

Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus factores contextuales. Aproximaciones desde el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021

Responsables del estudio:
Vanessa Sánchez
Alejandro Romani

En caso de consultas sobre
este artículo, escribir a:
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N.º 2023-00548
Primera edición digital
Enero, 2023

Resumen: La discusión sobre la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) para el desarrollo integral y el éxito de los estudiantes ha cobrado mayor relevancia durante los últimos años. Tomando en cuenta la necesidad de evaluar este tipo de habilidades en el contexto nacional, en el 2021 la UMC diseñó una investigación denominada Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA 2021) en el cual, además de las pruebas de rendimiento, se midieron siete HSE: autoeficacia, autonomía, autorregulación conductual, empatía, resiliencia, responsabilidad y toma de decisiones. Los objetivos de este estudio fueron reportar el estado de desarrollo de las HSE de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus diferencias según estratos. Además, se buscó identificar de qué manera algunas características de la escuela, la familia y el estudiante se asocian con las HSE. Adicionalmente, se exploró la relación entre las HSE y el rendimiento académico. Los resultados muestran que las HSE con menor porcentaje de respuestas positivas fueron la autoeficacia y la autorregulación, mientras que la empatía y la responsabilidad fueron las que tuvieron el mayor porcentaje de respuestas positivas. Asimismo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas y con tamaño del efecto pequeño en algunas HSE según el sexo de los estudiantes. Otros hallazgos muestran que las características de la familia fueron las que tuvieron una mayor asociación con las HSE de los estudiantes, en comparación con las características de las escuelas a las que asisten. A partir de ello, se concluye que la escuela tiene un gran reto para comenzar a ejercer una influencia más notoria sobre el desarrollo de estas habilidades. Finalmente, se halló que algunas HSE se asociaron con el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados del estudio se discuten en este reporte.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, factores contextuales, aprendizaje, evaluación a gran escala.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación. (2023). *Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus factores contextuales. Aproximaciones desde el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021* (Estudios Breves N.º 9). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

Durante las últimas décadas, se ha incrementado la discusión acerca de qué habilidades son imprescindibles para el desarrollo integral de los ciudadanos y para su funcionamiento adecuado en la sociedad moderna, diferenciándolas de las consideradas tradicionales o que se relacionan con el conocimiento específico de una materia. En efecto, como señala Huerta (2019), psicólogos, economistas y organizaciones internacionales están poniendo mayor atención sobre las llamadas habilidades socioemocionales (HSE), impulsando debates políticos contemporáneos en torno a por qué y cómo promover su desarrollo desde la escuela. En esta línea, algunas evaluaciones internacionales de aprendizaje a gran escala ya están incluyendo la medición de algunas HSE; por ejemplo: el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), implementado el 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), y el Estudio sobre Habilidades Socioemocionales (SSES, por sus siglas en inglés), implementado entre el 2018 y el 2020 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Si bien las distintas propuestas teóricas existentes no son opuestas o radicalmente distintas, es importante señalar que todavía no hay una única definición consensuada a nivel regional o global de lo que se conoce como HSE (Huerta, 2019). Por el contrario, como señalan Blyth y Borowski (2018), en lo que se refiere al cuerpo teórico relacionado con este tipo de habilidades, existen diferentes marcos de referencia que pueden variar dependiendo de las habilidades en las que se enfocan, el grado de soporte empírico respecto a sus planteamientos, la claridad conceptual de sus propuestas, sus propósitos y los recursos que proveen para impulsar el uso e implementación de sus marcos de referencia en distintos entornos. Aun así, existen algunas organizaciones que, por su dedicación al estudio de las HSE, han elaborado marcos de referencia bastante reconocidos y que pueden constituir un punto de partida para iniciar la investigación de estas habilidades. A continuación, se presentan algunas definiciones propuestas por algunas de estas organizaciones.

El Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) hace referencia al “aprendizaje socioemocional”, entendiéndolo como una parte integral de la educación y el desarrollo humano. Así, lo define como un proceso a través del cual las personas, jóvenes y adultos, adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una identidad saludable, gestionar adecuadamente sus emociones, alcanzar sus metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y cuidadosas (CASEL, 2020). Es importante señalar que este marco de referencia es uno de los más utilizados (Arias-Ortiz et al., 2020), además de ser uno de los primeros en plantear una lista de competencias claves para el éxito de la vida personal y académica de los estudiantes. Asimismo, cabe señalar que la definición propuesta por CASEL enfatiza dos aspectos principales y claves para entender el alcance de las HSE: en primer lugar, que su desarrollo implica un proceso de adquisición, es

decir, no necesariamente son características innatas del ser humano, sino que se pueden aprender; en segundo lugar, que su desarrollo tiene múltiples beneficios para diferentes esferas de vida de las personas, lo que respalda la necesidad de formar estas habilidades en los estudiantes.

En el marco de referencia del estudio dirigido por la OCDE, las HSE se definen como aquellas características individuales que (a) se originan en la interacción recíproca de predisposiciones biológicas y factores del entorno; (b) se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos; (c) se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje formales e informales; y (d) influyen importantes resultados socioeconómicos a lo largo de la vida de las personas (De Fruyt et al., 2015). Esta propuesta tiene varios puntos en común con la de CASEL, en tanto que ambas reconocen que las HSE se pueden aprender o desarrollar, y que están relacionadas con una serie de resultados positivos en la vida de las personas. Adicionalmente, la OCDE hace hincapié en dos aspectos adicionales: por un lado, reconoce que las HSE se originan tanto en lo natural (biológico) como en lo ambiental (entorno social); por otro lado, resalta que involucran componentes cognitivos, emocionales y conductuales.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación (MINEDU) publicó el documento denominado “Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa” en el que, a partir de la revisión de diversos autores, se propone una definición de HSE, entendiéndolas como las aptitudes o destrezas de las personas que se relacionan con la identificación, expresión y gestión de las propias emociones, la comprensión de las emociones de los otros, la demostración de empatía, la toma de decisiones de manera responsable y la relación satisfactoria y saludable con los demás (Ministerio de Educación, 2021a).

En los últimos años, un amplio cuerpo de evidencia acumulada ha permitido identificar que las HSE tienen consecuencias poderosas sobre distintos aspectos importantes en la vida de las personas (Kankaras, 2017; Kautz et al., 2014; OCDE, 2015). Así, los resultados de las investigaciones han mostrado que el desarrollo de las HSE puede influenciar sobre el rendimiento académico, el desempeño en el trabajo, los logros laborales, la salud y longevidad, y el bienestar individual y societal (Chernyshenko et al., 2018). En esta misma línea y a partir de la revisión de diversas fuentes, el Ministerio de Educación (2021a) señala que algunos beneficios universalmente reconocidos del desarrollo de HSE incluyen la mejora del bienestar físico y mental, la adecuada gestión de las relaciones interpersonales, la reducción de algunas conductas de riesgo (por ejemplo, consumo de sustancias, involucramiento en actividades delictivas, embarazo adolescente), la mejora del rendimiento académico escolar, una mayor

productividad laboral, el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas y socioemocionales, y el desarrollo de la mentalidad de crecimiento¹.

Las HSE influyen sobre qué tan bien las personas se ajustan a sus contextos y qué tanto pueden lograr a lo largo de sus vidas, por lo que su desarrollo es importante no solo para el bienestar de las personas como individuos, sino también para sus comunidades y para la sociedad en general (Chernyshenko et al., 2018). En efecto, de acuerdo con Henríquez (2018), las HSE son un factor clave en la formación de ciudadanos capaces de integrarse armónicamente en la sociedad y gestionar sus propios proyectos de vida. Por su parte, Villaseñor (2017) señala que las emociones son un componente intrínseco del aprendizaje y de la vida, y que la adquisición y desarrollo de las HSE, particularmente a temprana edad, se asocia con mejores niveles de logro académico, escolaridad, empleo, ingreso y menores probabilidades de incurrir en conductas de riesgo. En este sentido, desarrollar estas habilidades no solo es un resultado del aprendizaje sino también una manera de aprender mejor.

A nivel nacional, las HSE se incluyen en diversas normativas educativas. El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) propone que educar implica acompañar al estudiante en su proceso de generación de estructuras internas (cognitivas y socioemocionales), de forma que puedan alcanzar el máximo de sus potencialidades (Ministerio de Educación, 2017). Así, se señala que ser una persona competente implica comprender la situación que se debe afrontar a través de la evaluación de las posibilidades con las que cuenta para resolverla (Ministerio de Educación, 2017). Para complementar esta definición, el CNEB propone que ser competente también implica combinar determinadas características personales con HSE que hagan más eficaz su interacción con otras personas (Ministerio de Educación, 2017).

En el Perú, el MINEDU reconoce al servicio de la Tutoría y Orientación Educativa (TOE), en su rol de acompañamiento socioafectivo y cognitivo a los estudiantes, como el espacio y oportunidad principal para promover el desarrollo de las HSE de los estudiantes a través de sus distintos espacios de actuación: aula, escuela, ambiente familiar y comunidad (Ministerio de Educación, 2021a). Así, en los Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa (Ministerio de Educación, 2020), si bien se menciona que la TOE contribuye con el desarrollo de todas las competencias y enfoques transversales para el logro del perfil de egreso del CNEB, se señala que este servicio se vincula especialmente con 6 de las 29 competencias: (1) Construye su identidad; (2) Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad; (3) Asume una vida saludable; (4) Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices; (16) Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común; y (29) Gestiona su aprendizaje de manera autónoma. A partir de esta identificación, el Ministerio de Educación (2021a) realizó un análisis de las habilidades presentes en dichas competencias, dando como

¹Las referencias a cada una de las investigaciones que identifican los beneficios señalados se pueden revisar con mayor detalle en el documento “Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa” (Ministerio de Educación, 2021a).

resultado la priorización de trece HSE² a ser desarrolladas en distintos espacios, enfatizando las estrategias de la TOE para su promoción.

Asimismo, el Perú ha incluido el bienestar socioemocional como uno de los grandes propósitos para la educación en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, reconociendo que ello implica el manejo adaptativo de nuestras emociones, la capacidad para la sana convivencia, para la vida social y para lidiar con retos diversos, así como la contribución al bienestar de la comunidad (Consejo Nacional de Educación, 2020). De esta manera, se evidencia la importancia que el Perú le está dando al desarrollo de estas habilidades en la política educativa nacional, reconociendo su necesidad tanto para el desarrollo integral de las personas como para la convivencia en sociedad.

Por su parte, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), como instancia técnica del MINEDU responsable de diseñar e implementar evaluaciones de logros de aprendizaje, considera fundamental la medición de las HSE, comprendiendo su relevancia para la vida académica y para el bienestar general de las personas. Así, en el 2018, la UMC diseñó un primer estudio prepiloto dirigido a estudiantes de 5.º grado de secundaria. Se planificó que este tuviera un estudio definitivo en el 2020; sin embargo, esto tuvo que ser reorientado ya que las escuelas cerraron debido a la pandemia por la COVID-19. Dadas estas circunstancias, en el 2021 se abordó la medición de las HSE desde un enfoque distinto, considerando el contexto de educación virtual. Así, la UMC dirigió el Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA 2021) con el objetivo de contar con un diagnóstico de la situación de los aprendizajes en lectura y matemática en estudiantes de 2.º de primaria, 4.º de primaria, 6.º de primaria y 2.º de secundaria. Además de las pruebas de rendimiento, se incluyó una batería de cuestionarios de HSE para los estudiantes de 2.º de secundaria, cuyos resultados se presentan en este informe. Es importante tomar en cuenta que los hallazgos del EVA 2021 deberían interpretarse como una medición de HSE enmarcada en un contexto poco favorable para los estudiantes y que no refleja necesariamente un estado de desarrollo regular, sobre todo porque el aislamiento social podría haber afectado de diversas maneras a los niños, adolescentes y a sus familias. La evidencia a nivel internacional (Jiao et al., 2020; Racine et al., 2020) y nacional (Ministerio de Educación, 2021b) brinda algunas luces sobre el impacto negativo que ha tenido la pandemia sobre el bienestar socioemocional de los estudiantes. Sin duda, sus HSE pueden haberse visto afectadas por el aislamiento social vivido durante varios meses, alejados de amigos, profesores y familiares. Por ello, es posible que una siguiente medición, en un contexto de vida regular, evidencie hallazgos distintos a los aquí reportados, lo cual será materia de exploración en los siguientes años.

Considerando el marco del EVA 2021, el presente informe se planteó los siguientes tres objetivos: en primer lugar, reportar el estado de desarrollo de las HSE de los estudiantes de 2.º

²La lista de HSE priorizadas, sus definiciones y su relación con las competencias del CNEB se pueden revisar con mayor detalle en el documento “Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa” (Ministerio de Educación, 2021a).

grado de secundaria y sus diferencias según estratos; en segundo lugar, identificar de qué manera algunas características de la escuela, de la familia y del estudiante se asocian con las HSE; en tercer lugar, identificar la relación entre las HSE y el rendimiento académico.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 3 361 estudiantes de 2.º grado de secundaria evaluados en el EVA 2021, quienes respondieron un cuestionario de HSE y un cuestionario de factores contextuales. Esta muestra no tiene representatividad nacional debido a que solo participaron estudiantes que podían responder los cuestionarios en línea, es decir que contaban con un dispositivo digital (laptop, tablet, PC o smartphone) y que tenían acceso a internet³. Dadas las condiciones para la aplicación, los resultados solo pueden ser extrapolables a estudiantes con estas características, los cuales representan al 48 % de la población matriculada en ese grado durante el 2021. La tabla 1 detalla la distribución de los estudiantes según estratos.

Tabla 1

Distribución de estudiantes participantes del estudio de HSE del EVA 2021, según estrato

	Estrato	n	%
Sexo	Hombre	1 532	45,6
	Mujer	1 829	54,4
Área geográfica	Urbana	2 785	82,9
	Rural	576	17,1
Gestión	Pública	2 307	68,6
	Privada	1 054	31,4

En el estudio también participaron los padres de familia de los estudiantes evaluados (n=3 432), así como sus docentes tutores (n=321) y los directores de los colegios evaluados (n=116). Todos estos actores también completaron cuestionarios en línea.

Medición

En este informe se prioriza la información recogida a través de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y a sus padres de familia. Así, se presentará la definición de cada uno de los constructos evaluados, organizadas en dos grupos: en primer lugar, se presenta la descripción de las escalas de HSE de los estudiantes; en segundo lugar, la descripción de las escalas que reflejan los factores contextuales para el desarrollo de las HSE reportados por los

³Para identificar a los estudiantes que cumplían con estas características, se consultaron las siguientes fuentes: listado de alumnos matriculados en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) 2020, información proporcionada por el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (OSIPTEL), información sobre las tablets entregadas por el MINEDU, e información de los cuestionarios de factores asociados de la ECE 2019.

estudiantes y los padres de familia⁴. En todos los casos, una mayor medida o puntaje refleja una mayor presencia del constructo.

