

Informe de resultados

Estudio sobre
Habilidades Sociales
y Emocionales

SSES 2019



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



La educación
es de todos

Mineducación

SSES

Estudio sobre
Habilidades
Sociales y
Emocionales



Empezar >

Informe de resultados Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales SSES

Para leer correctamente este documento, por favor, descargue la última versión de Acrobat del siguiente enlace.



<https://www.adobe.com/acrobat.html>

Abra el archivo haciendo clic derecho y seleccionando "abrir con Adobe Acrobat".

Cite este documento así:

APA 7
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe de resultados Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales SSES.

Icontec
INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.
Informe de resultados Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales SSES. Bogotá: Icfes, 2021.

Presidente de la República
Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional
María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación
Preescolar, Básica y Media
Constanza Alarcón Párraga

Alcaldía mayor de Bogotá D.C.
Claudia López Hernández
Alcaldesa Mayor de Bogotá

Secretaría de educación del distrito
Edna Cristina Bonilla Sebá

Secretaria de Educación
Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Luz Maribel Páez Mendieta
Directora de Evaluación de la Educación

Equipo Técnico de la Dirección de
Evaluación de la Educación – SED
Christian Camilo Bravo Buitrago
Yanneth Beatriz Castelblanco Marcelo
Martha Ligia Cuevas Mendoza
Nohora Patricia Duarte Agudelo
John Jairo Rivera Trujillo



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Directora General
Mónica Ospina Londoño

Secretario General
Ciro González Ramírez

Directora de Evaluación
Natalia González Gómez

Director de Producción y Operaciones
Óscar Orlando Ortega Mantilla

Director de Tecnología e Información
Sergio Andrés Soler Rosas

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Luis Javier Toro Baquero

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Mara Brigitte Bravo Osorio

Subdirector de Estadísticas
Cristian Fabian Montaña Rincón

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Nubia Rocío Sánchez Martínez

Subdirectora de Aplicación de Instrumentos
Yamile Ariza Luque

Subdirector de Información
William Alfredo Sandoval Sandoval

Subdirector de Abastecimiento
y Servicios Generales
Hans Ronald Niño García

Subdirector Financiero y Contable
William Abel Otero Millán

Subdirector de Desarrollo de Aplicaciones
Armando Alfonso Leyton González

Subdirectora de Talento Humano
María Mercedes Corcho Caro

Jefe Oficina Asesora de
Comunicaciones y Mercadeo
María Paula Vernaza Díaz

Jefe Oficina Asesora de Gestión de
Proyectos de Investigación
Clara Lorena Trujillo Quintero

Jefe Oficina Asesora de Planeación
Luis Alberto Colorado Aldana

Jefe Oficina de Control Interno
Adriana Bello Cortés

Jefe Oficina Asesora Jurídica
Ana María Cristina de la Cuadra

Asesora Unidad Atención al Ciudadano
Alba Liliana Abril Daza

Elaboración del documento
Natalia Martín Cuéllar
Jonnathan David Rico Marín
Mayra Alejandra Sarria Murcia

Colaboración
Sun Yin Huang Huang

Revisión
Mara Brigitte Bravo Osorio
Paul Cifuentes Velásquez
Karen Rosana Córdoba
Juan Camilo Escandón Wittsack
Natalia González Gómez
Daniel Guerrero López
Carolina Rodas Correa

Procesamiento estadístico
Fabían Camilo Gómez
Natalia Martín Cuéllar
Mayra Alejandra Sarria

Diseño, Ilustración y Diagramación
Carolina García Aponte
Giovanni Guerrero Lozano
Shanny Hernández Machuca
Mónica Liliana López

Corrección de estilo:
Paul William Cifuentes Velásquez



ISBN: En trámite
Bogotá D.C., noviembre de 2021

 <http://www.icfes.gov.co/>
 <https://www.facebook.com/icfescol>
 <https://www.instagram.com/icfescol/>
 <https://twitter.com/ICFEScol>

Todos los derechos de autor reservados ©.

SSES | Estudio sobre
Habilidades
Sociales y
Emocionales

icfes 
mejor saber

| | | | |
|--|---|--|----|
| | | | |
|  | Presentación | | 10 |
| | Introducción | | 11 |
|  | Contenido | | |
|  | Contexto | | |
|  | Caracterización | | |
|  | Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales | | |
|  | Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales | | |
|  | Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales | | |
|  | Referencias | | |
|  | Capítulo 1: Contexto | | 16 |
| | 1.1. ¿Qué es SSES? | | 17 |
| | 1.2 Marco conceptual | | 21 |
|  | Capítulo 2: Caracterización | | 25 |
| | 2.1 Caracterización de los estudiantes | | 26 |
| | 2.2 Caracterización del entorno familiar | | 34 |
| | 2.3 Caracterización del entorno escolar | | 45 |
| | 2.4 Conclusiones del capítulo | | 56 |
|  | Capítulo 3: Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales | | 57 |
| | 3.1 Desempeño de tareas: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes con respecto al desarrollo de la conciencia/desempeño de tareas? | | 62 |
| | 3.2 Regulación emocional: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes con respecto al desarrollo de la estabilidad/ regulación emocional? | | 64 |
| | 3.3 Colaboración: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes en cuanto al desarrollo de la afabilidad y colaboración? | | 66 |
| | 3.4 Apertura mental: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes con respecto al desarrollo de la apertura mental? | | 68 |
| | 3.5 Involucramiento con otros: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes en cuanto al desarrollo de la extaversión e involucramiento con otros? | | 70 |
| | 3.6 Habilidades compuestas: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes en cuanto al desarrollo de otras habilidades compuestas? | | 72 |
| | 3.7 Indicadores del comportamiento y bienestar de los estudiantes | | 74 |
| | 3.8 Curiosidad y creatividad | | 78 |
| | 3.9 Relaciones entre las habilidades sociales y emocionales | | 82 |
| | 3.10 Conclusiones del capítulo ¿Cuáles son los principales hallazgos de la encuesta con respecto a los 5 grandes factores? | | 85 |

| | |
|---|--|
|  Contenido | |
|  Contexto | |
|  Caracterización | |
|  Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales | |
|  Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales | |
|  Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales | |
|  Referencias | |

| | |
|---|---|
|  | Capítulo 4: Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales 87 |
| | 4.1 ¿Qué factores contextuales dentro del hogar pueden promover o dificultar el desarrollo de HSE? 88 |
| | 4.2 ¿Qué factores contextuales que rodean al hogar pueden promover o dificultar el desarrollo de HSE? 114 |
| | 4.3 Conclusiones del capítulo. 116 |
|  | Capítulo 5: Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales 118 |
| | 5.1 Relación entre las habilidades sociales y emocionales y los resultados escolares 119 |
| | 5.2 Clima escolar: factores contextuales dentro del contexto escolar que pueden promover o dificultar el desarrollo de HSE 120 |
| | 5.3 Relaciones sociales en la escuela 130 |
| | 5.4 Factores que afectan el aprendizaje en los estudiantes 134 |
| | 5.5 Contexto del estudiante, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y los resultados escolares 141 |
| | 5.6 Conclusiones del capítulo 143 |
|  | Referencias 145 |

Índice de figuras



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

| | |
|--|----|
| Figura 1. Ejemplo de análisis para las diferencias y correlaciones presentadas en el informe | 13 |
| Figura 2. Ejemplo de la visualización para los promedios de las HSE en el capítulo 4..... | 14 |
| Figura 3. Interpretación de tablas de correlaciones entre las HSE..... | 15 |
| Figura 4. Etapas del estudio SSES..... | 18 |
| Figura 5. Cantidad de pruebas aplicadas en el pilotaje y en el estudio principal, para estudiantes, padres y docentes, según cohorte | 19 |
| Figura 6. Línea de tiempo sobre la información de habilidades socioemocionales que el Icfes ha recopilado..... | 20 |
| Figura 7. Estructura de las habilidades sociales y emocionales para el estudio SSES..... | 23 |
| Figura 8. Porcentaje de estudiantes en cada cohorte | 26 |
| Figura 9. Características de los estudiantes por cohorte..... | 26 |
| Figura 10. Porcentaje de estudiantes con acceso a ciertos bienes y servicios..... | 27 |
| Figura 11. Porcentaje de estudiantes con acceso a internet en cada ciudad, según cohorte..... | 28 |
| Figura 12. Porcentaje de estudiantes con acceso a un computador de trabajo en su hogar, en cada ciudad, según cohorte | 28 |
| Figura 13. Porcentaje de estudiantes para cada respuesta, según el tiempo que dedican a algunas actividades..... | 29 |
| Figura 14. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades por fuera de la escuela | 30 |
| Figura 15. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades deportivas por fuera de la escuela | 31 |
| Figura 16. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades artísticas por fuera de la escuela | 31 |
| Figura 17. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades sociales por fuera de la escuela | 32 |
| Figura 18. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades de servicio comunitario por fuera de la escuela | 32 |
| Figura 19. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades de protección del medio ambiente por fuera de la escuela | 33 |
| Figura 20. Porcentaje de estudiantes para cada nivel de respuesta, según su nivel de satisfacción frente a la vida. | 33 |
| Figura 21. Composición del hogar de los niños, niñas y adolescentes de Bogotá..... | 34 |
| Figura 22. Composición del hogar en las ciudades participantes en SSES..... | 35 |
| Figura 23. Porcentaje de estudiantes por rango de edad de los padres..... | 36 |

| | |
|---|----|
| Figura 24. Porcentaje de estudiantes, por rango de edad de los padres, para las ciudades participantes en SSES | 37 |
| Figura 25. Porcentaje de estudiantes según el nivel educativo de cada rol (madre y padre) | 38 |
| Figura 26. Porcentaje de estudiantes, según la situación laboral de cada rol (madre y padre) | 39 |
| Figura 27. Porcentaje de estudiantes según situación laboral de los padres | 40 |
| Figura 28. Promedio del Índice de nivel socioeconómico para las ciudades participantes en el estudio SSES..... | 41 |
| Figura 29. Promedio del índice de nivel socioeconómico, según el nivel educativo por rol (madre y padre) | 42 |
| Figura 30. Promedio del Índice de nivel socioeconómico según la educación y la situación laboral por rol (madre y padre)..... | 43 |
| Figura 31. Promedio del Índice de nivel socioeconómico según la nacionalidad de los padres (locales y migrantes) | 44 |
| Figura 32. Porcentaje de estudiantes cuyos padres son migrantes en las ciudades participantes en SSES | 44 |
| Figura 33. Caracterización de los docentes del distrito capital..... | 45 |
| Figura 34. Sexo de los docentes según cohortes para las ciudades del estudio..... | 46 |
| Figura 35. Promedio de edad de los docentes por cohorte del estudio | 46 |
| Figura 36. Distribución de porcentajes por nivel educativo para las ciudades del estudio..... | 47 |
| Figura 37. Promedio de experiencia docente en la institución educativa y total para las ciudades del estudio | 47 |
| Figura 38. Cantidad de estudiantes por aula, en términos porcentuales, para las dos cohortes del estudio..... | 48 |
| Figura 39. Porcentaje de tiempo en el que el docente conoce a los estudiantes | 48 |
| Figura 40. Horas de contacto con los estudiantes por semana | 49 |
| Figura 41. Condiciones de contratación de los docentes | 49 |
| Figura 42. Formación en habilidades socioemocionales a docentes | 50 |
| Figura 43. Porcentaje de docentes contratados por tiempo completo | 54 |
| Figura 44. Formación en habilidades socioemocionales para docentes, comparación internacional | 55 |
| Figura 45. Resultado promedio para cada una de las HSE | 58 |
| Figura 46. Diferencia (%) en los resultados promedio entre hombres y mujeres por habilidad socioemocional | 59 |
| Figura 47. Diferencia (%) en los resultados promedio entre la cohorte menor y la mayor por habilidad socioemocional..... | 60 |



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Figura 48. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad.....62

Figura 49. Diferencias (%) entre el resultado en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres63

Figura 50. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo63

Figura 51. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte63

Figura 52. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad 64

Figura 53. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres65

Figura 54. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo65

Figura 55. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte65

Figura 56. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad..... 66

Figura 57. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres67

Figura 58. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo67

Figura 59. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte67

Figura 60. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad 68

Figura 61. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres..... 69

Figura 62. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo 69

Figura 63. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte..... 69

Figura 64. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad 70

Figura 65. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres.....71

Figura 66. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo71

Figura 67. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte.....71

Figura 68. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad.....72

Figura 69. Diferencias (%) entre habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres72

Figura 70. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo73

Figura 71. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte73

Figura 72. Comportamiento de los estudiantes, según sexo y cohorte.....74

Figura 73. Puntajes del índice de bienestar de los estudiantes, según sexo y cohorte75

Figura 74. Puntajes del índice de bienestar de los estudiantes para cada ciudad participante, según cohorte.....76

Figura 75. Relaciones percibidas por los estudiantes con otros, según sexo76

Figura 76. Relaciones percibidas por los estudiantes con otros, según cohorte77

Figura 77. Relación percibida por los estudiantes con sus profesores en cada ciudad participante, según cohorte.....77

Figura 78. Puntajes en las habilidades de curiosidad y creatividad para los estudiantes de cada ciudad participante..... 78

Figura 79. Puntajes en la habilidad de curiosidad, según algunos comportamientos de los estudiantes..... 79

Figura 80. Puntajes en la habilidad de creatividad, según algunos comportamientos de los estudiantes..... 79

Figura 81. Puntajes en las habilidades de creatividad y curiosidad de los estudiantes, para cada componente del clima escolar80

Figura 82. Puntajes en las habilidades de creatividad y curiosidad de los estudiantes, según el tipo de actividad extracurricular en la cual se involucran 81

Figura 83. Correlación entre los indicadores de desarrollo de las 17 HSE reportados por los estudiantes y sus padres..... 82

Figura 84. Promedio de los resultados en los indicadores de desarrollo para las 17 HSE, según la estructura del hogar y la cohorte a la que pertenece el estudiante 89

Figura 85. Promedio de los resultados en los indicadores de desarrollo para las habilidades de creatividad y curiosidad según la estructura del hogar y la cohorte a la que pertenece el estudiante90

Figura 86. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (promedio estudiantes con presencia solo de la madre – Promedio estudiantes con presencia solo del padre)91

Figura 87. Correlación entre el nivel socioeconómico y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE92

Figura 88. Correlaciones entre el nivel socioeconómico y las habilidades de creatividad y curiosidad en las ciudades participantes en SSES.....93

Figura 89. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte menor según el nivel educativo de los padres94

Figura 90. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte mayor según el nivel educativo de los padres.....95

Figura 91. Diferencias porcentuales en el promedio de las 17 HSE para Bogotá (estudiantes cuya madre/padre alcanzaron educación primaria- estudiantes cuya madre/padre alcanzaron una maestría) 96

Figura 92. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de

creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (estudiantes cuya madre/padre alcanzaron educación primaria- estudiantes cuya madre/padre alcanzaron una maestría)97

Figura 93. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte menor, según la situación laboral de los padres 98

Figura 94. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte mayor según la situación laboral de los padres99

Figura 95. Diferencias porcentuales en el promedio de las 17 HSE para Bogotá (estudiantes con madre/padre con trabajo de tiempo completo - estudiantes con madre/padre con trabajo no regular) 100

Figura 96. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (Estudiantes con madre/padre con trabajo de tiempo completo - estudiantes con madre/padre con trabajo no regular)101

Figura 97. Diferencias porcentuales en el promedio de las 17 HSE (estudiantes con madre/padre local – estudiantes con madre/padre migrante)102

Figura 98. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (estudiantes con madre/padre local – estudiantes con madre/padre migrante)103

Figura 99. Distribución de los estudiantes según las respuestas dadas por sus padres en relación con temas de bienestar 104

Figura 100. Correlación entre el bienestar de los padres y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE105

Figura 101. Correlación entre el bienestar de los padres y las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES.....106

Figura 102. Diferencias porcentuales entre el promedio obtenido en el desarrollo de las HSE según categorías de frecuencia en el estilo de crianza de la madre (a menudo o más veces – algunas veces o menos)107

Figura 103. Diferencias porcentuales entre el promedio obtenido en el desarrollo de las HSE según categorías de frecuencia en el estilo de crianza del padre (a menudo o más veces – algunas veces o menos)108

Figura 104. Correlación del índice de relación con los padres y las HSE109

Figura 105. Correlación entre la necesidad de estímulo de los estudiantes y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE110

Figura 106. Correlación entre el bienestar de los padres y las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES111

Figura 107. Correlación entre el compromiso de los padres en casa y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE 112

Figura 108. Correlación entre el compromiso de los padres en casa y las habilidades de creatividad y curiosidad, comparación entre las ciudades participantes en SSES113

Figura 109. Correlación entre la cercanía con la comunidad y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE.....114

Figura 110. Correlación entre la cercanía con la comunidad y las habilidades de creatividad y curiosidad: comparación entre las ciudades participantes en SSES..... 115

Figura 111. Interacción entre habilidades cognitivas y socioemocionales.....119

Figura 112. Exposición al acoso escolar.....121

Figura 113. Correlaciones entre preguntas de acoso escolar y HSE121

Figura 114. Correlaciones entre el índice de acoso escolar y las 17 HSE de los estudiantes según cohorte.....122

Figura 115. Correlaciones entre cooperación y competencia, con las HSE.....124

Figura 116. Correlaciones entre actividades extracurriculares y HSE.....125

Figura 117. Correlaciones entre la satisfacción con la vida y las 17 HSE de los estudiantes, según cohorte.....127

Figura 118. Correlaciones entre preguntas de bienestar psicológico y HSE.....127

Figura 119. Correlaciones entre el índice de bienestar y las 17 HSE de los estudiantes según cohorte.....128

Figura 120. Correlaciones entre el índice de ansiedad frente a la evaluación y las 17 HSE de los estudiantes según cohorte.....128

Figura 121. Correlación entre preguntas de relación con el docente y HSE.....131

Figura 122. Correlaciones de índices de relación con el docente y sentido de pertenencia, con HSE132

Figura 123. Correlaciones entre preguntas sobre comportamientos disruptivos para docentes y HSE135

