidades
socioemocionales
en ERCE 2019

ERCE 2019 midió las tres habilidades socioemocionales seleccionadas —apertura a la diversidad, empatía y autorregulación escolar— mediante cuestionarios autoadministrados.

Los cuestionarios de habilidades socioemocionales fueron desarrollados como una innovación para la versión 2019 del ERCE. En la tabla 2 se describen las escalas, indicando las facetas que incluyen, la formulación de los ítems y el número de ellos que se usó para el reporte final.

Tabla 2. Aspectos evaluados por cada escala de habilidades socioemocionales y número de ítems.

HSE	Aspectos considerados	Formulación de los ítems	Número de ítems
Empatía	- Habilidad para comprender la perspectiva de otros - Experimentar emociones congruentes con la situación del otro - Responder considerando la situación del otro	Afirmaciones describiendo emociones, situaciones y acciones, tales como “cuando alguien se enoja conmigo, trato de imaginar qué está pensando o sintiendo”; “cuando un compañero que no es mi amigo está triste trato de animarlo”; “me pone triste cuando un compañero no tiene nadie con quien jugar”. Los estudiantes marcan una de 4 opciones de frecuencia con que suceden (‘nunca o casi nunca’ hasta ‘siempre o casi siempre’).	7
Apertura a la diversidad	- Disposición a aceptar estudiantes que pertenecen a otros grupos sociales	Afirmaciones en que se pide al estudiante anticipar cómo se sentiría ante la llegada de otros estudiantes de grupos sociales distintos, tales como: estudiantes de otro país, con un color de piel diferente, con alguna discapacidad, o de una etnia o pueblo originario. Las categorías de respuesta van desde “me desagradaría mucho” hasta “me agradaría mucho”.	6
Autorregulación escolar	- Seguimiento de reglas y normas de la clase - Capacidad para pedir orientación cuando se necesita - Perseverancia y postergación de gratificaciones	Afirmaciones que describen acciones del estudiante, como: “sigo las normas y reglas de la clase”; “antes de ponerme a jugar termino de estudiar”; “aunque las cosas no me resulten, sigo intentándolo”. Las opciones de respuesta son de frecuencia, desde “nunca o casi nunca” hasta “siempre o casi siempre”.	10

Los cuestionarios fueron elaborados en 2017, adaptados lingüísticamente para recoger las particularidades del idioma español hablado en cada país participante (además de ser traducidos al portugués, en el caso de Brasil), y piloteados. Luego del análisis psicométrico de los resultados de la aplicación piloto y definitiva, se seleccionaron los ítems que conformarían las escalas que aquí se presentan y sobre la base de las cuales se reportan los resultados².

El cuestionario de habilidades socioemocionales se aplicó a estudiantes de 6° grado en 2019, el segundo día de la aplicación de los instrumentos, luego de haber respondido la prueba de Lectura, de Escritura, el cuestionario de contexto (el primer día) y las pruebas de Matemática y de Ciencia (el segundo día).

Vale la pena indicar que para el estudio de habilidades socioemocionales se contempló el análisis de una selección de los mismos factores asociados al logro académico relativos al estudiante y su familia, el docente y la sala de clases, y los de las escuelas. Esto, para mantener acotada la longitud de los instrumentos de los estudiantes y, al mismo tiempo, para analizar la asociación entre las habilidades socioemocionales y los factores que dependen de la escuela.

² Para mayor detalle de los instrumentos aplicados, ver Anexos 8.1 del presente informe.

Sección 3

Población
evaluada

En el ERCE 2019 han participado estudiantes, docentes, directores y familias de 16 países de América Latina y del Caribe: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Los instrumentos —en su versión definitiva— utilizados en este estudio fueron aplicados a los estudiantes de 6o grado, sus familias, sus profesores y directores de sus escuelas en dos momentos de 2019, según el calendario escolar de los países

participantes. Mientras en Cuba, República Dominicana, México y la parte norte de Ecuador el estudio principal fue aplicado durante la primera mitad de 2019, en el resto de los países la aplicación se realizó los últimos cuatro meses del mismo año.

Empleando un diseño muestral de dos etapas, con escuelas estratificadas y selección de salas de clases intactas, los resultados del ERCE 2019, incluyendo el cuestionario de habilidades socioemocionales, son generalizables a la población de estudiantes de 6o grado (con al menos seis años de escolaridad primaria) de cada país. Debido a que el cuestionario de habilidades socioemocionales fue aplicado el segundo día de despliegue del estudio, los estudiantes participaron de este cuestionario en diferentes proporciones en cada país. Las tasas de participación varían de 83% a 100%, presentando una participación promedio de un 95% de los estudiantes entre todos los países.

Tabla 3. Cantidad de estudiantes y escuelas que participaron del estudio, junto a la proporción de la población de estudiantes que participó del cuestionario de habilidades socioemocionales.

Países	Estudiantes	Escuelas	Participación	CI95%
Argentina	5004	227	0.94	[0.92, 0.96]
Brasil	4349	169	0.95	[0.94, 0.96]
Colombia	4467	145	0.97	[0.97, 0.98]
Costa Rica	3699	211	0.93	[0.89, 0.95]
Cuba	5126	244	1.00	[0.99, 1.00]
Ecuador	6758	245	0.98	[0.98, 0.99]
El Salvador	5920	289	0.97	[0.95, 0.98]
Guatemala	4895	234	0.98	[0.97, 0.98]
Honduras	4423	257	0.96	[0.94, 0.97]
México	4824	195	0.98	[0.97, 0.98]
Nicaragua	4868	272	0.83	[0.77, 0.87]
Panamá	5632	267	0.91	[0.88, 0.94]
Paraguay	4849	254	0.96	[0.96, 0.97]
Perú	5938	281	0.99	[0.98, 0.99]
República Dominicana	4899	185	0.98	[0.97, 0.98]
Uruguay	5176	249	0.92	[0.91, 0.94]

Nota: Estudiantes = cantidad nominal de estudiantes por país. Escuelas = cantidad nominal de escuelas participantes por país. Participación = proporción proyectada la población, de estudiantes que participó del cuestionario de habilidades socioemocionales.

³ Los detalles sobre el marco muestral estarán disponibles en el reporte “Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe” durante el primer semestre de 2022.

Sección 4

Resultados para las
habilidades

socioemocionales

estudiadas en ERCE 2019

La presente sección describe los resultados obtenidos por los estudiantes de 6o grado participantes en ERCE en empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar.

La interpretación de las implicancias educativas de los resultados del estudio de habilidades socioemocionales del ERCE 2019 debe hacerse con cautela por dos razones. Primero, porque se trata de habilidades incorporadas recientemente en los currículos oficiales; por ende, el desarrollo de su pedagogía en las escuelas es incipiente, y los docentes no necesariamente han sido formados en forma sistemática para fomentarlas. Segundo, porque las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela durante la niñez tienen una importante incidencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las que también pueden variar según diferencias culturales y de socialización familiar. Por ello, se sugiere no interpretar los resultados como fruto exclusivo ni directo de la acción de las escuelas en cada país.

Los puntajes generados para el estudio se encuentran en una escala estandarizada, donde la media de la región fue establecida en 50 puntos, con una desviación estándar de 10 puntos. En cada una de las tres habilidades, un mayor puntaje indica que los estudiantes reportan mayor empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar, respectivamente. Sin embargo, es importante advertir que los valores de la escala estandarizada sirven primariamente al propósito de hacer posible las comparaciones, pero que no pueden interpretarse de la misma manera en las tres escalas, pues dependen de la distribución de las respuestas de los estudiantes. Esto quiere decir que, por ejemplo, un puntaje de 60 puntos implica que está 1 desviación estándar sobre la media regional en las tres habilidades, pero no necesariamente se encuentra situado en la misma región de la escala de respuesta que los estudiantes emplearon para responder las preguntas. Por esta razón, además del puntaje estandarizado, se presenta una relación con la escala de respuestas, de manera que sea posible contar con una interpretación referida a las respuestas de los estudiantes (ver figuras 4, 5 y 6).

Empleando los resultados de los modelos de respuesta de cada escala, es posible referirse a las respuestas observadas de los estudiantes, y tener una noción de lo que significan los puntajes de una forma aproximada. A continuación, se presentarán los resultados regionales para cada una de las escalas estudiadas.

Los puntajes de cada habilidad socioemocional incluida en el ERCE 2019 fueron sometidos a diferentes pruebas de invarianza entre países, y los resultados indican que los puntajes generados pueden ser empleados para realizar comparaciones entre ellos. A continuación, se presentan los resultados del reporte sobre HSE en los países participantes, ordenados por orden alfabético.

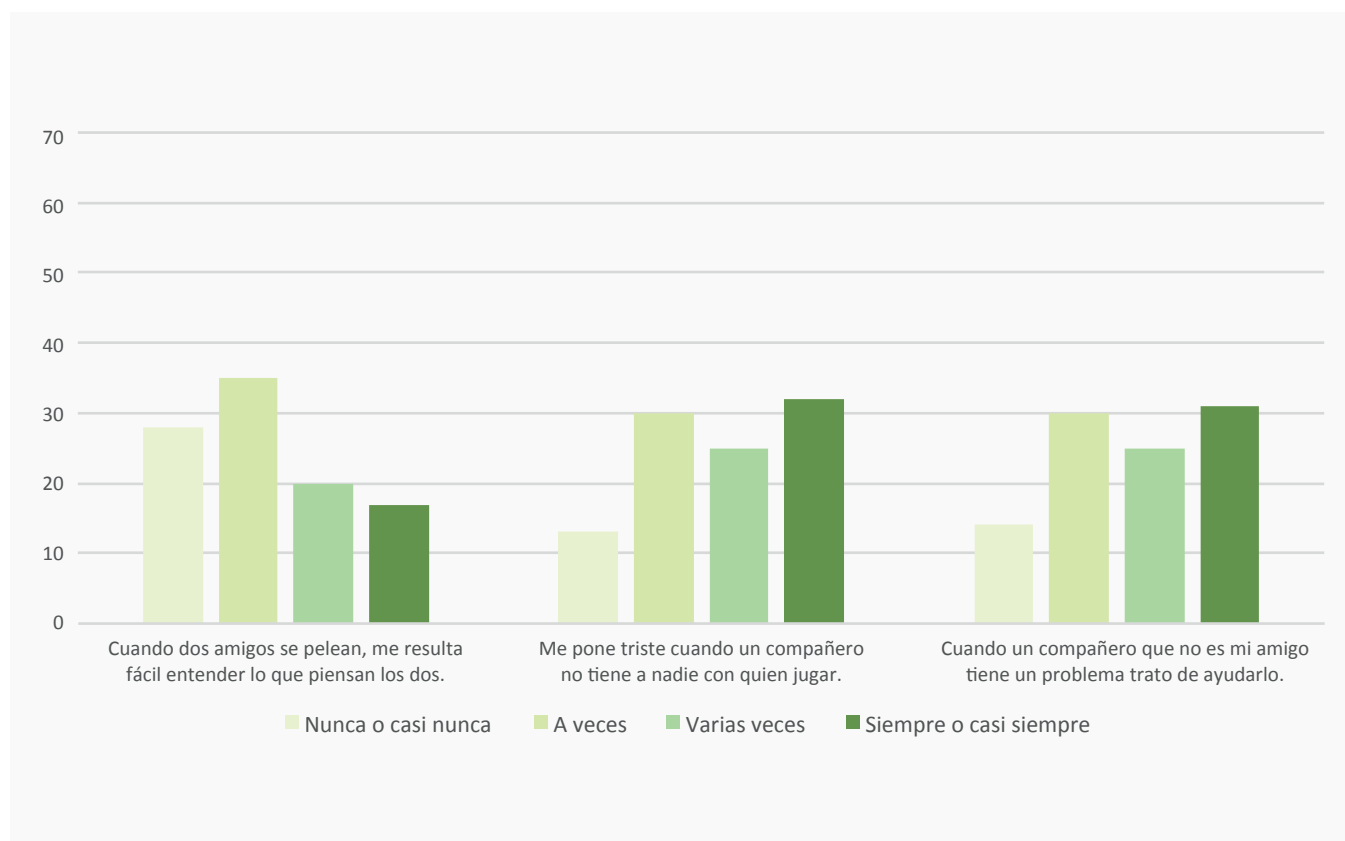
⁴ Para producir los puntajes de las habilidades socioemocionales, se utilizaron modelos de respuesta graduada (Samejima, 1968), empleando enlace probit (Paek et al., 2018). Para representar el límite entre categorías

de respuesta de cada escala, se recurrió al promedio de umbrales por categoría entre todos los ítems de una misma escala, como una aproximación descriptiva.

Empatía

Para ilustrar la información entregada por la escala de empatía se presentan, en la figura 1, tres ejemplos de ítems incluidos en el módulo de habilidades socioemocionales que son característicos de cada una de las tres facetas que componen esta escala junto a la distribución regional de respuestas proporcionadas por los estudiantes en toda la escala de respuestas⁵.

Figura 1. Distribución de respuestas a nivel regional para tres ítems de la escala de empatía.



En esta escala, valores sobre 50 son asignados a patrones de respuesta en que en la mayoría de los ítems los estudiantes responden “varias veces” y “casi siempre” frente a afirmaciones como “me pone triste cuando un compañero no tiene a nadie con quien jugar”, “cuando un compañero que no es mi amigo tiene un problema trato de ayudarlo”. En contraste, valores inferiores a 30 puntos son propios de estudiantes que reportan que reaccionarían de esta forma solo “a veces”, o con menor frecuencia.

En general, los estudiantes de 6o grado de la región reportan niveles moderadamente altos niveles de empatía. Tal como se observa en la figura 2, los promedios en la escala de empatía

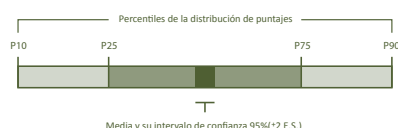
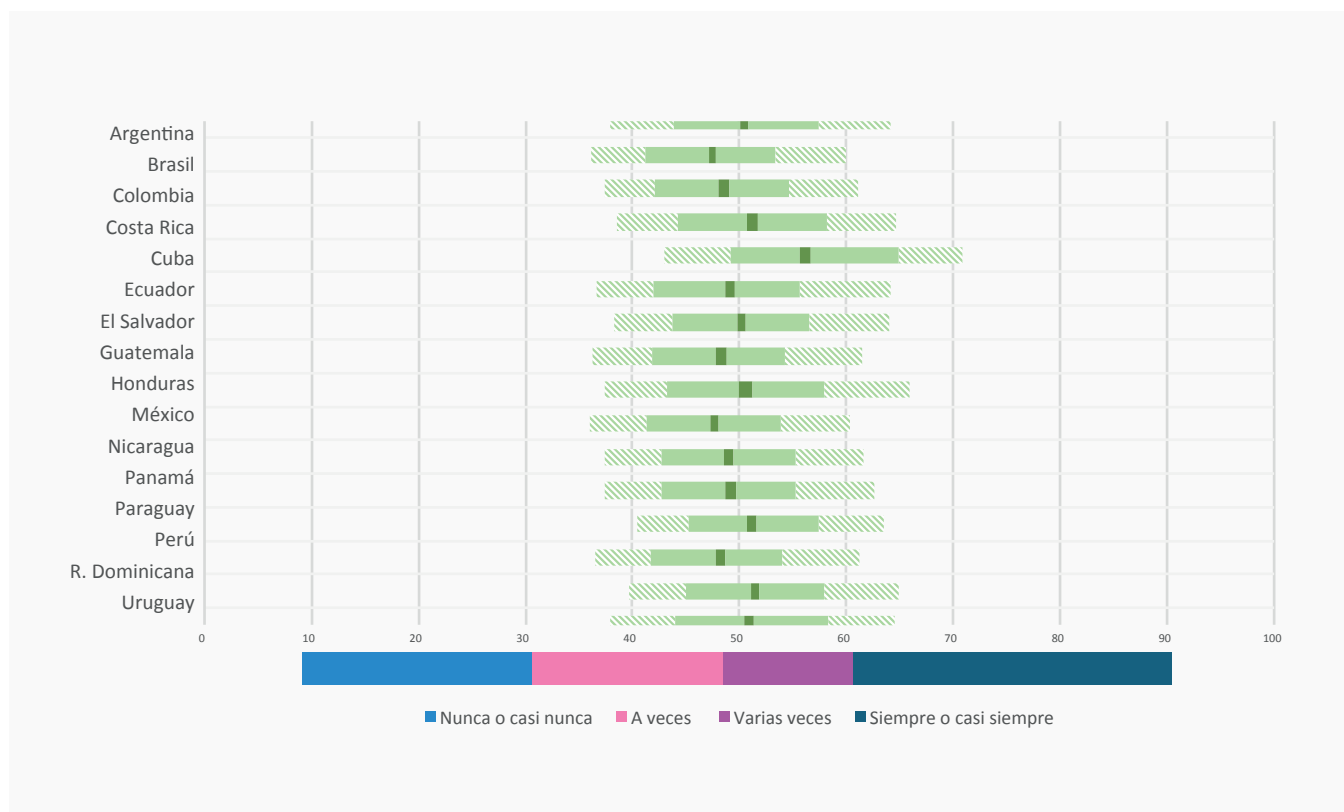
de todos los países tienden más hacia el polo positivo de la escala de respuesta. Los puntajes promedio en torno a 50 puntos o más se asocian con una propensión a responder “varias veces” a las preguntas de la escala de empatía. La figura 1 también revela que es muy poco frecuente que niños y niñas respondan “nunca o casi nunca” ante los ítems de esta escala. En efecto, si se considera el total de respuestas para esta escala a nivel regional, se observa que el 55% de ellas se concentra en las dos categorías más positivas de respuesta (‘varias veces’ o ‘siempre o casi siempre’), mientras que un 45% lo hace en las dos categorías inferiores: un 30% responde “a veces” y otro 15% ‘nunca o casi nunca’.