Habilidades socioemocionales de los estudiantes

En el EVA 2021 se midieron siete HSE: autoeficacia, autonomía, autorregulación conductual, empatía, resiliencia, responsabilidad y toma de decisiones. Asimismo, cuatro de estas escalas fueron multidimensionales: autoeficacia, con las subescalas de autoeficacia académica, autoeficacia emocional y autoeficacia social; autonomía, con las subescalas de autonomía y relación; empatía, con las subescalas de empatía cognitiva y disposición empática; y toma de decisiones, con las subescalas de vigilancia, hipervigilancia, procrastinación y transferencia. Estas variables fueron seleccionadas a partir de un análisis de las HSE presentes en el CNEB, además de considerarse particularmente importantes en el contexto de aislamiento social debido a la pandemia por la COVID-19. A continuación, se presenta el detalle de cada una de ellas.

Autoeficacia. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por las autopercepciones que los estudiantes tienen acerca de sus propias capacidades (Schunk y Pajares, 2010). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Muris (2001) e incluyó 20 preguntas que representan tres dimensiones de la autoeficacia. A continuación, se presenta la definición de cada una de ellas, de acuerdo con la propuesta de este autor (Muris, 2001): (1) autoeficacia académica: capacidad percibida para gestionar el propio comportamiento de aprendizaje, dominar materias académicas y lograr las expectativas académicas; (2) autoeficacia social: capacidad percibida para relacionarse con los pares y la asertividad; y (3) autoeficacia emocional: capacidad percibida para afrontar las emociones negativas. Cada dimensión incluyó preguntas como “¿Qué tanto logras aprobar un examen”, “¿Qué tanto puedes hacerte amigo/a de otros/as niños/as?”, “¿Qué tanto puedes controlar tus emociones?”, entre otras. Las preguntas fueron respondidas a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*nunca, un poco, regular, mucho, muchísimo*).

Autonomía. Se evaluó mediante un conjunto de enunciados que indagaron por las capacidades de los estudiantes de agencia y relación con los demás, en tanto que se reconoce que ambos aspectos son valiosos para el desarrollo de la autonomía en un contexto sociocultural y familiar (Kagıtcıbası, 2005). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Kagıtcıbası (2017) e incluyó 14 enunciados que representan dos dimensiones de la autonomía: (1) autonomía: grado de funcionamiento autónomo que implica actuar de manera voluntaria y no coaccionado, normalmente llamado “agencia”, representado por un continuo que va de la autonomía (persona sujeta a sus propias reglas) a la heteronomía (persona sujeta a las reglas de los demás) (Kagıtcıbası, 2005); y (2) relación: grado de conexión con los demás,

⁴En este informe no se incluye la información de las escalas de factores contextuales reportados por los docentes tutores y directores. Los análisis mostraron la existencia de correlaciones muy bajas o nulas entre los constructos evaluados en dichas escalas y las HSE de los estudiantes.

representado por un continuo que va de la relación a la separación (Kagitcibasi, 2005). Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo*). Cada dimensión incluyó enunciados como “Asumo la responsabilidad de mis decisiones”, “Me gusta vivir cerca de las personas cercanas a mí”, entre otras.

Autorregulación conductual. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la capacidad de los estudiantes para autorregular sus comportamientos frente a circunstancias cambiantes (Almeida y Behlau, 2017). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Pichardo et al. (2014) e incluyó 15 enunciados como “Cuando tengo un objetivo, puedo hacer planes para alcanzarlo”, “Soy capaz de evitar las distracciones que me alejan de mis metas”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo*).

Empatía. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por las capacidades de (1) empatía cognitiva, es decir, la capacidad de los estudiantes para reconocer y comprender las emociones de otra persona (Carré et al., 2013; Hogan, 1969); y (2) disposición empática, es decir, el estado emocional que surge al presenciar el sufrimiento de otra persona y que motiva un deseo subsecuente por brindar ayuda (Goetz et al., 2010; Lazarus, 1991). El cuestionario fue elaborado por la UMC e incluyó 20 enunciados que representan las dos dimensiones de la empatía señaladas. Cada dimensión incluyó enunciados como “Puedo notar si he hecho sentir mal a alguien sin que me lo diga”, “Si una persona desconocida necesita apoyo, dejaría lo que estoy haciendo para ayudarla”, entre otras. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de 5 opciones (*totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo*).

Resiliencia. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por los recursos personales y contextuales con los que cuenta el estudiante para enfrentarse adecuadamente a situaciones de adversidad (Ungar, 2011). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Ungar (2011) e incluyó 13 enunciados como “Mis amigos/as me apoyan”, “Mi familia me respalda en tiempos difíciles”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo*).

Responsabilidad. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la capacidad de los estudiantes para el orden, la precisión y el cumplimiento de compromisos (Barbaranelli et al., 2003). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Barbaranelli et al. (2003) e incluyó 10 enunciados como “Cuando hago mis trabajos, presto atención y tengo cuidado”, “Si me comprometo a hacer algo, lo cumplo”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*casi nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, casi siempre*).

Toma de decisiones. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por los patrones de afrontamiento de los estudiantes para lidiar con el estrés generado al momento de tomar una decisión difícil e importante (Mann et al., 1997). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Mann et al. (1997) e incluyó 14 enunciados en total que representan cuatro patrones de toma de decisión: (1) *vigilancia*: implica la toma de decisiones de manera racional a través de la evaluación cuidadosa, imparcial y exhaustiva de las alternativas; (2) *procrastinación*: implica retrasar la toma de decisiones; (3) *hipervigilancia*: implica la toma de decisiones de manera apresurada y ansiosa; y (4) *transferencia*: implica evitar la responsabilidad al dejar que otro sea quien tome las decisiones. Es importante mencionar que, de acuerdo con el modelo propuesto por los autores de la escala (Mann et al., 1997), la “*vigilancia*” es el único estilo o patrón de afrontamiento adaptativo, es decir, que promueve la toma de decisiones de forma racional; por el contrario, los otros tres representan estilos no adaptativos o inadecuados. El cuestionario incluyó 14 enunciados como “Para tomar decisiones, me gusta reunir mucha información”, “Pierdo mucho tiempo en asuntos sin importancia antes de tomar una decisión final”, “Cuando tomo decisiones, siento como si estuviera bajo mucha presión de tiempo”, “Evito tomar decisiones”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala Likert de cinco opciones (*nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre*).

Factores contextuales de la familia

El cuestionario de factores contextuales de la familia incluyó seis escalas: bienestar subjetivo, competencia parental, empatía, relación padre-hijo, tolerancia al castigo físico y percepción de señales de alerta sobre la situación socioemocional del hijo. Tres de estas escalas fueron multidimensionales: competencia parental (asunción del rol y dedicación personal, e involucramiento escolar), empatía (angustia personal, preocupación empática y toma de perspectivas), y relación padre-hijo (cercanía y conflicto). Estas variables fueron seleccionadas luego de una revisión de la literatura acerca de los factores de la familia asociados al desarrollo de HSE de los hijos. A continuación, se presenta el detalle de cada una de ellas.

Bienestar subjetivo. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la autopercepción del padre o la madre sobre su bienestar subjetivo (Topp et al., 2015). El cuestionario fue elaborado por la WHO (1998) e incluyó cinco enunciados como “Me he sentido alegre y de buen humor”, “Me he sentido interesado/a por las cosas que me han sucedido en mi vida”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones (*nunca, algunas veces, la mayor parte del tiempo, todo el tiempo*).

Competencia parental. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por las autopercepciones del padre o la madre sobre las capacidades prácticas que tiene para cuidar, proteger y educar a sus hijos, de forma que les puedan asegurar un desarrollo suficientemente sano y bajo patrones aprobados por la sociedad (Vera-Vásquez et al., 2014). El

cuestionario fue elaborado por Bayot et al. (2005) y se adaptó a partir de la validación peruana de este, realizado por Vera-Vásquez et al. (2014). El cuestionario incluyó 13 enunciados en total que representan dos dimensiones de la competencia parental: (1) Asunción del rol y dedicación personal: capacidad de adaptación a las circunstancias que conllevan el nacimiento de los hijos y tiempo dedicado para estar con ellos de una manera constructiva (Bayot et al., 2005); y (2) Involucramiento escolar: grado de preocupación y participación en los aspectos escolares de los hijos (Bayot et al., 2005). Cada dimensión incluyó enunciados como “Dedico un tiempo al día para hablar con mis hijos”, “Consulto con el profesor sobre el progreso de mis hijos en el colegio”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones (*nunca/no se ha podido realizar, a veces, casi siempre, siempre*).

Empatía. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la reacción del padre o la madre a las experiencias observadas de otra persona (Davis, 1983). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Davis (1983) e incluyó 14 enunciados en total que representan tres dimensiones de la empatía: (1) Angustia personal: reacción emocional de ansiedad y malestar en situaciones interpersonales tensas (Davis, 1983); (2) Preocupación empática: reacción emocional de preocupación por otros menos afortunados (Davis, 1983); y (3) Toma de perspectivas: tendencia para adoptar el punto de vista de otros (Davis, 1983). Cada dimensión incluyó enunciados como “Siento que me faltan fuerzas cuando estoy en el medio de una situación muy emotiva”, “Siento deseos de proteger a una persona cuando veo que se están aprovechando de ella”, “Trato de comprender mejor a mis amigos imaginando cómo ven ellos las cosas desde su punto de vista”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*muy mala descripción de mí, mala descripción de mí, se acerca un poco a mí, buena descripción de mí, muy buena descripción de mí*).

Relación padre-hijo. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la percepción del padre o la madre sobre la relación con su hijo (Driscoll y Pianta, 2011). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Driscoll y Pianta (2011) e incluyó 15 enunciados en total que representan dos dimensiones de la relación padre-hijo: (1) Conflicto: grado en que los padres sienten que la relación con su hijo está caracterizada por la negatividad (Driscoll y Pianta, 2011); y (2) Cercanía: grado en que los padres sienten que la relación con su hijo está caracterizada por la calidez, afecto y comunicación abierta (Driscoll y Pianta, 2011). Cada dimensión incluyó enunciados como “Parece que mi hijo/a y yo siempre estamos discutiendo el uno con el otro”, “Tengo una relación cálida y afectuosa con mi hijo/a”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo*).

Tolerancia al castigo físico. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por el grado de aceptación que tienen los padres con respecto al uso del castigo físico con el fin de educar o disciplinar a los niños. El cuestionario fue elaborado a partir de la revisión de ítems

relacionados con este constructo e incluyó cuatro enunciados como “El castigo físico puede ser aceptable solo en algunas situaciones”, “El castigo físico es un método para disciplinar a los hijos/as”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo*).

Percepción de señales de alerta sobre la situación socioemocional del hijo. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la frecuencia con la que los padres observan indicadores de alerta en su hijo(a) asociados a su estado de ánimo general, su desenvolvimiento en la escuela y sus relaciones con su familia y sus pares, como opuestos a los factores protectores que fomentan el bienestar integral de los estudiantes. El cuestionario fue elaborado por la UMC e incluyó nueve enunciados como “Se muestra desmotivado/a por aprender”, “Está desanimado/a, decaído/a, con poca energía”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*nunca, raramente, a veces, frecuentemente, muy frecuentemente*).

Factores contextuales del estudiante

En el EVA 2021 se incluyeron dos escalas en el cuestionario de factores contextuales del estudiante: ciberacoso y funcionamiento de la TOE. Asimismo, la escala de funcionamiento de la TOE fue multidimensional, con las subescalas de funciones con el alumnado, desarrollo de la tutoría y evaluación de la tutoría. Estas variables fueron seleccionadas luego de una revisión de la literatura acerca de los factores asociados al desarrollo de HSE, y reconociendo que, en el sistema educativo peruano, se enfatiza que la TOE es el espacio principal en la escuela para promover su desarrollo. A continuación, se presenta el detalle de cada una de ellas.

Ciberacoso. Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la incidencia de situaciones de ciberacoso que el estudiante ha sufrido o que ha visto que sus compañeros han sufrido. El ciberacoso se entiende como los actos intencionales de agresión, hostilidad o daño que son llevados a cabo a través de un dispositivo electrónico de manera repetida en el tiempo y en el que existe un desbalance de poder entre el agresor y la víctima (Tokunaga, 2010). El cuestionario fue adaptado a partir de la propuesta de Del Rey et al. (2015) e incluyó doce enunciados como “Han colgado información personal sobre mí en internet para burlarse”, “Han difundido rumores sobre mí por internet o por el celular”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones (*nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces*).

Funcionamiento de la Tutoría y Orientación Educativa (TOE). Se evaluó mediante un conjunto de preguntas que indagaron por la frecuencia con la que los estudiantes perciben que en sus clases de tutoría suceden una serie de situaciones que indican un funcionamiento adecuado de las mismas, desde la propuesta de León y Fernández (2019). El cuestionario incluyó 21 enunciados en total que representan tres dimensiones de TOE: (1) Funciones con el alumnado: explora aspectos sobre el involucramiento de los tutores en los procesos de

enseñanza, la mediación para la resolución de problemas en el aula y la cercanía afectiva del docente con los estudiantes; (2) Desarrollo de la tutoría: explora la implementación de distintas actividades para alentar a los estudiantes a fijarse metas, conocerse a sí mismos y ahondar en sus proyectos personales; y (3) Evaluación de la tutoría: explora la valoración del estudiante sobre los temas y actividades desarrollados en la TOE. Cada dimensión incluyó enunciados como “Mi tutor/a contribuye a solucionar los problemas de la clase”, “En las tutorías se llevan a cabo debates sobre temas de actualidad que me ayudan a pensar sobre los valores de la vida”, “Me siento cómodo con las actividades que realizamos en tutoría”, entre otros. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (*nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre*).

Procedimiento para la recolección de los datos

El EVA 2021 se desarrolló a través de una plataforma web creada por la UMC para responder a los cuestionarios de forma virtual. Para ello, la oficina orientó telefónicamente a los padres de familia a fin de que brinden las condiciones adecuadas para que los estudiantes respondan los cuestionarios de manera autónoma en sus hogares a través de los dispositivos electrónicos que tenían disponibles (celular, tablet, laptop o computadora). Este proceso de aplicación fue monitoreado a fin de cubrir la muestra prevista de estudiantes, padres de familia, docentes y directores participantes. El tiempo aproximado para el llenado de los instrumentos en línea fue de 40 minutos.