Figura 124. Correlaciones entre preguntas sobre comportamientos disruptivos para rectores y HSE136

Figura 125. Correlaciones entre índice de comportamientos disruptivos y HSE.....136

Figura 126. Correlaciones entre los ítems de comportamiento docente para rectores y las HSE138

Figura 127. Correlaciones entre las preguntas sobre relaciones con los amigos y las HSE 139

Figura 128. Correlaciones entre el índice de relación percibida con amigos y las HSE140

Figura 129. Correlaciones entre resultados académicos y HSE.....141

Figura 130. Análisis de varianza por institución educativa participante en SSES142

Figura 131. Diferencia en las puntuaciones de HSE entre escuelas aventajadas y desfavorecidas.....142



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Índice de tablas

Figura 1. Estructura de los cuestionarios de contexto por actor 17

Figura 2. Marcos de referencia: Dimensiones y habilidades propuestas.....21

Figura 3. Tamaño del aula para la cohorte menor en las ciudades participantes en SSES 51

Figura 4. Tamaño del aula para la cohorte mayor en las ciudades participantes en SSES 51

Figura 5. Tiempo que el docente reporta conocer al estudiante en la cohorte menor 52

Figura 6. Tiempo que el docente reporta conocer al estudiante en la cohorte mayor 52

Figura 7. Horas de contacto del docente con el estudiante por semana para la cohorte menor53

Figura 8. Horas de contacto del docente con el estudiante por semana para la cohorte mayor53

Figura 9. Habilidades que componen el dominio de Desempeño de tareas..... 62

Figura 10. Habilidades que componen el dominio de Regulación emocional.....64

Figura 11. Habilidades que componen el dominio de la Colaboración..... 66

Figura 12. Habilidades que componen el dominio de Apertura mental 68

Figura 13. Habilidades que componen el dominio de Involucramiento con otros 70

Figura 14. Correlaciones entre las habilidades sociales y emocionales de la cohorte mayor 83

Figura 15. Correlaciones entre las habilidades sociales y emocionales de la cohorte menor 84

Figura 16. Regresiones entre el índice de acoso escolar y las 17 habilidades socioemocionales.....123

Figura 17. Índice de bienestar psicológico actual - OMS 05 - estudiantes.....129

Figura 18. Ansiedad frente a la evaluación - estudiantes129

Figura 19. Relación percibida con los docentes - estudiantes133

Figura 20. Sentido de pertenencia a la escuela - estudiantes133

Figura 21. Clima escolar - comportamientos disruptivos de los estudiantes - docentes 137

Figura 22. Relaciones percibidas con los amigos - estudiantes140



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Presentación

En 2017, la Secretaría de Educación del Distrito, decidió que Bogotá hiciera parte del primer ciclo de la Encuesta de Habilidades Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas en inglés), liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Paralelamente, la experiencia del Icfes en la participación, aplicación y análisis de evaluaciones estandarizadas internacionales a gran escala, tales como el programa PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), le han valido el reconocimiento por parte de dicha organización como Centro Nacional facultado para administrar este tipo de evaluaciones.

Lo anterior, ha convertido al Instituto -desde el año 2018- en un socio ideal para la Secretaría de Educación de Bogotá en el acompañamiento técnico, implementación y análisis de los resultados del estudio SSES.

La Encuesta de Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) de la OCDE es una de las primeras encuestas internacionales que recopila datos de estudiantes,

padres de familia y docentes sobre las habilidades sociales y emocionales de estudiantes de 10 y 15 años. Su propósito general es el de describir las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes y cómo éstas se relacionan con sus características individuales, familiares y escolares. Indaga además sobre políticas y contextos socioeconómicos que están relacionados con el desarrollo de las habilidades y busca generar recomendaciones para los líderes educativos y los responsables de políticas públicas sobre cómo hacer seguimiento y promover el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Diez ciudades del mundo participaron en este primer ciclo de la encuesta: Bogotá (Colombia), Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos), Estambul (Turquía), Manizales (Colombia), Moscú (Rusia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) y Suzhou (China).

Este informe resulta entonces de suma importancia para la ciudad, pues contiene información valiosa para la formulación y el diseño de políticas públicas de bienestar para la comunidad educativa local. Las habilidades sociales y emocionales están asociadas con mejores resultados en el rendimiento académico, participación plena de los estudiantes como ciudadanos activos de la sociedad, mayores

índices de empleo y menor inequidad social. Por ello, en los últimos años, su importancia ha ido aumentando en la agenda de la política educativa y en el debate público. Asimismo, la medición de estas habilidades ha adquirido gran relevancia y se incluye en los contenidos de los planes de desarrollo nacional y distrital.

La inversión en habilidades sociales y emocionales de los niños, niñas y jóvenes tiene un impacto a largo plazo que va más allá del desarrollo cognitivo y los resultados académicos; pues disminuyen los índices de acoso, violencia, ausentismo y abandono escolar, y tienen efectos positivos, en la salud mental y bienestar de los niños, niñas y jóvenes, de forma tal que repercuta en el buen funcionamiento y la calidad de vida de la ciudad.

Mónica Ospina
Directora general del Icfes

Introducción

La encuesta sobre habilidades sociales y emocionales (SSES) de la OCDE, aplicada entre 2018 y 2019, buscaba explorar las características y los factores contextuales que influyen en la formación y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. En el caso particular de Bogotá, la encuesta principal se aplicó en 2019 y, con ella, se buscaba alimentar la información existente en el Distrito sobre la caracterización de estas habilidades.

Este informe presenta cinco capítulos, cada uno encabezado por una pregunta que orienta la lectura y recoge la información que, luego, se va a desarrollar. Adicionalmente, se presentan preguntas específicas de cada subtema para contribuir, así, a la reflexión de la pregunta general de cada capítulo. Al finalizar cada capítulo, se formulan las conclusiones que permiten relacionar los resultados con elementos de política pública.

En el primer capítulo, titulado Contexto, se describe la encuesta SSES y se habla de la participación de Bogotá. En él, además, se expone el marco conceptual del modelo de los cinco grandes factores, desde el cual se evalúan las habilidades socioemocionales. Finalmente, se exponen las implicaciones que tiene la encuesta SSES en la política pública y, específicamente, en la calidad de la educación pública de Bogotá.

En el segundo capítulo, titulado Caracterización, se describe a los estudiantes, su entorno familiar y su entorno escolar. La caracterización tiene en cuenta el sexo, grado, tipo de discapacidad, ubicación por localidad y nivel socioeconómico. En la caracterización

del entorno familiar, se realiza una descripción que contempla, por un lado, la edad, la escolaridad, y la situación de empleo de las madres, padres o cuidadores, y, por otro lado, el ingreso anual del hogar y el tamaño de este hogar. Por último, en la caracterización del entorno escolar, se detallan las características de los docentes y directivos docentes, su edad, sexo, escolaridad, experiencia laboral específica como docente, el tamaño del colegio en el que trabajan, y el tiempo que comparten, por semana, con los estudiantes. Para concluir este capítulo, se ofrece un resumen de las principales características de la población participante en el estudio.

El tercer capítulo ofrece una descripción del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, incluyendo las habilidades compuestas de los estudiantes participantes, un análisis de otros comportamientos y medidas de bienestar, y de las relaciones entre unas habilidades y otras. En el capítulo, se especifican los resultados por cada habilidad e indicador evaluado:

1. **Desempeño de tareas:** persistencia, responsabilidad y autocontrol
2. **Regulación emocional:** control emocional, optimismo, resistencia al estrés
3. **Colaboración:** empatía, confianza, cooperación
4. **Apertura mental:** curiosidad, tolerancia y creatividad
5. **Involucrarse con otros:** sociabilidad, asertividad y energía
6. **Habilidades compuestas:** motivación al logro y autoeficacia

El cuarto capítulo ofrece una descripción de los factores que, dentro del contexto familiar, promueven o no, las habilidades sociales y emocionales en la juventud evaluada. En este capítulo, se considera, específicamente, la estructura familiar, los estilos e involucramiento parental, y el estado de ánimo de los padres o cuidadores. Asimismo, se describen los factores contextuales relacionados con la comunidad y el hogar, factores como el nivel socioeconómico, la seguridad de los estudiantes y la colaboración entre vecinos. Al final del capítulo, se ofrecen recomendaciones que contribuyen a mejorar la calidad educativa pública en Bogotá.

Por último, en el capítulo quinto, se describe la relación entre las habilidades sociales y emocionales, y los resultados escolares, haciendo énfasis en el hecho de que las habilidades generan más habilidades (OCDE, 2015). Asimismo, se explican qué factores contextuales del ambiente escolar promueven o dificultan el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Entre estos, se encuentran el acoso escolar, la colaboración y competencia entre estudiantes, la participación en actividades extracurriculares, el nivel de preocupación por las actividades escolares, y el apoyo percibido de los docentes y directivos docentes. Por último, se describen los factores que los docentes y directivos docentes consideran que influyen en el desarrollo de estas habilidades, factores como el comportamiento y la relación con los estudiantes, su relación con el desempeño escolar, y otros factores contextuales que influyen en su desarrollo.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Claves para la lectura

Significancia estadística:

Cuando se menciona que hay significancia estadística entre subgrupos o características, se pretende resaltar que se encuentran diferencias que no se deben a una coincidencia, sino que se deben a un factor en particular (que típicamente es difícil identificar).

Para detectar la significancia estadística en algunas comparaciones se tuvo en cuenta la prueba de significancia t-student. El cálculo del estadístico se muestra en la ecuación (1) en donde t_1 y t_2 corresponden a las medias de las estimaciones de los valores para los grupos que se quieren comparar y $var(t_1 - t_2)$ corresponde a la varianza de la diferencia. La diferencia entre los grupos de comparación será significativa con una confianza del 95% cuando el estadístico sea mayor a 1.96. También se hizo uso del valor p asociado a la prueba t-student, en donde se rechaza la hipótesis nula de igualdad de los promedios entre dos grupos de comparación si el p valor asociado al resultado es igual o menor a un nivel de significancia del 5%.

Ecuación (1)

$$\text{estadístico} = \frac{t_1 - t_2}{\sqrt{\text{var}(t_1 - t_2)}} > 1.96$$

Deseabilidad social en las respuestas:

En los estudios o evaluaciones basadas en percepción, es común que las respuestas de los individuos se vean afectadas por la necesidad de dar una imagen de sí más favorable de lo normal. A este fenómeno se le conoce como “deseabilidad social”. Dado que el estudio SSES se basa en preguntas de percepción, es posible que en algunas respuestas dadas por los diferentes actores (estudiantes, padres, docentes y rectores) se presente este fenómeno. Sin embargo, esto no interfiere en la pertinencia de la información que encontrarán en este informe, solo implica que los resultados se deben analizar con cautela.

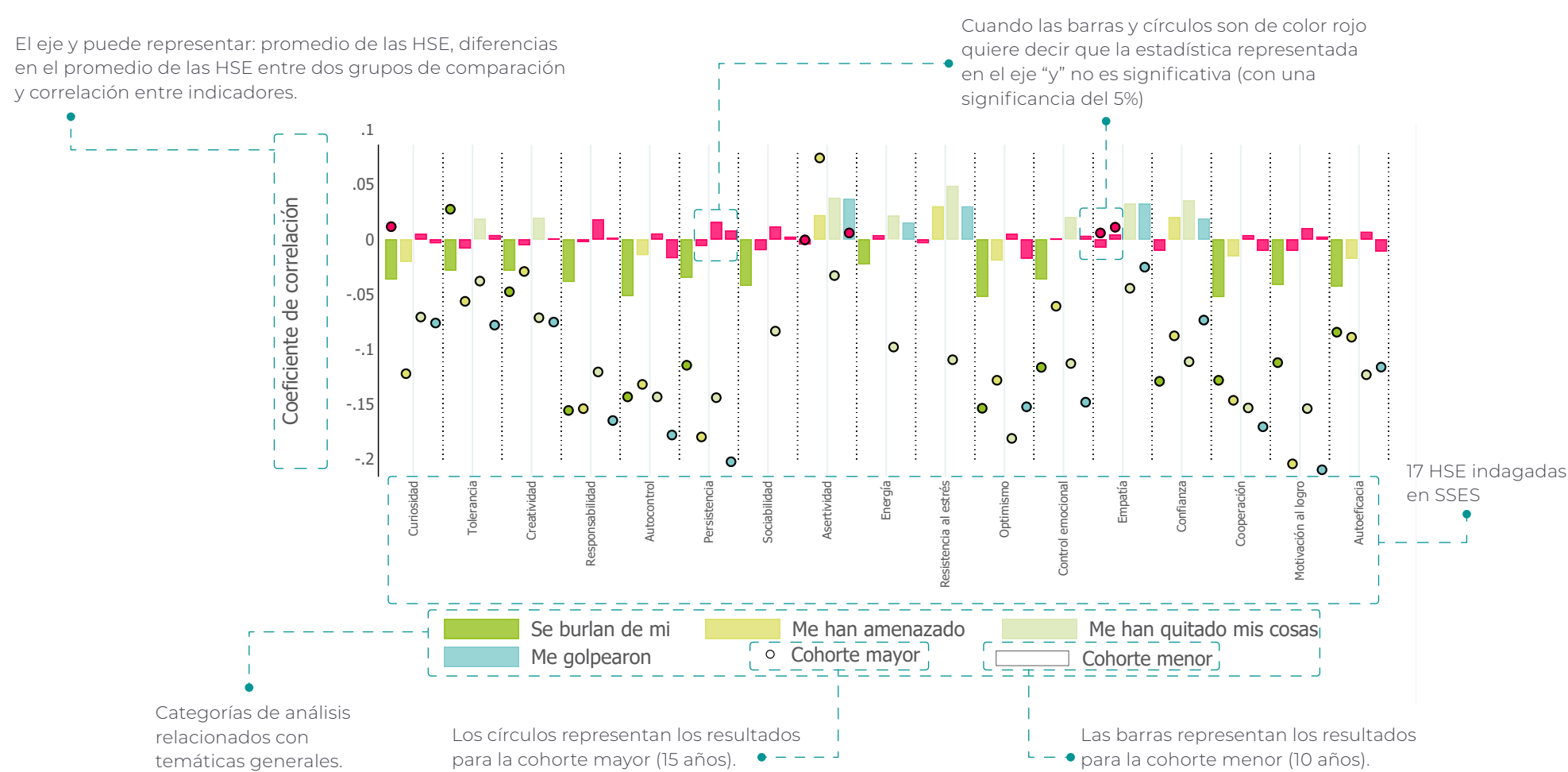
Notas para lectura de los gráficos:

A lo largo del informe el usuario encontrará estadísticas que representan estimaciones basadas en muestras de estudiantes, padres, docentes y rectores. Las percepciones brindados por estos actores permiten plantear análisis que tienen como objetivo brindar información representativa y comparable para las ciudades participantes en el estudio. En las figuras que se presentan a continuación se muestran ejemplos de la visualización de los análisis a lo largo del documento.

La **Figura 1** muestra un ejemplo completo del tipo de visualizaciones llevadas a cabo en el informe. Con este tipo de gráfico se presentan resultados asociados al promedio de las Habilidades Socioemocionales (HSE), diferencias entre dos grupos de comparación y correlaciones entre dos indicadores, representados en el eje y. En el eje x, se encontrará cada una de las habilidades socioemocionales indagadas en SSES. Las barras y círculos en rojo corresponden a las estadísticas que no son significativas, según los criterios mencionados en la página anterior. Finalmente,

la leyenda hace referencia a los temas que se quieren analizar. Por ejemplo, en la Figura 1, las categorías a relacionar con las HSE están asociadas con el acoso escolar: los estudiantes se burlan de mí, me han amenazado, me han quitado mis cosas y me han golpeado. Para la habilidad de curiosidad, se observa que la correlación entre la categoría “Se burlan de mí” y el indicador de desarrollo de la habilidad, es negativa y significativa para la cohorte mayor (barra verde); mientras que para la cohorte menor (círculo rojo) no es significativa.

Figura 1. Ejemplo de análisis para las diferencias y correlaciones presentadas en el informe



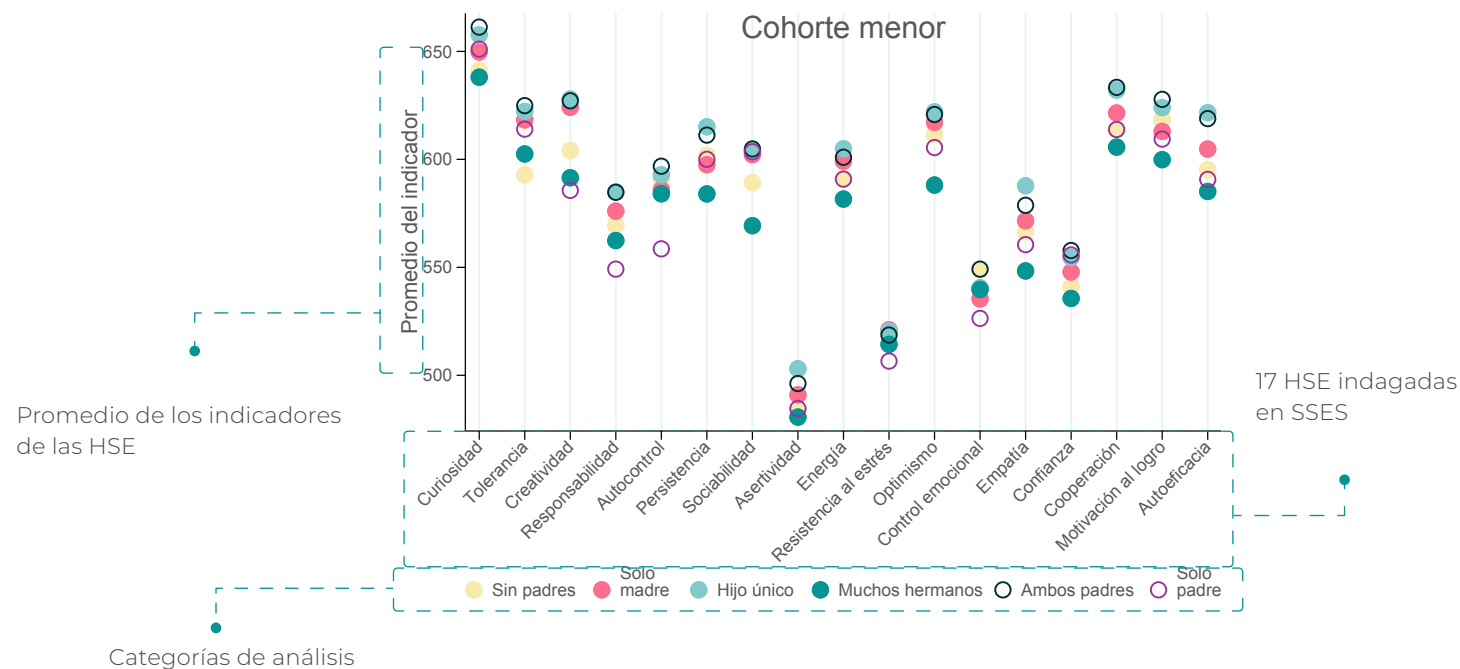
La **Figura 2** muestra otro ejemplo del tipo de visualizaciones llevadas a cabo en el informe. Con este gráfico se presentan resultados asociados al promedio de las HSE para diferentes categorías de análisis. Con esta visualización se busca comparar, de manera general, el comportamiento del promedio (eje y) de las 17 HSE (eje x) asociado a diversas categorías (ver leyenda).