⁵ Ver en anexo el listado completo de preguntas que componen la escala y el porcentaje de respuestas para cada categoría a nivel regional.

En un contexto general de autorreportes positivos, los estudiantes cubanos, en promedio, informan niveles de empatía aún más altos que la media regional. Los resultados de los demás países son cercanos al promedio regional, siendo equivalentes a este o bien presentando diferencias de pequeña magnitud con ese promedio.

Cabe hacer notar que al interior de los países se presentan variados patrones de respuesta, desde estudiantes que son propensos a reportar que “a veces” experimentan disposiciones o reacciones empáticas en las situaciones que se les plantean en los ítems, hasta quienes indican que estas son experiencias que le suceden “varias veces” o “siempre o casi siempre”.

Figura 2. Distribución de puntajes en empatía según país, junto al promedio regional⁶.



Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego se muestra una barra que se extiende hacia la izquierda y la derecha que representa a los percentiles de 25 y 75, y, más allá, en los extremos más claros de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

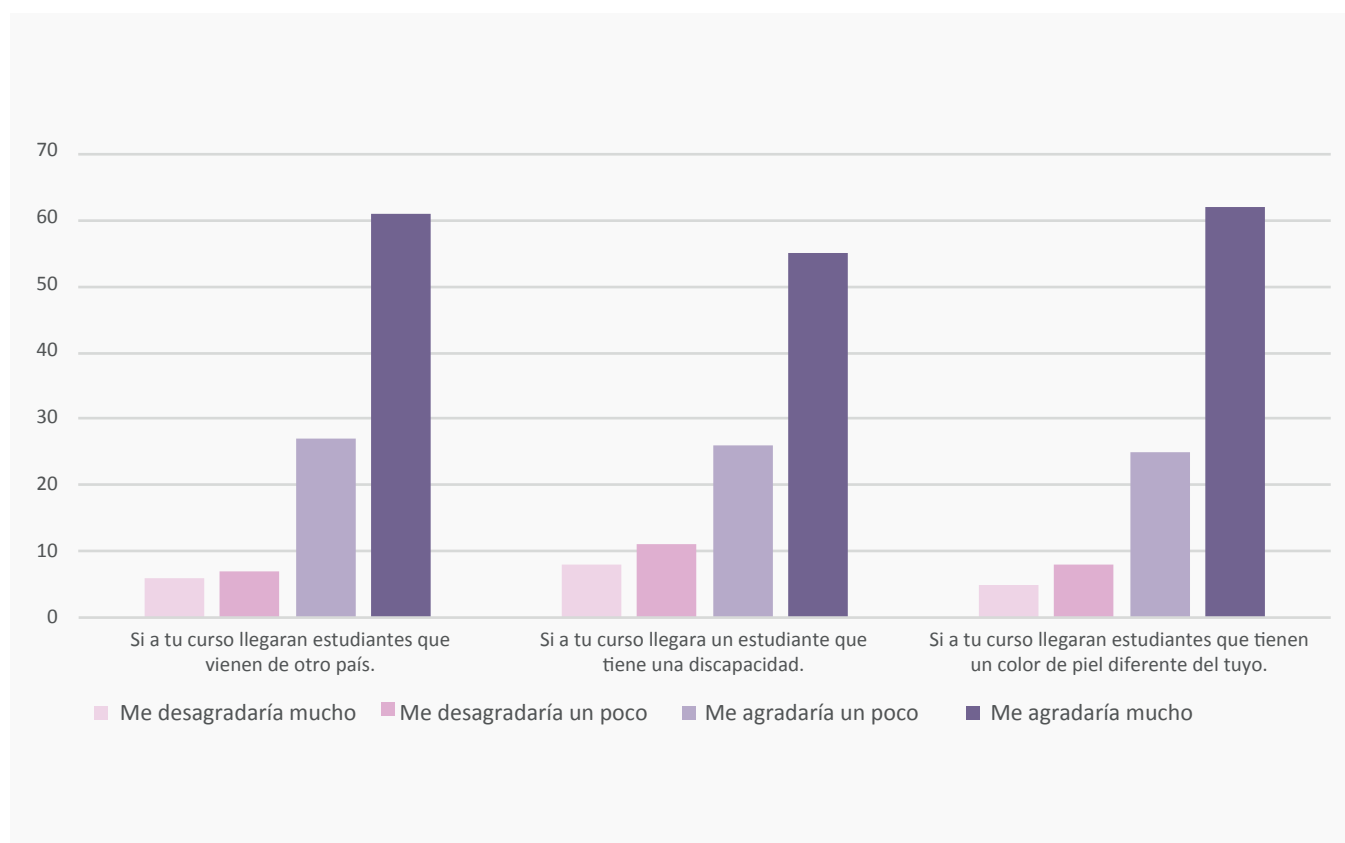
⁶ Para realizar las comparaciones de medias de cada país se emplea un modelo de regresión donde todos los países son incluidos como efectos fijos. Para interpretar que la media de un país es distinta de la media

regional (=50), sus respectivos intervalos de confianza no se deben superponer.

Apertura a la diversidad

Los resultados para el conjunto de países en la escala de apertura a la diversidad muestran que los estudiantes reportan un alto nivel en ella. En la figura 3 se presentan tres ejemplos de ítems incluidos en el módulo de habilidades socioemocionales que son característicos de esta escala, junto a la distribución regional de respuestas proporcionadas por los estudiantes en toda la escala de respuestas.

Figura 3. Distribución de respuestas a nivel regional para tres ítems de la escala de apertura a la diversidad.



En esta escala, valores de 50 o más corresponden a estudiantes que son más propensos a indicar que les “agradaría mucho” que llegaran a su curso estudiantes de cualquier otro grupo social (e.g., estudiantes de otra religión, otro país, de otro color de piel diferente al propio). Este es el resultado promedio de la región. En contraste, resultados menores a 35 puntos son característicos de estudiantes que indicarían que les “desagradaría un poco o mucho” que llegaran estudiantes de otros grupos sociales a su curso. Este es el caso de muy pocos estudiantes de la región.

Acá se observa que los resultados están desplazados hacia respuestas que muestran una disposición muy favorable

ante la llegada de estudiantes de otros grupos sociales al curso donde se encuentran quienes responden las preguntas de esta escala (por ejemplo, de religión, países, etnias, color de piel distintos al propio). También para esta habilidad, las diferencias entre los promedios de los distintos países participantes y la media regional son acotadas, a excepción de Cuba y Costa Rica, cuyos promedios presentan una diferencia moderada con la media regional y donde en promedio los estudiantes reportan niveles comparativamente más elevados de apertura a la diversidad.

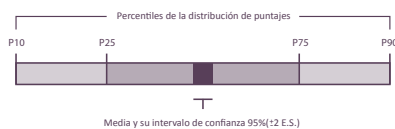
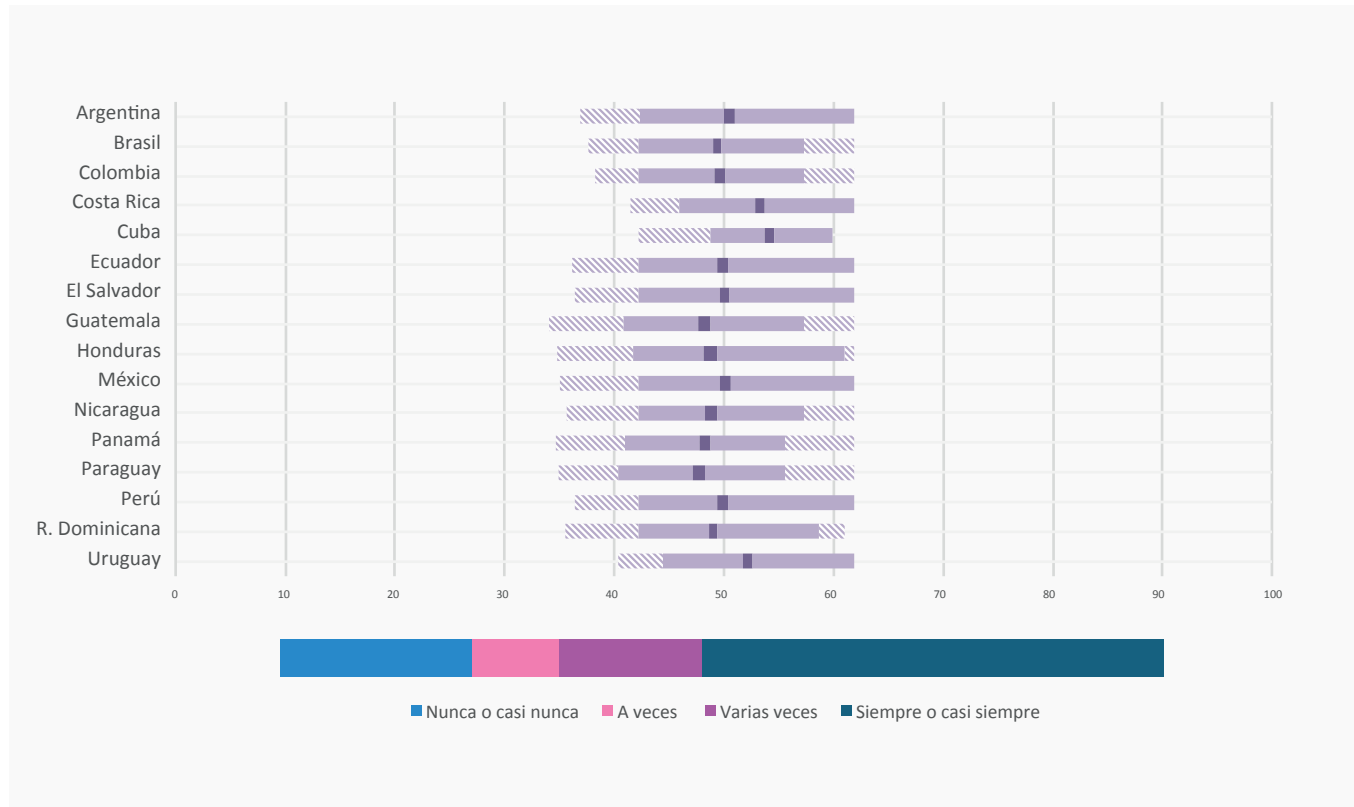
Si se considera el total de respuestas para esta escala a nivel regional, se observa que el 85% de ellas se concentra

en las dos categorías más positivas de respuesta, es decir ‘me gustaría un poco’ o ‘me gustaría mucho’ (que llegaran estudiantes de otras etnias, religiones, etc.). En contraste, sólo el 6% de las respuestas a nivel regional corresponde a la categoría ‘me desagradaría mucho’.

La extensión de las barras representa la variabilidad de los puntajes al interior de cada país⁷; a mayor extensión, mayor

heterogeneidad de puntajes, y a menor extensión, mayor es la homogeneidad de los puntajes para esta escala. Como se puede verificar, en la mayoría de los países los estudiantes presentan patrones de respuesta que van desde quienes manifiestan que les “agradaría un poco” hasta quienes son más propensos a responder que les “agradaría mucho” que llegaran estudiantes de grupos diferentes.

Figura 4. Distribución de puntajes en apertura a la diversidad según país, junto al promedio regional



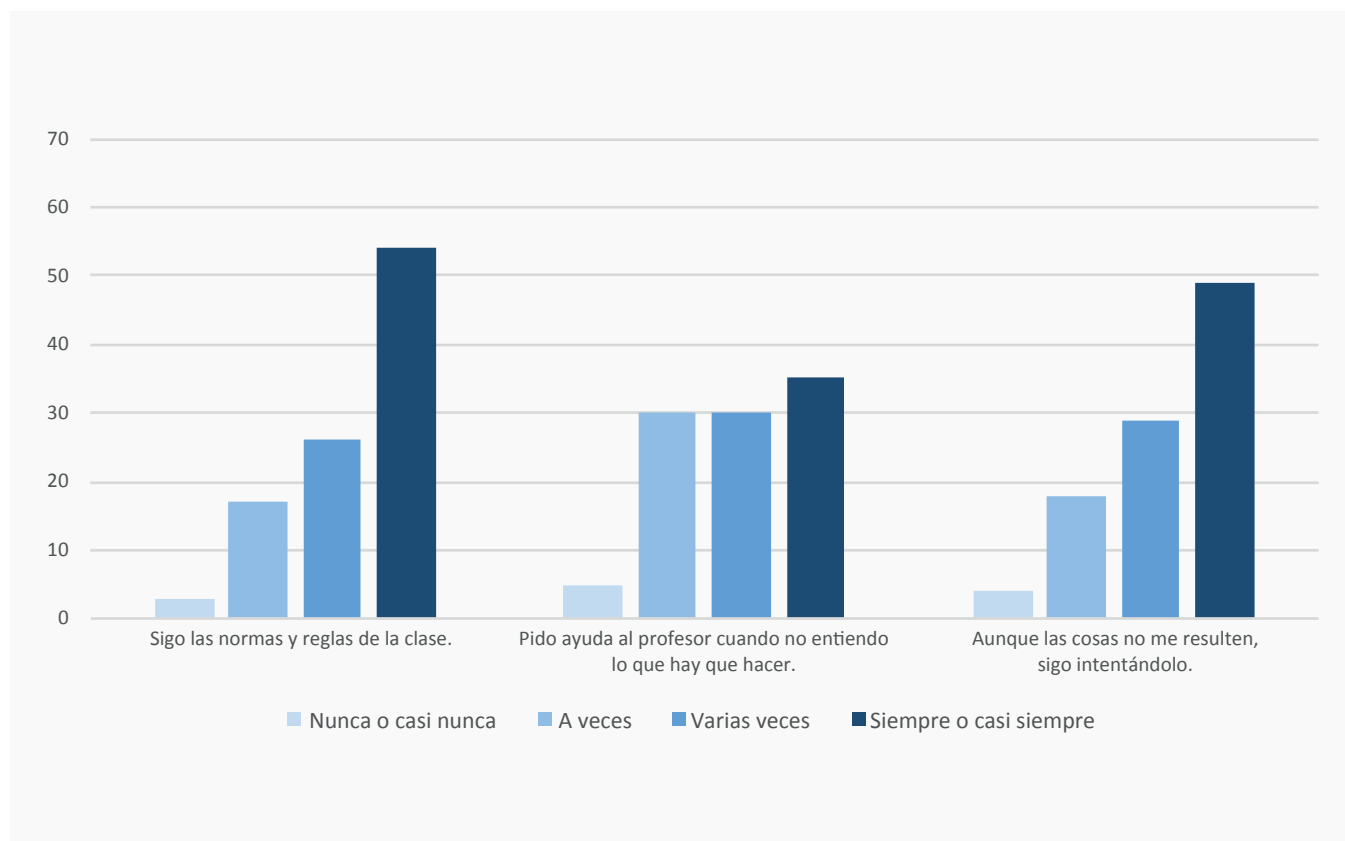
Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego, se muestra una barra que se extiende hacia la izquierda y la derecha que representa a los percentiles de 25 y 75, y, más allá, en los extremos más claros de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

⁷ Considerando el 80 % de la muestra y excluyendo el 10 % de los extremos superior e inferior de puntajes.