Procedimiento para el análisis de los datos

Se realizaron diferentes tipos de procedimientos de análisis para poder responder a los objetivos planteados. Así, en primer lugar, se realizó el análisis psicométrico de las escalas de HSE y de las escalas de factores contextuales. Luego, se estimaron las medidas de los estudiantes y se realizaron análisis descriptivos para identificar diferencias según estratos. Posteriormente, se indagó por la relación existente entre las escalas de HSE y las variables de factores contextuales, para lo cual se crearon perfiles de estudiantes según sus medidas en todas las escalas de HSE. Finalmente, se estimó la relación de las HSE con el rendimiento académico a través de análisis de regresión.

Con relación al análisis psicométrico de las escalas de habilidades socioemocionales, se aplicó la versión unidimensional del modelo de escala de valoración de Andrich para las escalas de resiliencia y responsabilidad. Asimismo, se aplicó la versión multidimensional de este mismo modelo para las escalas de autoeficacia, autonomía, empatía y toma de decisiones. Por último, se aplicó el modelo Rasch de testlets para la escala de autorregulación conductual, ya que era la única que tenía ítems inversos. Los resultados de estos análisis evidenciaron que todas las escalas de habilidades socioemocionales presentaron indicadores psicométricos adecuados. Las medidas de las personas fueron estimadas con la metodología de valores

plausibles, extrayendo cinco de ellos para cada persona evaluada. Además, la estimación de dichos valores plausibles consideró una regresión latente, usando como covariables el sexo de los estudiantes, el tipo de gestión de la IE y el área geográfica en la cual se ubica cada IE. Es importante señalar que, además de las escalas de habilidades socioemocionales, se incluyó una escala para evaluar el sesgo por discapacidad social, la que se analizó a través del modelo Rasch dicotómico. Dado que las correlaciones entre las medidas de habilidades socioemocionales y de discapacidad fueron, en general, pequeñas, se infiere que las respuestas de los estudiantes no fueron influidas marcadamente por su discapacidad social. Para el análisis psicométrico de las escalas de factores contextuales, se aplicaron análisis factoriales confirmatorios y análisis de componentes principales. Los resultados de estos análisis evidenciaron que todas las escalas de factores contextuales presentaron indicadores psicométricos adecuados⁵.

Con el fin de comunicar de manera más comprensible los resultados generales que dan cuenta del estado de las HSE de los estudiantes, se optó por realizar un análisis de sus patrones de respuesta en todas las escalas de HSE⁶. Así, para cada escala de HSE, se contó la cantidad de ítems en los que hubo una respuesta positiva, esto es, cuando los estudiantes marcaron cualquiera de las dos categorías de respuesta más altas para responderlos (por ejemplo, “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”). Posteriormente, se calculó la cantidad de estudiantes que respondieron de manera positiva por lo menos al 75 % de los ítems que conformaban cada escala de HSE. Este punto de corte fue utilizado con el fin de que se pudiera reportar la cantidad de estudiantes que respondió de manera positiva en la mayoría de los ítems.

Respecto de la relación de las HSE con los factores contextuales, se encontró que las correlaciones entre estas y los factores contextuales de la escuela (recogidos a través de los cuestionarios al director y al docente tutor) fueron nulas o muy pequeñas, mientras que los factores contextuales reportados por las familias y los propios estudiantes mostraron tener una mayor asociación con las HSE. Posteriormente, un análisis de distribución de la varianza (entre escuelas y dentro de escuelas) mostró que el porcentaje de la varianza en las escalas de HSE atribuible a las escuelas a las que asisten los estudiantes fue bastante bajo (6,9 % como máximo)⁷. A partir de ello, se concluyó que las características de la escuela no parecen estar generando diferencias en el desarrollo de las HSE, por lo que en este estudio se decidió poner mayor énfasis en la presentación de los resultados de los factores contextuales de la familia y del estudiante, ya que fueron las variables que mostraron una mayor asociación con las HSE.

Con el fin de hallar un indicador que integre los resultados en todas las escalas de HSE se realizó un análisis de conglomerados, para lo cual se aplicó el algoritmo CLARA

⁵Para mayor detalle sobre el análisis psicométrico, ver Anexos A y B.

⁶Este análisis se realizó únicamente para la presentación de los resultados generales. Para la comparación según estratos, el análisis de clústers y las regresiones, se utilizó la medida de habilidad estimada a través de los análisis Rasch.

⁷Los resultados de este análisis se pueden revisar con mayor detalle en el Anexo C.

(Clustering Large Applications). Como resultado de este proceso, se conformaron dos grupos de estudiantes con características similares que se denominaron: “estudiantes con medidas altas en habilidades socioemocionales” (n=987) y “estudiantes con medidas bajas en habilidades socioemocionales” (n=2 193). El primer grupo estuvo conformado por aquellos estudiantes que, en promedio, obtuvieron medidas más altas en todas las escalas de constructos adaptativos (autoeficacia, autorregulación conductual, autonomía y relación, empatía, responsabilidad, resiliencia, y el estilo de toma de decisiones de vigilancia), pero medidas más bajas en las escalas de constructos no adaptativos (estilos de toma de decisiones de hipervigilancia, procrastinación y transferencia). El segundo grupo estuvo conformado por aquellos estudiantes que, en promedio, obtuvieron medidas más bajas en todas las escalas de constructos adaptativos, pero medidas más altas en las escala de constructos no adaptativos⁸. Un 5,4 % de estudiantes (n=181) no se pudo ubicar en ninguno de estos grupos debido a que no respondieron todas las preguntas de los cuestionarios de HSE y, por ende, no se pudieron estimar su medidas de habilidad en algunas de estas escalas. La identificación de estos dos grupos permitió realizar comparaciones entre ellos para las variables de los cuestionarios de factores contextuales a la familia y al estudiante. La relación entre las HSE y los factores contextuales se estimó a través de una medida de tamaño del efecto. De esta manera, un signo positivo en este coeficiente implica un mayor nivel de la variable continua en el grupo de estudiantes con medidas altas en HSE, mientras que un signo negativo implica un mayor nivel en el grupo de estudiantes con medidas bajas en HSE⁹.

Para el análisis de la escala de ciberacoso, incluida en el cuestionario de factores contextuales del estudiante, se siguió la propuesta del autor original de la escala (Del Rey et al., 2015). Para ello, se utilizó como insumo las respuestas de los estudiantes en los nueve ítems de esta escala que hacen referencia a situaciones de ciberacoso que experimentó el propio estudiante, para clasificarlos en dos grupos según la incidencia de situaciones de ciberacoso que experimentaron. Así, el grupo “presencia de situaciones de ciberacoso” (n=1 036) incluyó a los estudiantes que marcaron “Algunas veces” o “Muchas veces” (categorías de respuesta más altas) en por lo menos uno de los nueve ítems de la escala. Por el contrario, el grupo “ausencia de situaciones de ciberacoso” (n=2 425) incluyó a los que marcaron “Nunca” o “Pocas veces” (categorías de respuesta más bajas) en los nueve ítems de esta escala. Un 0,4 % estudiantes (n=15) no se pudo ubicar en ninguno de estos grupos debido a que no respondieron a la escala. Finalmente, se compararon los resultados de las medidas promedio de las HSE según incidencia de ciberacoso.

Por último, para la evaluación de las asociaciones entre las HSE y el rendimiento de los estudiantes, se estimaron modelos de regresión lineal en los que se incluyeron a las HSE, por separado, como variables predictoras del rendimiento académico. Un segundo modelo

⁸Los resultados de las medidas promedio en cada escala de HSE, según conglomerado, se pueden revisar con mayor detalle en el Anexo D.

⁹Ver tabla 4 de la sección de resultados.

incorporó el índice socioeconómico como variable de control. Es importante señalar que este análisis se realizó en una muestra distinta de estudiantes (n=11 227) diseñada para aplicar pruebas de rendimiento en el marco del EVA 2021. Este grupo, además de las pruebas de rendimiento académico, también respondió un cuestionario que incluía tres escalas de HSE (autoeficacia académica, autorregulación conductual, toma de decisiones), ya que en un estudio de la UMC realizado en el 2020 estas escalas mostraron tener una mayor correlación con el rendimiento de los estudiantes.

Resultados

Resultados generales sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes

En la tabla 2 se presentan los resultados del análisis de respuestas para cada una de las escalas de HSE. Como se puede observar, la autoeficacia emocional, la autoeficacia social y la autorregulación conductual fueron las escalas con menor porcentaje de respuestas positivas (cerca de 1 a 2 estudiantes de cada 10). Por otro lado, la empatía cognitiva, la disposición empática y la responsabilidad fueron las escalas con mayor porcentaje de respuestas positivas (cerca de 6 a 7 estudiantes de cada 10). Es importante señalar que los estilos de toma de decisiones de procrastinación, hipervigilancia y transferencia también tuvieron un bajo porcentaje de respuestas positivas (cerca de 1 a 2 estudiantes de cada 10). Sin embargo, esto no se debe considerar una alerta dado que son constructos que representan estilos de toma de decisión no adaptativos, es decir, que no son beneficiosos para los estudiantes y que se esperaría que tengan el menor porcentaje de respuestas positivas.

Tabla 2*Porcentaje de estudiantes que respondieron de manera positiva a cada escala de HSE*

Constructo	Subescala	Porcentaje de respuestas positivas	Interpretación
Autoeficacia	Autoeficacia académica	36,9 %	Cerca de 4 de cada 10 estudiantes perciben que pueden gestionar su aprendizaje y lograr sus expectativas académicas.
	Autoeficacia social	19,4 %	Cerca de 2 de cada 10 estudiantes perciben que pueden relacionarse y comunicarse adecuadamente con sus pares.
	Autoeficacia emocional	11,3 %	Cerca de 1 de cada 10 estudiantes perciben que pueden enfrentarse adecuadamente a situaciones emocionalmente desagradables.
Autonomía	Autonomía	52,0 %	Cerca de 5 de cada 10 estudiantes reportan que actúan por su voluntad, y siguiendo sus reglas y principios.
	Relación	64,3 %	Cerca de 6 de cada 10 estudiantes reportan que se relacionan y disfrutan estar con las personas que son cercanas a ellos.
Autorregulación conductual	-	24,1 %	Cerca de 2 de cada 10 estudiantes reportan que pueden planificar, guiar y monitorear su comportamiento en diversas situaciones.
Empatía	Empatía cognitiva	61,5 %	Cerca de 6 de cada 10 estudiantes reportan que pueden reconocer y comprender las emociones de otra persona.
	Disposición empática	71,8 %	Cerca de 7 de cada 10 estudiantes reportan que tienen disposición para ayudar a otra persona que se encuentra en dificultades.
Resiliencia	-	63,3 %	Cerca de 6 de cada 10 estudiantes reportan que cuentan con recursos personales y contextuales para enfrentarse adecuadamente a situaciones de adversidad.
Responsabilidad	-	65,9 %	Cerca de 7 de cada 10 estudiantes reportan que pueden cumplir con sus compromisos escolares con empeño.
Toma de decisiones	Vigilancia	56,7 %	Cerca de 6 de cada 10 estudiantes reportan que toman decisiones de manera racional, a través de la evaluación cuidadosa y objetiva de sus alternativas.
	Procrastinación	7,7 %	Cerca de 1 de cada 10 estudiantes reportó que retrasa la toma de decisiones.
	Hipervigilancia	15,8 %	Cerca de 2 de cada 10 estudiantes reportaron que toman decisiones de manera apresurada y ansiosa.
	Transferencia	9,3 %	Cerca de 1 de cada 10 estudiantes reportó que evita la responsabilidad de tomar decisiones y que prefiere que otro sea quien las tome.

Nota: El porcentaje de respuestas positivas representa la cantidad de estudiantes que marcó alguna de las dos categorías de respuesta más altas en la mayoría de los ítems de cada escala. Por ejemplo, para la escala de autoeficacia académica, el 36,9% de los estudiantes marcó la categoría *Mucho* o *Muchísimo* para responder a seis de los ocho ítems que conformaban esta escala.

Resultados según estratos sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes

La tabla 3 resume los resultados de las diferencias en las medidas promedio de HSE, según los estratos. Estas diferencias se establecen a través de pruebas de hipótesis para determinar la significancia y el tamaño de efecto para evaluar la magnitud de las diferencias encontradas¹⁰.

Respecto de los resultados según el tipo de gestión de la IE, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la escala de autoeficacia académica, favoreciendo a los estudiantes de escuelas privadas; asimismo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los estilos de toma de decisión de procrastinación y transferencia, escalas en

¹⁰El tamaño del efecto se calcula a través del indicador “g” de Hedges. Se considera que hay un efecto pequeño si $0,2 \leq |g| < 0,5$; moderado si $0,5 \leq |g| < 0,8$; y grande si $0,8 \leq |g|$.

las que los estudiantes de escuelas públicas urbanas mostraron una mayor medida. Sin embargo, es importante precisar que ninguna de las diferencias según gestión tuvo un tamaño del efecto considerable. Con relación a los resultados según el área geográfica donde se ubica la IE, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el estilo de toma de decisiones de hipervigilancia, en el que los estudiantes de las escuelas urbanas obtuvieron una mayor medida; sin embargo, esta diferencia tampoco tuvo un tamaño del efecto considerable. Por último, respecto de las diferencias según el sexo del estudiante, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las escalas de autoeficacia social, autoeficacia emocional y autonomía. Todas estas diferencias fueron a favor de los hombres y tuvieron un tamaño del efecto pequeño. Asimismo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las escalas de autoeficacia académica y resiliencia a favor de los hombres, y en las escalas de empatía cognitiva, disposición empática y el estilo de toma de decisiones de hipervigilancia, en donde las mujeres obtuvieron una mayor medida; sin embargo, estas no tuvieron un tamaño del efecto considerable.