Por ejemplo, este gráfico permite apreciar que, para la mayoría de las HSE, los estudiantes que tienen muchos hermanos obtuvieron los promedios más bajos en los indicadores (círculos con el azul más oscuro).

Los elementos identificados como "pensamiento emergente" contienen información relacionada con ese apartado del informe. Estos son elementos interactivos a los cuales se accede haciendo clic sobre el ícono "pensamiento emergente" dentro del cual también se podrá acceder a videos que amplían la información. Para cerrar el cuadro emergente haga clic sobre el botón de cierre **X**.

 Pensamiento emergente

Figura 2. Ejemplo de la visualización para los promedios de las HSE en el capítulo 4



#SEMINARIOICFES

Stephanie Jones

Directora del Laboratorio de Enfoques Ecológicos del Aprendizaje Socioemocional (EASEL Lab)

"La ciencia y la práctica del aprendizaje socioemocional durante la pandemia y a futuro"

<https://www.youtube.com/watch?v=LI9JdwES6F0&t=14404s 2:18:00>

Recientemente se ha visto información sobre cómo los padres están luchando con el manejo del estrés, el trabajo en casa, la educación de los niños en casa e incluso con la transición de vuelta a la presencialidad. La pandemia ha resaltado la importancia de prestar especial atención a los desafíos que enfrentan los niños y las familias en términos de habilidades socioemocionales, principalmente el cómo están pensando, sintiendo y manejando el estrés.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

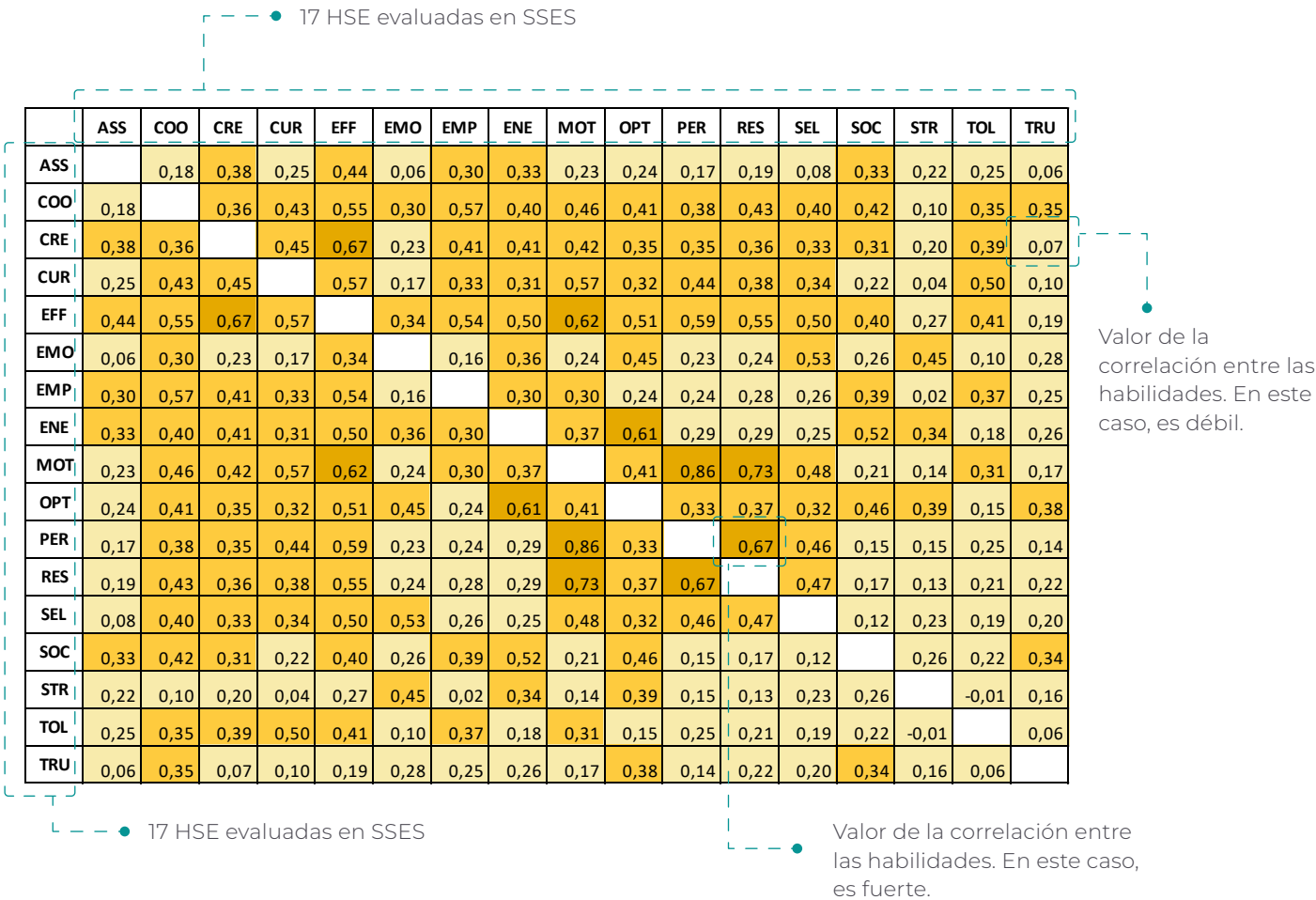
Para mostrar la relación entre las 17 HSE, en este informe se utilizan tablas como la que se muestra a continuación. Con esta forma de visualización, se presentan los resultados asociados a las correlaciones entre las diferentes HSE de los estudiantes. En el eje x se enlistan las 17 habilidades, y en el eje y también.

Cada uno de los valores reportados en la tabla, indican el tamaño de la correlación entre la HSE de la fila correspondiente, y la respectiva columna.

Por ejemplo, en la **Figura 3**, se reportan los resultados de las correlaciones de la cohorte mayor. El valor que se muestra para el cruce entre la segunda fila (ASS) y la última columna (TRU), es de 0,06. Esto, quiere decir que la relación entre las habilidades de Asertividad (ASS) y Confianza (TRU), de los estudiantes que pertenecen a la cohorte mayor, es de 0,06.

Los diferentes colores muestran el nivel de fortaleza de la relación reportada entre las dos habilidades. En ese sentido, el tono más claro indica una relación poco fuerte (entre 0,0 y 2,9), el color intermedio indica una relación media (Entre 3,0 y 5,9), y el color más oscuro hace referencia a una relación fuerte (entre 6,0 y 9,0) entre el desarrollo de estas habilidades.

Figura 3. Intepretacion de tablas de correlaciones entre las HSE



1. Contexto



1.1. ¿Qué es SSES?

La encuesta de habilidades sociales y emocionales (SSES, por sus siglas en inglés) es un estudio que recolecta información sobre estas habilidades, y sobre los contextos escolares y familiares de niños y niñas de 10 años (corte menor) y adolescentes de 15 años (corte mayor). En el estudio se incluyen diez ciudades del mundo: Bogotá (Colombia), Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos), Estambul (Turquía), Manizales (Colombia), Moscú (Rusia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) y Suzhou (China).

El estudio es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Se trata, como es bien sabido, de una organización internacional que “en colaboración con gobiernos, responsables de políticas públicas y ciudadanos, trabaja para establecer estándares internacionales y proponer soluciones basadas en datos empíricos a diversos retos sociales, económicos y medioambientales” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], s.f.).

La OCDE recoge datos relacionados con la educación por medio de estudios internacionales como el [Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos \(PISA\)](#), que evalúa principalmente habilidades cognitivas en los estudiantes y el [Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje \(TALIS\)](#) que indaga por las percepciones de los docentes sobre las prácticas de enseñanza y los ambientes de aprendizaje.

A pesar de que se está hablando más sobre las habilidades socioemocionales, hay una falta de información respecto a el estado de estas en la sociedad en general. Por esta razón el estudio SSES busca complementar la información persiguiendo los siguientes objetivos (OCDE, 2019):

- Proveer, a los países y ciudades participantes, con información robusta y confiable sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus estudiantes.
- Proveer conocimiento sobre las características de individuos, familias, pares y escuelas que favorezcan o dificulten el desarrollo de estas habilidades.
- Proveer evidencia del valor predictivo de las habilidades socioemocionales para los resultados en la vida de las personas en educación, conducta, salud y bienestar personal.
- Demostrar que conjuntos de datos válidos, confiables y comparables, sobre habilidades socioemocionales, pueden ser producidos a través de diversas poblaciones de estudiantes.

Tabla 1. Estructura de los cuestionarios de contexto por actor

| Sección | Estudiante | Madre, padre o cuidador | Docente | Rector |
|---------|--|---|---|--|
| A | Datos demográficos | Datos demográficos | Datos demográficos | Datos demográficos del rector y estructura de la institución educativa |
| B | Bienestar, actitudes y aspiraciones | Sobre el niño/niña | Educación y trayectoria profesional | Población de estudiantes y docentes |
| C | Relaciones con padres y amigos | Bienestar y perfil de habilidades de los padres | Prácticas de enseñanza | Recursos de la institución educativa |
| D | Vida escolar | Relación con el niño/niña | Institución educativa del docente | Prácticas pedagógicas, currículo y evaluación |
| E | Medición breve de habilidades cognitivas | Percepciones sobre las habilidades socioemocionales | Percepciones sobre las habilidades socioemocionales | Clima escolar |
| F | | | | Políticas y prácticas |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de OCDE (2019).

El estudio SSES hace una evaluación integral de las habilidades socioemocionales² de quienes participan. Para ello, recoge información relevante de estudiantes, docentes, padres de familia e instituciones educativas por medio de cuestionarios que han de ser respondidos por cada uno de estos actores. En el caso de las instituciones educativas, es el rector quien responde el cuestionario.

Los cuestionarios administrados permitieron caracterizar a cada uno de los actores, describir las habilidades socioemocionales de los estudiantes y obtener información sobre su contexto escolar y familiar. Tanto los estudiantes como sus padres, docentes y rectores contestaron el cuestionario diseñado para cada uno. Así pues, la información que se presenta en este informe se basa en los reportes de dichos actores.

² Las respuestas a los ítems pertenecientes a una misma habilidad se resumen con una puntuación en una escala psicométrica. Para facilitar las comparaciones entre las escalas de habilidades, estas escalas están estandarizadas. El valor de referencia se fija en 500 y representa el valor asignado a los encuestados que seleccionan el punto medio en todos los ítems o que seleccionan respuestas equilibradas, por ejemplo, de acuerdo tres veces, en desacuerdo tres veces. La desviación estándar se fija en 100 en todas las ciudades para la cohorte más joven. Los valores más altos indican una mayor percepción de habilidades.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

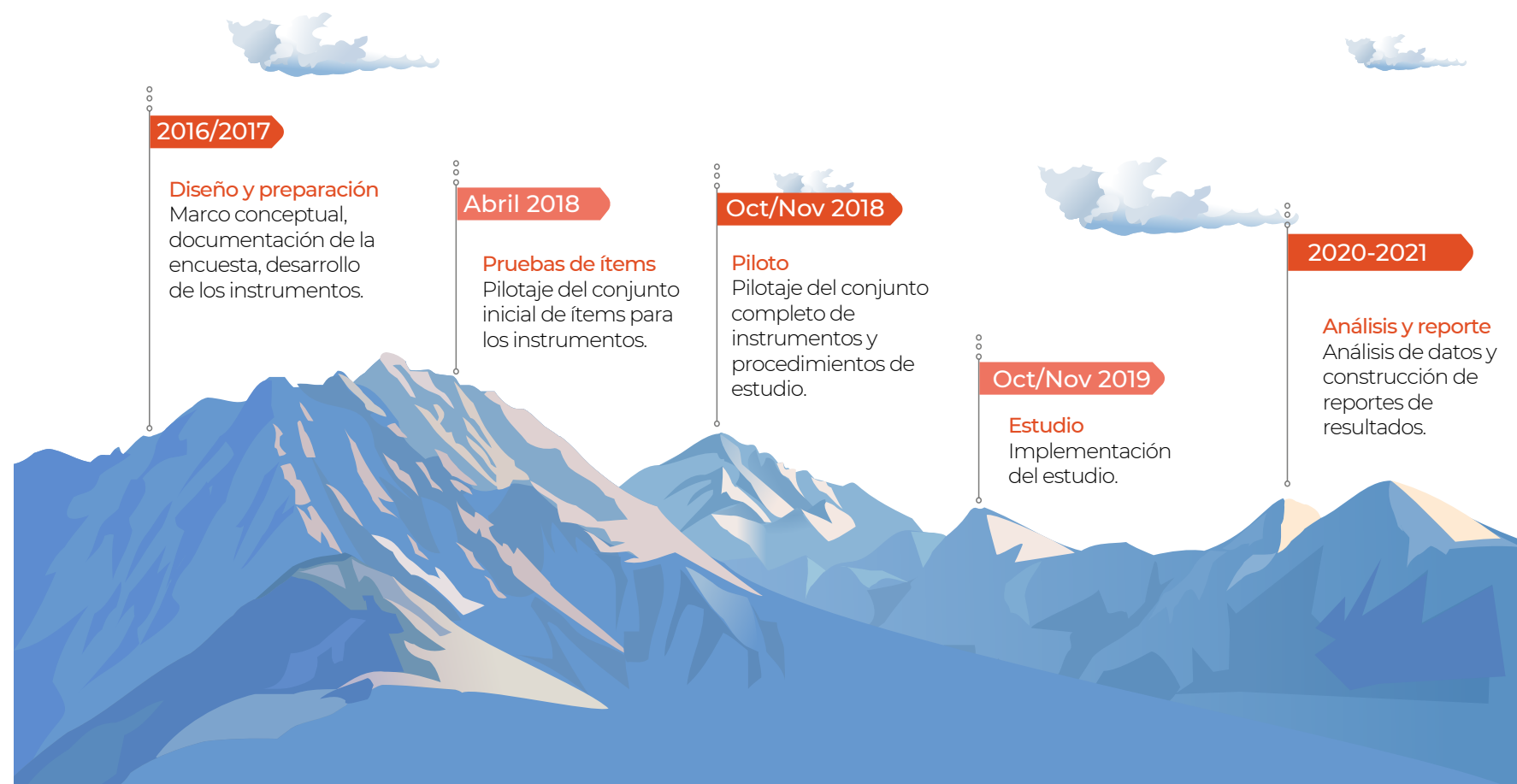
Con respecto a las habilidades socioemocionales, tanto estudiantes como padres respondieron 120 preguntas. Cada docente respondió 45 preguntas por estudiante participante en el estudio. Los estudiantes respondían las preguntas a manera de auto reporte, es decir reportando sus opiniones al respecto de lo que se preguntaba; por otro lado, los padres y docentes respondían preguntas sobre su hijo o estudiante, respectivamente.

De otra parte, el estudio también incluía cuestionarios que recolectaban información sobre el contexto sociodemográfico, familiar, y escolar de los pares y de la

comunidad del estudiante. Dichos cuestionarios fueron respondidos por el grupo de estudiantes participantes, sus padres, sus docentes y el rector o rectora de la institución educativa. En la **Tabla 1**, aparece la estructura de los cuestionarios de contexto que se usaron para obtener información de cada uno de los actores.

El estudio comenzó, en 2016-2017, con el diseño de los instrumentos. Se ha extendido hasta el 2021, año en el que se empezaron a publicar, en el ámbito [internacional y local \(por ciudades\)](#), los informes de resultados. La **Figura 4** muestra las etapas que tuvo este estudio.