Autorregulación escolar

Finalmente, la escala de autorregulación también presenta una tendencia a respuestas positivas de parte de los estudiantes. En la figura 5 se presentan tres ejemplos de ítems incluidos en el módulo de habilidades socioemocionales que son característicos de esta escala en sus tres facetas consideradas, junto a la distribución regional de respuestas proporcionadas por los estudiantes en toda la escala de respuestas.

Figura 5. Distribución de respuestas a nivel regional para tres ítems de la escala de autorregulación escolar.



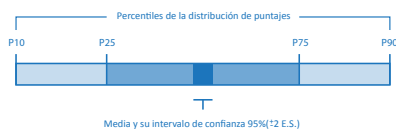
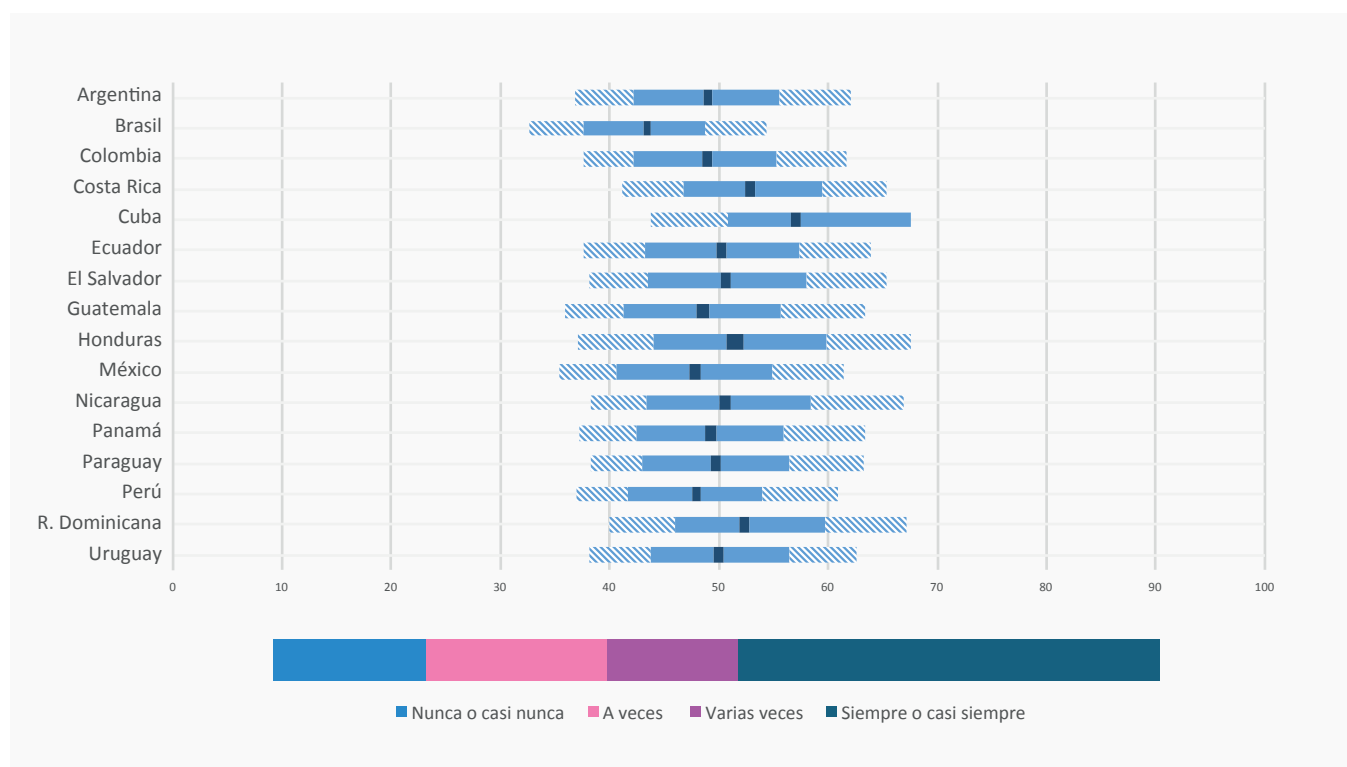
En esta escala los estudiantes que presentan 50 puntos o más responden “siempre o casi siempre” ante afirmaciones como “espero mi turno para hablar en clases”, “aunque una tarea sea muy difícil sigo trabajando en ella” o “antes de ponerme a jugar termino de estudiar”. En contraste, la mayoría de los estudiantes con puntajes inferiores a 40 puntos responden “a veces” o “nunca o casi nunca” a estos ítems. Similar al caso anterior, son pocos los estudiantes en la región con estos puntajes

Los promedios de los países participantes son consistentes con la tendencia a responder “varias veces” o “siempre o casi siempre” ante las preguntas de esta escala. En efecto, si se considera el total de respuestas para esta escala a nivel regional, se observa que el 74% de ellas se concentra en

las dos categorías más positivas de respuesta reportando que ‘varias veces’ o ‘siempre realizan acciones que reflejan capacidad para autorregularse al realizar una actividad de aprendizaje (por ejemplo, seguir intentando aunque algo les resulte difícil, salir a jugar solo cuando se ha finalizado las tareas, revisar su trabajo o examen antes de entregarlo, etc.). En cambio, sólo el 5% de las respuestas a nivel regional corresponde a la categoría ‘nunca o casi nunca’.

Las variaciones entre los promedios de los países y la media regional también aquí son pequeñas. En un contexto general de autorreportes positivos, los estudiantes de Cuba informan niveles aún más altos de autorregulación, mientras que los estudiantes de Brasil reportan niveles menos elevados.

Figura 6. Distribución de puntajes en autorregulación escolar según país, junto al promedio regional



Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego se muestra una barra que se extiende hacia la izquierda y la derecha que representa a los percentiles de 25 y 75, y, más allá, en los extremos más claros de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

En la siguiente sección se profundiza en el estudio de los factores individuales, familiares, del aula y de la escuela que podrían contribuir a explicar las diferencias en estas habilidades en cada país.

Sección 5

¿Con qué factores
se relacionan las
habilidades
socioemocionales?

Figura 7. Relación entre habilidades socioemocionales y el nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes

En esta sección se analizan los factores asociados a las habilidades socioemocionales de los estudiantes de 6° grado en dos ámbitos distintos. En primer lugar, se analiza el rol de factores individuales y familiares, tales como el nivel socioeconómico de la familia del estudiante o la asistencia a la educación preescolar. Una descripción en mayor detalle de cada factor asociado se encuentra en el Anexo 8.2 del presente informe. En segundo lugar, se estudia la asociación de las habilidades socioemocionales con aspectos asociados al aula y la escuela, incluyendo prácticas docentes, tales como el interés por el bienestar de los estudiantes y el apoyo al aprendizaje, así como las experiencias de victimización escolar y la disrupción de aula. En esta sección se utilizan tres estrategias analíticas que se explican en el Anexo 8.3.

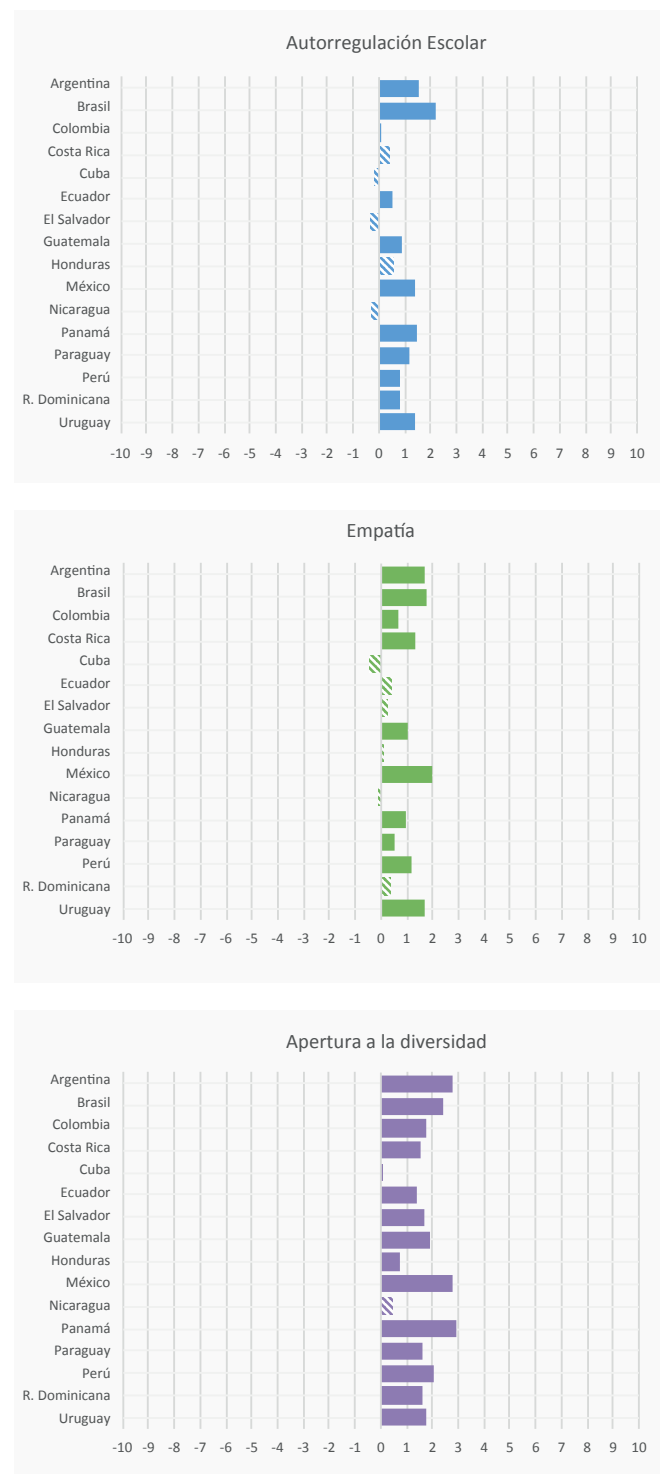
5.1 Las habilidades socioemocionales y las características de los estudiantes y de su trayectoria

a. Nivel socioeconómico de la familia

El nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes muestra una asociación positiva con las habilidades socioemocionales medidas en la mayoría de los países. El nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes es un índice compuesto que incluye la educación de los padres, el acceso a bienes y servicios, libros en el hogar e ingresos económicos en este.

Como se aprecia en la figura 7⁸, en general, la magnitud de las asociaciones significativas está en torno a 1 y 3 puntos más en las escalas de habilidades socioemocionales por una unidad de aumento en el índice de nivel socioeconómico.

En la mayor parte de los países se observa una asociación positiva entre el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes y su reporte en las tres habilidades estudiadas, especialmente en el caso de la escala de apertura a la diversidad, donde, con la sola excepción de Nicaragua, en todos los países se observa que mayores niveles socioeconómicos de las familias de los estudiantes se asocian a una disposición más positiva a acoger y relacionarse con estudiantes de grupos sociales diferentes.



Nota: Cada barra representa el cambio en el puntaje de las HSE correspondiente cuando el índice de NSE aumenta en una unidad. Si la barra se ubica a la derecha del 0, significa que el puntaje de las HSE aumenta. Se muestran las asociaciones significativas con un color sólido y aquellas no significativas con un tono de color tenue.

⁸ El nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes es un índice compuesto que incluye la educación de los padres, el acceso a bienes y

servicios, libros en el hogar e ingresos económicos en este, entre otros.

En el caso de la escala de empatía, tanto como en la de autorregulación escolar, la asociación positiva con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes se verifica para 10 de los 16 países participantes. Argentina, Brasil, México, Panamá, Paraguay y Uruguay son los países que muestran una asociación de mayor magnitud entre la autorregulación reportada por los propios participantes y el nivel socioeconómico de sus familias. En el caso de la empatía, esta relación es de mayor magnitud para Argentina, Brasil, México y Uruguay.

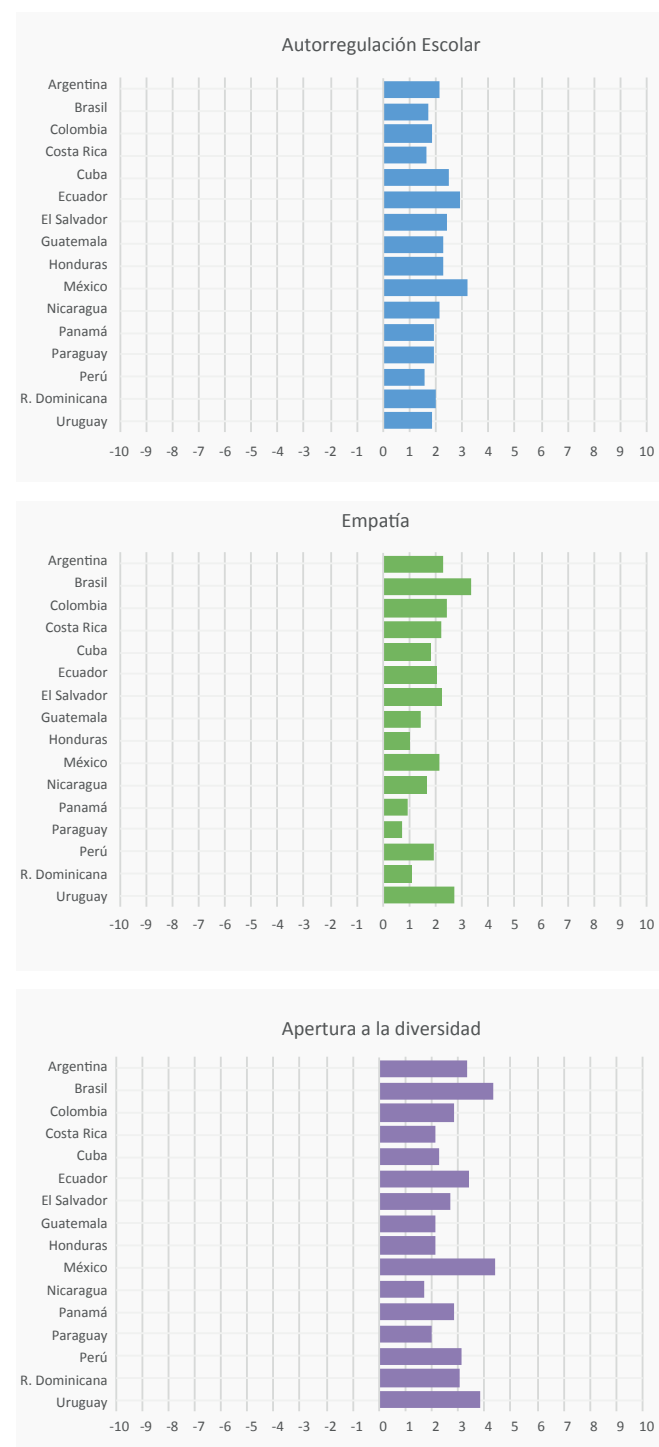
En resumen, la asociación positiva entre el nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes y las habilidades socioemocionales que ellos declaran sugiere que aquellos estudiantes provenientes de hogares con mayores recursos tienen más oportunidades de desarrollar este tipo de habilidades durante sus trayectorias vitales. Como antes se indicó, este tipo de habilidades dependen de las experiencias de socialización infantil tanto fuera como dentro de la escuela, y los hallazgos sugieren una ventaja para los estudiantes de mayor nivel socioeconómico. Esto podría deberse a que experimentan las relaciones sociales, la diversidad y las estructuras de regulación de forma más positiva o menos amenazante desde sus primeros años.

b. Sexo de los estudiantes

Tal como muestra la figura 8, las niñas reportan mayores niveles de habilidades socioemocionales en comparación con los niños, en todas las habilidades y en todos los países.