Tabla 3*Diferencias en las HSE de los estudiantes, según estratos*

Escala	Subescala	Gestión			Área			Sexo		
		Pública urbana	Privada	Tamaño del efecto	Urbana	Rural	Tamaño del efecto	Hombre	Mujer	Tamaño del efecto
		M (DE)	M (DE)	g	M (DE)	M (DE)	g	M (DE)	M (DE)	g
Autoeficacia	Autoeficacia académica	-0,07 (1,00)	0,06 (1,00)	-0,13*	-0,03 (1,00)	0,07 (0,98)	-0,10	0,06 (0,99)	-0,08 (1,01)	0,14**
	Autoeficacia social	-0,05 (1,08)	0,05 (1,17)	-0,09	-0,02 (1,11)	-0,04 (1,10)	0,02	0,11 (1,09)	-0,14 (1,11)	0,23**(P)
	Autoeficacia emocional	-0,02 (1,08)	-0,01 (1,09)	-0,01	-0,01 (1,08)	-0,02 (1,05)	0,00	0,15 (1,06)	-0,16 (1,07)	0,29**(P)
Autonomía	Autonomía	-0,01 (1,55)	0,04 (1,55)	-0,04	0,01 (1,55)	-0,08 (1,57)	0,06	0,19 (1,57)	-0,19 (1,52)	0,25**(P)
	Relación	-0,05 (2,03)	0,08 (1,94)	-0,07	-0,01 (2,00)	-0,01 (2,00)	0,00	0,08 (1,99)	-0,09 (2,01)	0,08
Autorregulación conductual	-	-0,02 (0,80)	0,01 (0,86)	-0,04	-0,01 (0,82)	0,01 (0,72)	-0,03	0,03 (0,75)	-0,04 (0,84)	0,09
Empatía	Empatía cognitiva	-0,01 (1,67)	-0,01 (1,59)	0,00	-0,01 (1,64)	-0,12 (1,58)	0,07	-0,11 (1,63)	0,05 (1,63)	-0,10*
	Disposición empática	-0,07 (1,82)	0,05 (1,79)	-0,06	-0,03 (1,81)	-0,08 (1,75)	0,03	-0,18 (1,79)	0,08 (1,80)	-0,14**
Resiliencia	-	-0,08 (1,24)	0,04 (1,20)	-0,10	-0,04 (1,23)	0,06 (1,20)	-0,08	0,08 (1,23)	-0,1 (1,22)	0,15**
Responsabilidad	-	-0,08 (1,76)	0,00 (1,72)	-0,05	-0,06 (1,75)	0,08 (1,65)	-0,08	-0,05 (1,68)	-0,01 (1,78)	-0,03
Toma de decisiones	Vigilancia	-0,04 (1,05)	0,02 (1,09)	-0,05	-0,02 (1,07)	0,04 (1,13)	-0,06	-0,02 (1,07)	0,01 (1,08)	-0,02
	Procrastinación	0,03 (0,95)	-0,08 (1,04)	0,11*	-0,01 (0,98)	0,01 (0,92)	-0,01	-0,01 (0,93)	0,00 (1,00)	-0,02
	Hipervigilancia	0,02 (1,08)	0,06 (1,18)	-0,04	0,03 (1,12)	-0,16 (1,07)	0,17**	-0,10 (1,09)	0,07 (1,12)	-0,16**
	Transferencia	0,04 (1,24)	-0,14 (1,32)	0,15**	-0,02 (1,27)	0,10 (1,19)	-0,10	0,00 (1,20)	0,02 (1,31)	-0,02

Notas: * $p < .05$. ** $p < .01$. (P): diferencias con tamaño del efecto pequeño. Solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto pequeño cuando se comparan las HSE según el estrato sexo. En estos casos, un signo positivo en el coeficiente “g” implica un mayor nivel de las HSE en el grupo de estudiantes hombres (sombreados en negrita).

Relación de los factores contextuales de la familia y del estudiante con el desarrollo de las habilidades socioemocionales

Como se mencionó en la sección de metodología, a partir de un análisis de conglomerados se identificaron dos grupos de estudiantes según sus medidas en HSE, denominados “estudiantes con medidas bajas en HSE” y “estudiantes con medidas altas en HSE”¹¹. Posteriormente, se calcularon las diferencias en las variables de factores contextuales de la familia y del estudiante, según el perfil del estudiante en HSE. La tabla 4 muestra estas diferencias.

¹¹Los resultados de las medidas promedio en cada escala de HSE según conglomerado se pueden revisar con mayor detalle en el Anexo D.

Tabla 4

Promedios en las escalas de factores contextuales de la familia y del estudiante, según el perfil del estudiante en HSE

Constructo	Subescala	Estudiantes con medidas altas en HSE	Estudiantes con medidas bajas en HSE	Tamaño del efecto
		M (DE)	M (DE)	g
<i>Factores contextuales de la familia</i>				
Bienestar subjetivo	-	52,52 (10,30)	48,78 (9,52)	0,38**(P)
Competencia parental	Asunción del rol y dedicación personal	53,26 (10,02)	48,55 (9,54)	0,49**(P)
	Involucramiento escolar	53,17 (10,07)	48,70 (9,66)	0,46**(P)
Empatía	Angustia personal	50,80 (10,96)	50,60 (9,45)	0,02
	Preocupación empática	53,00 (10,25)	48,73 (9,59)	0,44**(P)
	Toma de perspectivas	53,09 (10,24)	48,55 (9,42)	0,47**(P)
Relación padre-hijo	Cercanía	54,21 (9,91)	47,71 (9,16)	0,69**(M)
	Conflicto	47,10 (10,24)	51,88 (9,19)	-0,50**(M)
Tolerancia al castigo físico	-	48,61 (10,31)	50,77 (9,64)	-0,22**(P)
Percepción de señales de alerta que afectan la situación emocional del hijo	-	46,92 (8,55)	51,36 (9,77)	-0,47**(P)
<i>Factores contextuales del hijo</i>				
Funcionamiento de la TOE	Funciones con el alumnado	52,81 (9,02)	48,20 (10,16)	0,47**(P)
	Desarrollo de la tutoría	53,45 (9,44)	47,92 (9,94)	0,57**(M)
	Evaluación de la tutoría	53,35 (8,97)	48,24 (10,22)	0,52**(M)

Notas: ** $p < .01$. (P): diferencias con tamaño del efecto pequeño. (M): diferencias con tamaño del efecto moderado. Un signo positivo en el coeficiente del tamaño del efecto "g" implica un mayor nivel de la variable de factores contextuales en el grupo de estudiantes con medidas altas en HSE, mientras que un signo negativo implica un mayor nivel de la variable de factores contextuales en el grupo de estudiantes con medidas bajas en HSE (sombreadas en negra).

En general, se observa que los estudiantes con un perfil de medidas altas en HSE, tienen familias que obtuvieron mayores puntajes en las escalas de bienestar subjetivo, competencia parental (en ambas subescalas), empatía (en las subescalas de preocupación empática y toma de perspectivas), y relación padre-hijo (subescala de cercanía). Estos estudiantes también obtuvieron mayores puntajes en las tres subescalas de la escala de funcionamiento de la TOE. Por otro lado, los estudiantes con un perfil de medidas bajas en HSE, tienen familias que obtuvieron mayores puntajes en las escalas de relación padre-hijo (subescala de conflicto), tolerancia al castigo físico, y percepción de señales de alerta que afectan el bienestar socioemocional del hijo. Todas las diferencias a las que se ha hecho mención en este párrafo fueron estadísticamente significativas y tuvieron tamaños del efecto entre pequeños y moderados.

Adicionalmente, en la tabla 5 se presentan los resultados de las diferencias en las medidas de HSE, según incidencia de ciberacoso. Como se puede observar, los estudiantes del grupo de ausencia de situaciones de ciberacoso obtienen mayores medidas en autoeficacia (académica y social), autorregulación conductual, resiliencia, responsabilidad y en el estilo de toma de decisiones de vigilancia. Por otro lado, los estudiantes del grupo de presencia de situaciones de ciberacoso obtienen mayores medidas en los estilos de toma de decisiones de procrastinación, hipervigilancia y transferencia. Todas las diferencias a las que se ha hecho

mención en este párrafo fueron estadísticamente significativas y tuvieron tamaños del efecto pequeños.

Tabla 5

Diferencias en las HSE de los estudiantes, según incidencia de ciberacoso

Constructo	Subescala	Ausencia de situaciones de ciberacoso	Presencia de situaciones de ciberacoso	Tamaño del efecto
		M (DE)	M (DE)	g
Autoeficacia	Autoeficacia académica	0,09 (0,99)	-0,21 (0,95)	0,30**(P)
	Autoeficacia social	0,06 (1,10)	-0,17 (1,11)	0,21**(P)
	Autoeficacia emocional	-0,08 (1,05)	-0,20 (1,10)	0,11*
Autonomía	Autonomía	-0,08 (1,54)	-0,22 (1,56)	0,09
	Relación	-0,05 (1,97)	-0,13 (2,07)	0,04
Autorregulación conductual	-	0,07 (0,82)	-0,18 (0,73)	0,32**(P)
Empatía	Empatía cognitiva	-0,01 (1,61)	0,01 (1,65)	-0,01
	Disposición empática	-0,02 (1,76)	-0,01 (1,85)	0,00
Resiliencia	-	0,09 (1,21)	-0,23 (1,19)	0,27**(P)
Responsabilidad	-	0,18 (1,72)	-0,43 (1,65)	0,36**(P)
Toma de decisiones	Vigilancia	0,05 (1,09)	-0,11 (1,06)	0,14**
	Procrastinación	-0,09 (0,95)	0,19 (0,98)	-0,29**(P)
	Hipervigilancia	-0,09 (1,08)	0,19 (1,14)	-0,25**(P)
	Transferencia	-0,09 (1,23)	0,22 (1,29)	-0,25**(P)

Notas: * $p < .05$. ** $p < .01$. (P): diferencias con tamaño del efecto pequeño. Un signo positivo en el coeficiente del tamaño del efecto “g” implica un mayor nivel de la HSE en el grupo de estudiantes con ausencia de situaciones de ciberacoso, mientras que un signo negativo implica un mayor nivel de la HSE en el grupo de estudiantes con presencia de situaciones de ciberacoso (sombreadas en negrita).

Relación de las habilidades socioemocionales con el rendimiento académico

En la tabla 6 se presentan los coeficientes de una regresión lineal entre cada HSE (por separado) y el rendimiento en las áreas de lectura y matemática. La tabla muestra los resultados de un modelo que no incluye el índice socioeconómico (1) y un modelo en el que si se incluye (2). Como se puede observar, en todos los casos, los coeficientes hallados son estadísticamente significativos. Sin embargo, es importante resaltar que, por un lado, la autorregulación conductual fue la HSE que tuvo los coeficientes positivos más altos y, por ende, constituye la relación directa más fuerte con el rendimiento en lectura y matemática; por otro lado, el estilo de toma de decisiones de procrastinación tuvo los coeficientes negativos más bajos y, por ende, la relación inversa más fuerte con el rendimiento en ambas áreas curriculares.

Tabla 6

Relación de las HSE con el rendimiento, con y sin control por índice socioeconómico

Escala	Subescala	Lectura		Matemática	
		(1)	(2)	(1)	(2)
Autoeficacia	Autoeficacia académica	0,02*	0,03*	0,05*	0,05*
Autorregulación conductual	-	0,10*	0,09*	0,13*	0,12*
Toma de decisiones	Vigilancia	-0,05*	-0,04*	-0,08*	-0,08*
	Procrastinación	-0,16*	-0,12*	-0,17*	-0,15*
	Hipervigilancia	-0,09*	-0,07*	-0,09*	-0,08*
	Transferencia	0,05*	0,07*	0,05*	0,06*

Notas: (1): Sin control del ISE. (2): Con control del ISE. * $p < .05$. Cada celda representa un modelo de regresión distinto.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo reportar el estado de desarrollo de las HSE de los estudiantes de 2.º grado de secundaria e identificar las brechas existentes entre estratos. Además, buscó conocer la asociación entre las HSE y factores contextuales de la escuela, la familia y el estudiante. Finalmente, examinó una posible relación entre las HSE y el rendimiento académico. Los hallazgos brindan luces sobre un aspecto importante para el desarrollo integral de los estudiantes y que ha cobrado mayor relevancia en los últimos años gracias a la evidencia que ha demostrado la influencia de las HSE sobre distintas esferas de la vida de las personas, considerándose cruciales para su funcionamiento en sociedad. Así, el énfasis en el estudio y promoción de este tipo de habilidades se puede observar, por un lado, a nivel internacional, a través de su reciente inclusión en las evaluaciones internacionales a gran escala como el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), el Estudio sobre Habilidades Socioemocionales (SSES, por sus siglas en inglés) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés); por otro lado, a nivel nacional, a través del trabajo iniciado por el MINEDU para la elaboración de documentos que hacen referencia de manera explícita a las HSE y su importancia (por ejemplo, el marco de referencia, las orientaciones para los docentes, el material para el trabajo en el aula, entre otros), en el marco del programa de HSE que viene desplegando para impulsar su desarrollo. Asimismo, el interés en este tipo de habilidades también ha crecido debido a las posibles consecuencias que el distanciamiento social ocasionado por la pandemia de la COVID-19 podría haber tenido sobre el desarrollo de los estudiantes.

A continuación, se discuten los resultados de acuerdo con los objetivos planteados por el estudio. Cabe reiterar que, debido a las características de la muestra del EVA, los hallazgos solo pueden ser extrapolados al 48 % de los estudiantes matriculados en 2.º grado de secundaria en el 2021, ya que representan a aquellos que contaron con un dispositivo electrónico y acceso a internet al momento de la aplicación de los instrumentos.

A nivel general, los estudiantes reportaron un mayor nivel de respuestas positivas en empatía, responsabilidad, resiliencia y relación, y un menor nivel en autoeficacia y autorregulación conductual

Los hallazgos permitieron identificar que los estudiantes mostraron un mayor grado de acuerdo en las escalas de empatía, responsabilidad, resiliencia y relación, dado que entre el 61,5 % y el 71,8 % de los estudiantes (es decir, entre 6 a 7 estudiantes de cada 10) respondieron de manera positiva a la mayoría de los ítems de estos constructos. En líneas generales, esto implica que los estudiantes reportan que pueden entender las emociones de otras personas y tienen disposición para ayudar a quien se encuentra en dificultades, cumplen con sus compromisos escolares con orden y precisión, reconocen que cuentan con recursos individuales y contextuales para afrontar circunstancias adversas, y disfrutan estar con

personas con quienes tienen un vínculo de cercanía. Sin embargo, también se identificaron otras escalas en las que los estudiantes mostraron un menor nivel de acuerdo. Así, resaltan los resultados de las tres subescalas de autoeficacia: académica, social y emocional, siendo la autoeficacia emocional el resultado más llamativo, ya que solo el 11,3 % de los estudiantes (es decir, aproximadamente 1 de cada 10) respondieron de manera positiva a la mayoría de los ítems de esta subescala. En conjunto, estos bajos niveles de respuestas positivas en autoeficacia implican que los estudiantes perciben que tienen una baja capacidad para enfrentarse adecuadamente a situaciones emocionalmente desagradables, para relacionarse y comunicarse adecuadamente con sus pares, y para gestionar su aprendizaje y lograr sus expectativas académicas. Un bajo desarrollo de la autoeficacia resulta preocupante, pues es una habilidad fundamental para la consolidación de otras habilidades más complejas como la toma de decisiones y el trabajo en equipo. La autoeficacia también ejerce una fuerte influencia sobre las actividades en que las personas eligen involucrarse, el nivel de esfuerzo y dedicación que le ponen a las tareas, su persistencia de cara al fracaso, y su desempeño (Salavera et al., 2017). Así, estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienen altas expectativas, creen en sí mismos y realizan con seguridad actividades desafiantes cuando perciben que son de un dominio que pueden manejar. A ello, se suma la importancia de esta habilidad para el establecimiento del proyecto de vida, debido a que la autoeficacia influirá en la evaluación de las propias capacidades y juicios sobre lo que uno es capaz de lograr y, consecuentemente, afectará la motivación para optar por una determinada profesión o empleo. En ese sentido, es crucial promover el desarrollo de las creencias de autoeficacia en la niñez y adolescencia, pues proveen una base para la motivación, bienestar y logro personal en todas las áreas de la vida (Pajares, 2006); así, a menos que los niños o adolescentes confíen en que sus acciones podrán producir los resultados deseados, tendrán poca iniciativa para actuar o perseverar frente a las inevitables dificultades que se presentarán (Pajares, 2006).