Figura 4. Etapas del estudio SSES



Nota: Adaptado de "Introduction", OCDE (2019), OECD Education Working Paper No. 207, p. 21.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

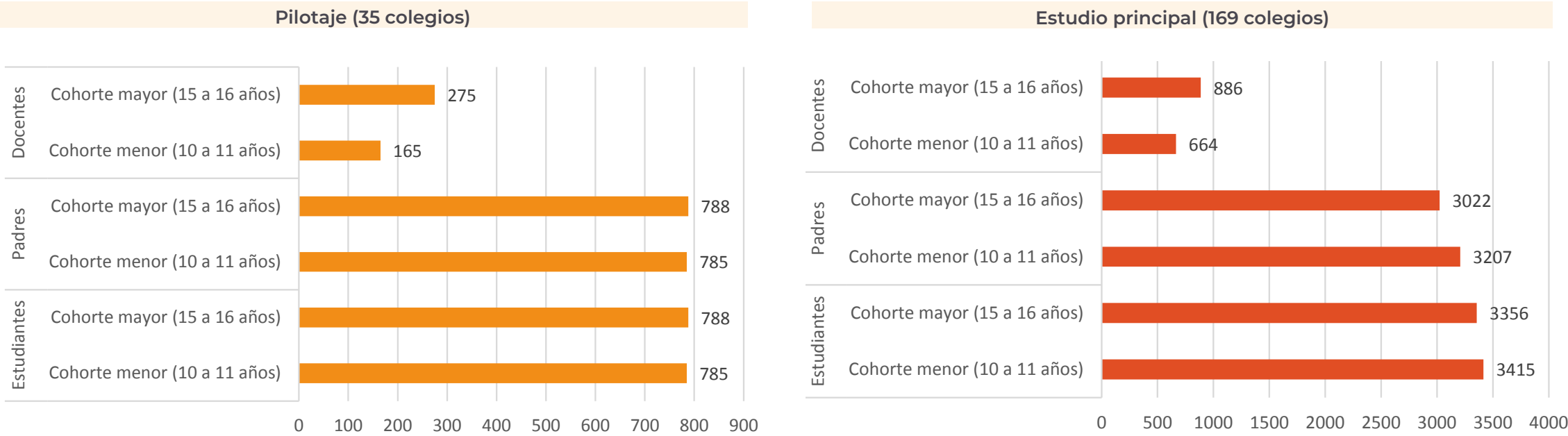
En Bogotá, se llevó a cabo el estudio piloto en el 2018, en el cual se probaron las condiciones de aplicación y los materiales del estudio, con el fin de ajustarlos a la aplicación definitiva y asegurar que los instrumentos recolectaran la información de manera válida y confiable (OCDE, 2021). La **Figura 5** muestra la cantidad de participantes en el pilotaje y el estudio principal. Aunque la planeación del estudio por parte de la OCDE proyectaba que el análisis y entrega de los resultados se realizarían en el 2020, la emergencia sanitaria por el covid-19 impuso

otras condiciones. Por esto, los informes de resultados se han entregado en 2021.

En el caso de Bogotá, los resultados del estudio son útiles para formular políticas relacionadas con el bienestar, la convivencia y la participación ciudadana, entre otros, en el ámbito educativo y en el diario vivir de todos los habitantes de la ciudad. En Bogotá, se han emprendido algunas iniciativas con el fin de tomar decisiones basadas en datos; por ejemplo, la encuesta

sobre el clima escolar es un instrumento de seguimiento y gestión educativa (Secretaría de Educación del Distrito, 2016), y se aplica desde el 2006 hasta la actualidad. Aunque, en sus primeras versiones, la encuesta anterior no tuvo una estructura única, los resultados proporcionan un panorama sobre aspectos en los que pueden influir en la convivencia escolar como las relaciones entre estudiantes y docentes o elementos del entorno como el establecimiento de normas y reglas en la institución o la presencia de drogas y alcohol en sus alrededores.

Figura 5. Cantidad de pruebas aplicadas en el pilotaje y en el estudio principal, para estudiantes, padres y docentes, según cohorte





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



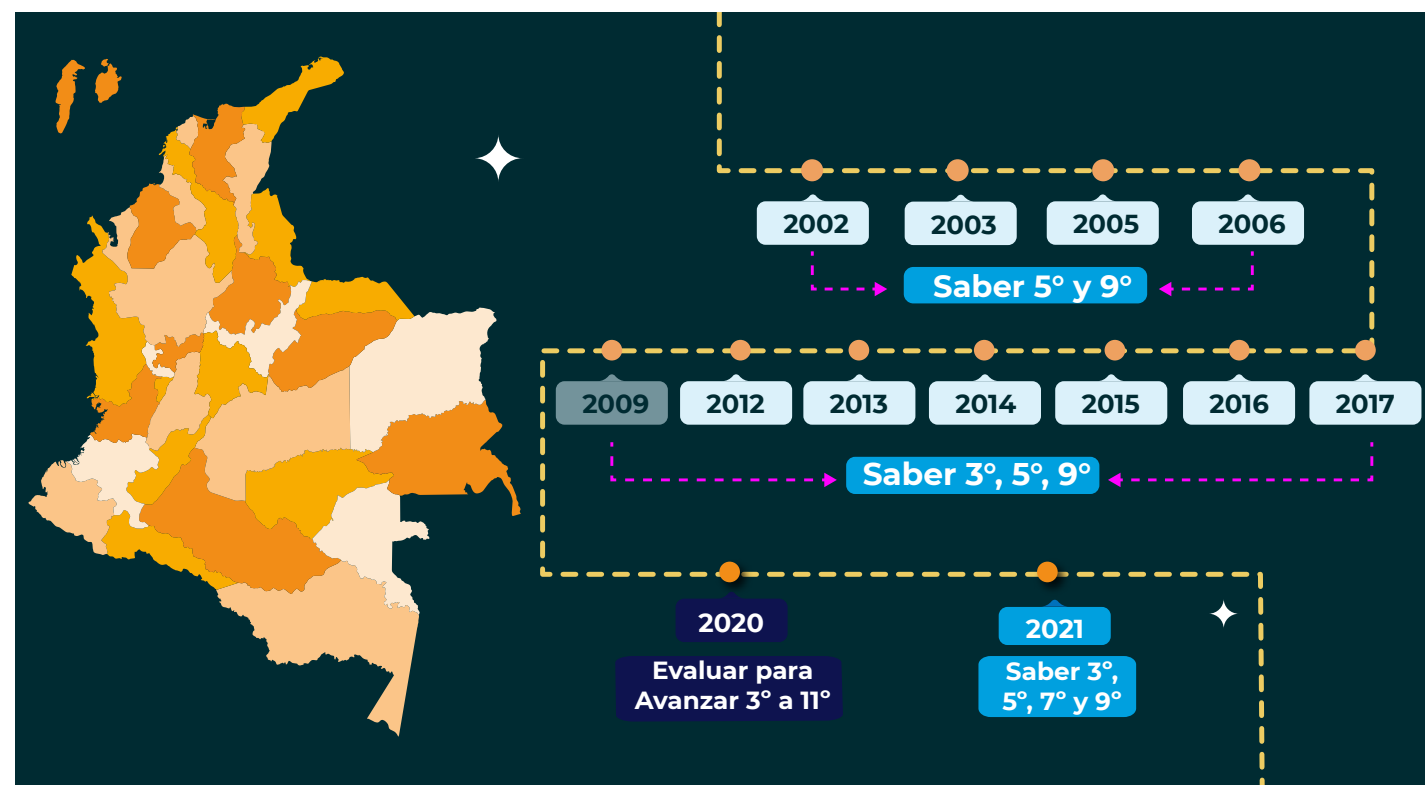
Referencias

Los resultados de estas encuestas sirven para focalizar acciones en temas como la cultura ciudadana, la inclusión y, por supuesto, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia en la escuela.

El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas de la ciudad (Concejo de Bogotá, 2020) contiene diferentes programas y proyectos estratégicos que apuntan al fortalecimiento, entre otras, de las habilidades socioemocionales. De esta manera, se busca brindar a los ciudadanos herramientas que les permitan lo siguiente: i) acceder a oportunidades en educación, salud y cultura; ii) prevenir la vinculación de los jóvenes al delito, a actos violentos y al consumo de sustancias; iii) focalizar el desarrollo integral del estudiante; y iv) posicionar las escuelas como territorios de paz, entre otros objetivos.

Algunas de las estrategias que se han implementado con el fin de mejorar la convivencia escolar, que incluyen trabajar las habilidades socioemocionales, son las siguientes: i) orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del plan institucional de convivencia escolar; ii) el programa de fortalecimiento de las competencias socioemocionales “Emociones para la Vida”; y iii) el programa de fortalecimiento de competencias socioemocionales y ciudadanas por medio de la práctica del fútbol (IDEP, 2021). La recolección de información sobre habilidades socioemocionales en las instituciones académicas de la ciudad cobra especial relevancia ya que, además de servir como fuente de información para la planeación, permite establecer el impacto de la implementación de los programas y estrategias que buscan el fortalecimiento de estas habilidades.

Figura 6. Línea de tiempo sobre la información de habilidades socioemocionales que el Icfes ha recopilado



Por su parte el Icfes ha recopilado información sobre habilidades socioemocionales en Saber 3°, 5° y 9°, Evaluar para Avanzar 3° a 11° y en la aplicación que se realiza actualmente en Saber 3°, 5°, 7°, y 9°. La **Figura 6** sintetiza lo mencionado.

Hasta este punto, se han descrito los aspectos generales del estudio, pero ¿qué son las habilidades socioemocionales y cuáles se tienen en cuenta en el estudio SSES? A continuación, se ahondará más en estos temas.

1.2. Marco conceptual

En el estudio SSES, la OCDE define las habilidades socioemocionales en los siguientes términos:

[Son] capacidades individuales que pueden ser (a) manifestadas en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, (b) desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje formales e informales y (c) generadoras importantes de resultados socioeconómicos a través de la vida de un individuo. (OCDE, 2015, p. 35)

Estas habilidades se relacionan con aquellas que son necesarias en el campo laboral y educativo, y con el bienestar psicológico y la convivencia en sociedad, entre otros temas OCDE (2019).

Con el fin de determinar las habilidades socioemocionales que se relaciona con cada dimensión del ser humano, se pueden adoptar diferentes marcos teóricos de referencia. Por ejemplo, la Unesco (2021) describe cinco marcos desde los que se han evaluado las habilidades socioemocionales, tal como se presenta en la **Tabla 2:**

Tabla 2. Marcos de referencia: Dimensiones y habilidades propuestas

| Marco de referencia | Institución/ Organización | Dimensión | Habilidades |
|-------------------------------|---|--------------------------------|---|
| Habilidades para el siglo XXI | National Research Council (Estados Unidos) | Cognitivo | Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación |
| | | Intrapersonal | Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación |
| | | Interpersonal | Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, liderazgo |
| Marco de referencia | Institución/ Organización | Dimensión | Habilidades |
| Aprendizaje socioemocional | CASEL Proyecto Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional - CASEL | Consciencia de sí mismo | Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia, autopercepción precisa |
| | | Autogestión | Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro, automotivación |
| | | Toma de decisiones responsable | Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética |
| | | Consciencia social | Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros |
| | | Habilidades de relación | Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo |

| Marco de referencia | Institución/ Organización | Dimensión | Habilidades |
|---|--|--|--|
| Cinco Grandes Factores (Big Five) | | Extraversión | Sociabilidad, asertividad, energía |
| | | Agradabilidad | Empatía, confianza, colaboración |
| | | Meticulosidad | Orientación al logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia |
| | | Estabilidad emocional | Resistencia al estrés, optimismo, control emocional |
| | | Apertura | Curiosidad, tolerancia y creatividad |
| Marco de referencia | Institución/ Organización | Dimensión | Habilidades |
| Educación para la paz, Ciudadanía Global y Aprendizaje socioemocional | Instituto de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible Mahatma Gandhi | Ciudadanía Global | Empatía |
| | | | Compasión |
| | | | Mindfulness |
| | | Sustentabilidad | Pensamiento crítico |
| Marco de referencia | Institución/ Organización | Dimensión | Habilidades |
| Habilidades para la vida | UNICEF | Tomar decisiones y mantener un pensamiento crítico | Evaluar situaciones |
| | | | Determinar problemas y sus causas |
| | | | Reflexión y análisis |
| | | Autogestión y hacer frente a los problemas | Confianza, autovaloración, fijación de metas, autoevaluación y consciencia de sí mismo |
| | | | Responsabilidad por los propios sentimientos |
| | | | Manejo de la tensión |
| | | Comunicación interpersonal | Negociación, manejo del rechazo, empatía, cooperación y trabajo en equipo, persuasión, establecer y mantener redes de contacto |

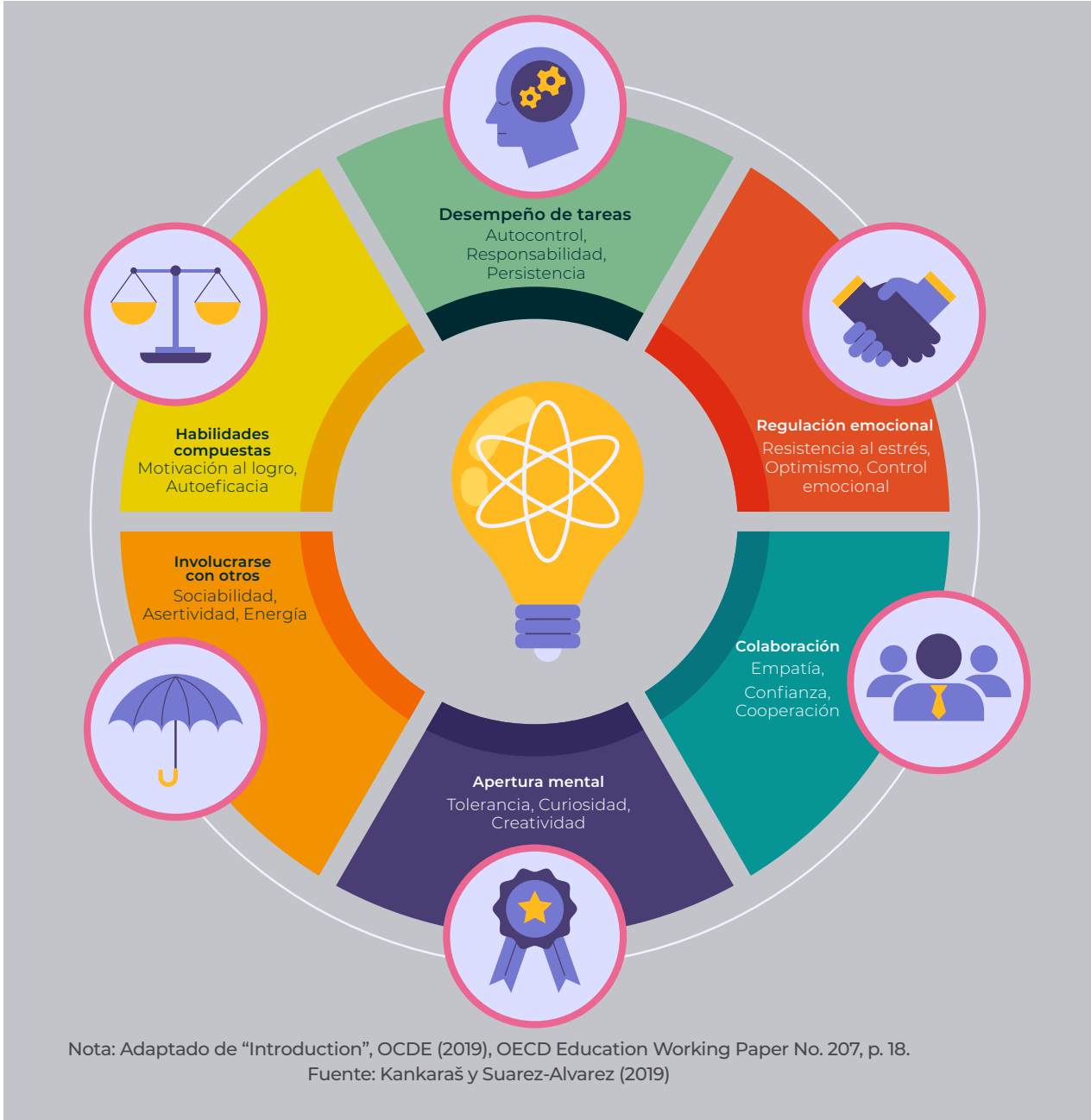
Nota: Adaptado de “Definición de las habilidades socioemocionales: aproximaciones conceptuales”, por Unicef, 2021, Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina, p.11-13.

Tal como se observa en la **Tabla 2**, uno de los cinco marcos teóricos mencionados es el denominado “cinco grandes factores”, también conocido como Big Five, que fue seleccionado por la OCDE (2019) como referente para la evaluación de las habilidades socioemocionales del estudio SSES. Este marco tiene su fundamento en la teoría de los cinco grandes factores de la personalidad, la cual tiene su origen en las investigaciones sobre las aproximaciones léxicas de descripción de las personas (De Raad, 2000). Esta teoría usa cinco categorías generales (**Tabla 2**), denominadas dimensiones, para describir las diferencias entre individuos (Schmitt *et al.*, 2007).

Las cinco dimensiones de esta teoría también se han usado en el estudio de la personalidad desde el modelo factorial, en el cual las dimensiones “grandes” están compuestas por 6 subdimensiones. Esta teoría emplea el análisis factorial como herramienta estadística para el estudio de la personalidad, lo cual permite conceptualizar estas cinco dimensiones como disposiciones causales, es decir, cada una de estas dimensiones explica diferentes aspectos de la personalidad del individuo (Schmitt *et al.*, 2007).

Dado que las descripciones de cada una de las dimensiones y subdimensiones describen una cantidad amplia de características del ser humano, esta teoría se ha utilizado en ámbitos tan variados como la selección de personal (Martínez, 2020), la investigación económica (Cobb-Clarke y Schurer, 2011) o la investigación transcultural de la personalidad (Schmitt *et al.*, 2007). Aunque la teoría de los cinco grandes es la base del estudio SSES, se ha hecho un ajuste en las dimensiones a evaluar con el fin de hacerlas más coherentes con el estudio de las habilidades socioemocionales. Esta estructura (**Figura 7**) conserva la distribución de cinco grandes grupos, los cuales contienen entre dos y tres habilidades socioemocionales. Además, se agrega un grupo de habilidades denominado “habilidades compuestas” (OCDE, 2018).

Figura 7. Estructura de las habilidades sociales y emocionales para el estudio SSES





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

En total, en este estudio, se recoge información sobre 17 habilidades socioemocionales, organizadas en 6 grandes grupos. Este listado de habilidades obedece a los criterios enunciados por OCDE (2019). Según este informe, las habilidades socioemocionales deberían:

- Tener valor predictivo para las siguientes categorías: logro académico, éxito económico, salud y calidad de vida
- Ser adaptables y sensibles a las intervenciones y medidas políticas, especialmente, en los primeros años del estudiante
- Ser adecuadas para niños y adolescentes de 10 y 15 años, es decir que se pueden identificar y medir en ese rango de edad
- Facilitar la comparación entre culturas y países
- Ser relevantes para el mundo del futuro
- Investigarse de manera apropiada, es decir, tener suficiente evidencia que las respalde

En el capítulo 3, se encuentran las descripciones de cada una de las dimensiones y habilidades que se evalúan en este estudio. Si deseas ampliar la información al respecto, puedes consultar el documento del marco de evaluación del estudio SSES en [este enlace](#).