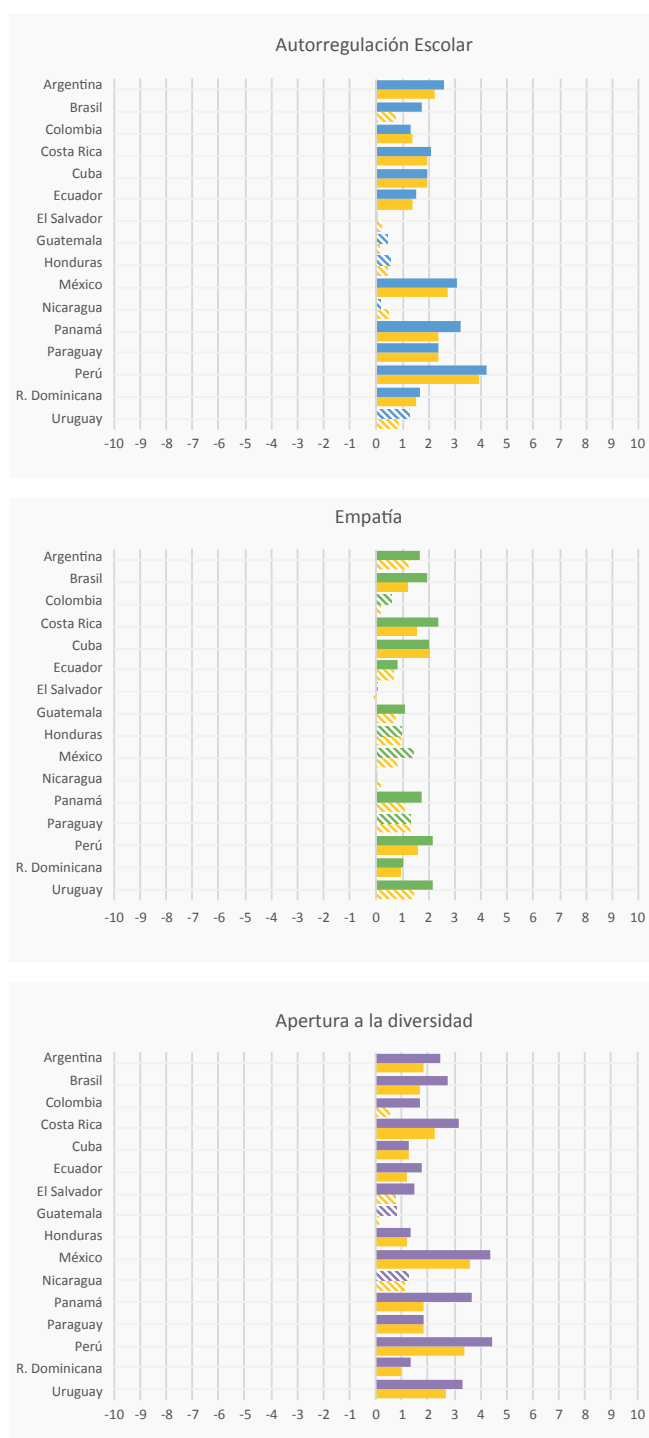
La brecha de género es en todos los países participantes estadísticamente significativa, tal como se puede ver en los tres gráficos, y es un poco más amplia en apertura a la diversidad, donde la diferencia entre niños y niñas es de 2 a 4 puntos para este índice. Esto significa que las niñas latinoamericanas participantes reportaron un nivel más alto de autorregulación, empatía y valoración de la diversidad que los niños, especialmente en México, Brasil, Ecuador, y Uruguay, países donde la distancia de puntaje entre niños y niñas es mayor.

Figura 8. Diferencias en habilidades socioemocionales reportadas por niñas y niños



Nota: Cada barra representa la diferencia entre el puntaje promedio de niñas en comparación con niños en las HSE correspondientes. Si la barra se ubica a la derecha del 0, significa que el puntaje de las HSE es mayor en las niñas.

Figura 9. Relación entre habilidades socioemocionales y asistencia preescolar



Nota: Cada barra representa la diferencia entre el puntaje promedio de niños que han asistido a preescolar en comparación con los que no han asistido en las HSE correspondientes. Si la barra se ubica a la derecha del 0, significa que el puntaje de las HSE es mayor en quienes han asistido a preescolar. Las barras de color naranja representan la diferencia entre niños que asisten o no una vez controlado el NSE. Se muestran en color sólido las diferencias en habilidades que son estadísticamente significativas. Los colores tenues indican que la relación no es significativa.

c. Asistencia a educación preescolar

En general, que los estudiantes de 6° hayan asistido a la educación preescolar se asocia positivamente con sus respuestas a las escalas de habilidades socioemocionales, aunque no en todos los países ni para todas las HSE se observa esta asociación, como muestra la figura 9.

En 12 países se observa que la asistencia al preescolar tiene una relación positiva con la apertura a la diversidad, aun después de considerar el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. La asociación más fuerte entre estos factores se da en México y Perú. Esto da cuenta de que probablemente las experiencias de socialización temprana permiten a los niños salir del núcleo familiar y participar, en ambientes seguros, de la convivencia con pares diferentes, lo que les faculta a tener mayor apertura a la diversidad. Los hallazgos sugieren que la asistencia al preescolar, especialmente si es de calidad, es un mecanismo protector y desarrollador de esta importante habilidad. Colombia, El Salvador, Guatemala y Nicaragua son los países donde no se encontró una relación significativa entre la asistencia a educación preescolar y la apertura a la diversidad, lo que merece un análisis posterior que profundice en este fenómeno.

La asistencia a educación preescolar también se asocia a una mayor autorregulación escolar declarada, situación que se observa en 10 países participantes en el ERCE 2019, aun después de controlar por las diferencias de nivel socioeconómico entre los estudiantes. La magnitud de las diferencias entre quienes han asistido y quienes no tuvieron la oportunidad de asistir a educación preescolar oscila entre 1 y 4 puntos.

Por último, la asistencia a preescolar se asocia positivamente con la empatía solamente en Brasil, Costa Rica, Cuba, Perú y República Dominicana después de controlar por el nivel socioeconómico. En otros cuatro países, esta asociación positiva no es significativa cuando se controla por el nivel socioeconómico, y en el resto de los países participantes, la asociación no es significativa. Esto sugiere que si bien el nivel preescolar puede contribuir a desarrollar la empatía, no favorece a ello de forma generalizada. Es necesario profundizar en el estudio de este tema para comprender la manera en que los programas de educación preescolar y las subsiguientes oportunidades de aprendizaje en la escuela apoyan el fomento de la empatía.

5.2. Las habilidades socioemocionales y la experiencia de los estudiantes en la escuela y el aula

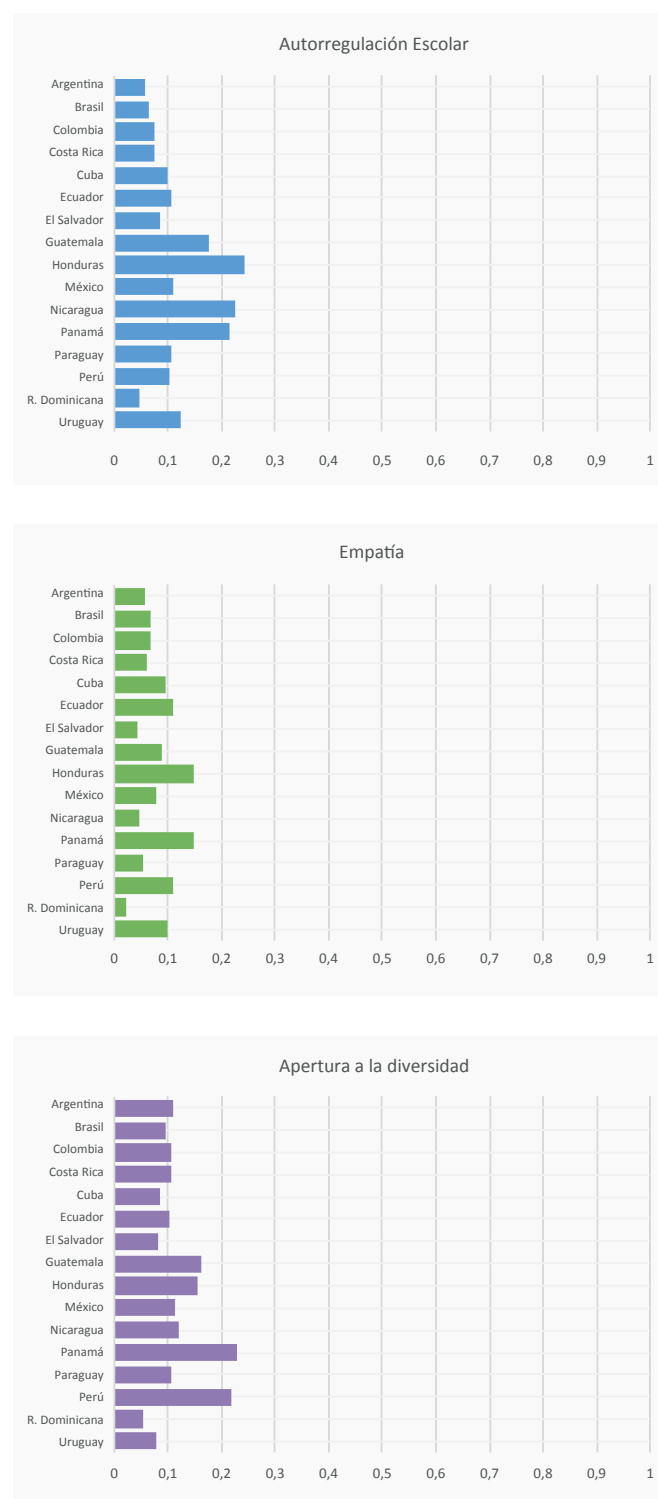
A continuación, se describe el grado en que los puntajes de las distintas mediciones de habilidades socioemocionales reflejan semejanzas que pudieran ser atribuibles al efecto de las escuelas a las que asisten los estudiantes. Con este propósito, se calculó la correlación intraclase, indicador cuyo valor puede variar entre 0 y 1. La magnitud de este indicador para el caso de las habilidades socioemocionales es menor que el caso de las pruebas de logros de aprendizaje⁹. Este indicador varía entre .02 y .23 entre las tres habilidades socioemocionales aquí descritas. El estudio de la OCDE también constató esta magnitud de diferencias al comparar la correlación intraclase de las mediciones de habilidades socioemocionales con las de logro cognitivo en PISA (OCDE, 2021).

Complementariamente, lo anterior implica que las habilidades socioemocionales que aquí se reportan pueden presentar mayores asociaciones con factores culturales, sociodemográficos, de las familias, u otras fuentes, que con aspectos asociados a las escuelas. Esta es una realidad que puede cambiar si la tendencia a relevar la importancia de las habilidades socioemocionales se incorpora de manera sistemática a las políticas educativas en nuestra región.

La tendencia más común entre países es que la variabilidad entre escuelas sea de cerca de 10 %. En promedio se observa una variabilidad de 12 % para autorregulación escolar y apertura a la diversidad, y de cerca de 8 % para el caso de empatía. No obstante, Honduras, Nicaragua y Panamá presentan resultados sobre 20 % en autorregulación escolar, mientras que Panamá y Perú presentan resultados sobre 20 % en apertura a la diversidad.

Como fuera indicado anteriormente, sin bien la proporción de variabilidad observada entre escuelas es de menor tamaño a lo visto en resultados de logro, los resultados obtenidos no se pueden ignorar, pues se asemejan a lo comúnmente encontrado en estudios multinivel (Snijders et al., 2012, p. 18). Estos resultados nos permiten indagar respecto de qué factores de las escuelas pueden encontrarse asociados a los niveles de habilidades socioemocionales que presentan los estudiantes de la región. En particular, nos centraremos en los resultados asociados al interés del docente por el bienestar de los estudiantes, las prácticas de apoyo al aprendizaje, organización de la enseñanza y la existencia de un clima disruptivo en el aula.

Figura 10. Variabilidad de las habilidades socioemocionales entre escuelas

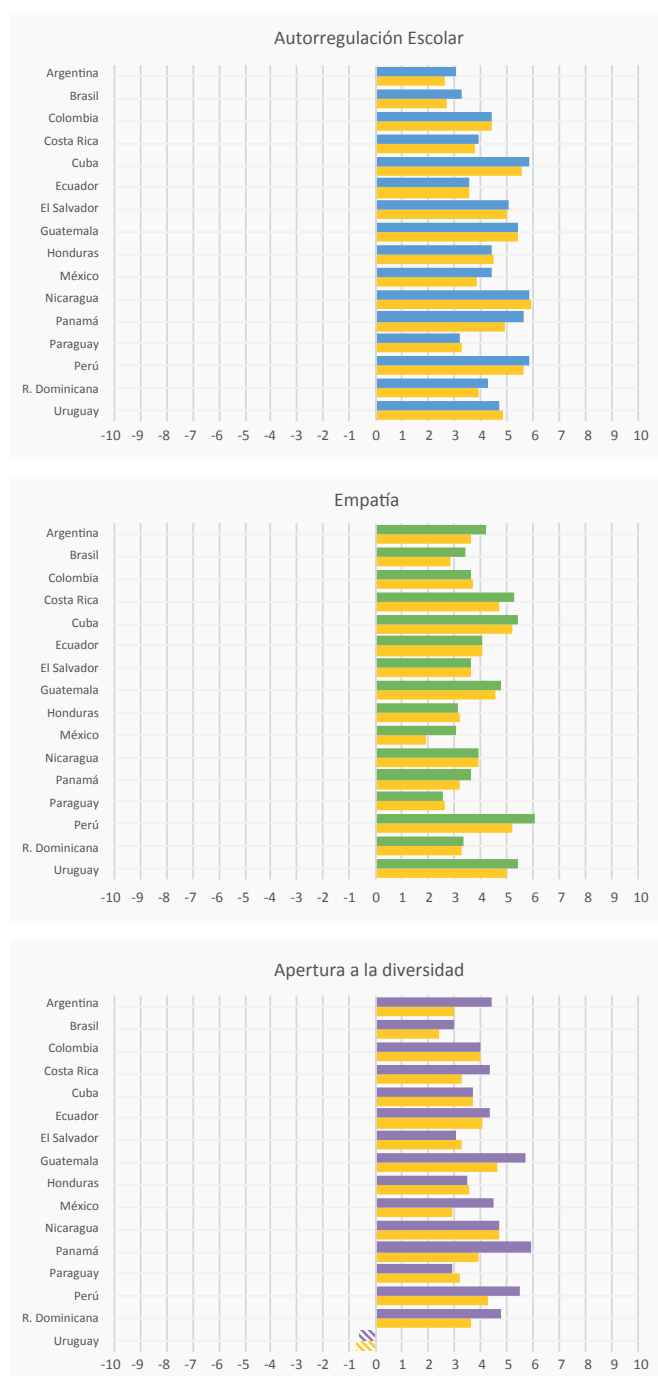


Nota: Cada barra representa el grado en que las HSE varían entre las escuelas de cada país.

⁹ El nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes es un índice compuesto que incluye la educación de los padres, el acceso a bienes y

servicios, libros en el hogar e ingresos económicos en este, entre otros.

Figura 11. Relación entre habilidades socioemocionales e interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes



Nota: Cada barra representa el cambio en el puntaje de las HSE correspondiente a cuando los estudiantes asisten a aulas cuyos docentes tienen un punto más en la escala de interés por el bienestar de los estudiantes. Si la barra se ubica a la derecha del 0, significa que el puntaje de las HSE aumenta cuando el Interés de los docentes es mayor. Las barras de color naranja representan el efecto de la escala de interés de los docentes una vez controlado el NSE. Se muestran las asociaciones significativas con un color sólido y aquellas no significativas con un color tenue.

a. Interés demostrado por el docente por el bienestar de sus estudiantes

El nivel reportado de habilidades socioemocionales se relaciona significativa y consistentemente con la manifestación de interés de los docentes por el bienestar de sus estudiantes (figura 11), relación que se mantiene después de controlar por el nivel socioeconómico de las familias. Estudiantes que señalan que sus docentes les expresan interés por su bienestar reportan niveles más altos en las tres habilidades socioemocionales estudiadas en todos los países, con la sola excepción de Uruguay, donde esta relación no resultó ser estadísticamente significativa en el caso de apertura a la diversidad. En todos los casos se trata de asociaciones de magnitudes relevantes¹⁰.

La autorregulación escolar tiene una relación positiva con el interés que expresan los docentes por el bienestar de los estudiantes en todos los países, asociación que se mantiene después de considerar las diferencias en el nivel socioeconómico. La magnitud de esta asociación es alta, pues oscila entre 3 y 6 puntos. El interés de los docentes por el bienestar de sus estudiantes también guarda, generalizadamente, una relación positiva con el nivel de empatía de los alumnos. Los resultados muestran que esta relación es significativa en todos los países, aun después de considerar las diferencias socioeconómicas entre escuelas y estudiantes. La magnitud de la relación entre países está entre 2 y 5 puntos. La apertura a la diversidad, por su parte, se asocia positivamente con el interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes de forma sistemática. Tal relación ocurre en todos los países, incluso después de controlar por el nivel socioeconómico de las escuelas y los estudiantes, con la única excepción del Uruguay, donde no se aprecia una asociación significativa. Se trata de una relación de importante magnitud, pues los valores oscilan entre 2 y 4 puntos.