La autorregulación conductual fue otro constructo en el que se identificaron bajos resultados, dado que solo el 24,1 % de los estudiantes respondió de manera positiva a la mayoría de los ítems de esta escala. Esto significa que, en general, los estudiantes reportaron dificultades para planificar, guiar y monitorear su comportamiento de manera flexible frente a circunstancias cambiantes. Esta habilidad es reconocida como uno de los principales mecanismos para lograr comportamientos adaptativos hacia el logro de metas (Carnevale y Fujita, 2016; Eisenberg et al., 2010; Nigg, 2017) y ha evidenciado su impacto sobre el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas y académicas (Canet-Juric et al., 2020). Así, en el ámbito social, una baja capacidad de autorregulación en los estudiantes puede conllevar a dificultades para comunicarse y vincularse con los demás, limitando su interacción con pares y adultos. En el ámbito emocional, puede generar dificultades para controlar las emociones y hacer frente a situaciones que pueden exponerlos a riesgos (por ejemplo, frente al consumo de drogas o conductas sexuales de riesgo). En el aspecto cognitivo, puede dificultar el procesamiento de la información, sobre todo para controlar la atención en actividades

académicas e implementar estrategias para retener información. Asimismo, afecta la capacidad para la regulación del aprendizaje, la confianza sobre sus habilidades académicas, el esfuerzo que le pongan al desarrollo de las tareas y la persistencia para enfrentar retos o dificultades en la búsqueda de un buen desempeño.

Respecto de estos resultados, también es posible que el aislamiento social por la pandemia haya tenido un impacto negativo sobre el desarrollo de estas HSE. En efecto, las consecuencias negativas del aislamiento social sobre la salud mental, la autorregulación conductual y emocional, y las habilidades para la socialización han sido discutidas y analizadas recientemente (Sánchez, 2021; Sevilla y Cevallos, 2020; Singh et al., 2020). Asimismo, los resultados de un sondeo realizado por UNICEF (2020) sobre el impacto en la salud mental debido a la pandemia por la COVID 19 revelaron que los adolescentes reportan sentir ansiedad y depresión, tienen menos motivación para realizar actividades cotidianas, y se sienten pesimistas frente al futuro. Tomando esto en cuenta, por un lado, es posible que la experimentación en mayor grado de emociones negativas y la falta de contacto social con otros adultos y pares, podrían haber afectado el desarrollo de las creencias de autoeficacia emocional y social. Por otro lado, la inasistencia a la escuela, entendiéndose como un espacio en el que existen normas explícitas, se comparte espacio con otras personas y en el que es necesario regular el propio comportamiento para tener un desempeño adecuado (contexto muy distinto al que podrían tener en casa durante las clases virtuales), podría haber afectado el desarrollo de la autorregulación conductual de los adolescentes.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas y con tamaño del efecto pequeño, a favor de los hombres, en autonomía y autoeficacia

Los resultados evidenciaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas con tamaños del efecto pequeños en autoeficacia social y emocional a favor de los hombres. Esto implica que los hombres mostraron una mejor autopercepción sobre su capacidad para relacionarse adecuadamente con sus pares y para gestionar sus emociones negativas de manera adecuada. Si bien se han encontrado resultados similares a los obtenidos en este estudio (Bacchini y Magliulo, 2003; Huang, 2013; Kaur, 2018; McKay et al., 2011, 2014; Muris, 2001; OCDE, 2021), es importante señalar que los hallazgos sobre las diferencias por sexo en autoeficacia no son concluyentes debido a la diversidad de estos en la literatura, ya que se han encontrado diferencias a favor de las mujeres, a favor de los hombres o ninguna diferencia (Huang, 2013; Salavera et al., 2017). Por esta razón, los resultados del EVA 2021 se deberían interpretar como particulares de la muestra evaluada y del contexto en el que se llevó a cabo, y deben llamar a la reflexión sobre cuáles podrían ser las razones por las que se están generando estas diferencias por sexo y qué se podría hacer para cerrar las brechas.

De acuerdo con los planteamientos de Bandura (1977), la experimentación de logros es la fuente de información más influyente sobre el desarrollo del sentido de autoeficacia, ya que

se basa en la experiencia personal de dominio. Tomando en cuenta ello, es posible que el menor nivel de autoeficacia en las mujeres se deba a que, en sus distintos espacios de socialización, tuvieron menos experiencias de logro (o más experiencias repetidas de fracaso) en las que no pudieron enfrentarse exitosamente a una situación interpersonal o emocional. Asimismo, también es posible que haya menos mujeres que tengan un contexto favorable en el que cuenten con personas que les sirvan como modelos de desempeño exitoso para propiciar el aprendizaje por observación, o para que les brinden retroalimentación que las ayude a mejorar su desempeño para afrontar estas situaciones y que las motiven a persistir a pesar de no contar con experiencias de logro personal. Por otro lado, y como se señaló anteriormente, es importante tomar en cuenta el posible impacto negativo sobre el desarrollo de las HSE debido al aislamiento social a causa de la pandemia, el que podría haber afectado de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres, tal como lo señalan algunos estudios (Kolakowsky-Hayner et al., 2021; Vloo et al., 2021). En ese sentido, la disminución de actividades de socialización con otras personas, sumada a un aumento en la experimentación de emociones negativas como la ansiedad, la incertidumbre y el miedo, podrían haber afectado en mayor medida a las mujeres y disminuido la autopercepción sobre su capacidad para lidiar con situaciones interpersonales y para regular el impacto de estas emociones negativas.

También se hallaron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño a favor de los hombres en autonomía, resultado que es similar al que se ha encontrado en otras investigaciones (Del Valle et al., 2015; Matud et al., 2019; Zubieta et al., 2018). En otras palabras, los varones reportaron una mayor habilidad para actuar de manera voluntaria y sin presiones externas, así como para seguir sus propias reglas y principios. Kagitcibasi (2017) postula que el contexto cultural, es decir, las normas, valores e intereses particulares de cada sociedad y cultura (por ejemplo, colectivista o individualista; progresista o conservadora), influye sobre la construcción del sí mismo y, por ende, sobre una mayor o menor promoción del desarrollo de la autonomía en los hombres y las mujeres. Así, mientras que una sociedad más conservadora suele tener roles de género más marcados y atribuye determinados comportamientos como propios de un sexo, las sociedades de corte más progresista tienden a la promoción del desarrollo de capacidades por igual para hombres y mujeres. En efecto, la teoría del rol social (Eagly et al., 2000) afirma que las diferencias de género en el comportamiento social surgen a partir de las divisiones predominantes de los roles que se le asignan a los hombres y a las mujeres en cada sociedad. Bem (1981) añade que la asociación entre el sexo del hijo y el tipo de crianza recibida estarán influenciados por los valores, creencias y estereotipos de género de la sociedad y de sus padres. Así, una división tradicional de roles de acuerdo con el género (por ejemplo, valorar la capacidad de autonomía y toma de decisiones en los hombres, pero no en las mujeres) conlleva a ideas estereotipadas y expectativas sobre el comportamiento diferenciado entre ambos sexos, lo que, a su vez, podría generar una crianza diferenciada en función del sexo del hijo (Endendijk et al., 2016). Esto, en consecuencia, podría resultar en diferencias más marcadas entre los hombres y las mujeres.

Tomando en cuenta todo lo señalado, es posible que las diferencias por sexo en autonomía se deban a factores socioculturales y familiares particulares del Perú. En otras palabras, si los padres crecen en una sociedad más conservadora o tradicional, adoptan estos valores y, por ende, tienen estereotipos de género más marcados; es más probable que demuestren una crianza diferenciada que reproduzca y refuerce el comportamiento asociado a cada género (Endendijk et al., 2016). Con ello, las diferencias por sexo en autonomía encontradas en el EVA 2021 podrían deberse a que las características particulares de la sociedad peruana y de las familias de algunos de los estudiantes alientan en mayor medida a que los hombres tengan un comportamiento más autónomo, agente y con capacidad para la toma de decisiones, en comparación con lo que se espera de las mujeres.

Por último, dado que las diferencias por sexo en autoeficacia y autonomía no se replicaron en los estratos (gestión y área geográfica), se podría inferir que la desigualdad de oportunidades para el desarrollo de estas HSE afecta de manera general a las mujeres, independientemente del tipo de gestión de la escuela en que estudian o del área geográfica en que se encuentra. Por ello, resulta necesario resaltar el rol que espacios de socialización distintos a la familia, como la escuela, podrían ejercer para aportar a la reducción de estas diferencias. En ese sentido, se debe cuestionar qué tanto las escuelas fomentan que las mujeres tengan más oportunidades de experimentar logros personales en los ámbitos académico, social y emocional, y cuentan con adultos que, por un lado, representan un modelo para aprender a afrontar adecuadamente diversas situaciones y, por otro lado, brindan palabras de aliento y retroalimentación que ayuden a las mujeres a conocer cómo podrían desempeñarse mejor y que las motiven a seguir persistiendo en una siguiente oportunidad. Adicionalmente, es importante reflexionar sobre qué están haciendo las escuelas para promover que las mujeres tengan mayor capacidad de iniciativa y tengan la oportunidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de forma que puedan generar en ellas un mayor sentido de autonomía y agencia.

Características adaptativas de las familias se asociaron con un mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes

En el EVA 2021, las escalas de factores contextuales de la familia incluyeron dos tipos de constructos: adaptativos y no adaptativos. Los primeros reflejan características positivas de la familia y de su relación con el estudiante; estas son: la percepción del padre sobre su bienestar psicológico, la capacidad para criar adecuadamente a sus hijos, la habilidad de los padres para empatizar con los demás y la cercanía en la relación con el hijo. Los constructos no adaptativos reflejan lo opuesto, es decir, características negativas de la familia tales como el conflicto en la relación con el hijo, la tolerancia al uso del castigo físico, y la percepción de señales de alerta que afectan el bienestar socioemocional del hijo. Los resultados de este estudio evidenciaron que los estudiantes con medidas altas en HSE se caracterizaron por tener

familias que obtuvieron mayores puntajes en las escalas de constructos adaptativos y menores puntajes en las escalas de constructos no adaptativos. Por el contrario, los estudiantes con medidas bajas en HSE se caracterizaron por tener familias que obtuvieron menores puntajes en las escalas de constructos adaptativos y mayores puntajes en las escalas de constructos no adaptativos. De esta manera, se evidencia la importancia de una dinámica familiar adaptativa para el desarrollo integral de los hijos. En efecto, la literatura sostiene que es dentro del núcleo familiar y a través de las relaciones parentales que los niños crecen, se desarrollan emocionalmente, adquieren sus primeras habilidades cognitivas y motoras, e incorporan los patrones culturales y valores sociales del contexto en el que nacieron (Vargas-Rubilar y Richaud, 2018).

Si bien el EVA permitió identificar que algunos aspectos positivos de la dinámica familiar se asociaron con un mayor desarrollo socioemocional de los hijos, es necesario reconocer que no todos los estudiantes tienen la oportunidad de tener una familia que tenga dichas características, por lo que es importante reflexionar sobre el papel que tiene la escuela en la actualidad para brindar apoyo a los padres. En el ámbito nacional, el MINEDU propone como una estrategia de la TOE la generación de espacios de trabajo con las familias tales como los encuentros familiares, las jornadas de formación para padres de familia, el acompañamiento individual a las familias, el involucramiento de agentes sociales o aliados, y otras actividades que la institución educativa considere necesarias (Ministerio de Educación, 2020). Tomando en cuenta la existencia de esta normativa, se destaca el rol de los docentes tutores como los agentes principales de las instituciones educativas para el trabajo directo con las familias a través de distintos espacios en que, a la luz de los resultados del EVA, se podrían priorizar y tratar temas como el fortalecimiento de sus competencias parentales, de forma que puedan contar con herramientas que aseguren el desarrollo saludable e integral de sus hijos. Asimismo, podrían fomentar la reflexión sobre la importancia del bienestar psicológico de los padres dentro de la dinámica familiar, compartiéndoles recursos de autocuidado y lugares a los que podrían acudir para acceder a la ayuda de un profesional en salud mental. Además de ello, podrían sensibilizarlos sobre el impacto negativo que tiene el uso del castigo físico en el desarrollo de sus hijos, compartiendo y alentando el uso de estrategias no violentas para educarlos y disciplinarlos. También sería oportuno enfatizar la importancia de la comunicación constante con los hijos y de prestar atención a señales de alerta asociadas con su bienestar, de forma que puedan brindarles el apoyo necesario para poder superar alguna dificultad identificada. Por último, es necesario hacer hincapié sobre la necesidad de construir vínculos afectivos de cercanía en la relación padre-hijo, así como contar con herramientas que les sirvan para resolver los conflictos de manera saludable. Para lograr esto, en primer lugar, es fundamental que las escuelas sensibilicen a los docentes tutores acerca de la influencia que tiene la familia sobre el desarrollo integral de los estudiantes, incentivándolos a implementar actividades para trabajar en conjunto. Por otro lado, también es necesario evaluar si los docentes tutores cuentan con las habilidades y conocimientos requeridos para trabajar los

temas señalados y, de no ser el caso, si se cuenta con los recursos suficientes para capacitarlos o para contratar los servicios de un profesional externo.