2.Caracterización





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

2.1. Caracterización del estudiante

Además de evaluar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, el estudio recoge información sobre los contextos familiares y escolares de los participantes, a partir de los cuestionarios de preguntas que se hacen a sus padres, profesores y rectores. Esto, permite identificar algunos factores que pueden ser significativos para el desarrollo de dichas habilidades. En el presente capítulo, se describen las características de la población en Bogotá que participó en el estudio de SSES, su entorno familiar y escolar, así como las conclusiones del capítulo.

Además, en los próximos capítulos se harán comparaciones sobre los resultados que han obtenido los estudiantes que pertenecen a la cohorte menor y aquellos de la cohorte mayor, y para eso, en esta sección se presenta cuántos estudiantes hay en cada cohorte y cuáles son sus características principales.

La población representada en el estudio de SSES, en Bogotá, se compone por un total de 146,283 estudiantes. Al desagregar por sexo, se encuentra que hay 72,296 mujeres y 72,929 hombres.

Del total de evaluados, el 54% pertenece a la cohorte menor, y el 46% a la cohorte mayor como se muestra en la **Figura 8**.

En la **Figura 9**, se puede observar la distribución de participantes por cohorte y sexo.

Figura 8. Porcentaje de estudiantes en cada cohorte

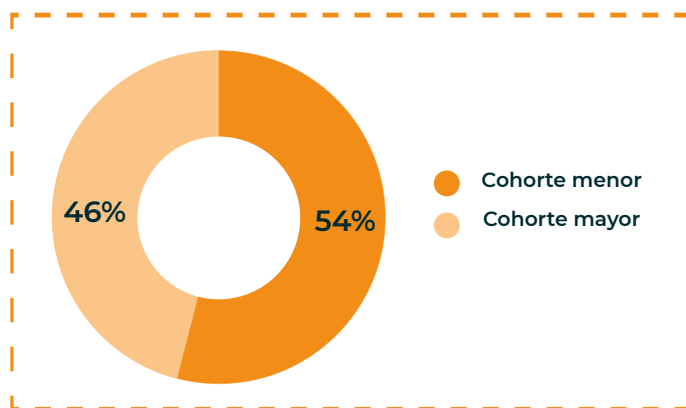
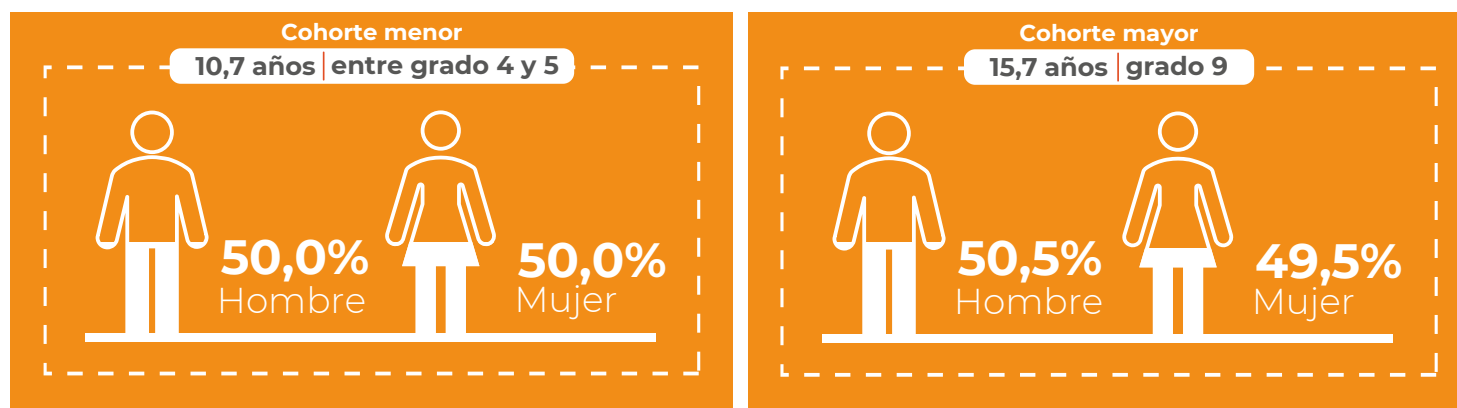


Figura 9. Características de los estudiantes por cohorte



Ahora bien, es necesario hacer una caracterización de aquellos estudiantes que pertenecen a poblaciones diversas. En primer lugar, con respecto a la población con discapacidad, se encuentra que un total de 1.046 estudiantes en el estudio de SSES reportan tener algún tipo de discapacidad. De dicho total el 94% (987 personas) tiene una discapacidad de tipo cognitiva, conductual o emocional, mientras que el 6% (59 personas) reporta tener una funcional. Del total de personas que reportaron tener algún tipo de discapacidad, el 34,5% eran hombres, mientras que el 65,5% mujeres. Al analizar la presencia de población migrante, se encuentra que, del total de estudiantes, 6.333 reportan pertenecer a esta.

Adicional a esta descripción que se hace sobre las características de los estudiantes, en el estudio SSES se les hacen preguntas sobre la tenencia de algunos bienes y servicios, con el fin de tener una mirada mucho más amplia de quiénes son los estudiantes participantes y los recursos a los que tienen acceso.

En la literatura, se discute ampliamente de qué manera incide la tenencia de ciertos bienes y el acceso a ciertos servicios, sobre el desempeño de los estudiantes y su desarrollo. Con respecto a la tenencia de computadores, por ejemplo, se demuestra que hay una correlación positiva entre la disponibilidad de computadores en el hogar y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y lectura. Sin embargo, dado que la disponibilidad de computadores en el hogar está fuertemente correlacionada con otras características del entorno familiar, los resultados pueden estar sesgados. (Fuchs, 2004). En la **Figura 10** se

Figura 10. Porcentaje de estudiantes con acceso a ciertos bienes y servicios



observan algunos de estos resultados. Dentro de los hallazgos se destaca que menos de la mitad de los estudiantes tienen acceso a un software educativo en el hogar (45,80%), igual que libros de literatura clásica (48,58%) o libros de poesía (49,36%). Sin embargo, la gran mayoría, el 90,09% de los estudiantes evaluados, tienen conexión a internet y el 78,01% un computador para trabajar.

Comparación internacional

La **Figura 11** presenta la comparación del porcentaje de estudiantes en cada ciudad que cuentan con acceso a internet en su hogar y los resultados son diferenciados según la cohorte a la cual pertenecen, de acuerdo con su edad. Por una parte, se destaca que, el porcentaje de estudiantes de la cohorte mayor con acceso a internet en su hogar, en 9 de las 10 ciudades, supera el 90%. Aquellas ciudades con el porcentaje más alto son Moscú, con un 100%, y Helsinki y Sintra con 99%. La única por debajo del 90% de estudiantes con acceso a internet en el hogar es Manizales, con un 88%. Bogotá, por su parte, cuenta con el cuarto porcentaje más bajo (92%). Respecto a la cohorte de menor edad, los porcentajes se encuentran entre el 81% y 97%, a excepción de la ciudad de Suzhou, donde un 59% de sus estudiantes de dicha cohorte cuentan con acceso a internet en su hogar. Los valores más altos dentro de la cohorte menor se reportan en las ciudades de Helsinki (97%) y Moscú (96%). Bogotá reporta un 88% de estudiantes cuya respuesta es positiva para la pregunta por el acceso a internet en su hogar.

En la **Figura 12** se presenta la comparación del porcentaje de estudiantes en cada ciudad que tienen acceso a un computador de trabajo en su hogar y los resultados son diferenciados según la cohorte a la cual pertenecen, de acuerdo con su edad. Se destaca que en todas las ciudades es mayor el porcentaje de estudiantes que cuentan con un computador en la cohorte mayor (entre 70% y 94%), en comparación con la cohorte menor, donde los porcentajes oscilan entre el 53% y 78%.

Aquellas ciudades con el porcentaje más alto, dentro de la cohorte mayor, son Ottawa y Helsinki, ambas con un 94%, y respecto a la cohorte de menor edad, se destaca nuevamente Ottawa (85%) y Daegu (78%). Es de destacar que, aunque hay ciudades donde la diferencia

entre el porcentaje de estudiantes con acceso a un computador de trabajo en su hogar, entre una cohorte y otra, es pequeña (4 puntos porcentuales en el caso de Manizales), otras reportan diferencias mayores, como es el caso de Houston donde ésta es de 35 puntos porcentuales.

Para el caso de Bogotá, el 81% de los estudiantes mayores reporta una respuesta positiva para la pregunta por el acceso a un computador de trabajo en su hogar, y entre la cohorte menor, la respuesta positiva corresponde al 75%. Al comparar los resultados para Bogotá entre las figuras se ve que el porcentaje de estudiantes que tiene acceso a internet es mayor al de los que tienen acceso a un computador de trabajo. Así, valdría la pena ahondar en posibles implicaciones con respecto a la navegación no supervisada.

Figura 11. Porcentaje de estudiantes con acceso a internet en cada ciudad, según cohorte

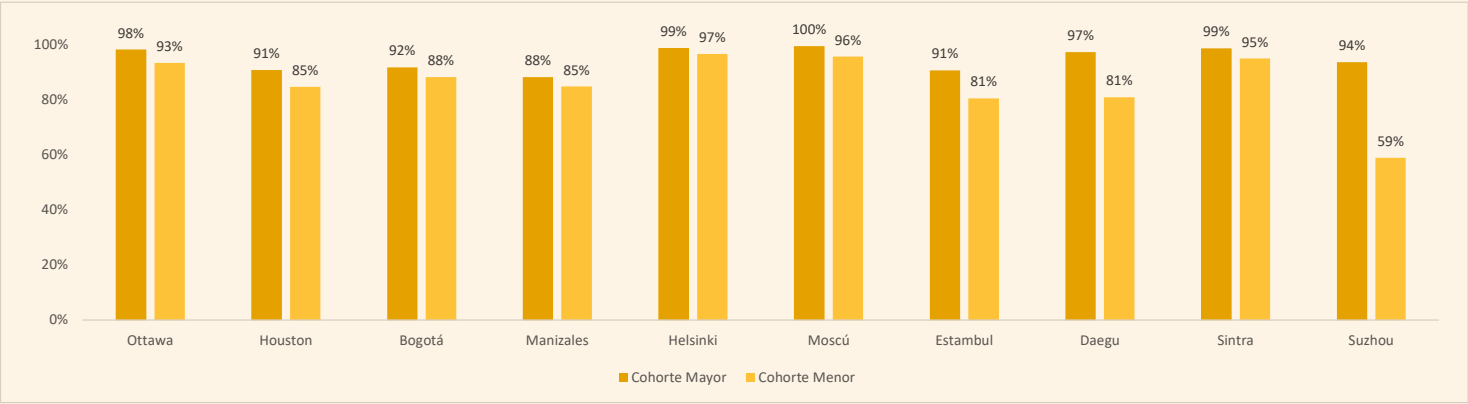
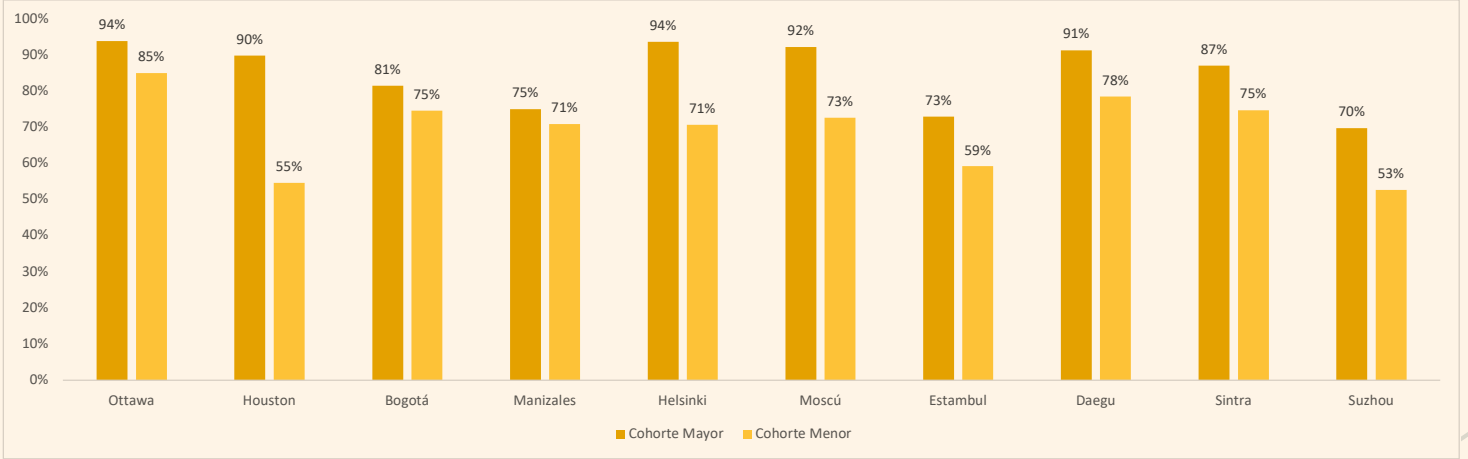


Figura 12. Porcentaje de estudiantes con acceso a un computador de trabajo en su hogar, en cada ciudad, según cohorte



Con el fin de entender cuáles son las actividades a las cuales los estudiantes dedican un mayor porcentaje de tiempo, en el estudio de SSES se les pide que respondan, para cada actividad enlistada, si dedican entre 1 y 60 minutos al día, entre 1 hora y 4 horas, diarias, más de 4 horas, o si no dedican tiempo a dicha actividad. Esto, se pregunta con el fin de analizar, como se hará en capítulos posteriores, si hay alguna relación entre el tiempo dedicado a ciertas actividades con el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

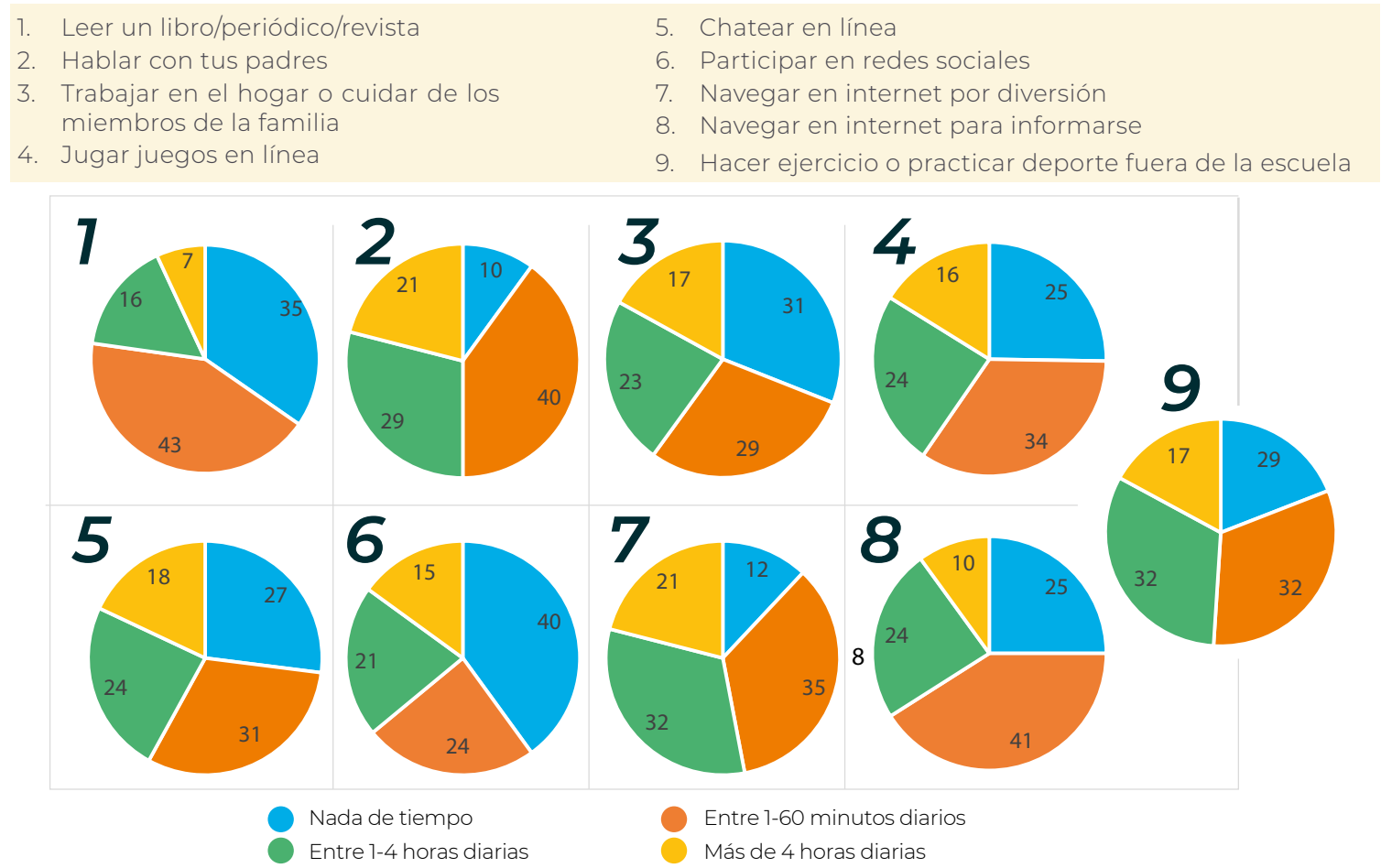
La literatura sugiere que existe relación entre el tiempo que dedican los estudiantes a ciertas actividades y su desempeño académico y otros resultados. Por ejemplo, con respecto al tiempo que dedican los estudiantes a la lectura, Descaller *et al* (2014) afirman que “El hábito lector y sus competencias no sólo se asocian al rendimiento académico dentro del sistema educacional, sino que se correlacionan también con los niveles socioeconómicos en la vida adulta. (...) los niños que poseen habilidad lectora a los 7 años, además de poseer habilidades en matemáticas y una mayor motivación de aprendizaje, correlacionan de forma positiva con un mejor estatus socioeconómico a la edad adulta”. Igualmente, el informe PISA 2011, concluye que aquellos jóvenes que diariamente leen por placer obtienen mejores rendimientos en la prueba. (OCDE, 2011). Si bien el tiempo dedicado a la lectura puede revelar las preferencias del estudiante, la eficiencia es un factor importante, por lo que valdría la pena revisar hacia el futuro cómo medir eficiencia de la competencia lectora.