La magnitud de esta asociación implica que este factor tiene un gran potencial de promover el desarrollo de las HSE. Ello quiere decir que el trato humano y cálido por parte de los docentes podría fomentar significativamente el desarrollo de la habilidad de autorregulación, el desarrollo de la empatía entre los estudiantes y la apertura a la diversidad en ellos.

¹⁰ Que oscilan entre un quinto y 0.6 de una desviación estándar en las escalas de habilidades socioemocionales: servicios, libros en el hogar e ingresos económicos en este, entre otros.

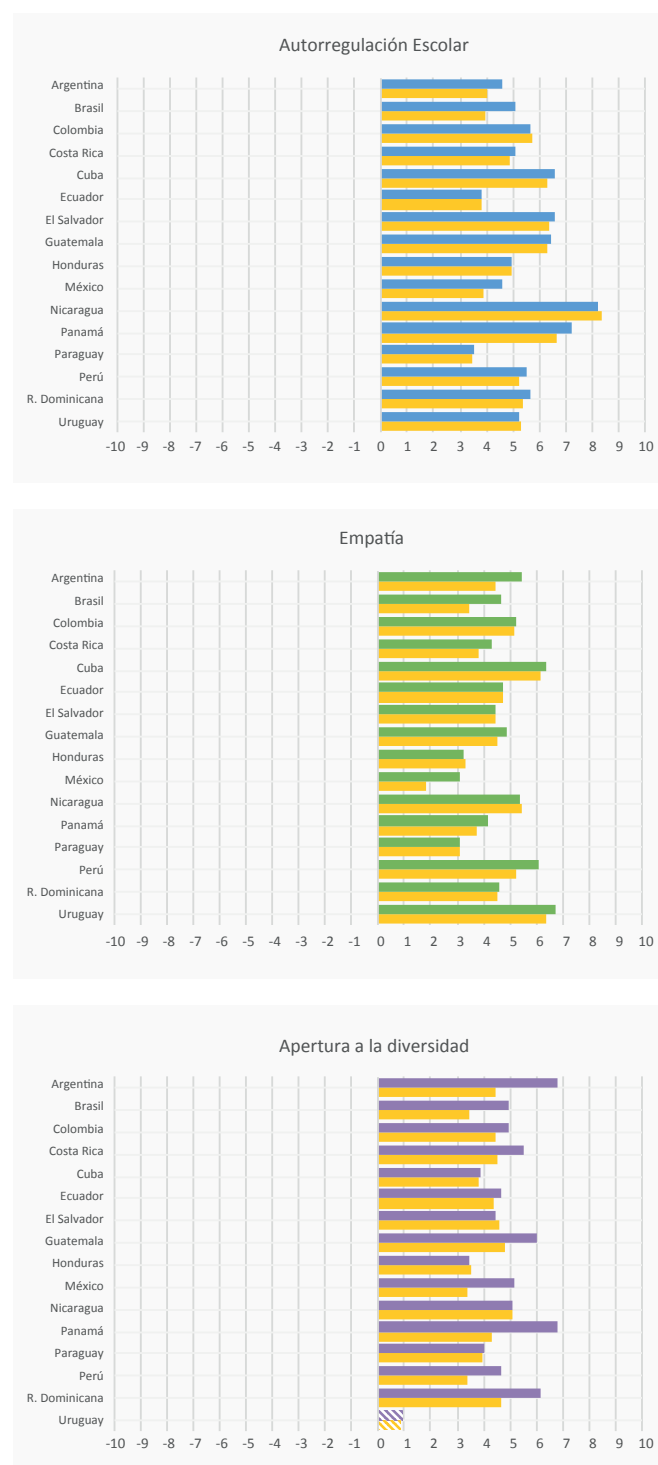
b. Apoyo y monitoreo del aprendizaje del estudiante por parte del docente

La figura 12 muestra que existe una asociación positiva entre el monitoreo y apoyo de los docentes al aprendizaje de los estudiantes y las habilidades socioemocionales. Es decir, prácticas docentes como motivar a los estudiantes a perseverar, verificar que han comprendido y entregarles retroalimentación, que en general promueven los aprendizajes, también se asocian positiva y sistemáticamente con las habilidades socioemocionales reportadas.

En todos los países de la región, este tipo de prácticas se relacionan con mayores niveles de autorregulación, apertura a la diversidad y empatía, aun después de controlar por las diferencias de nivel socioeconómico entre las escuelas y estudiantes. Las magnitudes de estas asociaciones son relevantes, puesto que oscilan entre 3 y 8 puntos, dependiendo del país y la habilidad¹¹. La excepción a este patrón generalizado se da en Uruguay, donde la apertura a la diversidad reportada no guarda una relación significativa con las prácticas docentes de monitoreo y apoyo al aprendizaje percibidas por los estudiantes.

Esta asociación positiva es particularmente esperable en el caso de la autorregulación escolar, puesto que prácticas de monitoreo del aprendizaje que incluyen animar al estudiante a perseverar en la tarea y proporcionarle retroalimentación también pueden operar como modelos que progresivamente pueden ser apropiados por los estudiantes.

Figura 12. Relación entre habilidades socioemocionales y el monitoreo y apoyo de los docentes al aprendizaje de los estudiantes



Nota: Cada barra representa el cambio en el puntaje de las HSE correspondiente a cuando los estudiantes asisten a aulas cuyos docentes tienen un punto más en la escala de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Si la barra se ubica a laderecha del 0, significa que el puntaje de las HSE aumenta cuando el apoyo de los docentes es mayor. Las barras de color naranja representan el efecto de la escala de apoyo de los docentes una vez controlado el NSE. Se muestran las asociaciones significativas con un color sólido y aquellas no significativas con un color tenue.

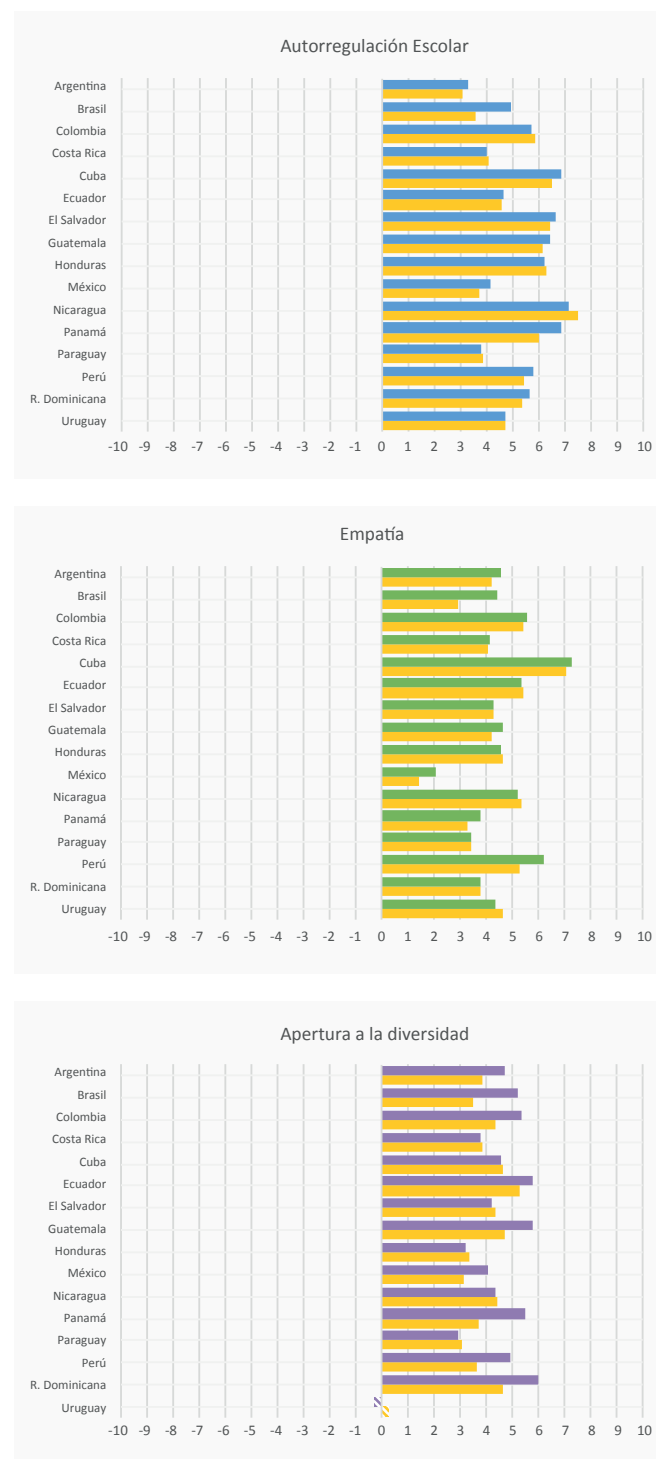
⁹ Lo que corresponde a 0.2 y 0.8 de una desviación estándar en las escalas de HSE.

c. Organización de la enseñanza por parte del docente

La figura 13 grafica la relación positiva entre la organización de la enseñanza por parte de los docentes y los niveles autorreportados de las habilidades socioemocionales. La planificación, preparación y organización adecuada de la enseñanza por parte de los profesores se asocia positivamente a todas las habilidades socioemocionales de los estudiantes en prácticamente todos los países participantes, aun luego de controlar esta relación por el nivel socioeconómico.

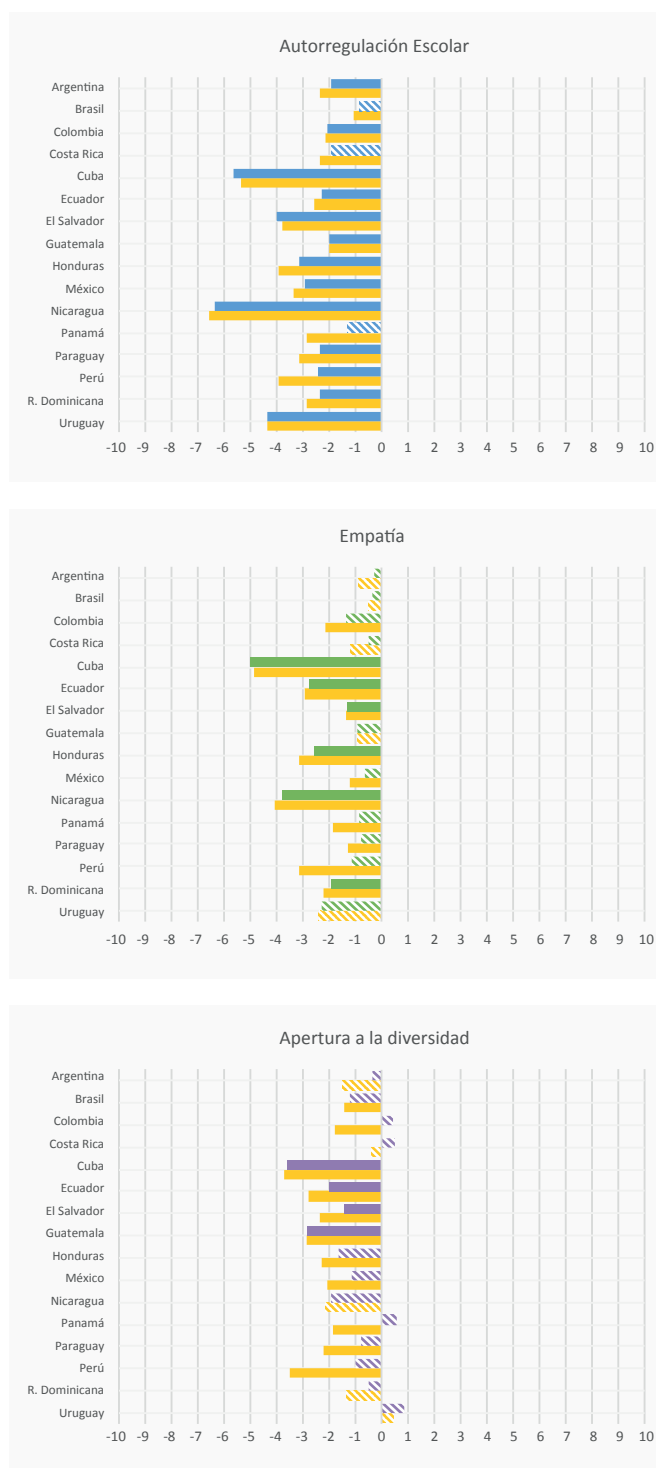
La organización de la enseñanza tiene una relación positiva y significativa con la autorregulación escolar en todos los países de la región; es decir, ella está fuertemente influida por la capacidad del docente de organizar y llevar a cabo una clase fluida y ordenada. Como se advierte, la asociación entre organización de la enseñanza y autorregulación escolar presenta una magnitud lata, en un rango que va de 3 a 8 puntos según el país. La empatía, de igual forma, mantiene una relación positiva con la organización de la enseñanza en todos los países, independientemente del nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela. El tamaño de esta asociación va de 2 a 7 puntos. La organización de la enseñanza se asocia también positivamente con apertura a la diversidad por parte de los estudiantes en todos los países, a excepción de Uruguay. Esta relación tiene una magnitud que oscila entre 3 y 5 puntos en los diferentes países, después de considerar las diferencias socioeconómicas entre escuelas y estudiantes.

Figura 13 . Relación entre habilidades socioemocionales y organización de la enseñanza por parte de los docentes



Nota: Cada barra representa el cambio en el puntaje de las HSE correspondiente a cuando los estudiantes asisten a aulas cuyos docentes tienen un punto más en la escala de organización de la enseñanza. Si la barra se ubica a la derecha del 0, significa que el puntaje de las HSE aumenta cuando la organización de la enseñanza es mayor. Las barras de color naranja representan el efecto de la escala de organización de la enseñanza una vez controlado el NSE. Se muestran las asociaciones significativas con un color sólido y aquellas no significativas con un tono de color tenue.

Figura 14. Relación entre habilidades socioemocionales y disrupción en el aula



Nota: Cada barra representa el cambio en el puntaje de las HSE correspondiente a cuando los estudiantes asisten a aulas que tienen un punto más en la escala de disrupción en el aula. Si la barra se ubica a la izquierda del 0, significa que el puntaje de las HSE disminuye cuando la disrupción en el aula es mayor. Las barras de color naranja representan el efecto de la escala de disrupción en el aula una vez controlado el NSE. Se muestran las asociaciones significativas con un color sólido y aquellas no significativas con un color tenue.

d. Conductas disruptivas en la sala de clases

La figura 14 muestra la asociación entre el nivel de HSE reportado y la existencia de conductas disruptivas en las salas de clases de los estudiantes participantes. Como se puede ver, esta relación es inversa o negativa; es decir, los estudiantes reportan menores niveles en las habilidades socioemocionales cuando en sus aulas predomina un ambiente de desorden, donde niños y niñas se interrumpen mutuamente cuando intervienen, o donde el docente tarda mucho en lograr silencio para comenzar la clase.

La disrupción en el clima de aula durante las clases tiene en general una relación negativa con las habilidades socioemocionales estudiadas. La autorregulación escolar se asocia negativamente con la disrupción en la sala de clases en todos los países de la región, después de controlar por el nivel socioeconómico de la escuela y los estudiantes. Las diferencias en autorregulación asociadas a la disrupción en el aula van de 1 y 7 puntos.

La apertura a la diversidad por parte de los estudiantes disminuye cuanto mayor es la disrupción en el aula en 11 de los países de la región. Este resultado ocurre después de considerar el nivel socioeconómico de las escuelas y los estudiantes, en una magnitud que oscila entre 2 y 4 puntos.

La empatía también se asocia negativamente con las disrupciones en el aula en 11 países, después de considerar las diferencias de nivel socioeconómico entre escuelas y estudiantes. La magnitud de esta asociación presenta un rango que va de 1 y 5 puntos.

En resumen, las conductas disruptivas en la sala de clases se relacionan en sentido opuesto con las tres habilidades socioemocionales reportadas por los estudiantes. La autorregulación, empatía y apertura a la diversidad reportadas por los niños y niñas latinoamericanos participantes es menor si en sus salas de clases hay desorden durante las clases, los estudiantes se demoran en callarse, se portan tan mal que se dificulta aprender, o si hay interrupciones cuando los estudiantes participan en la clase.

e. Victimización del estudiante en la escuela

Como se aprecia en la figura 15, los estudiantes que han sufrido bullying o acoso en la escuela reportan menores niveles de habilidades socioemocionales; es decir, la dirección de la relación entre habilidades socioemocionales y victimización escolar para estudiantes de 6° grado es inversa, lo que se observa en el sentido de las barras.