Ser víctima de ciberacoso afecta negativamente al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes

El cuestionario de factores contextuales del estudiante también incluyó una escala para evaluar la incidencia de ciberacoso. A partir de las frecuencias de respuesta en los ítems de esta escala, y sobre la base de la propuesta de su autor original, se dividió a la muestra en dos grupos: estudiantes con presencia de indicadores de ciberacoso y estudiantes con ausencia de indicadores de ciberacoso. Los hallazgos del EVA permitieron evidenciar que los estudiantes del primer grupo obtuvieron menores medidas en autoeficacia académica, autoeficacia social, autorregulación conductual, resiliencia, responsabilidad y estilo de toma de decisiones de vigilancia. Asimismo, este mismo grupo de estudiantes obtuvo medidas más altas en los estilos de toma de decisiones de procrastinación, hipervigilancia y transferencia; sin embargo, es importante recordar que una mayor medida en estos tres constructos no constituye algo positivo, ya que representan estilos de toma de decisiones no adaptativos. Las evidencias de la primera ronda del SSES (OCDE, 2021) mostraron resultados que van en esta misma línea, ya que los estudiantes que sufrieron más acoso escolar obtuvieron resultados más bajos en algunas HSE tales como la resistencia al estrés, el control emocional y el optimismo. Así, tanto en el EVA como en el SSES, con las particularidades de cada estudio, se evidencia que ser víctima de acoso escolar, ya sea de manera presencial o virtual, puede asociarse de manera negativa con el desarrollo de las HSE.

En la actualidad, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la vida cotidiana de adultos, jóvenes y niños es una realidad ineludible y que se ha incrementado exponencialmente en los últimos años debido al trabajo remoto y las clases virtuales, facilitando la conectividad entre las personas y democratizando el acceso a la información. Si bien esto no es un fenómeno negativo en sí mismo, es importante reflexionar sobre cómo estas pueden ser un medio a través del cual se introduzcan nuevas formas de agresión, como es el caso del ciberacoso. En ese sentido, resulta fundamental que, desde las escuelas, se tomen medidas firmes a través de políticas de tolerancia cero para los casos de acoso y ciberacoso, se promueva el uso de la plataforma SíseVe para reportar casos de violencia escolar y se implementen acciones que, desde la investigación, se ha evidenciado que son las mejores prácticas para reducir y prevenir el acoso escolar (Ansary, 2020; Ansary et al., 2015; Whitted y Dupper, 2005).

Los estudiantes que valoraron positivamente sus clases de tutoría mostraron un mayor desarrollo de sus habilidades socioemocionales

El cuestionario de factores contextuales del estudiante incluyó una escala para conocer sus percepciones sobre algunos aspectos de la Tutoría y Orientación Educativa (TOE). Los resultados permitieron identificar que el grupo de estudiantes con medidas altas en HSE también obtuvieron mayores puntajes en las tres dimensiones de esta escala. En otras palabras, los estudiantes que reportaron un mayor desarrollo de sus HSE perciben que sus tutores tienen una relación de cercanía afectiva con los estudiantes, implementan actividades que promueven su crecimiento personal, y valoran positivamente los temas abordados y las actividades realizadas por sus docentes tutores. Estos resultados permiten evidenciar la importancia de este servicio educativo para promover el desarrollo de otros aspectos necesarios para la formación integral de los estudiantes. La propuesta de trabajo del MINEDU reconoce que la TOE, desde su función para brindar acompañamiento socioafectivo y cognitivo a los estudiantes, constituye una oportunidad para fomentar el desarrollo de las HSE (Ministerio de Educación, 2021a). Si bien la TOE es un servicio que se viene ofreciendo desde hace algunos años, es recién a partir del documento denominado “Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa” (Ministerio de Educación, 2021a) que se propone de manera explícita a la TOE como el espacio principal para promover el desarrollo de un conjunto de HSE, y se reconoce como parte de las funciones del docente tutor a la planificación e implementación de acciones para el desarrollo de estas habilidades. Este documento identifica trece HSE a partir del análisis de las competencias del CNEB y propone una definición para cada una de ellas; sin embargo, es importante resaltar que es necesario brindar a los docentes tutores mayores orientaciones sobre cómo promoverlas en la escuela de manera práctica. Así, si bien los hallazgos del EVA permiten evidenciar la relevancia de un buen funcionamiento de la TOE para fomentar el desarrollo de las HSE de los estudiantes, un siguiente paso importante podría ser que, desde el MINEDU, se propongan lineamientos u orientaciones que incluyan prácticas docentes específicas, actividades a implementar en aula y materiales educativos para revisar con los estudiantes. Todo ello con el fin de fortalecer las capacidades de los docentes tutores y, consecuentemente, les permitan aprovechar al máximo el tiempo dedicado a la TOE para la promoción de las HSE de sus estudiantes de manera más eficaz.

Los factores de la escuela mostraron una baja asociación con las habilidades socioemocionales

El EVA 2021 no evidenció la existencia de diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto por lo menos pequeño en las HSE según los estratos de la escuela (tipo de gestión y/o área geográfica). Este hecho, sumado a que los factores contextuales recogidos a través de los cuestionarios al director y al docente no mostraron asociaciones significativas con las HSE, además del bajo porcentaje de variabilidad en las HSE atribuido a las escuelas (hasta

6,86 % en toma de decisiones vigilante), estarían indicando que los aspectos relacionados con la escuela no parecen estar generando diferencias importantes en el desarrollo de las HSE de los estudiantes. En efecto, estos resultados son similares a los obtenidos en el ERCE (UNESCO, 2021) y el SSES (OCDE, 2021), e implican que las HSE medidas en EVA 2021 podrían estar más asociadas con factores socioculturales, familiares u otros (UNESCO, 2022). Los hallazgos muestran el gran reto que tienen las escuelas, constituyendo un desafío y a la vez una oportunidad para que desde las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) se promueva el desarrollo de las HSE de manera explícita y sostenida a lo largo de la escolaridad.

La autorregulación conductual y el estilo de toma de decisiones de procrastinación tuvieron la mayor asociación con el rendimiento en lectura y matemática

Respecto a las asociaciones entre las HSE y el rendimiento de los estudiantes, se encontró que la autorregulación conductual tuvo la relación positiva más fuerte con el rendimiento en lectura y matemática. Adicionalmente, se identificó que esta relación se mantuvo aun controlando por las características socioeconómicas del estudiante. La relación encontrada entre esta variable y el rendimiento académico es congruente con lo que se plantea desde la teoría (Zimmerman, 2001) y desde los resultados de otras investigaciones (McClelland y Cameron, 2011; Valle et al., 2010). Así, la autorregulación conductual es una de las HSE que se reconocen como más importantes en el ámbito educativo, siendo vital para el afrontamiento de las situaciones que experimenta el estudiante en la escuela; por ejemplo: para la toma de decisiones, la resolución de problemas, la comunicación eficaz, la relación con los pares, entre otras. En general, las evaluaciones de impacto a los programas de HSE implementados en escuelas de otros países han mostrado resultados positivos sobre el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en ellos (Durlak et al., 2011; Hart et al., 2020). En este sentido, el abordaje de las HSE desde la escuela no solo promueve el desarrollo de este tipo de habilidades, sino que también puede promover el logro académico. Dado que en este estudio partimos de un contexto educativo en el que paulatinamente se irá integrando la promoción de estas habilidades en la práctica pedagógica, es importante no perder de vista la articulación de las HSE y su potencial para beneficiar el aspecto académico de los estudiantes.

Por otro lado, los resultados encontrados en este estudio mostraron que los puntajes en las evaluaciones de lectura y matemática son bajos cuando los estudiantes tienen un estilo procrastinador para la toma de decisiones. No obstante, es importante tomar en cuenta que el porcentaje de estudiantes que utiliza este estilo no adaptativo para la toma de decisiones es muy bajo en la muestra estudiada (7,7 %). A pesar de ello, este hallazgo brinda luces sobre la influencia del estilo de toma de decisiones sobre el rendimiento. En efecto, dado que la procrastinación comprende el retraso voluntario de una acción prevista, incluso cuando se reconoce que puede tener un efecto negativo, esta puede comprometer el rendimiento o

aumentar los niveles de estrés de manera innecesaria (Pychyl y Sirois, 2016). Así, las evidencias en la literatura sobre la procrastinación y el aprendizaje apuntan a que se asocia con consecuencias académicas negativas, como el bajo rendimiento (Ariely y Wertenbroch, 2002; Semprebon et al., 2017), la dificultad para el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje (Michael, 1991) y la baja calidad de los trabajos académicos (Johnson et al., 2016; Perrin et al., 2011). Tomando en cuenta que algunas características de las personas pueden aumentar su tendencia a procrastinar (por ejemplo, altos grados de impulsividad o ansiedad, o menores niveles de motivación y disciplina), resulta pertinente abordar este aspecto en la escuela, de forma que se promuevan estilos adaptativos de toma de decisiones. Por ello, es vital articular estrategias desde la escuela para prevenir la tendencia a procrastinar. Así, un adecuado acompañamiento y monitoreo constante por parte del docente a los trabajos individuales o grupales puede ayudar a los estudiantes a ser más conscientes sobre su estado de avance y evitar la procrastinación de sus actividades escolares.

Limitaciones del estudio

El estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas en su análisis. Este se realizó en un contexto de clases a distancia y se realizó a través de un medio virtual (la plataforma web creada por la UMC). Ello implicó que la muestra de participantes sea de estudiantes con acceso a dispositivos digitales y conectividad a internet, por lo cual se trata de una muestra que no es representativa de los estudiantes pertenecientes al grado evaluado sino a un porcentaje de ellos (48 %); siendo, además, la proporción de estudiantes de zona rural más baja de lo usual debido a las brechas de acceso a internet y dispositivos electrónicos.

Adicionalmente, se debe considerar que, como se mencionó en la sección introductoria, las interacciones sociales se vieron restringidas durante la pandemia y la afectación emocional producida debido a un contexto de crisis, pudo afectar de manera distinta a los estudiantes y a sus familias. Es así como la aplicación de este estudio se desarrolla en una situación particular en la que no es posible saber las distintas maneras en las que esto podría afectar a nivel socioemocional a los estudiantes.

Agradecimientos

Los autores del estudio agradecen a Gloria Zambrano, Giovanna Moreano, Andrés Burga, Margarita Mendoza, Víctor Salazar, Diego Hermoza, David Olivo, Wilmer Hernández, Karen Ayala y Sadith Ramos por los comentarios y aportes brindados para la publicación de la presente investigación.

Referencias

- Almeida, A. A., y Behlau, M. (2017). Relations between self-regulation behavior and vocal symptoms. *Journal of Voice*, 31(4), 455-461. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.10.010>
- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101343. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B., y Green, S. (2015). Best practices to address (or reduce) bullying in schools. *Phi Delta Kappan*, 97(2), 30-35. <https://doi.org/10.1177/0031721715610088>
- Arias-Ortiz, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* (Nota técnica N° IDB-TN-1908). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Ariely, D., y Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-Control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>
- Bacchini, D., y Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-349. <https://doi.org/10.1023/A:1024969914672>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645-664. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X)
- Bayot, A., Hernández-Viadel, J. V., y de Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para padres/madres (ECCP-P). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 113-126. <https://doi.org/10.7203/relieve.11.2.4251>
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Blyth, D. A., y Borowski, T. (2018). Ten criteria for describing and selecting SEL frameworks. *Frameworks Briefs. Introductory series*, (3). <https://measuringSEL.caseli.org/wp-content/uploads/2018/09/Framework-A.3.pdf>
- Bond, T. G., Yan, Z., y Heene, M. (2020). *Applying the Rasch model*. Taylor & Francis.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2.ª ed.). The Guilford Press.

- Carré, A., Stefaniak, N., D'Ambrosio, F., Bensalah, L., y Besche-Richard, C. (2013). The basic empathy scale in adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological Assessment, 25*(3), 679-691. <https://doi.org/10.1037/a0032297>
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (Working Paper N° 173). OCDE. Paris. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036*.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Fruyt, F., Wille, B., y John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology, 8*(2), 276-281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the european cyberbullying intervention project questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Valle, M. V., Hormaechea, F., y Urquijo, S. (2015). El bienestar psicológico: Diferencias según sexo en estudiantes universitarios y diferencias con población general. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 7*(3), 6-13. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/10723>
- DiStefano, C., y Morgan, G. B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural Equation Modeling, 21*(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Driscoll, K., y Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 7*, 1-24. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eagly, A. H., Wood, W., y Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (First, pp. 123-174). Psychology Press.

- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., J.Bakermans-Kranenburg, M., y Mesman, J. (2016). Gender-differentiated parenting revisited: Meta-analysis reveals very few differences in parental control of boys and girls. *PLOS ONE*, *11*(7), 1-33. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
- Goetz, J. L., Keltner, D., y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, *136*(3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Hart, S. C., DiPerna, J. C., Lei, P.-W., y Cheng, W. (2020). Nothing lost, something gained? Impact of a universal social-emotional learning program on future state test performance. *Educational Researcher*, *49*(1), 5-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898721>
- Henríquez, C. (2018). Chile: Indicadores de desarrollo personal y social. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/09/4.-Lima-Habilidades-Socioemocionales-Carlos-Henriquez-Chile.pdf>
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *33*(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Hu, L.-T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Huerta, M. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del arte*. DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1419>
- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B., y Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, *30*(2), 199-218. <https://doi.org/10.1086/376806>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., y Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, *221*. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Johnson, P. E., Perrin, C. J., Salo, A., Deschaine, E., y Johnson, B. (2016). Use of an explicit rule decreases procrastination in university students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *49*(2), 346-358. <https://doi.org/10.1002/jaba.287>
- Jolliffe, I. T., y Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. *Philosophical Transactions. Series A, Mathematical, Physical, and Engineering Sciences*, *374*(2065), 20150202. <https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202>

- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. <https://doi.org/10.1177/0022022105275959>
- Kagitcibasi, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures* (1.ª ed.). Routledge.
- Kankaras, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics* (Working Paper N° 157). OCDE. Paris. <https://doi.org/10.1787/8a294376-en>
- Kaur, S. (2018). Gender differences and relationship between internet addiction and perceived social self-efficacy among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 106-109. <https://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/166538>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., y Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (Working Paper N° 110). OCDE. Paris. <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Kolakowsky-Hayner, S. A., Goldin, Y., Kingsley, K., Alzueta, E., Arango-Lasprilla, J. C., Perrin, P. B., Baker, F. C., Ramos-Usuga, D., y Constantinidou, F. (2021). Psychosocial impacts of the COVID-19 quarantine: A study of gender differences in 59 countries. *Medicina*, 57(8). <https://doi.org/10.3390/medicina57080789>
- Lai, K., y Green, S. B. (2016). The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51(2-3), 220-239. <https://doi.org/10.1080/00273171.2015.1134306>
- Lamprianou, I. (2020). *Applying the Rasch model in social sciences using R and BlueSky Statistics*. Routledge.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- León, V., y Fernández, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Linacre, J. M. (1999). Investigating rating scale category utility. *Journal of Outcome Measurement*, 3(2), 103-122.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., y Ford, S. (1997). The Melbourne decision making questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0771\(199703\)10:1<1::AID-BDM242>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0771(199703)10:1<1::AID-BDM242>3.0.CO;2-X)
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2

- Matud, M. P., López-Curbelo, M., y Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193531>
- McClelland, M. M., y Cameron, C. E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Aggression and Violent Behavior*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McKay, M. T., Dempster, M., y Byrne, D. G. (2014). An examination of the relationship between self-efficacy and stress in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1131-1151. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13676261.2014.901494>
- McKay, M. T., Sumnall, H., Goudie, A. J., Field, M., y Cole, J. C. (2011). What differentiates adolescent problematic drinkers from their peers? Results from a cross-sectional study in northern irish school children. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 18(3), 187-199. <https://doi.org/10.3109/09687637.2010.502160>
- Michael, J. (1991). A behavioral perspective on college teaching. *The Behavior Analyst*, 14, 229-239. <https://doi.org/10.1007/BF03392578>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación. (2020). *Lineamientos de tutoría y orientación educativa para la educación básica*.
- Ministerio de Educación. (2021a). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la tutoría y orientación educativa*.
- Ministerio de Educación. (2021b). *Estudio de medición remota de habilidades socioemocionales en estudiantes y cuidadores 2021* [No publicado].
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- OCDE. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OCDE. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Perrin, C. J., Miller, N., Haberlin, A. T., Ivy, J. W., Meindl, J. N., y Neef, N. A. (2011). Measuring and reducing college students' procrastination. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 463-474. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-463>
- Pichardo, C., Justicia, F., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., y Berbén, A. B. G. (2014). Factor structure of the self-regulation questionnaire (SRQ) at spanish universities. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.63>
- Pychyl, T. A., y Sirois, F. M. (2016). Chapter 8 - Procrastination, emotion Regulation, and well-being. En F. M. Sirois y T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-Being* (pp. 163-188). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>

- Racine, N., Cooke, J. E., Eirich, R., Daphne J, K., McArthur, B., y Madigan, S. (2020). Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review. *Psychiatry Research*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113307>
- Salavera, C., Usán, P., y Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Schunk, D., y Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (Third, pp. 668-672). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00620-5>
- Semprebon, E., Amaro, H. D., y Beuren, I. M. (2017). The procrastination influence on academic performance and the moderating role of personal sense of power. *Education Policy Analysis Archives*, 25(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2545>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Topp, C. W., Ostergaard, S. D., Sondergaard, S., y Bech, P. (2015). The WHO-5 well-being index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- UNESCO. (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes peruanos de 6º grado; Perú*. OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380416>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>
- Vargas-Rubilar, J., y Richaud, M. C. (2018). Childhood parenting: Main approaches and aspects analyzed from psychology. En C. H. Garcia (Ed.), *Research on hispanic psychology. Volume 1* (First, pp. 241-276). NOVA Science Publishers.
- Vera-Vásquez, C., Zaragoza-Tafur, A. R., y Musayón-Oblitas, F. (2014). Validación de la escala de competencia parenteral percibida versión padres (ECP-P) para el cuidado de los hijos. *Revista Enfermería Herediana*, 7(1), 17-24. <https://doi.org/10.20453/renh.v7i1.2120>
- Villaseñor, P. (2017). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?*

- <https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>
- Vloo, A., Alessie, R., Mierau, J., Boezen, M. H., Mierau, J. O., Franke, L., Dekens, J., Deelen, P., Lanting, P., Vonk, J. M., Nolte, I., Ori, A. P., Claringbould, A., Boulogne, F., Dijkema, M. X., Wiersma, H. H., Warmerdam, R., y Jankipersadsing, S. A. (2021). Gender differences in the mental health impact of the COVID-19 lockdown: Longitudinal evidence from the Netherlands. *SSM - Population Health*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100878>
- Whitted, K. S., y Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-174. <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- WHO. (1998). *Wellbeing measures in primary health care/The Depcare project*.
- Wright, B. D., y Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. MESA Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (First, pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zubieta, E., Muratori, M., y Fernández, O. (2018). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3(1), 66-76. <https://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/166538>

Anexos

Anexo A. Propiedades psicométricas de las escalas del cuestionario de habilidades socioemocionales

Para evaluar la unidimensionalidad de cada escala o subescala de HSE, se realizó un análisis de componentes principales de los residuos (ACPR), con el fin de identificar si es que la varianza no explicada por las medidas Rasch podría representar otras dimensiones del constructo latente. Para ello, se observan el autovalor y la varianza explicada por el primer factor del ACPR, y se les compara con el autovalor y varianza explicada por las medidas Rasch. El autovalor representa la magnitud de la varianza explicada por un factor, calculada a partir de la suma de los cuadrados de las cargas o pesos factoriales en dicho factor. A partir de los resultados presentados en la tabla A.1, se concluye que todas las escalas y subescalas pueden ser tratadas como unidimensionales.

Tabla A.1

Análisis de unidimensionalidad de las escalas y subescalas de HSE

Constructo	Subescala	Autovalor de las medidas Rasch	Varianza explicada por las medidas Rasch	Autovalor del primer componente del ACPR	Varianza explicada por el primer componente del ACPR
Autoeficacia	Autoeficacia académica	8,12	50,4 %	1,98	12,3 %
	Autoeficacia social	5,00	45,5 %	1,55	14,2 %
	Autoeficacia emocional	4,19	41,1 %	1,52	14,9 %
Autonomía	Autonomía	7,49	51,7 %	1,56	10,8 %
	Relación	8,86	55,9 %	1,75	11,1 %
Autorregulación conductual	-				
Empatía	Empatía cognitiva	10,46	46,6 %	2,31	10,3 %
	Disposición empática	12,31	50,6 %	2,13	8,8 %
Resiliencia	-	10,67	47,1 %	1,68	7,4 %
Responsabilidad	-	10,14	50,4 %	1,55	7,7 %
Toma de decisiones	Vigilancia	4,89	49,5 %	1,48	15,0 %
	Procrastinación	6,94	43,6 %	2,14	13,5 %
	Hipervigilancia	3,85	56,2 %	1,55	22,6 %
	Transferencia	4,34	59,2 %	1,81	24,6 %

Para evaluar la confiabilidad por consistencia interna se utilizó el coeficiente de confiabilidad de separación de personas (Wright y Masters, 1982), el que representa una estimación de qué tan bien se pueden diferenciar las personas en la variable medida, es decir, estima la replicabilidad de la ubicación de las personas a través de otros ítems que miden el mismo constructo (Bond et al., 2020). Este coeficiente se calculó utilizando la estimación EAP (*expected a posteriori*) basada en los valores plausibles. Al igual que para el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, se utiliza 0,70 como el punto de corte que indica una

confiabilidad aceptable. Como se observa en la tabla A.2, todas las escalas de HSE mostraron una confiabilidad aceptable.

Tabla A.2

Confiabilidad de todas las escalas y subescalas de HSE

Constructo	Subescala	Confiabilidad EAP
Autoeficacia	Autoeficacia académica	0,85
	Autoeficacia social	0,86
	Autoeficacia emocional	0,85
Autonomía	Autonomía	0,86
	Relación	0,88
Autorregulación conductual	-	0,87
Empatía	Empatía cognitiva	0,93
	Disposición empática	0,93
Resiliencia	-	0,88
Responsabilidad	-	0,90
Toma de decisiones	Vigilancia	0,75
	Procrastinación	0,82
	Hipervigilancia	0,79
	Transferencia	0,79

En las tablas A.3-A.9 se presenta la calibración final de los ítems de cada una de las escalas de HSE. La columna denominada “medida” representa la dificultad del ítem. Así, una menor medida implica que el ítem es más fácil de endosar (es decir, que es más fácil que los estudiantes respondan marcando alguna de las categorías más altas), mientras que una mayor medida implica que el ítem es más difícil de endosar (es decir, que es más difícil que los estudiantes respondan marcando alguna de las categorías más altas). Asimismo, la dificultad de cada ítem viene acompañada de su error, el que representa qué tan precisa ha sido la calibración de cada ítem. Así, mientras más pequeño es el error, más precisa ha sido la calibración de la dificultad del ítem (y viceversa). Como se puede observar en todas las tablas, los errores de calibración son muy pequeños, lo que indica que la calibración de la dificultad fue bastante precisa. Las columnas cinco y seis muestran el ajuste (*fit*), el que representa el grado con el que la data se ajusta al modelo Rasch. Los estadísticos de ajuste que normalmente se reportan se enfocan en dos aspectos del ajuste: el *infit* y el *outfit*; y cada uno de ellos adopta una técnica ligeramente distinta para medir el ajuste del ítem al modelo Rasch. Para calcular el *infit*, se le otorga relativamente más peso al desempeño de las personas que se ubican más cerca del valor de dificultad del ítem, y se argumenta que esto da una mayor información sobre el desempeño del ítem. En este sentido, el *infit* es un indicador ponderado de información sobre el desajuste. Por el contrario, el *outfit* es un estadístico no ponderado y, por lo tanto, permanece relativamente más sensible a la influencia de los puntajes atípicos, es decir, el desempeño de las personas distantes de la ubicación del ítem. Es por esta razón que muchos usuarios del modelo Rasch tienden a prestar mayor atención y ser más rigurosos con los valores del *infit*, que a los valores del *outfit* (Bond et al., 2020). Se considera un buen ajuste de los datos al modelo Rasch cuando los valores del *infit* y el *outfit* se encuentran en un rango de 0,5 a 1,5 (Linacre, 2002). Como se observa en estas tablas, todos los ítems de todas las escalas

y subescalas de HSE mostraron valores dentro del rango aceptable, por lo que se concluye que mostraron un buen ajuste al modelo Rasch. La última columna se incluye con fines descriptivos, ya que representa el promedio del puntaje directo de cada ítem en una escala de 0 a 4.

Tabla A.3

Calibración final de los ítems de la escala de autoeficacia

Subescala	Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Promedio
Autoeficacia académica	AFC12S00001	-0,313	0,022	0,74	0,76	2,23
	AFC12S00002	-0,066	0,022	1,25	1,26	2,07
	AFC12S00003	-1,285	0,023	0,88	0,88	2,81
	AFC12S00004	-0,937	0,023	0,83	0,83	2,61
	AFC12S00005	-1,080	0,023	0,71	0,71	2,69
	AFC12S00006	-0,994	0,023	0,68	0,69	2,64
	AFC12S00007	-0,952	0,023	0,93	0,92	2,62
	AFC12S00008	-1,126	0,023	0,63	0,64	2,72
Autoeficacia social	AFC12S00009	-0,210	0,022	0,99	0,99	2,16
	AFC12S00010	-0,359	0,022	1,07	1,07	2,25
	AFC12S00011	0,270	0,022	1,14	1,15	1,86
	AFC12S00012	-1,108	0,023	0,84	0,83	2,70
	AFC12S00013	-0,091	0,022	1,20	1,20	2,09
	AFC12S00015	-1,240	0,023	1,07	1,04	2,77
Autoeficacia emocional	AFC12S00017	0,044	0,022	1,01	1,01	2,00
	AFC12S00018	-0,149	0,022	0,91	0,91	2,13
	AFC12S00019	-0,135	0,022	1,25	1,24	2,12
	AFC12S00020	-0,470	0,022	0,97	0,97	2,32
	AFC12S00021	-0,502	0,022	1,04	1,02	2,34
	AFC12S00022	0,454	0,022	1,44	1,43	1,74
	AFC12S00023	-0,086	0,022	1,40	1,39	2,09

Tabla A.4

Calibración final de los ítems de la escala de autonomía

Subescala	Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Promedio
Autonomía	AYR12S00001	-1,922	0,029	0,76	0,74	2,98
	AYR12S00002	-2,249	0,030	0,90	0,86	3,10
	AYR12S00003	-2,196	0,030	1,02	0,96	3,08
	AYR12S00004	-0,527	0,025	1,08	1,16	2,40
	AYR12S00005	-1,471	0,028	1,08	1,07	2,81
	AYR12S00006	-1,663	0,028	0,91	0,90	2,89
	AYR12S00007	-1,508	0,028	1,20	1,18	2,83
Relación	AYR12S00008	-2,255	0,030	1,08	1,04	3,04
	AYR12S00009	-2,571	0,031	1,07	1,01	3,15
	AYR12S00010	-2,511	0,031	0,95	0,95	3,13
	AYR12S00011	-2,179	0,030	0,91	0,89	3,02
	AYR12S00012	-1,718	0,028	1,21	1,21	2,85
	AYR12S00013	-2,271	0,030	0,77	0,77	3,05
	AYR12S00014	-1,909	0,029	1,14	1,15	2,92

Tabla A.5
Calibración final de los ítems de la escala de autorregulación conductual

Escala	Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Promedio
Autorregulación conductual	ACC12S00001	-1,722	0,027	0,69	0,71	2,91
	ACC12S00002	0,156	0,023	1,12	1,17	1,98
	ACC12S00003	-1,514	0,026	0,95	0,97	2,82
	ACC12S00004	-1,684	0,027	0,68	0,70	2,89
	ACC12S00005	-2,099	0,028	0,82	0,79	3,06
	ACC12S00006	0,232	0,023	1,01	1,04	1,93
	ACC12S00007	0,520	0,023	1,25	1,27	1,77
	ACC12S00008	-2,197	0,028	0,96	0,92	3,10
	ACC12S00009	-0,943	0,025	1,13	1,18	2,55
	ACC12S00010	-1,868	0,027	0,75	0,74	2,97
	ACC12S00011	0,309	0,023	0,93	0,94	1,89
	ACC12S00012	-0,259	0,024	1,12	1,13	2,21
	ACC12S00013	0,391	0,023	0,92	0,94	1,84
	ACC12S00016	-0,166	0,023	0,98	0,99	2,15
	ACC12S00017	-1,934	0,027	0,86	0,86	2,99
	ACC12S00018	0,204	0,023	1,18	1,20	1,95