A su vez, estudios como el de Zimmerman y Christakis (2005) y García, Callejo y Walzer (2004),

analizan la incidencia que tiene el tiempo que dedican los estudiantes a la televisión y los juegos electrónicos sobre su rendimiento y desarrollo de habilidades cognitivas. Se encuentra que los estudiantes que dedican más horas diarias a la televisión y a juegos electrónicos tienen peor rendimiento que los que dedicaban menor tiempo y que, cuantas más horas de televisión veían, peores habilidades cognitivas mostraban.

Con respecto al tiempo que los estudiantes dedican en internet, Fusch *et al* (2004) encuentran una relación positiva entre el uso de computadores para el correo electrónico, el acceso a páginas web y el uso de software educativo y los aprendizajes que obtienen los estudiantes.

Figura 13. Porcentaje de estudiantes para cada respuesta, según el tiempo que dedican a algunas actividades





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

En el estudio SSES también se analiza la participación de los estudiantes en otras actividades extracurriculares, preguntándoles si practican deportes, hacen actividades artísticas, sociales, de servicio comunitario o de protección del medio ambiente. Históricamente, los programas extracurriculares han sido considerados como una forma de proporcionar a los jóvenes lugares seguros y supervisados para pasar el tiempo, y posteriormente para prevenir problemas como el consumo de alcohol y otras drogas, los embarazos adolescentes, la delincuencia y la violencia juvenil y el fracaso escolar. (Community Action for Youth Project, 2001). Sumado a lo anterior, “las actividades extracurriculares también ofrecen amplias oportunidades para que los niños desarrollen habilidades sociales y emocionales, tanto si se centran en los deportes, la música, las artes o los estudios, como si giran en torno a la gobernanza escolar o las actividades de voluntariado. La disciplina, la capacidad de trabajar en equipo, la responsabilidad, la negociación, la perseverancia, el autocontrol, la autoestima, la autoeficacia y la curiosidad son beneficios potenciales de este tipo de actividades” (OCDE, 2019, p. 47) Por esto, es importante revisar cuántos estudiantes están involucrados en ellas, y cuáles son las más frecuentes o comunes.

Con respecto a la participación de los estudiantes encuestados en actividades por fuera de la escuela, se encuentra que la mayoría de ellos dedican tiempo a practicar deportes. Con respecto a esto, la literatura sugiere que aquellos estudiantes que realizan mayor actividad física tienen un aumento del rendimiento académico y presentan mejores calificaciones en el área de matemáticas. (Prieto y Martínez, 2016). Como se observa en la **Figura 14**, el 66% de los estudiantes

afirman involucrarse en actividades deportivas por fuera del contexto escolar, seguido de las actividades artísticas, con un 62%. La mayoría de las estudiantes no realizan actividades de protección del medio ambiente por fuera de la escuela, (53% no lo hacen y el 47% sí), sólo el 34% afirman involucrarse en actividades sociales, y aún menos en aquellas actividades relacionadas con el servicio comunitario (30%).

Figura 14. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades por fuera de la escuela





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Comparación internacional

La **Figura 15** presenta una comparación del porcentaje de estudiantes que participan en actividades deportivas por fuera de la escuela en cada una de las ciudades que participaron en el estudio de SSES. Para todas las ciudades, se observa que una mayor proporción de estudiantes de la cohorte menor se involucran en dichas actividades, en comparación con sus pares de la cohorte mayor. Sin embargo, el tamaño de la diferencia varía entre una ciudad y otra; mientras que en Sintra la diferencia entre ambas cohortes es de 7 puntos porcentuales, en Daegu, por ejemplo, es de 26.

Las ciudades donde los estudiantes de mayor edad tienen una mayor participación en actividades deportivas son Ottawa y Sintra, ambas con un 64% de los estudiantes. Bogotá, ocupa el cuarto lugar con un 60% de estudiantes cuya respuesta es positiva cuando se les pregunta si participan en actividades deportivas

por fuera del colegio. Con respecto a la cohorte menor, las ciudades donde más estudiantes se involucran en dichas actividades son Helsinki y Ottawa con un 83% y 81%. Este porcentaje, en Bogotá, es del 70%.

Figura 15. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades deportivas por fuera de la escuela

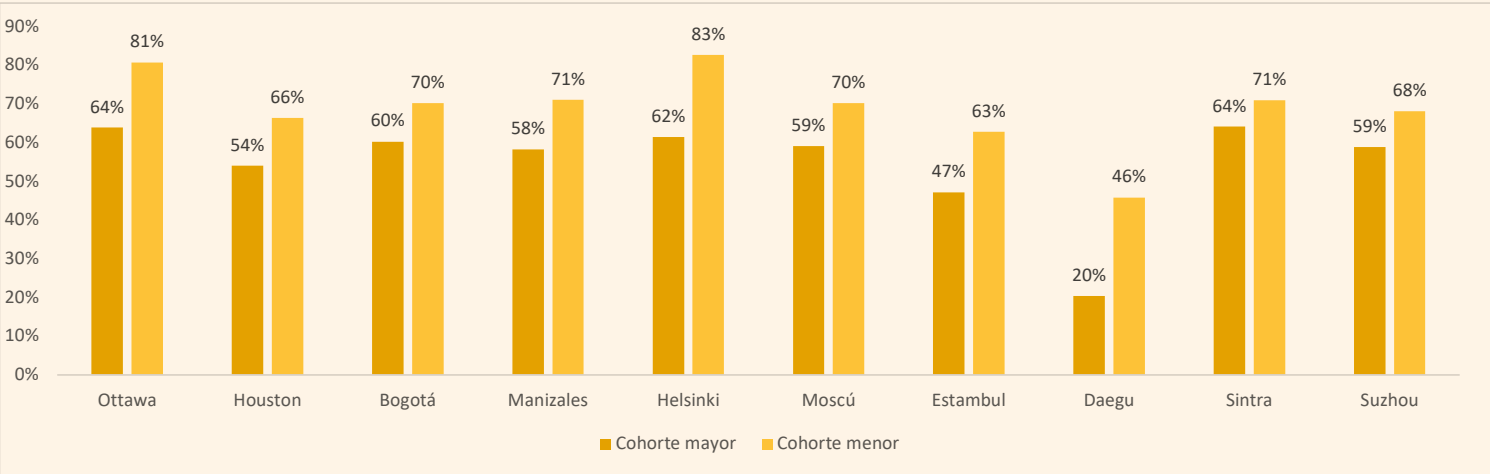
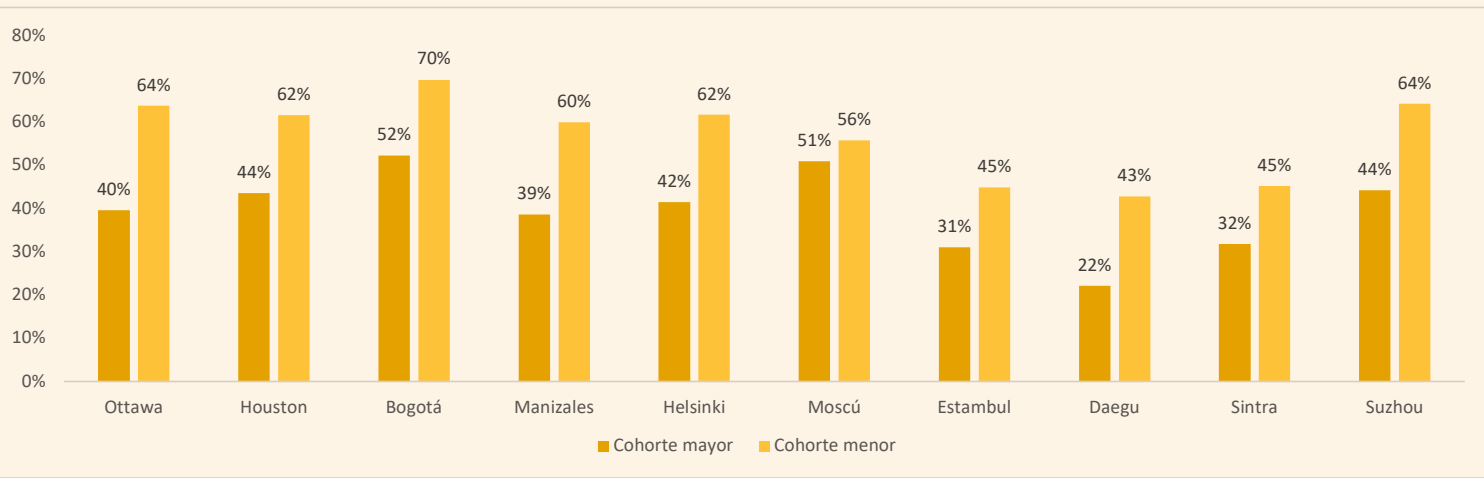


Figura 16. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades artísticas por fuera de la escuela



En la **Figura 16** se muestra el porcentaje de estudiantes que participan en actividades artísticas por fuera de la escuela, en cada una de las ciudades que participaron en el estudio de SSES. Para todas las ciudades, se observa que una mayor proporción de estudiantes de la cohorte menor se involucran en dichas actividades, en comparación con sus pares de la cohorte mayor. Sin embargo, el tamaño de la diferencia varía entre una ciudad y otra; mientras que en Moscú la diferencia entre ambas cohortes es de 5 puntos porcentuales, en Daegu, por ejemplo, es de 21. **Se destaca que la ciudad donde los estudiantes tienen una mayor participación en actividades artísticas, para ambas cohortes, es Bogotá, con un 52% de sus estudiantes en la cohorte mayor y 70% en la menor.**



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

La **Figura 17** presenta una comparación del porcentaje de estudiantes que participan en actividades sociales por fuera de la escuela en cada una de las ciudades que participaron en el estudio de SSES. Para todas las ciudades, se observa que una mayor proporción de estudiantes de la cohorte menor se involucran en dichas actividades, en comparación con sus pares de la cohorte mayor. Sin embargo, como en los casos anteriores, el tamaño de la diferencia varía entre una ciudad y otra; mientras que en Moscú la diferencia entre ambas cohortes es de 2 puntos porcentuales, en Bogotá, por ejemplo, es de 20.

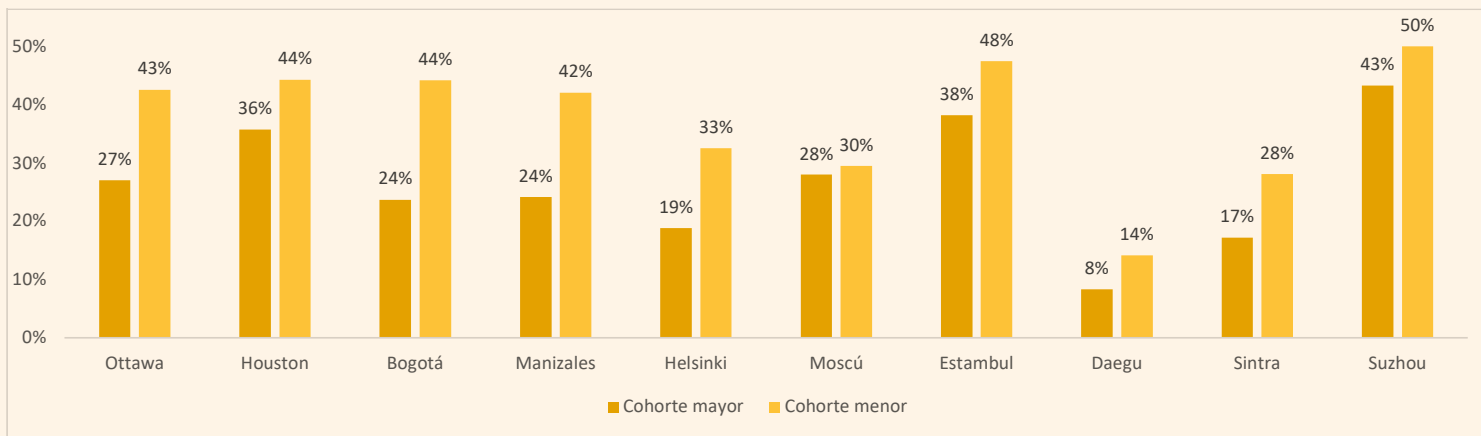
Las ciudades donde los estudiantes de mayor edad tienen una mayor participación en actividades sociales son Suzhou (43%) y Estambul (38%). Sin embargo, es de resaltar que en ninguna de las ciudades el porcentaje de estudiantes involucrados en actividades

En la **Figura 18** se muestra el porcentaje de estudiantes que participan en actividades de servicio comunitario por fuera de la escuela en cada una de las ciudades que participaron en el estudio de SSES. Vale la pena resaltar que, a diferencia de lo que muestran los resultados para las demás actividades extracurriculares, aquí se evidencia una mayor participación por parte de la cohorte mayor que la menor, para algunas ciudades. En este caso, se observa que una mayor proporción de estudiantes de la cohorte menor se involucran en dichas actividades, en comparación con sus pares de la cohorte mayor, en todas las ciudades a excepción de Ottawa y Houston.

La ciudad donde los estudiantes tienen una mayor participación en actividades de servicio comunitario, para la cohorte mayor, es Ottawa, con un 50% de sus estudiantes, y para la cohorte menor es Suzhou con un 41%.



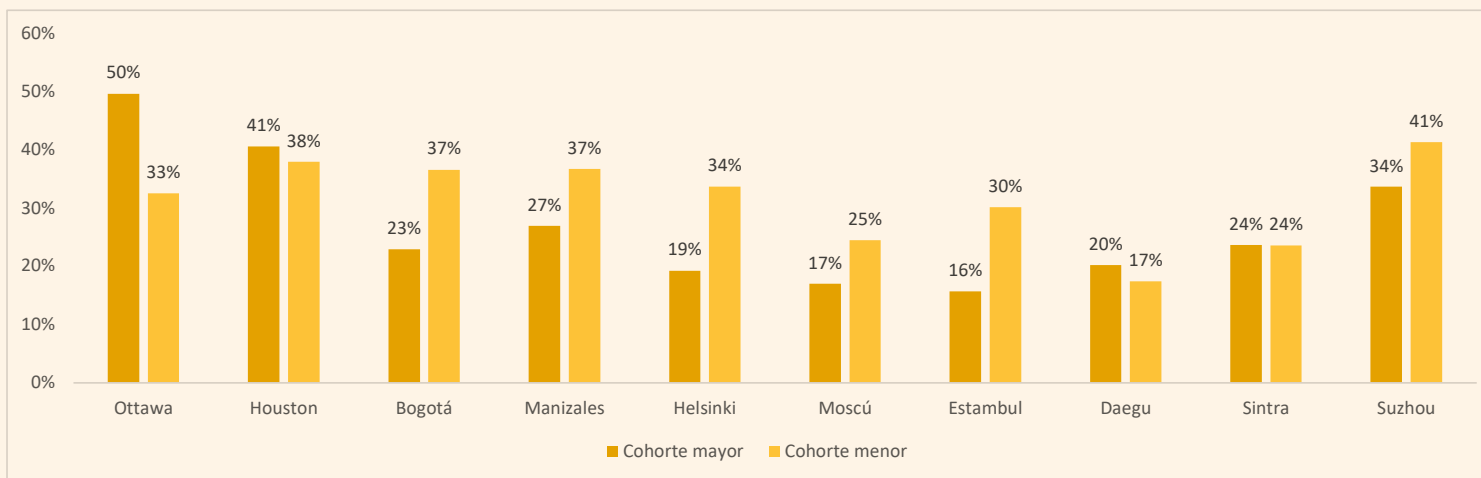
Figura 17. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades sociales por fuera de la escuela



de este tipo supera el 50%. En otras palabras, menos de la mitad de los estudiantes se involucra en actividades sociales. Llama la atención que en Daegu sólo el 8% lo hace. Con respecto a la cohorte menor, las ciudades donde más estudiantes se involucran en dichas actividades son también Suzhou y Estambul, con un 50% y 48%. Bogotá, ocupa el tercer lugar junto con Houston, con un 44% de estudiantes cuya respuesta es positiva cuando se les pregunta si participan en actividades sociales por fuera del colegio.