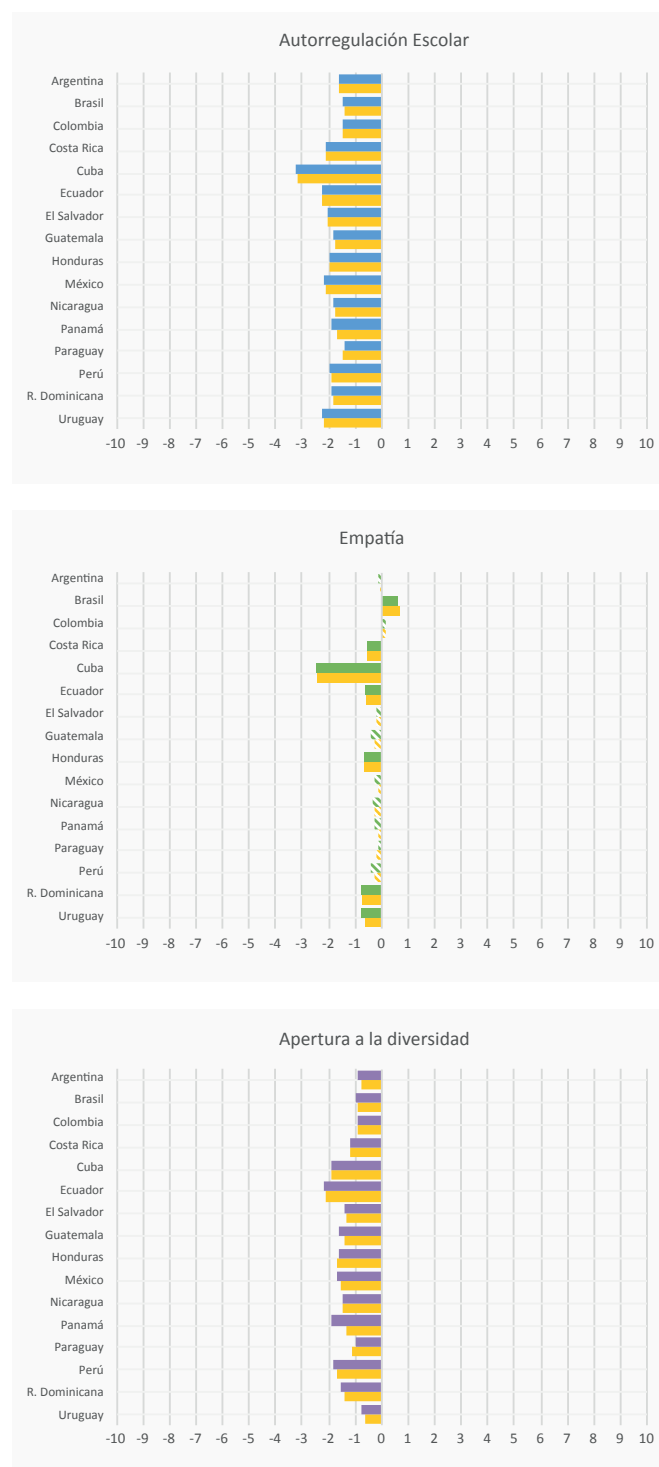
Los resultados muestran un patrón generalizado de relaciones negativas entre la experiencia de los estudiantes víctimas de violencia escolar y la autorregulación, la apertura a la diversidad y la empatía, aunque en este último caso la asociación observada es más débil y menos consistente entre los países.

Mirando los resultados por habilidad, en todos los países los estudiantes que han sido víctimas de violencia en la escuela muestran menores niveles de apertura a la diversidad, independientemente de su nivel socioeconómico. Es decir, a mayor experiencia de bullying o acoso escolar por parte del estudiante, este declara una menor disposición y apertura a relacionarse con estudiantes que pertenezcan a otros grupos sociales. Se trata de niños que probablemente ya experimenten las relaciones al interior de la escuela como amenazantes, lo que posiblemente genera una expectativa negativa ante nuevas relaciones.

La autorregulación escolar también se asocia negativamente con las experiencias de hostigamiento y victimización en todos los países de la región. La magnitud de esta asociación varía entre 1 y 3 puntos.

Para la habilidad de empatía, la relación negativa con la victimización del estudiante en la escuela es más incierta, ya que es significativa en solo siete de los países participantes, es de menor magnitud (salvo en Cuba) y, adicionalmente, en uno de ellos, Brasil, se produce en el sentido opuesto al patrón general (se relaciona positivamente).

Figura 15. Relación entre habilidades socioemocionales y victimización del estudiante en la escuela



Nota: Cada barra representa la diferencia entre el puntaje promedio de niños que han sido víctimas de violencia escolar en comparación con los que no lo han sido en las HSE correspondientes. Si la barra se ubica a la izquierda del 0, significa que el puntaje de las HSE es menor en quienes han sido víctimas. Las barras de color naranja representan la diferencia entre niños que han sido víctimas o no una vez controlado el NSE. Se muestran las asociaciones significativas con un color sólido y aquellas no significativas con un tono de color tenue.

Sección 6

Conclusiones y
recomendaciones

La mayoría de los estudiantes de 6° grado de la región dieron reportes positivos de su nivel de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar

Los resultados muestran niveles altos de puntaje en las tres escalas de habilidades socioemocionales. La mayoría de los estudiantes expresa altos niveles de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar. Ello significa que los estudiantes latinoamericanos participantes reportan tener la capacidad para reconocer y comprender la perspectiva de otros, la habilidad para distinguir e identificarse con las emociones que están experimentando los demás, interpretar sus intenciones y propósitos y para actuar o responder considerando el punto de vista y las emociones de sus compañeros. Significa, también, que en general se ven a sí mismos como capaces de aceptar a quienes son diferentes y pertenecen a otros grupos, mostrando una apertura a la diversidad. Asimismo, implica que se reconocen como capaces de regular sus propias emociones, pensamientos y comportamientos al perseverar en el trabajo hacia una meta, en el contexto académico.

Los resultados evidencian inequidades estructurales en el desarrollo de habilidades socioemocionales

Respecto de indicadores de equidad, en América Latina y el Caribe se observa que las niñas muestran niveles significativamente más altos en las tres habilidades socioemocionales en la totalidad de los países participantes. En el caso de empatía y apertura a la diversidad, este resultado es consistente con estudios en que se constata mayor presencia de conductas prosociales entre las niñas y actitudes intergrupales más positivas hacia otros grupos (e.g., Schulz et al., 2018b).

Usualmente se plantea que las mujeres son desventajadas por estas prácticas culturales; sin embargo, según el autorreporte de los y las estudiantes participantes en el estudio, en este caso es el desarrollo socioemocional de los niños el que sufre una merma. Estos hallazgos vuelven a llamar la atención sobre prácticas de socialización diferenciada, tanto en el contexto familiar como en la escuela, entre niñas y niños, y apelan a

desarrollar en la región políticas de equidad de género en esta materia.

Respecto al factor socioeconómico, al igual que en los resultados de las pruebas de logro académico, este es un tema muy relevante. En la mayor parte de los países participantes se observa una asociación positiva entre el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes y su reporte en las tres habilidades estudiadas, especialmente en apertura a la diversidad. Este resultado es consistente con estudios previos realizados en Latinoamérica y fuera de la región. Ahora bien, es muy importante ponderar estos resultados en el caso de la empatía, pues durante la última década se ha generado un debate acerca de la dirección de la relación entre la condición socioeconómica y esta habilidad. Algunos estudios han mostrado evidencia de mayor empatía y más alta disposición a ayudar por parte de personas de menor nivel socioeconómico (Kraus et al., 2010; Piff, Kraus, Côté, Cheng & Keltner, 2010), mientras que otros han encontrado que la disposición a ayudar es mayor entre participantes de mayor nivel socioeconómico (Körndorfer, Egloff & Schmukle, 2015). En consecuencia, es importante tener cautela a la hora de interpretar este reporte de mayor empatía de niños de mejor condición socioeconómica.

Las escuelas muestran un efecto relevante en las habilidades socioemocionales reportadas, pero menos intenso que en los logros académicos de los estudiantes

Este estudio muestra que las escuelas tienen efecto sobre las habilidades socioemocionales; sin embargo, ellas son menos determinantes de lo que son sobre los logros de aprendizaje (Matemática, Lenguaje y Ciencias). Solamente entre 5% y 23% de la variabilidad al interior de los países participantes se da entre escuelas y se podría asociar a su incidencia.

Estos resultados sugieren que las habilidades socioemocionales que aquí se estudian pueden presentar mayores asociaciones con factores culturales, sociodemográficos, de las familias, u otros, que con aspectos asociados a las escuelas. Ahora bien, lo anterior no significa que la acción de la escuela no tenga efecto o influencia sobre las HSE. Es importante hacer notar que, tal como señalan investigaciones previas, el presente estudio muestra que la forma en la que se desarrollan las prácticas de enseñanza se relaciona con estas habilidades. Por lo tanto, esta es una realidad que puede cambiar si la relevancia de desarrollar las habilidades socioemocionales se realiza e integra, con determinación, a las políticas educacionales en nuestra región,

y, en consecuencia, las escuelas aprovechan esta ventana de oportunidad para promoverlas.

Importancia del quehacer y las disposiciones del profesor en el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Las prácticas docentes y las actitudes del profesor tienen incidencia en las habilidades socioemocionales en un tamaño de efecto observado que varía entre 20 % y 50 % de desviación estándar de los puntajes de las habilidades emocionales, por una unidad de cualquiera de las prácticas docentes revisadas (interés por el bienestar, apoyo al aprendizaje y organización de las clases).

Esto muestra que la calidad del quehacer pedagógico y, por ende, la formación, inicial y continua de los profesores, así como el fortalecimiento de la comunidad docente, son esenciales para los países que quieren avanzar en el desarrollo de estas habilidades.

Los resultados de ERCE revelan que estudiantes en escuelas donde los profesores muestran mayor interés por los estudiantes y su bienestar reportan mayores niveles de habilidades socioemocionales. Así, los procesos de aula, particularmente las relaciones humanas cálidas, cercanas y que muestran preocupación por los estudiantes, se asocia con la empatía, la autorregulación escolar y la apertura a la diversidad prácticamente en todos los países de la región.

Una buena noticia es que las mismas prácticas docentes que se asocian a docencia de calidad y a resultados de aprendizaje que se han estudiado a través del reporte de los estudiantes también presentan en este estudio resultados positivos sobre las habilidades socioemocionales. Efectivamente, prácticas pedagógicas como animar a los estudiantes a terminar sus tareas, monitorear su comprensión de las explicaciones, enfrentar los errores dando retroalimentación y ayuda para mejorar, se relacionan positivamente no solo con los resultados de aprendizaje, sino también con el nivel de habilidades socioemocionales reportado.

Finalmente, es importante considerar que, aunque los docentes ya hacen una diferencia con sus prácticas generales enfocadas en el aprendizaje de las materias escolares, eso debe ser complementado con una preparación más específica para que puedan promover estas habilidades socioemocionales.

Experiencias de victimización del estudiante en su escuela tienen una relación negativa con las habilidades de apertura a la diversidad y de autorregulación escolar

La experiencia de ser victimizado se asocia negativamente con apertura a la diversidad, probablemente debido a que al tratarse de niños que ya tienen una experiencia negativa y amenazante en las relaciones con sus pares, posiblemente desarrollan expectativas de que nuevas relaciones con grupos diferentes también lo serán. Por otro lado, la experiencia de ser víctima de hostigamiento lleva a estos estudiantes a estar alertas a esta amenaza y poner menos el foco de su atención en las tareas escolares, y por ende la regulación de sus conductas y emociones con el propósito de lograr metas académicas se ve fuertemente interferida.

Si bien se esperaría que ser objeto de hostigamiento o violencia al interior de la escuela tuviera un efecto significativo y negativo para las tres habilidades socioemocionales estudiadas, tal como sucedió en el reciente estudio de la OCDE (2021), los datos de ERCE 2019 indicaron una relación significativa y generalizada entre los países con la autorregulación escolar y la apertura a la diversidad, pero menos consistente con empatía.

Lo importante aquí es establecer que la violencia escolar es un fenómeno pernicioso que afecta aspectos básicos para la cotidianidad en la escuela, y que guarda relación con el desarrollo integral de los niños y niñas, por ejemplo, en el desarrollo de la autorregulación y de la apertura a relacionarse con personas de diferentes grupos. De ahí la necesidad de tomar seriamente los actos de violencia escolar y promover ambientes psicosociales sanos. Prevenir y resolver la violencia escolar es fundamental también para fomentar la apertura a la diversidad y la convivencia con otros estudiantes a quienes se considera diferentes.

Finalmente...

El aprendizaje es un fenómeno complejo que conlleva el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Los aspectos cognitivos, emocionales y sociales interactúan entre sí en el desarrollo integral de las personas. Habitualmente, los sistemas escolares se han concentrado en comprender las habilidades de tipo cognitivo, usualmente vinculadas a los contenidos curriculares, aunque en los últimos años han ganado relevancia las habilidades socioemocionales, que se han integrado a los currículos escolares y han comenzado a ser estudiadas en sistemas de evaluación nacional y también a nivel internacional.

Las habilidades socioemocionales dependen de un conjunto de elementos como las características de los estudiantes y sus trayectorias de vida, los contextos familiares y sociales, entre otros. Todos los agentes de socialización, incluidas las escuelas, tienen un rol que cumplir para promover el desarrollo de estas habilidades.

A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que existe un importante desafío en términos pedagógicos para albergar la gran diversidad en el desarrollo de habilidades sociales que se da entre estudiantes de la misma escuela y, a la vez, aprovechar el potencial que muestra el docente y sus prácticas para promover esas habilidades. Por este motivo, pareciera ser necesario el diseño e implementación de diversas actividades que permitan a los estudiantes ejercer y desarrollar las habilidades de empatía, autorregulación y aprecio por la diversidad. Más que pensar en una materia o disciplina en el currículo sobre estos tópicos, es en la práctica cotidiana y en las formas de enseñanza donde se juega el desarrollo de estas habilidades socioemocionales. En este sentido, sería recomendable explicitar las habilidades socioemocionales que se aspira desarrollar en las distintas estrategias de enseñanza para promover y monitorear el desarrollo integral de los estudiantes, que ya está presente como anhelo en los currículos de la región.

Sección 7

Anexos

8.1. Preguntas e ítems de cada escala

A continuación, se incluyen los ítems y preguntas empleados para conformar los puntajes de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar.

Empatía

¿Qué tan frecuentemente sucede lo siguiente cuando estás en la escuela?				
Frente a cada una de las siguientes afirmaciones, marca con una X solo una opción de respuesta (Nunca o casi nunca, A veces, Varias veces, Siempre o casi siempre).				
Cuando alguien se enoja conmigo, trato de imaginar qué está pensando o sintiendo.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Cuando dos amigos se pelean, me resulta fácil entender lo que piensan los dos.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Cuando un compañero que no es mi amigo está triste trato de animarlo.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Defiendo a mis compañeros cuando los molestan.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Me alegro cuando a un compañero le resulta algo bien.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Cuando un compañero que no es mi amigo tiene un problema trato de ayudarlo.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Me pone triste cuando un compañero no tiene nadie con quien jugar.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.

Apertura a la diversidad

¿Cuánto te agradaría o desagradaría que sucediese lo siguiente?

Frente a cada una de las siguientes preguntas, marca con una X solo una opción de respuesta (Me desagradaría mucho, Me desagradaría un poco, Me agradaría un poco, Me agradaría mucho).