Tabla A.6
Calibración final de los ítems de la escala de empatía

Subescala	Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Promedio	
Empatía cognitiva	EMC12S00001	-2,174	0,030	0,99	0,93	3,13	
	EMC12S00002	-2,129	0,029	0,92	0,88	3,11	
	EMC12S00003	-2,218	0,030	0,99	0,92	3,14	
	EMC12S00006	-1,610	0,027	1,07	1,05	2,92	
	EMC12S00007	-1,433	0,027	1,03	1,02	2,84	
	EMC12S00008	-1,910	0,029	1,11	1,05	3,03	
	EMC12S00010	-1,642	0,028	1,07	1,06	2,93	
	EMC12S00011	-1,608	0,027	1,10	1,12	2,92	
	EMC12S00013	-1,568	0,027	1,14	1,11	2,90	
	EMC12S00014	-1,215	0,026	0,97	0,98	2,75	
	EMC12S00015	-1,011	0,025	1,16	1,21	2,65	
	EMC12S00016	-0,894	0,025	1,23	1,30	2,60	
	Disposición empática	EMC12S00018	-2,462	0,031	0,88	0,81	3,20
		EMC12S00020	-2,185	0,030	0,82	0,79	3,11
		EMC12S00021	-2,104	0,029	0,76	0,72	3,08
		EMC12S00024	-2,333	0,030	0,77	0,71	3,16
EMC12S00025		-1,524	0,027	0,88	0,86	2,86	
EMC12S00026		-1,686	0,028	0,91	0,88	2,92	
EMC12S00032		-1,670	0,028	1,02	1,02	2,92	
EMC12S00033		-1,462	0,027	1,04	1,07	2,83	
EMC12S00035		-2,098	0,029	1,24	1,18	3,08	
EMC12S00036		-2,648	0,031	1,01	0,94	3,26	
EMC12S00037		-1,258	0,026	1,12	1,20	2,74	
EMC12S00038		-2,440	0,031	0,98	0,96	3,19	

Tabla A.7*Calibración final de los ítems de la escala de resiliencia*

Escala	Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Promedio
Resiliencia	RSC12S00001	-1,481	0,025	0,78	0,81	3,03
	RSC12S00002	-2,536	0,031	0,99	0,89	3,43
	RSC12S00003	-1,164	0,024	1,02	1,08	2,87
	RSC12S00004	-0,837	0,023	1,11	1,19	2,69
	RSC12S00006	-0,185	0,021	1,12	1,21	2,27
	RSC12S00007	-0,913	0,023	1,23	1,27	2,73
	RSC12S00008	-1,006	0,023	0,94	0,95	2,79
	RSC12S00009	-1,409	0,025	1,16	1,14	2,99
	RSC12S00010	-1,310	0,025	0,88	0,92	2,95
	RSC12S00012	-1,247	0,024	0,95	0,99	2,91
	RSC12S00013	-1,570	0,026	0,89	0,87	3,07
	RSC12S00015	-1,623	0,026	1,10	1,03	3,09
	RSC12S00016	-1,481	0,025	0,78	0,81	3,03

Tabla A.8*Calibración final de los ítems de la escala de responsabilidad*

Escala	Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Promedio
Responsabilidad	REC12S00001	-1,946	0,029	0,91	0,90	2,94
	REC12S00002	-2,479	0,030	0,80	0,76	3,12
	REC12S00003	-2,064	0,029	0,90	0,88	2,98
	REC12S00004	-1,755	0,028	1,03	1,05	2,87
	REC12S00006	-2,671	0,031	1,14	1,11	3,18
	REC12S00007	-2,250	0,030	1,01	1,00	3,05
	REC12S00009	-2,297	0,030	1,13	1,11	3,06
	REC12S00011	-1,932	0,029	1,14	1,11	2,93
	REC12S00012	-1,812	0,028	0,98	0,96	2,89
	REC12S00013	-2,370	0,030	0,96	0,93	3,09

Tabla A.9*Calibración final de los ítems de la escala de toma de decisiones*

Subescala	Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Promedio
Vigilancia	TDD12S00001	-1,149	0,023	1,02	1,03	2,73
	TDD12S00002	-1,659	0,024	0,71	0,72	3,01
	TDD12S00003	-1,553	0,024	0,91	0,90	2,95
	TDD12S00005	-1,664	0,024	0,80	0,81	3,01
	TDD12S00008	-1,355	0,023	1,00	1,00	2,84
Procrastinación	TDD12S00004	0,011	0,022	0,99	0,99	2,01
	TDD12S00009	-0,432	0,022	1,22	1,22	2,29
	TDD12S00014	0,532	0,022	1,09	1,09	1,68
Hipervigilancia	TDD12S00006	-0,515	0,022	1,08	1,07	2,34
	TDD12S00007	-0,055	0,022	0,99	0,99	2,05
	TDD12S00010	-0,542	0,022	0,97	0,97	2,35
Transferencia	TDD12S00011	0,616	0,022	1,09	1,09	1,63
	TDD12S00012	0,172	0,022	0,99	0,98	1,90
	TDD12S00013	0,483	0,022	0,90	0,89	1,71

Una característica adicional del modelo de escala de valoración (respecto del modelo para datos dicotómicos) es que, además de reportar las estimaciones de habilidad de las personas y dificultad de cada ítem, provee una estructura de umbrales que es común para todos

los ítems. Los umbrales de Andrich representan los puntos en los que las categorías de respuesta adyacentes son igualmente probables. Así, cuando un estudiante tiene una medida promedio que excede el valor del umbral de dos categorías adyacentes, tiene una mayor probabilidad de ser observado en la categoría más alta (encima del umbral). Es importante mencionar que se espera que los umbrales estén ordenados de manera creciente, ya que las observaciones en las categorías más altas deberían ser producidas por medidas más altas (Linacre, 1999). Esto quiere decir que las medidas promedio por categoría, para cada conjunto empírico de observaciones, deberían avanzar monotónicamente hacia arriba en la escala de valoración, ya que de otro modo su significado sería incierto y, consecuentemente, cualquier medida derivada sería de dudosa utilidad (Linacre, 1999). Asimismo, se recomienda que la distancia mínima entre los umbrales sea de por lo menos 1,4 logits, aunque esto no necesariamente es un requerimiento para construir medidas válidas e inferencialmente útiles a partir de las observaciones de una escala de valoración (Linacre, 1999). En la tabla A.10 se presenta la estructura de umbrales para cada una de las escalas de HSE incluidas en el EVA 2021.

Tabla A.10

Estructura de umbrales de las escalas de HSE

Constructo	Primer umbral		Segundo umbral		Tercer umbral		Cuarto umbral	
	Medida	Error	Medida	Error	Medida	Error	Medida	Error
Autoeficacia	-1,960	0,011	-0,925	0,009	0,690	0,009	2,195	-
Autonomía	-1,945	0,013	-1,530	0,012	0,277	0,010	3,198	-
Autorregulación conductual	-2,450	0,013	-0,891	0,010	0,399	0,010	2,942	-
Empatía	-1,654	0,010	-1,327	0,009	0,074	0,008	2,907	-
Resiliencia	-1,003	0,012	-1,159	0,012	-0,094	0,011	2,256	-
Responsabilidad	-2,201	0,015	-1,489	0,014	0,444	0,012	3,246	-
Toma de decisiones	-1,754	0,012	-1,188	0,011	0,957	0,011	1,985	-

Finalmente, además de la evaluación del ajuste de los ítems al modelo Rasch a través del infit y el outfit, se analiza el ajuste global. Para ello, la tabla A.11 reporta los siguientes indicadores de ajuste global: (1) desviación media absoluta de la covarianza de los residuos (MADCOV), la que se presenta multiplicada por 100 (100*MADCOV) con el propósito de facilitar su presentación; (2) raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR); y (3) raíz cuadrada media estandarizada de residuos cuadrados (SRMSR). En todos los casos, mientras más pequeño sea el valor de los indicadores, mejor es el ajuste global (Lamprianou, 2020).

Tabla A.11

Indicadores de ajuste global de todas las escalas de HSE

Constructo	100*MADCOV	SRMR	SRMSR
Autoeficacia	5,60	0,06	0,08
Autonomía	4,51	0,05	0,06
Autorregulación conductual	4,02	0,05	0,06
Empatía	4,62	0,06	0,07
Resiliencia	6,78	0,06	0,08
Responsabilidad	2,93	0,04	0,05
Toma de decisiones	6,84	0,07	0,09

Anexo B. Propiedades psicométricas de las escalas de los cuestionarios de factores contextuales

Para la interpretación y evaluación del ajuste de cada modelo factorial, se revisaron diversas fuentes bibliográficas sobre los índices de adecuación que se suelen utilizar y los puntos de corte sugeridos por diferentes autores (Hu y Bentler, 1999; Lai y Green, 2016; Marsh et al., 2004). A partir de esta revisión, el equipo de análisis de la UMC estableció que, para el caso de los constructos reflexivos¹², se consideren los siguientes valores como aceptables: $CFI \geq 0,95$; $TLI \geq 0,95$; $RMSEA \leq 0,11$; $SRMR \leq 0,09$. Con respecto a los constructos formativos, se evaluó su unidimensionalidad a través de la varianza explicada por el primer componente, la cual se esperaba que sea mayor al 50 % (Jolliffe y Cadima, 2016). En las tablas A.12 y A.13 se presentan los indicadores de ajuste para los constructos reflexivos y formativos, respectivamente.

Tabla A.12

Propiedades psicométricas de los constructos reflexivos del cuestionario de factores contextuales de la familia

Escala	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Bienestar subjetivo	0,997	0,994	0,027	0,059
Competencia parental	0,992	0,991	0,045	0,057
Tolerancia al castigo físico	0,998	0,995	0,024	0,092
Empatía	0,989	0,986	0,050	0,077
Relación padre-hijo	0,989	0,987	0,047	0,065

Tabla A.13

Propiedades psicométricas de los constructos formativos de los cuestionarios de factores contextuales de la familia y del estudiante

Actor	Escala	Subescala	Varianza explicada
Familia	Percepción de señales de alerta que afectan la situación socioemocional del hijo	-	55,82 %
Estudiante	Funcionamiento de la TOE	Funciones con el alumnado	61,29 %
		Desarrollo de la tutoría	57,37 %
		Evaluación de la tutoría	76,67 %

¹²Para una mayor información sobre la naturaleza y medición de los constructos formativos y reflexivos, se puede revisar Jarvis et al. (2003)

Anexo C. Variabilidad explicada por las instituciones educativas

A partir de los análisis realizados, se encontraron mayores asociaciones de las variables medidas en los cuestionarios de factores contextuales de la familia y del estudiante, que con las variables de los cuestionarios que respondieron el director de la IE y el docente tutor. Esto se corroboró con los resultados del análisis de distribución de la varianza para cada una de las escalas de HSE (modelo nulo). La tabla B.1 describe el grado en que las medidas de los estudiantes en HSE reflejan semejanzas que se podrían atribuir al efecto de las instituciones educativas a las que asisten, calculado a través de la correlación intraclase. Así, como se observa en dicha tabla, el porcentaje de la varianza de las HSE explicada por la escuela es, como máximo, de 6,9 %. Esto sugiere que la variabilidad en estos puntajes se podría deber más a factores externos a la IE, es decir, a factores individuales del estudiante, de su hogar y/o de su entorno.

Tabla B.1

Porcentaje de variabilidad en las HSE atribuido a las escuelas

Constructo	Subescala	Correlación intraclase	Porcentaje
Autoeficacia	Autoeficacia académica	0,0457	4,57 %
	Autoeficacia social	0,0444	4,44 %
	Autoeficacia emocional	0,0381	3,81 %
Autonomía	Autonomía	0,0263	2,63 %
	Relación	0,0329	3,29 %
Autorregulación conductual	-	0,0245	2,45 %
Empatía	Empatía cognitiva	0,0371	3,71 %
	Disposición empática	0,0525	5,25 %
Resiliencia	-	0,0480	4,80 %
Responsabilidad	-	0,0488	4,88 %
Toma de decisiones	Vigilancia	0,0686	6,86 %
	Procrastinación	0,0213	2,13 %
	Hipervigilancia	0,0262	2,62 %
	Transferencia	0,0246	2,46 %

Anexo D. Diferencias en las medidas promedio de habilidades socioemocionales, según conglomerados

El análisis de conglomerados identificó dos grupos de estudiantes. Por un lado, aquellos que, en promedio, obtuvieron medidas más altas en todas las escalas que representan constructos adaptativos y medidas más bajas en todas las escalas que representan constructos no adaptativos; este primer grupo se denominó “estudiantes con medidas altas de habilidades socioemocionales” y estuvo conformado por 987 estudiantes (29,4 % de la muestra total). Por otro lado, aquellos que, en promedio, obtuvieron medidas más bajas en todas las escalas que representan constructos adaptativos, y medidas más altas en todas las escalas que representan constructos no adaptativos, se incluyeron en un segundo grupo denominado “estudiantes con medidas bajas de habilidades socioemocionales” y estuvo conformado por 2 193 estudiantes (65,2 % de la muestra total). Un grupo de 181 estudiantes (5,4 % de la muestra total) no se pudieron ubicar en ninguno de los dos conglomerados, ya que no tenían medidas en algunas escalas de HSE debido a que tuvieron muchas preguntas sin responder. Los promedios de las medidas en cada escala de HSE se pueden observar en la tabla C.1.

Tabla C.1

Promedios en las medidas de HSE, según conglomerados

Constructo	Subescala	Estudiantes con medidas bajas en HSE	Estudiantes con medidas altas en HSE
		M (DE)	M (DE)
Autoeficacia	Autoeficacia académica	-0,35 (0,84)	0,77 (0,92)
	Autoeficacia social	-0,37 (0,95)	0,82 (1,02)
	Autoeficacia emocional	-0,33 (0,92)	0,72 (1,02)
Autonomía	Autonomía	-0,58 (1,20)	1,31 (1,40)
	Relación	-0,76 (1,56)	1,76 (1,70)
Autorregulación conductual	-	-0,24 (0,67)	0,56 (0,88)
Empatía	Empatía cognitiva	-0,64 (1,21)	1,46 (1,51)
	Disposición empática	-0,75 (1,30)	1,70 (1,52)
Resiliencia	-	-0,49 (0,89)	1,12 (1,08)
Responsabilidad	-	-0,53 (1,52)	1,24 (1,57)
Toma de decisiones	Vigilancia	-0,30 (0,96)	0,72 (0,92)
	Procrastinación	0,05 (0,91)	-0,22 (1,09)
	Hipervigilancia	0,00 (1,05)	-0,06 (1,24)
	Transferencia	0,09 (1,20)	-0,35 (1,34)