Figura 18. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades de servicio comunitario por fuera de la escuela





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



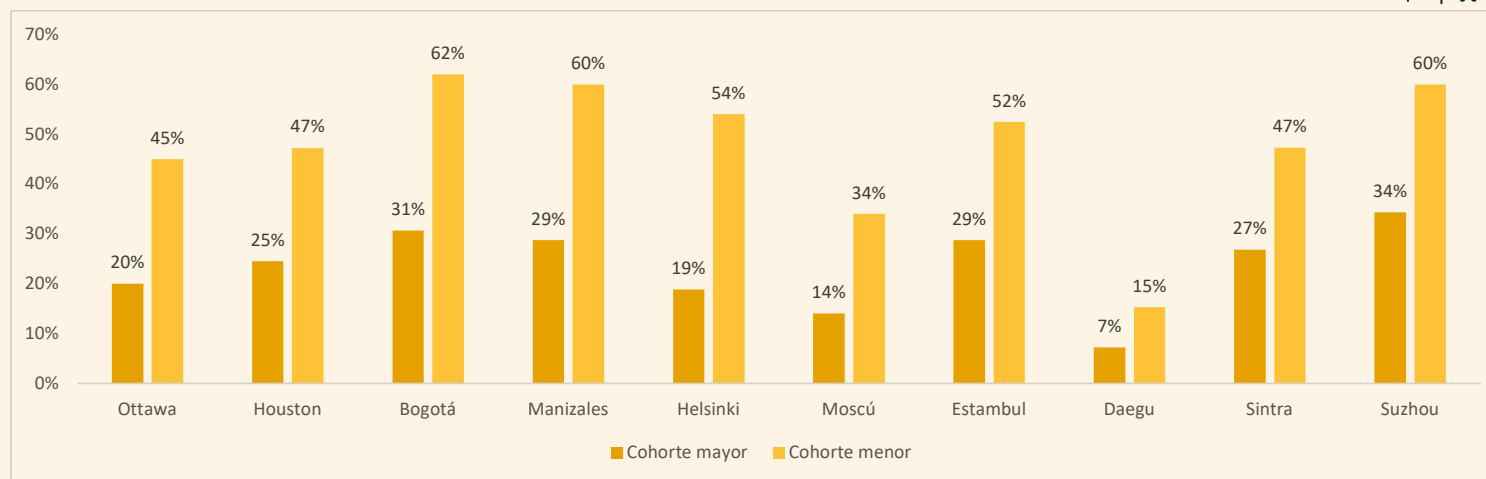
Referencias

La **Figura 19** presenta una comparación del porcentaje de estudiantes que participan en actividades de protección del medio ambiente por fuera de la escuela en cada una de las ciudades que participaron en el estudio de SSES. Para todas las ciudades, se observa que una mayor proporción de estudiantes de la cohorte menor se involucran en dichas actividades, en comparación con sus pares de la cohorte mayor. Sin embargo, el tamaño de la diferencia varía entre una ciudad y otra; mientras que en Daegu la diferencia entre ambas cohortes es de 8 puntos porcentuales, en Helsinki, por ejemplo, es de 35.

La ciudad donde los estudiantes de mayor edad tienen una mayor participación en actividades medioambientales por fuera de la escuela es Suzhou, donde el 34% de sus estudiantes reportan involucrarse en éstas. **Con respecto a la cohorte menor, la ciudad donde más estudiantes se involucran en dichas actividades es Bogotá, con un 62%.** Sin embargo, es de resaltar que en ninguna de las ciudades el porcentaje de estudiantes de la cohorte mayor involucrados en actividades de este tipo supera el 35%. Llama la atención que en Daegu sólo el 7% se involucra en estas actividades.

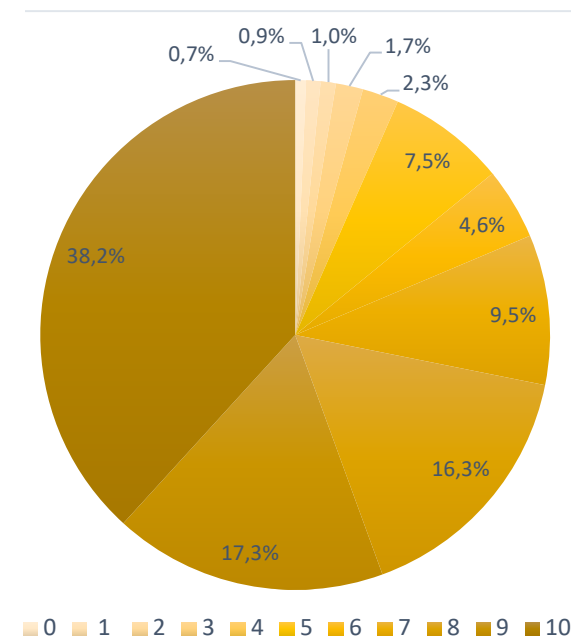
Los anteriores resultados sugieren que, a medida que los estudiantes aumentan su edad, en términos generales dejan de involucrarse en actividades extracurriculares. Además, muestra que los estudiantes suelen involucrarse más en actividades deportivas y artísticas que en aquellas relacionadas con el servicio comunitario, por ejemplo.

Figura 19. Porcentaje de estudiantes que participan en actividades de protección del medio ambiente por fuera de la escuela



Entre las características propias de los estudiantes que vale la pena analizar, está la satisfacción general que tienen frente a su vida. A los estudiantes se les pide que clasifiquen en una escala de 0 a 10 qué tan satisfechos están con su vida, donde 0 es “nada satisfecho” y 10 representa “completamente satisfecho” y la **Figura 20** muestra los resultados para los estudiantes de Bogotá. Como puede observarse, los resultados se concentran en los puntajes más altos de la escala. Quienes califican su satisfacción con puntajes de 8, 9 y 10, representan el 61,8%, mientras que, quienes califican su satisfacción general con su vida con los puntajes más bajos, es decir 0, 1 y 2, representan sólo un 2,6% de la población analizada.

Figura 20. Porcentaje de estudiantes para cada nivel de respuesta, según su nivel de satisfacción frente a la vida.





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

2.2. Caracterización del entorno familiar

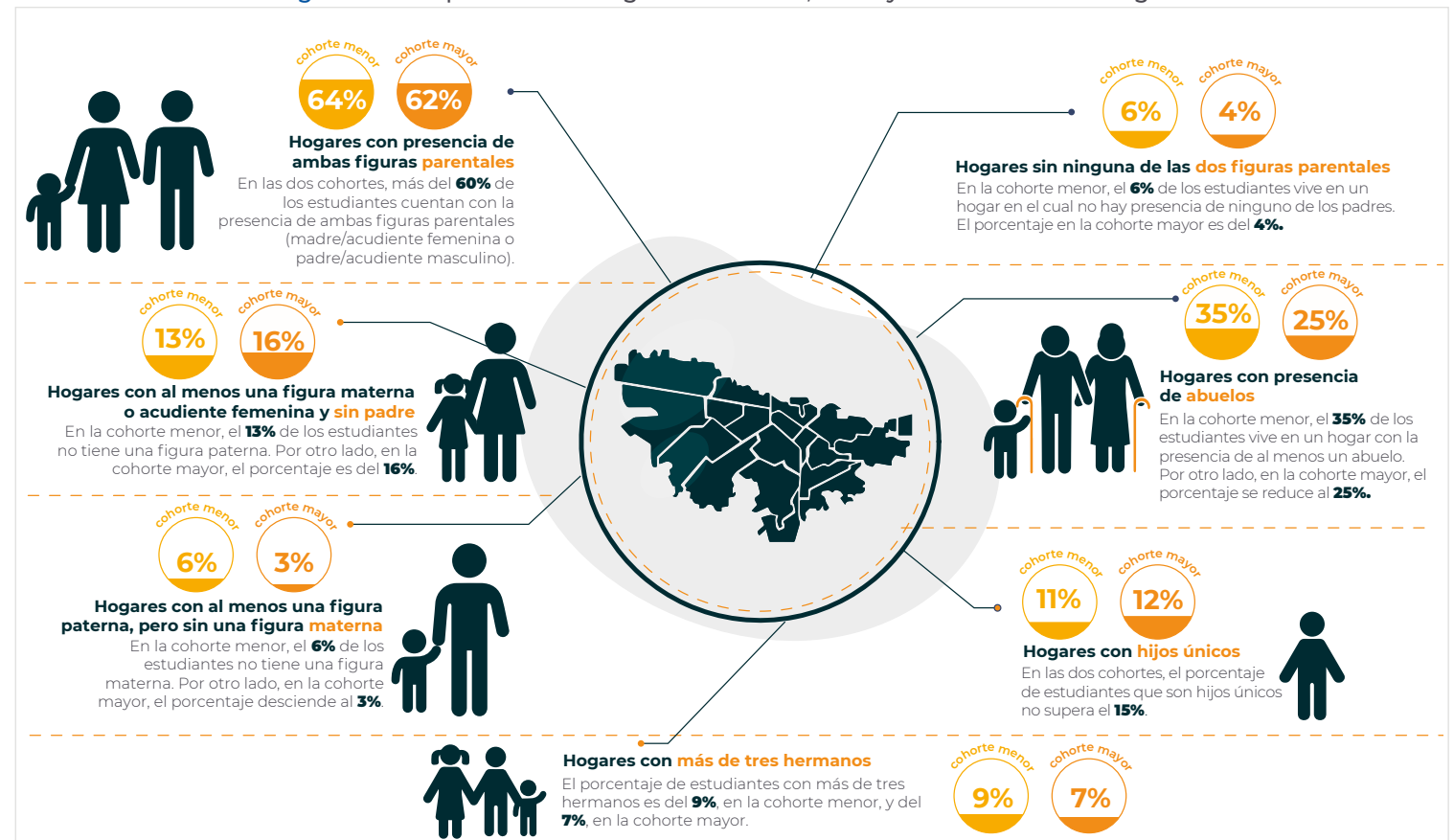
La educación de la niñez y la adolescencia es un tema que implica la construcción de una comunidad capaz de estrechar lazos y trabajar colectivamente hacia el bienestar y la formación de los jóvenes (López & Sierra, 2014). Tanto el hogar como el colegio son espacios en los que los jóvenes aprenden, interactúan, conviven y, en fin, se desarrollan como individuos integrales. Con el paso del tiempo, estas instituciones se han transformado en términos sociales y culturales, lo que ha llevado a una tensión en la relación de estos actores (familia y colegio) en cuanto a la educación de los jóvenes. Uno de los aspectos que alimenta esta tensa relación es la dificultad que tienen los docentes de conocer el contexto del hogar en el que habitan los estudiantes, en gran medida porque los familiares se resisten a involucrarse, activamente, en el proceso de educación integral de sus niños y niñas (Piotrowski, 1997).

La familia corresponde al núcleo fundamental de la sociedad, donde se inicia el desarrollo de toda persona. Por tanto, la familia es el primer responsable de la educación de la niñez; su labor consiste en formar y proporcionar las herramientas necesarias para que los niños alcancen un desarrollo óptimo en cuanto al deseo de aprender, interrogar, construir, saber, y convivir con sus pares y su entorno (López

& Sierra, 2014). Así pues, en esta sección se presenta una caracterización del entorno del hogar que rodea a los estudiantes. Con ella, será más fácil hacerse una idea de cómo es la composición actual de las familias para, posteriormente, relacionarla con el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes (esto se detalla en el cuarto capítulo).

En la **Figura 21**, se presentan algunos datos estadísticos relacionados con la composición de los hogares, según los resultados del estudio. Se evidencia que la mayoría de los hogares están compuestos por ambas figuras parentales y que, la presencia de abuelos no supera el 40%.

Figura 21. Composición del hogar de los niños, niñas y adolescentes de Bogotá



Comparación internacional

Al comparar la población del estudio que participó en Bogotá con la población en todas las ciudades participantes, se observa que, Bogotá es una de las ciudades con menos porcentaje de hogares con presencia de ambos padres, solo por encima de Manizales y Estambul. En cuanto a la ausencia de la figura paterna, se observa que Manizales es la ciudad que, en ambas cohortes, tiene el porcentaje más alto de estudiantes (16% en la cohorte menor y 20% en la cohorte mayor), seguida por Houston y Bogotá. Finalmente, Suzhou (China) es la ciudad con un mayor porcentaje de estudiantes hijos únicos (32% en la cohorte menor y 42% en la mayor). A este respecto, es de resaltar que China afronta una caída en la natalidad que se debe a la política de hijo único que tiene este país. A pesar de la flexibilización de esta política en 2015, el número de nacimientos sigue descendiendo. En 2021, se permitió tener un tercer hijo a las parejas (CNN, 2021).

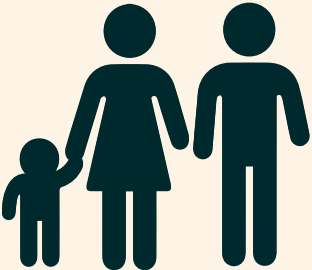
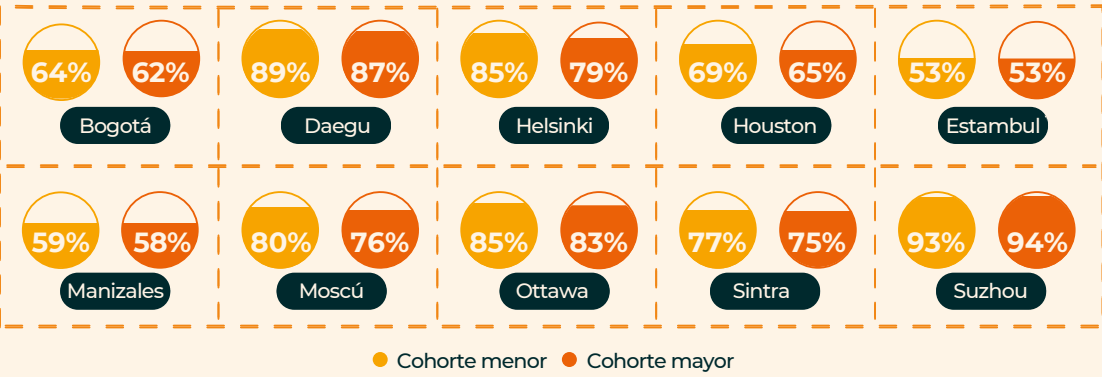
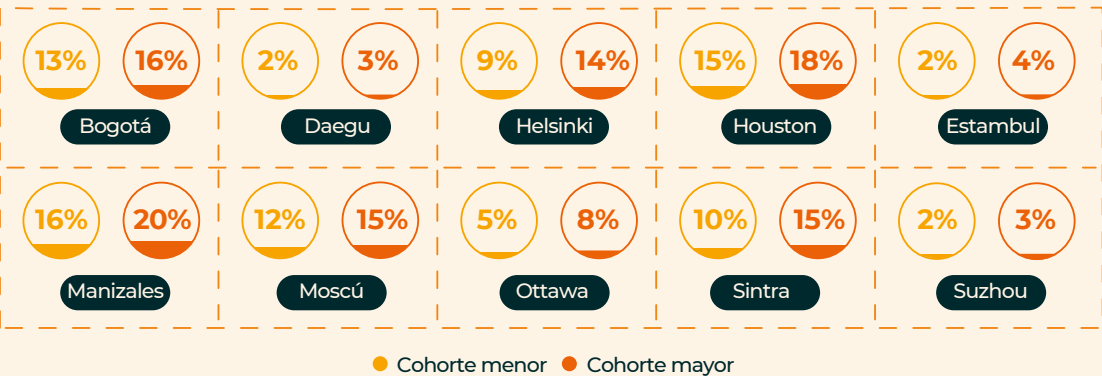


Figura 22. Composición del hogar en las ciudades participantes en SSES

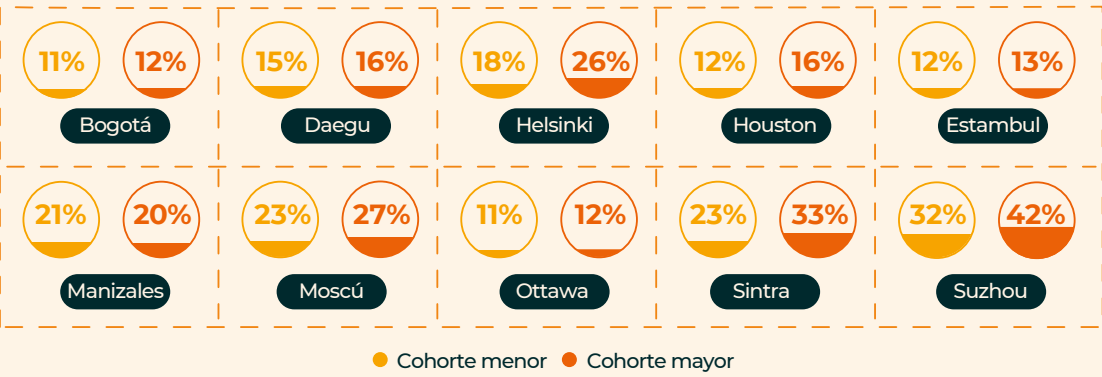
Presencia de padre y madre:



Solo presencia materna:



Hogares con hijos únicos:



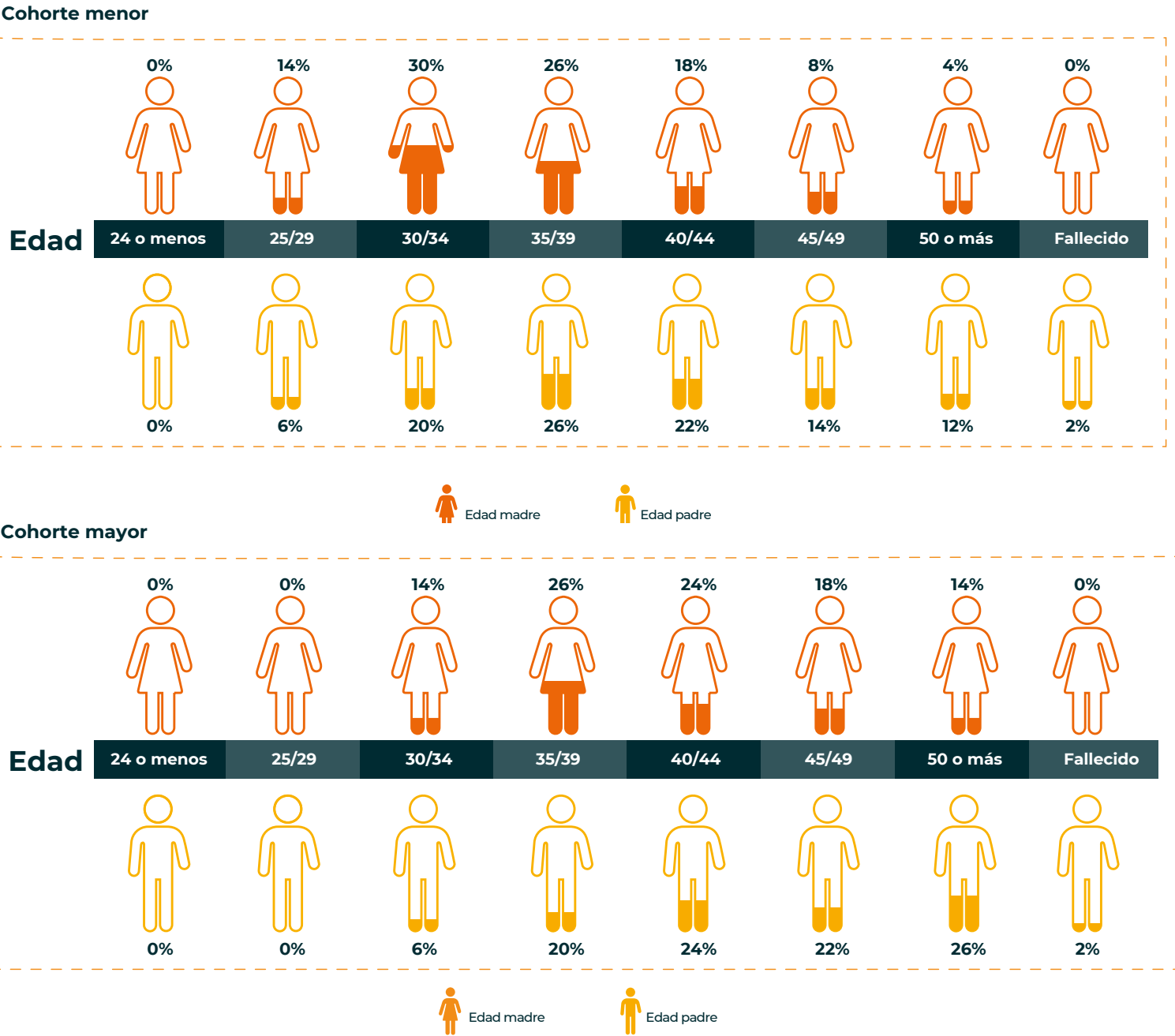
Edad de los padres

La **Figura 23** muestra el porcentaje de estudiantes ordenados según la edad de cada uno de los padres. Se observa que, entre la cohorte menor y la cohorte mayor, hay un cambio en la distribución de los estudiantes: en la cohorte de 15 años la participación aumenta en las edades mayores. Resalta el hecho de que, al considerar la edad de la madre, en el rango de 35 a 39, el porcentaje de estudiantes de la cohorte mayor (28%) está por encima del porcentaje de la cohorte menor (26%). Esto, en cierta medida, puede indicar que un porcentaje considerable de estudiantes fue producto de un embarazo joven (entre los 20 y los 24 años).