Si a tu curso llegaran estudiantes que vienen de otro país, ¿cómo te sentirías?	Me desagradaría mucho.	Me desagradaría un poco.	Me agradaría un poco.	Me agradaría mucho.
Si a tu curso llegaran estudiantes que vienen de otra región del país, ¿cómo te sentirías?	Me desagradaría mucho.	Me desagradaría un poco.	Me agradaría un poco.	Me agradaría mucho.
Si a tu curso llegara un estudiante que tienen un color de piel diferente del tuyo, ¿cómo te sentirías?	Me desagradaría mucho.	Me desagradaría un poco.	Me agradaría un poco.	Me agradaría mucho.
Si a tu curso llegara un estudiante que tienen una discapacidad (por ejemplo, ciego, sordo o que necesite una silla de ruedas), ¿cómo te sentirías?	Me desagradaría mucho.	Me desagradaría un poco.	Me agradaría un poco.	Me agradaría mucho.
Si a tu grupo llegaran estudiantes de una religión diferente de la tuya, ¿cómo te sentirías?	Me desagradaría mucho.	Me desagradaría un poco.	Me agradaría un poco.	Me agradaría mucho.
Si en tu curso hubiera estudiantes de distintas etnias o pueblos originarios, ¿cómo te sentirías?	Me desagradaría mucho.	Me desagradaría un poco.	Me agradaría un poco.	Me agradaría mucho.

Autoregulación escolar**¿Qué tan frecuentemente sucede lo siguiente cuando estás en la escuela?**

Frente a cada una de las siguientes afirmaciones, marca con una X solo una opción de respuesta (Nunca o casi nunca, A veces, Varias veces, Siempre o casi siempre).

Sigo las normas y reglas de la clase.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Pido ayuda al profesor cuando no entiendo lo que hay que hacer.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Sigo las reglas de la clase, aun que el profesor no me esté mirando.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Sigo trabajando en clases, aun que mis compañeros estén haciendo desorden.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Antes de entregar una tarea o exámen lo reviso bien.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Antes de ponerme a jugar termino de estudiar.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Aun que una tarea sea muy difícil sigo trabajando en ella.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Hago las actividades de la clase aun que no tenga ganas.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Espero mi turno para hablar en clases.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.
Aun que las cosas no me resulten bien sigo intentándolo.	Nunca o casi nunca.	A veces.	Varias veces.	Siempre o casi siempre.

8.2 Distribución del total de respuestas de los estudiantes de la región según categorías en cada escala.

Tabla 4. Distribución regional de las respuestas para cada ítem de la escala de Empatía

Empatía	Nunca o casi nunca %	A veces %	Varias veces %	Siempre o casi siempre %
Cuando alguien se enoja conmigo, trato de imaginar qué está pensando o sintiendo.	2	34	23	22
Cuando dos amigos se pelean, me resulta fácil entender lo que piensan los dos.	28	35	20	17
Cuando un compañero que no es mi amigo está triste trato de animarlo.	14	30	25	31
Defiendo a mis compañeros cuando los molestan.	10	29	25	35
Me alegro cuando a un compañero le resulta algo bien.	6	22	28	44
Cuando un compañero que no es mi amigo tiene un problema trato de ayudarlo.	12	33	27	29
Me pone triste cuando un compañero no tiene nadie con quien jugar.	13	30	25	32

Tabla 5. Distribución regional de las respuestas para cada pregunta de la escala de Apertura a la Diversidad

Apertura a la diversidad	Me desagradaría mucho%	Me desagradaría un poco%	Me agradaría un poco%	Me agradaría mucho%
Si a tu curso llegaran estudiantes que vienen de otro país, ¿cómo te sentirías?	6	7	27	61
Si a tu curso llegaran estudiantes que vienen de otra región del país, ¿cómo te sentirías?	4	8	32	55
Si a tu curso llegara un estudiante que tienen un color de piel diferente del tuyo, ¿cómo te sentirías?	5	8	25	62
Si a tu curso llegara un estudiante que tienen una discapacidad (por ejemplo, ciego, sordo o que necesite una silla de ruedas), ¿cómo te sentirías?	8	11	26	55
Si a tu grupo llegaran estudiantes de una religión diferente de la tuya, ¿cómo te sentirías?	5	11	32	53
Si en tu curso hubiera estudiantes de distintas etnias o pueblos originarios, ¿cómo te sentirías?	5	10	31	53

Tabla 6. Distribución regional de las respuestas para cada ítem de la escala de Autorregulación escolar

Empatía	Nunca o casi nunca %	A veces %	Varias veces %	Siempre o casi siempre %
Sigo las normas y reglas de la clase.	3	17	26	54
Pido ayuda al profesor cuando no entiendo lo que hay que hacer.	5	30	30	35
Sigo las reglas de la clase, aun que el profesor no me esté mirando.	7	25	28	40
Sigo trabajando en clases, aun que mis compañeros estén haciendo desorden.	6	23	27	43
Antes de entregar una tarea o examen lo reviso bien.	7	21	24	48
Antes de ponerme a jugar termino de estudiar.	6	22	25	47
Aun que una tarea sea muy difícil sigo trabajando en ella.	4	18	28	51
Hago las actividades de la clase aun que no tenga ganas.	5	19	27	49
Espero mi turno para hablar en clases.	6	19	25	50
Aun que las cosas no me resulten bien sigo intentándolo.	4	18	29	49

Tabla 7. Distribución regional promedio de las respuestas a cada escala según categorías de respuesta.

Empatía	Nunca o casi nunca %	A veces %	Varias veces %	Siempre o casi siempre %	Total respuestas positivas
	15	3	25	3	55
Apertura a la diversidad	Me desagradaría mucho %	Me desagradaría poco %	Me agradaría poco %	Me agradaría mucho %	Total respuestas positivas
	6	9	29	56	85
Autorregulación escolar	Nunca o casi nunca %	A veces %	Varias veces %	Siempre o casi siempre %	Total respuestas positivas
	5	21	27	47	74

8.3. Factores Asociados a las Habilidades Socioemocionales

El estudio de estas habilidades socioemocionales en ERCE 2019 no contempló el levantamiento de un marco específico de factores asociados a ellas, por lo que el análisis de factores asociados en este caso se realizó seleccionando un subconjunto de los que se incluyeron para estudiar asociaciones con las pruebas de logro de aprendizaje. De esta manera, se analizó la asociación entre estas habilidades, y el nivel socioeconómico, el sexo de los estudiantes, su asistencia a educación preescolar, victimización escolar, el interés que los docentes manifiestan por el bienestar de los estudiantes y la interrupción en el aula. Esta selección tomó en consideración hallazgos de estudios previos de la relación entre estas variables y las habilidades socioemocionales mencionadas.

A continuación, se describe cada uno de estos factores brevemente y en anexo se profundiza en el modo en que se produjeron los resultados.

Nivel socioeconómico de las familias

Este índice del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes es una medida continua que indica, de menos a más, el estatus relativo de las familias en la dimensión socioeconómica y cultural, considerando el nivel educativo de los padres, su ocupación e indicadores de servicios, bienes y posesiones del hogar.

Sexo de los estudiantes (femenino)

Los estudiantes indicaron si se identificaban como “niña” o “niño”. Las respuestas a esta pregunta fueron codificadas con valor cero para “niño”, y como valor uno para “niña”.

Asistencia del estudiante a educación preescolar

Los estudiantes de 6° grado indicaron en el cuestionario de estudiantes si antes de 1er grado asistieron a diferentes formas de educación preescolar. Las respuestas de los estudiantes que contestaron de forma afirmativa a esta pregunta fueron codificadas con el valor uno, y las respuestas de aquellos estudiantes que contestaron de forma negativa fueron codificadas con un valor cero.

Interés que manifiestan los docentes por el bienestar de los estudiantes

El interés por el bienestar de los estudiantes es un dominio importante del marco de las interacciones maestro-alumno, el que incluye el apoyo emocional que se les puede prestar

en un contexto escolar. En particular, se hace referencia a la presencia de un clima cálido en el aula, marcado por la capacidad de respuesta de los profesores hacia los intereses e ideas de los estudiantes, como también a sus necesidades académicas, sociales y emocionales (Downer, Stuhlman, Schweig, Martínez & Ruzek, 2015).

El “apoyo e interés por el bienestar de los estudiantes” incluye un total de cinco ítems, a través de los cuales los estudiantes indican la frecuencia en que perciben una serie de apoyos emocionales por parte de sus profesores, ya sea que muestren interés y que estén atentos a cuando algo preocupa a los estudiantes, que gestionen de manera positiva errores que puedan cometer, entre otros. Con estos ítems se construyó un índice con media cero, y desviación estándar uno a la muestra internacional del estudio. Para representar “Interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes” a nivel de escuela, los puntajes anteriores fueron promediados a nivel escuela. Estos promedios implican que a mayor valor los estudiantes de una misma aula en conjunto indican que sus profesores presentan mayor interés por el bienestar de los estudiantes.

Apoyo al aprendizaje de los estudiantes

El factor de “Apoyo al aprendizaje de los estudiantes” se construye con base en las respuestas a un conjunto de ítems, con los cuales los estudiantes indican la frecuencia con la que sus profesores realizan una serie de prácticas de apoyo al aprendizaje. Ejemplos de este tipo de ítems incluye a “El profesor pregunta si entendemos lo que nos explica”, “Cuando me equivoco, el profesor me ayuda a corregir mis errores” y “El profesor nos anima a terminar las tareas que comenzamos”. Las respuestas de los estudiantes frente a estas diferentes baterías de ítems fueron sometidas a un modelo de respuesta graduada, y con este modelo se generan puntajes de media cero y desviación estándar de una unidad para la muestra internacional en cada grado. Para representar a los niveles de “Apoyo al aprendizaje de los estudiantes” a nivel de escuela, los puntajes anteriores fueron promediados a nivel escuela. Estos promedios implican que a mayor valor los estudiantes de una misma aula en conjunto indican que sus profesores realizan prácticas de apoyo al aprendizaje con mayor frecuencia.

Organización de la enseñanza

El factor de “Organización de la enseñanza” se construye con base en las respuestas a un conjunto de ítems, con los cuales los estudiantes indican la frecuencia con la que sus profesores realizan una serie de prácticas que implican organización de la enseñanza. Los estudiantes indican con qué frecuencia “El profesor tiene listos los materiales que usaremos en su clase”, “El profesor nos dice qué vamos a aprender cuando comenzamos la clase” y “El profesor hace un resumen cuando termina la clase”. Las respuestas de los estudiantes frente a estas diferentes afirmaciones fueron sometidas a un modelo de respuesta graduada, y con este modelo se generan puntajes de media cero y desviación estándar de una unidad para la muestra internacional en cada grado. Para representar a los niveles de “Organización de la enseñanza” a nivel de escuela, los puntajes anteriores fueron promediados a nivel escuela. Estos promedios implican que a mayor valor los estudiantes de una misma aula en conjunto indican que sus profesores realizan prácticas de organización de la enseñanza con mayor frecuencia.

Disrupción en el aula

En el estudio se indagó sobre el grado en que en las aulas predomina o no un clima de desorden y disrupciones, como un modo de analizar su adecuación para el desarrollo del aprendizaje y de habilidades de interacción entre los estudiantes. En términos positivos, este dominio refiere a la forma en que los maestros organizan el comportamiento, el tiempo y atención de los estudiantes en el aula (Emmer & Stough, 2001) y también cómo las interacciones maestro-alumno están destinadas a promover las conductas positivas y evitar las negativas, lo que se relaciona con niveles más altos de participación y aprendizaje (Pianta & Hamre, 2009; Pianta, Hamre & Allen, 2012).

El factor de “Disrupción en el aula” se construye con base en las respuestas a un conjunto de ítems, con los cuales los estudiantes indican la frecuencia con la que suceden diferentes eventos disruptivos durante la clase¹⁰. Esta escala incluye las siguientes afirmaciones: “Durante la clase hay desorden en la sala”, “El profesor tiene que esperar mucho tiempo para que los estudiantes se callen”, “Cuando un estudiante participa en la clase, otros interrumpen” y “Los estudiantes se comportan tan mal que se hace difícil aprender”. Con las respuestas de los estudiantes a estos ítems se construyó un índice de puntajes con media cero y desviación estándar de una unidad para la muestra internacional. Para representar los niveles de “Disrupción

en el aula” a nivel de escuela, los puntajes anteriores fueron promediados a nivel escuela. Estos promedios implican que a mayor valor los estudiantes de una misma aula en conjunto indican que en el aula hay mayores niveles de disrupción en el proceso de aprendizaje.

Victimización del estudiante al interior de la escuela

Esta variable es definida como la experiencia de ser objeto de agresión física, verbal y psicológica realizada por otros compañeros con la finalidad de hacer daño (Graham, 2016). En otras palabras, este factor recoge las experiencias y frecuencias de diferentes eventos de bullying que han sufrido los estudiantes.

¹⁰ Las respuestas de los estudiantes de Sexto grado refieren, de manera separada, a cada una de las disciplinas evaluadas por las pruebas de logro (Lenguaje, Matemática y Ciencias). Para estudiar la relación entre la disrupción en el aula

y las habilidades socio emocionales, se empleó el promedio de respuesta de los estudiantes, respecto a la disrupción del aula de las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas.

8.4. Estrategia Analítica empleada

Para producir los resultados reportados se emplearon dos estrategias de análisis estadísticos diferentes. La primera consiste en modelos de regresión poblacional (McNeish et al., 2017) y la segunda, en modelos multinivel que incluyen el diseño muestral del estudio (Sterba, 2009). En la tabla 4 del presente anexo se detallan los modelos ajustados para cada factor reportado. Cada uno de los factores incluidos en la siguiente tabla se encuentran en el mismo orden que aparecen en el presente informe.

Los modelos de regresión poblacional incluyen el diseño muestral del estudio, corrigiendo el cálculo de errores mediante el método BRR (Heeringa et al., 2009). Este tipo de modelos nos entrega información respecto de cómo una covariable se relaciona con los puntajes de cada habilidad socioemocional, si pudiéramos tomar una muestra al azar de casos de la población. Por ejemplo, para el caso de las brechas entre niños y niñas, los resultados expresan la diferencia

de medias entre las estudiantes niñas con respecto de los estudiantes niños.

Por su parte, los resultados reportados para factores asociados a nivel escuela, procesos y prácticas escolares fueron generados con un modelo multinivel desagregado (Rights et al., 2019) controlando por el nivel socioeconómico de los estudiantes, e incluyendo el diseño muestral del estudio (Stapleton, 2013). Este tipo de modelos nos entrega resultados condicionales (Lee & Nelder, 2004); es decir, los resultados son informativos para la comparación de medias de escuelas, y de los resultados de estudiantes que se encuentran al interior de ellas.

A continuación, se describen los modelos de regresión y modelos multinivel para cada factor asociado incluido en la tabla 4.

Factores asociados	Modelo empleado
Nivel socioeconómico de la familia	Modelo poblacional
Sexo de los estudiantes (femenino)	Modelo poblacional
Asistencia del estudiante a educación preescolar	Modelo poblacional incluyendo a NSE como covariable (con control)
Interés por el bienestar de los estudiantes	Modelo Multinivel Desagregado
Apoyo de los Docentes al Aprendizaje de los Estudiantes	Modelo Multinivel Desagregado
Organización de la Enseñanza por parte de los Docentes	Modelo Multinivel Desagregado
Disrupción en el aula (Lectura y Matemáticas)	Modelo Multinivel Desagregado
Experiencia personal de victimización del estudiante en la escuela	Modelo poblacional incluyendo a NSE como covariable (con control)

Nota: Los modelos de regresión poblacionales y modelos desagregados presentes en el informe se describirán con mayores detalles en el reporte técnico del estudio.

El modelo de poblacional ajustado para el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes y el sexo de estos puede ser expresado de forma general con la siguiente ecuación:

Modelo poblacional

$$y_{ij} = \alpha + \pi(z_{ij} - \bar{z}_{..}) + \epsilon_{ij} \quad (1)$$

En este modelo, y_{ij} representa los puntajes de cada habilidad socioemocional de un estudiante “i” en una escuela “j”. z_{ij} representa a los valores de nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, de cada escuela, los cuales son centrados a la gran media de cada país, media representada por el término $\bar{z}_{..}$. Finalmente, α representa al intercepto del modelo y ϵ_{ij} representa a los residuales del modelo π . El coeficiente reportado de este modelo es el término π . Este modelo de regresión poblacional fue aplicado para estudiar las relaciones entre el nivel socioeconómico de las familias y el sexo de los estudiantes. Para el caso del ajuste del modelo, empleando el sexo de los estudiantes, debido a que los valores empleados fueran cero para los niños, y uno para las niñas, el término π representa la distancia entre las medias de las niñas con respecto de los niños, de tal forma que coeficientes positivos expresan diferencias de medias a favor de las niñas.

El modelo de poblacional ajustado para los factores de asistencia del estudiante a la educación preescolar y de experiencias de violencia al interior de la escuela puede ser expresado de la siguiente forma:

Modelo poblacional incluyendo a NSE como covariable

$$y_{ij} = \alpha + \beta(x_{ij} - \bar{x}_{..}) + \pi_w z_w + \pi_b z_b + \epsilon_{ij} \quad (2)$$

En este modelo, el término β expresa los resultados reportados para el factor asociado en cada figura respectiva de este informe. En este modelo x_{ij} representa al factor asociado que representa un atributo que varía por estudiante en la población. Esta variable x_{ij} es centrada a la gran media ($\bar{x}_{..}$) en cada país. z_w representa a los puntajes de nivel socioeconómico de los estudiantes, centrados a la media de cada escuela. Por su parte, z_b representa los puntajes de nivel socioeconómico promedio de cada escuela, centrados a la gran media de cada país. Finalmente, α representa al intercepto del

modelo y ϵ_{ij} representa a los residuales del modelo. Para asegurar la comparabilidad de los resultados obtenidos con y sin control de nivel socioeconómico, se constriñen los valores de π_w y π_b a cero¹¹. Este modelo es un caso especial del modelo propuesto por Rights y colegas (2019), ajustado como un modelo poblacional.

El modelo multinivel desagregado puede ser expresado con la siguiente ecuación:

Modelo Multinivel Desagregado

$$y_{ij} = \alpha + \gamma_w x_w + \gamma_b x_b + \pi_w z_w + \pi_b z_b + \mu_j + \epsilon_{ij} \quad (3)$$

Este modelo fue empleado para obtener resultados de factores de escuelas que fueron generados con las respuestas de los estudiantes de una misma sala de clases. Esto incluye a los factores de interés por el bienestar de los estudiantes, monitoreo y apoyo de los docentes al aprendizaje de los estudiantes, organización de la enseñanza por parte de los docentes y disrupción en el aula (Lectura y Matemática). En este caso, los estudiantes responden una serie de preguntas referidas a un factor escuela, la cual describe prácticas escolares o eventos que ocurren en la sala de clases.

Los términos presentes en el modelo anterior presentan la misma interpretación. Los términos x_w y x_b representan a los puntajes derivados de las respuestas de las estudiantes referidas a un factor escuela. x_w son los puntajes del factor asociado respectivo, centrados a la media de la escuela en la que se encuentra el estudiante. x_b son los promedios que representan a los niveles del factor asociado de interés, centrados a la gran media de cada país. Este modelo es un caso especial del modelo propuesto por Rights y colegas (2019), adaptado al problema de estudiar ambientes escolares empleando a los estudiantes como informantes de su entorno escolar (Carrasco et al., 2021; Lüdtke et al., 2009). Para todos los factores en que este modelo fue empleado, el coeficiente de reportado es γ_b .

¹¹ La presente especificación es una formalidad que permite obtener modelos comparables entre sí, los cuales se encuentran anidados. En un escenario en que no hay datos perdidos entre las covariables del modelo, las variables x_{ij} y z_{ij} de la ecuación 2, donde w y b están constreñidos a cero, los resultados producidos

serían a equivalentes a los que produciría un modelo que ignore a los puntajes de nivel socioeconómico. Es decir que, $y_{ij} = \alpha + \beta(x_{ij} - \bar{x}_{..}) + \epsilon_{ij}$, produciría los mismos resultados que $y_{ij} = \alpha + \beta(x_{ij} - \bar{x}_{..}) + \pi_w z_w + \pi_b z_b + \epsilon_{ij}$ donde $w = 0$ y $b = 0$.

Referencias

bibliográficas

- Andersson, H., & Bergman, L. (2011). The Role of Task Persistence in Young Adolescence for Successful Educational and Occupational Attainment in Middle Adulthood. *Developmental Psychology*, 47(4), 950-960.
- Ampuero, D., Miranda, C. E., Delgado, L. E., Goyen, S., & Weaver, S. (2015). Empathy and critical thinking: Primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 64-78.
- Arias, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020) Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Banco Interamericano del Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23(1), 93-104.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>
- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M., & Boersma, K. (2021). How Does Adolescents' Openness to Diversity Change Over Time? The Role of Majority-Minority Friendship, Friends' Views, and Classroom Social Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 75-88.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 46(3), 169-177.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia, Reflexão E Crítica*, 24(2), 344-351.
- Berger, C. (2017). Evaluación de habilidades socioemocionales y clima de aula en educación media. Seminario Regional Instituto Nacional de Evaluación Educativa y UNICEF: Jornada de intercambio sobre evaluación de habilidades socioemocionales y ciudadanía. Montevideo, Uruguay.
- Berkowitz, M., & Bier, M. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.) (2005), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7-17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Caravita, S., Papotti, N., Gutierrez Arvidsson, E., Thornberg, R., & Valtolina, G. (2021). Contact with migrants and perceived school climate as correlates of bullying toward migrants classmates. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(177), 141-157.

- Caro, D., & Schulz, W. (2012). Ten Hypotheses about Tolerance toward Minorities among Latin American Adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213–234. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.213>
- Carrasco, D., Treviño, E., López Hornickel, N., & Castillo, C. (2021). Students Ratings Their Open Classroom Discussion. In M. Wiberg, D. Molenaar, J. González, U. Böckenholt, & J.-S. Kim (Eds.), *Quantitative Psychology* (pp. 463–475). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74772-5_41
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 3–21). Guilford Press.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Cerezo Rusillo, M. T., & Casanova Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students.
- Clarke, A., Morreale, S., Field, C., Hussein & Barry, M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school based and out-of-school programmes in the UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411492/What_works_in_enhancing_social_and_emotional_skills_development_during_childhood_and_adolescence.pdf
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201- 237.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Recuperado de <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). *Core SEL Competencies*. Chicago, Estados Unidos. Extraído de <http://www.casel.org/core-competencies/>
- Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington: The World Bank.
- Chatterjee Singh, N., Duraiappah, A. (Eds) (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/rethinking-learning-a-review-of-social-and-emotional-learning-for-education-systems>
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M. & Jiménez, M. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145.

Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 35-45.

Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416.

Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., & Ruzek, E. (2015). Measuring Effective Teacher-Student Interactions From a Student Perspective: A Multi-Level Analysis. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758. <https://doi.org/10.1177/0272431614564059>

Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social psychological and personality science*, 1(4), 311-317.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. Recuperado de: https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-3-Durlak-Weissberg-Dymnicki-Taylor_-Schellinger-2011-Meta-analysis.pdf

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child psychology and developmental science*, Vol. 3: Social, emotional and personality development (7th ed., pp. 610-656). New York: Wiley.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103- 112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations Between Peer Victimization and Academic Performance. *Theory Into Practice*, 52(4), 233-240. <http://www.jstor.org/stable/43893891>

- García, I., Gratacós, J., de Paz, D., Gil, M. & Zapata, A. (2019) La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora. Espai Gràfic. <https://www.kaidara.org/recursos/la-educacion-para-la-ciudadania-global-como-propuesta-metodologica-transformadora/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gehlbach, H. & Brinkworth, M. E. (2011). Measure twice, cut down error: A process for enhancing the validity of survey scales. *Review of General Psychology*, 15(4), 380–387. <https://doi.org/10.1037/a0025704>
- Gibson, J. (2008). Intolerance and Political Repression in the United States: A Half-Century after McCarthyism. *American Journal of Political Science* 52:96–108.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Göllner, R., Fauth, B., & Wagner, W. (2021). Student Ratings of Teaching Quality Dimensions: Empirical Findings and Future Directions. In *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 111-122). Springer, Cham.
- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools. *Theory into Practice*, 55(2), 136–144. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Guasp-Coll, M., Mateu, D., Lacomba-Trejo, L., Espert, M. & Prado, V. (2021). Emotional skills in adolescents' attitudes towards diversity: Regression models vs qualitative comparative analysis models. *Current Psychology*. 10.1007/s12144-020-01319-6.
- Guerra, N., Modecki, K. & Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643>
- Gaias, L. M., Gal, D. E., Abry, T., Taylor, M., & Granger, K. L. (2018). Diversity exposure in preschool: Longitudinal implications for cross-race friendships and racial bias. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 5-15.
- Han, S. (2017). Attachment insecurity and openness to diversity: The roles of self-esteem and trust. *Personality and Individual Differences*, 111, 291–296. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2017.02.033>
- Heeringa, S. G., West, B., & Berglund, P. A. (2009). *Applied Survey Data Analysis*. Taylor & Francis Group.
- Hodson, G., Crisp, R. J., Meleady, R., & Earle, M. (2018). Intergroup Contact as an Agent of Cognitive Liberalization: Perspectives on Psychological Science, 13(5), 523–548. <https://doi.org/10.1177/1745691617752324>
- ICFES, (2019). *Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber 3°, 5° y 9°*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. Montevideo: INEEEd.

Johnson, E. S. (2008). Ecological systems and complexity theory: toward an alternative model of accountability in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.29173/cmpltct877>

Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health* (1971), 105(11), 2283-2290.

Kienbaum, J., Volland, C., & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.

Konishi, C., Hymel, S., Wong, T., & Waterhouse, T. (2021). School climate and bystander responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1557.

Korndörfer, M., Egloff, B., and Schmukle, S. C. (2015). A large scale test of the effect of social class on prosocial behavior. *PLoS ONE* 10:e0133193. doi: 10.1371/journal.pone.0133193

Kraus MW, Côté S, Keltner D. Social Class, Contextualism, and Empathic Accuracy. *Psychological Science*. 2010; 21(11):1716-1723. doi:10.1177/0956797610387613

Krznaric, R. (2014). *Empathy: A handbook for revolution*. Random House.

Lee, Y., & Nelder, J. A. (2004). Conditional and Marginal Models: Another View. *Statistical Science*, 19(2), 219–238. <https://doi.org/10.1214/088342304000000305>

López, M., Filippetti, V. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 37-51.

López-Fernández, V., Arias-Castro, C., Restrepo, K. G., & Santana, K. G. (2018). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista Complutense de educación*, 29(4), 1133.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120–131. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.12.001>

Malti, T., Zuffianò, A., & Noam, G. G. (2017). Knowing Every Child: Validation of the Holistic Student Assessment (HSA) as a Measure of Social-Emotional Development. *Prevention Science*, 1-12.

Manstead, A. (2018) The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behavior, *British Journal of Social Psychology* 57(1) DOI:10.1111/bjso.12251

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 314–324. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.008.

McClelland, M. & Geldhof, G. & Cameron, C. & Wanless, Sh. (2015). "Development and self-regulation", in *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, John Wiley & Sons, Inc., <http://dx.doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>.

McNeish, D., Stapleton, L. M., & Silverman, R. D. (2017). On the unnecessary ubiquity of hierarchical linear modeling. *Psychological Methods*, 22(1), 114–140. <https://doi.org/10.1037/met0000078>

Milicic, N. Alcalay, L., Berger, C., & Alamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Políticas Publicas em Educacao*, 21(81), 645-666.

Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B., Ross, S., Sears, M., Thomson, W., Caspi, A., & Heckman, J. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <http://www.jstor.org/stable/41002200>

Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B. & Heath, R. D. (2015). Foundations for young adult success: A development framework. The future of children. Extraído de <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Wallace Report.pdf>

National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century. Committee on defining deeper learning and 21st century skills, J.W. Pellegrino & M.L. Hilton, Eds. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Paek, I., Cui, M., Öztürk Gübeş, N., & Yang, Y. (2018). Estimation of an IRT Model by Mplus for Dichotomously Scored Responses Under Different Estimation Methods. *Educational and Psychological Measurement*, 78(4), 569–588. <https://doi.org/10.1177/0013164417715738>

Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A., Blakemore, S., & Viner, R. (2018). Effectiveness of Universal Self-regulation–Based Interventions in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566-575.

Panorama Education. (2016). Reliability and validity of Panorama's social-emotional learning measures. Extraído de <https://panorama-www.s3.amazonaws.com/files/sel/SEL-Validity-Report.pdf>

Pettigrew, Th. & Tropp, L. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of personality and social psychology*, 90, 751-83. 10.1037/0022-3514.90.5.751. Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In S. L. C. et Al. (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 771–784. <https://doi.org/10.1037/a0020092>

Rights, J. D., Preacher, K. J., & Cole, D. A. (2019). The danger of conflating level-specific effects of control variables when primary interest lies in level-2 effects. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 4, bmsp.12194. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12194>

Roberts, B., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313-345.

Robson, D., Allen, M., & Howard, S. (2020). Self-Regulation in Childhood as a Predictor of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354.

Samejima, F. (1968). Estimation of latent Ability using a response pattern of graded scores. *ETS Research Bulletin Series*, 1968(1), i–169. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1968.tb00153.x>

Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., & Miranda, D. (2018). Teaching tolerance in a globalized world (p. 138). Springer Nature.

Schonert-Reichl, K. (2020) Social and emotional learning. Definitions, frameworks, and evidence. En Chatterjee Singh, N., Duraipappah, A. (Eds) (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/rethinking-learning-a-review-of-social-and-emotional-learning-for-education-systems>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018a). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (1st ed. 2018.. ed.).

- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. & Friedman, T. (2018b) Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano. IEA: Amsterdam.
- Sitzmann, T., & Eli, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211–240.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Stapleton, L. M. (2013). Using multilevel structural equation modeling techniques with complex sample data. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 521–562). Charlotte, NC: Information Age.
- Sterba, S. K. (2009). Alternative Model-Based and Design-Based Frameworks for Inference From Samples to Populations: From Polarization to Integration. In *Multivariate Behavioral Research* (Vol. 44, Issue 6, pp. 711–740). <https://doi.org/10.1080/00273170903333574>
- Transforming Education. (2016). Measuring MESH: Student and teacher surveys curated for the CORE Districts. Extraído de https://www.transformingeducation.org/wp-content/uploads/2017/04/160406_MeasuringMESH_ForRelease2.pdf
- Treviño, E., Carrasco, D., Claes E., Kennedy, K. (Editors) (2021) *Good Citizenship for the Next Generation: A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Springer International Publishing.
- Treviño, E. (2005). Estado del arte: desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina. In C. Hirmas, R. Hevia, E. Treviño, & V. Marambio (Eds.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (pp. 23–61). OREALC/UNESCO-Santiago.
- Treviño, E., Béjares, C., Wyman, I. & Villalobos, C. (2018) Influence of Teacher, Student and School Characteristics on Students' Attitudes. En Sandoval-Hernández, A., Isac, M., Miranda, D. (Eds) (2019). *Teaching tolerance in a globalized world*. Springer.
- UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. París, Francia. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876s.pdf>
- UNESCO (2021) Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina, Marco para el trabajo del cuestionario de ERCE 2019, Documento de programa.

UNICEF (2021). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe, documento de discusión. <https://www.unicef.org/lac/informes/importancia-del-desarrollo-de-habilidades-transferibles-en-ALC>

Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95-112.

Varnum, M.E.W., Blais, C., Hampton, R.S. et al. (2015). Social class affects neural empathic responses. *Cult. Brain* 3, 122–130 <https://doi.org/10.1007/s40167-015-0031-2>

Viscardi, N. & Alonso, N. (2013) Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Empresa Gráfica Mosca: Montevideo. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf

Vohs, K. & Baumeister, R. (2011) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd edition), The Guilford Press: New York, NY.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Whitebread, D. and Pino-Pasternak, D. (2010) Metacognition, self-regulation and meta-knowing. In: Littleton, K., Wood, C. and Kleine-Staarmann, J., (eds.) *International Handbook of Psychology in Education*. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, UK, pp. 673-711

Woo, Y., Yoon, J., & Kang, S. J. (2017). Empathy as an element of promoting the manifestation of group creativity and survey on empathic ability of Korean elementary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3849-3867

Yoon, J., Jo, T. J., & Kang, S. J. (2020). A study on the possibility of the relationship among group creativity, empathy, and scientific inquiry ability of elementary school students. *International Journal of Science Education*, 42(13), 2113-2125.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

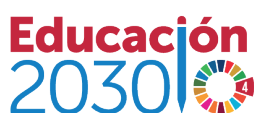
Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

**La Agenda Mundial de Educación 2030**

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.

**Contacto**

Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
(OREALC/UNESCO Santiago)
Enrique Delpiano 2058,
7511019 Santiago, Chile



santiago@unesco.org



es.unesco.org/fieldoffice/santiago



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[@unescosantiago](https://www.facebook.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://www.instagram.com/unesco.santiago)



[company/unescosantiago](https://www.linkedin.com/company/unescosantiago)



[unescosantiago](https://www.youtube.com/unescosantiago)