Estos porcentajes permanecen iguales en la corte menor en mujeres y hombres entre 25 y 29, es decir que son mujeres que tuvieron sus hijos entre los 15 y 20 años.

Otro aspecto relevante que se observa es que, en ambas cohortes, los estudiantes tienden a tener madres más jóvenes en comparación con los padres. En particular, más del 50% de los estudiantes (en ambas cohortes) tiene una figura materna entre los 30 y 39 años. Por otro lado, en la cohorte menor, el 50% de los estudiantes tiene padres de entre los 35 y los 44 años.

Figura 23. Porcentaje de estudiantes por rango de edad de los padres

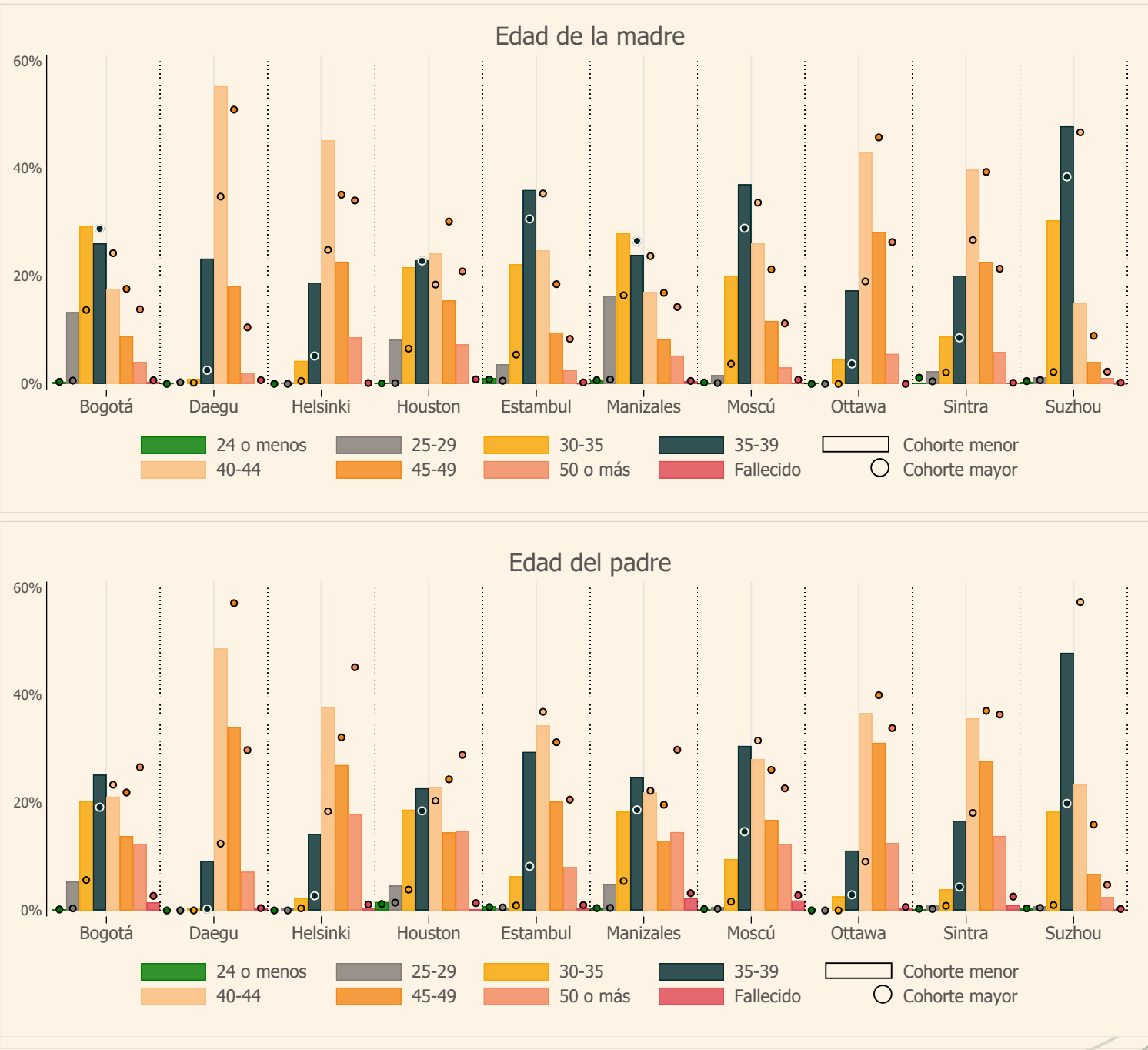


Comparación entre ciudades participantes

Al comparar los grupos etarios en cada una de las ciudades participantes, se observa que la distribución de los estudiantes tiende a concentrarse en las edades más jóvenes cuando se considera a las madres. Al analizar por cohortes, se observa que, en la cohorte menor (representada por las barras), Manizales (16%), Bogotá (13%) y Houston (8%) muestran una participación considerable de estudiantes cuyas madres (o cuidadoras) están en el rango de edad entre los 25 y los 29 años. En el resto de las ciudades, la participación en este grupo etario no supera el 2%. Por su parte, el porcentaje de estudiantes con madres en edades mayores es superior en ciudades como Ottawa, Sintra y Helsinki. En estas, el porcentaje de estudiantes en los rangos de edad de 45 a 49 fue de 28%, 23% y 23%, respectivamente.

En la cohorte mayor (representada por los puntos), se observa la tendencia esperada, pues el porcentaje de estudiantes es mayor, comparado con la cohorte menor, en los rangos de edad más altos. Resalta el caso de Helsinki, en donde el porcentaje de estudiantes con madres de 50 años o más es considerablemente más alto (34%) en comparación con el resto de las ciudades.

Figura 24. Porcentaje de estudiantes, por rango de edad de los padres, para las ciudades participantes en SSES





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Educación de los padres

En lo que respecta a la educación de ambos padres, en la **Figura 25**, se presenta el porcentaje de cada uno de los niveles educativos alcanzados por la madre y el padre, tanto para la cohorte menor como para la mayor. Se evidencia que, en general, para todas las desagregaciones analizadas, la distribución es similar. En relación con la educación de la madre, en ambas cohortes, el mayor porcentaje se presenta en los niveles de educación secundaria media (27,94% cohorte menor y 27,17% cohorte mayor), especialización técnica y tecnológica (24,75% cohorte menor y 21,63% cohorte mayor) y título de pregrado o especialización (15,46% cohorte menor y 14% cohorte mayor).

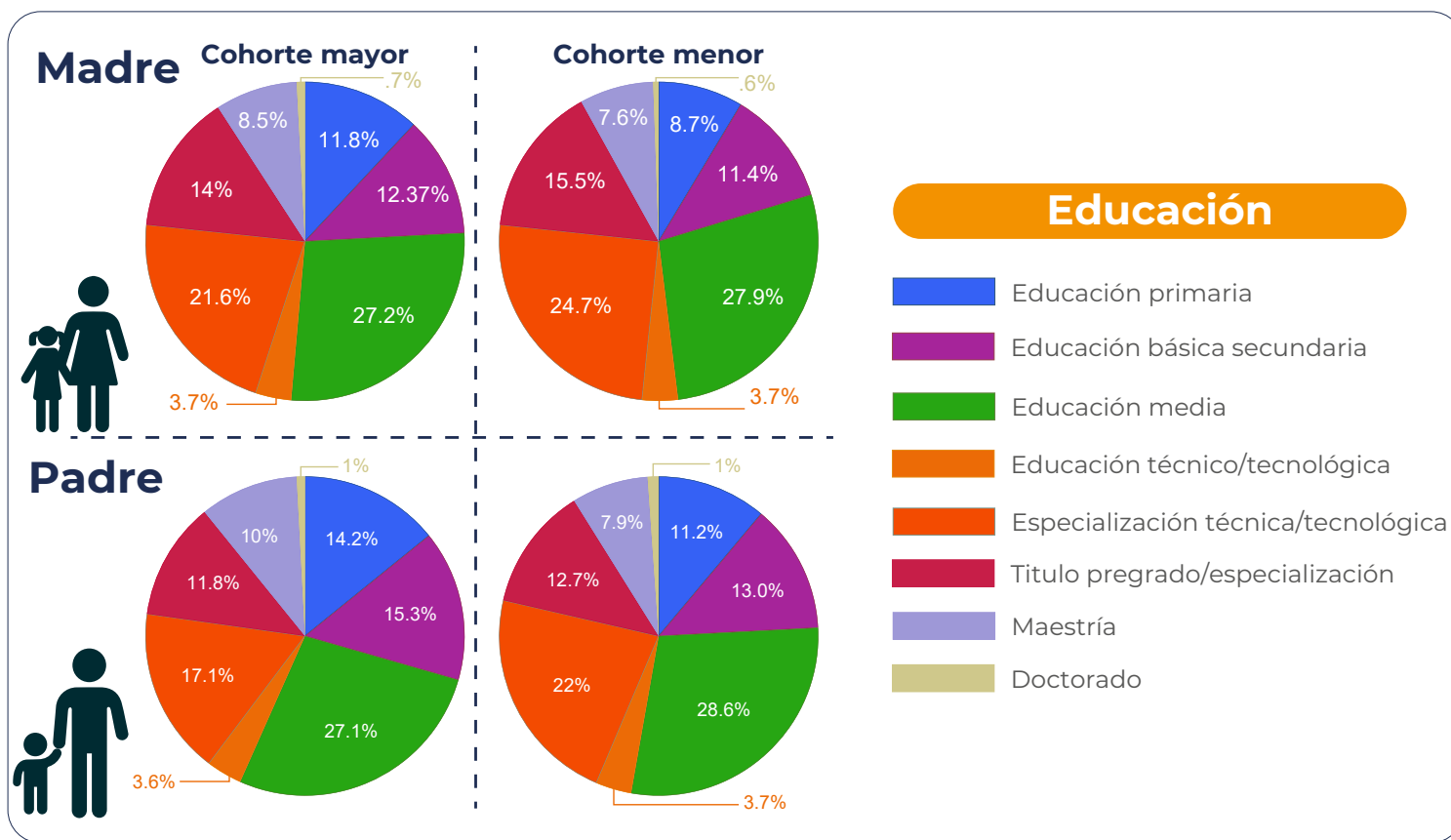
Con respecto a la educación del padre, en ambas cohortes, los niveles educativos con mayor porcentaje son educación secundaria superior (28,57% cohorte menor y 27,13% cohorte mayor), especialización técnica o tecnológica (21,99% cohorte menor y 17,07% cohorte mayor) y educación secundaria media (13,01% cohorte menor y 15,31% cohorte mayor). Al comparar los resultados entre roles, se evidencia que, para la cohorte joven, el porcentaje de estudiantes con madres en el nivel de especialización técnica o tecnológica fue de 24,75%, mientras que el porcentaje con padres en este mismo nivel fue de 21,99%. Además, para el nivel de pregrado universitario, el porcentaje de estudiantes con madres en este nivel (15,46%) es mayor al porcentaje de estudiantes con padres (12,66%) en este mismo nivel. Esta misma situación se presenta para la cohorte mayor.



Para ambas cohortes:

El porcentaje de estudiantes con madres en un nivel educativo alcanzado como especialización técnica y pregrado universitario, es mayor que el porcentaje de estudiantes con padres en estos mismos niveles.

Figura 25. Porcentaje de estudiantes según el nivel educativo de cada rol (madre y padre)





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

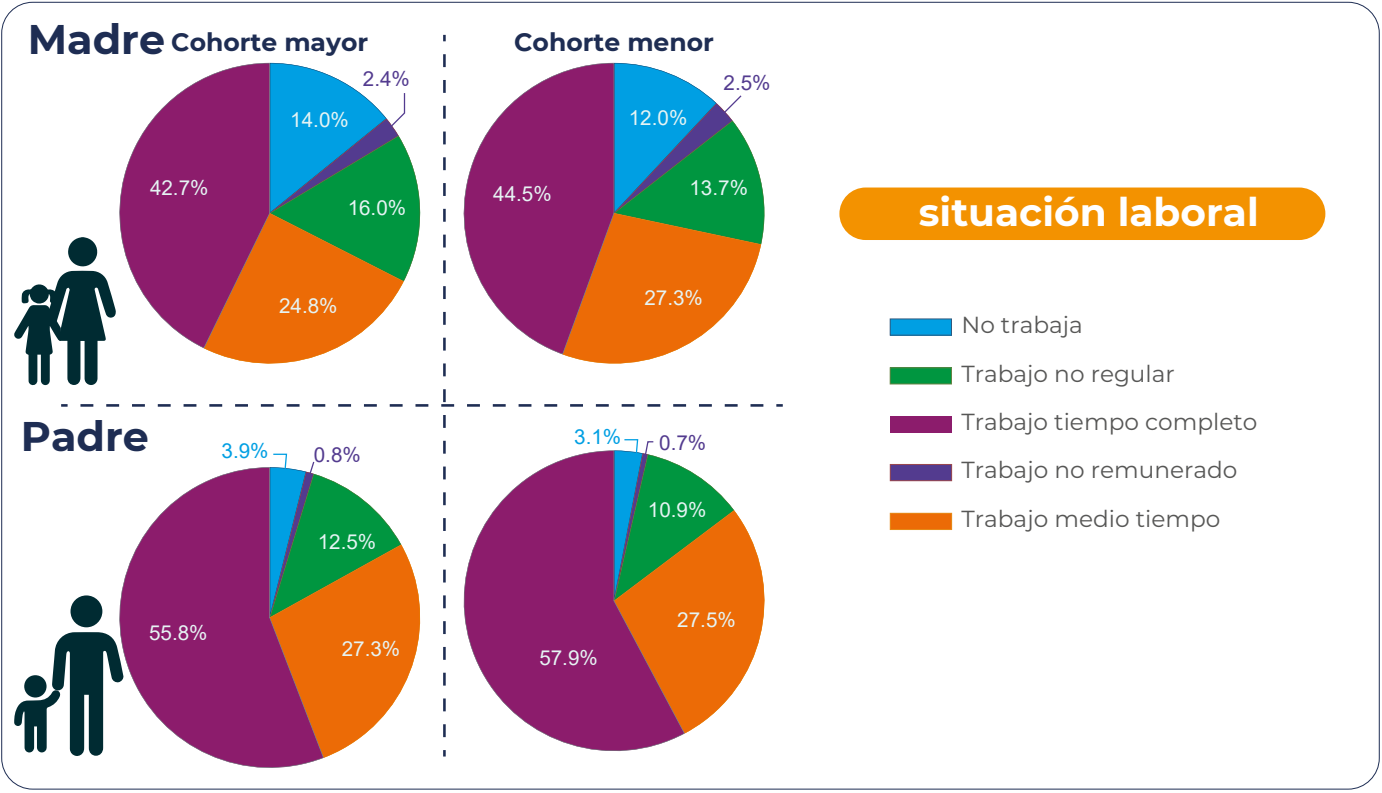
Situación laboral de los padres

En la **Figura 26**, se presenta el porcentaje de estudiantes, según la situación laboral de la madre y del padre, para ambas cohortes. Se evidencia que, entre cohortes, la distribución de los estudiantes por rol (madre, padre) es muy similar. En ambas cohortes, el grueso de los datos se concentra en categorías de trabajo de medio tiempo y tiempo completo. Con respecto a la situación laboral de la madre, en la cohorte menor, el 71,78% de los estudiantes se ubica en las categorías antes mencionadas; mientras que, en la cohorte mayor, el porcentaje es de 67,52%. En relación con la

situación laboral del padre, el porcentaje de estudiantes en las dos categorías, asociadas al padre, asciende al 85,35% en la cohorte menor y 83,16% en la cohorte mayor.

Al analizar las variables "no trabaja, trabaja sin remuneración y trabajo no regular" se observa una participación más alta de estudiantes con madres pertenecientes a estos niveles de ocupación, en comparación con los estudiantes que tienen un padre en estas categorías.

Figura 26. Porcentaje de estudiantes, según la situación laboral de cada rol (madre y padre)



El porcentaje de estudiantes que se concentra en las categorías "no trabaja", "trabajo no remunerado" y "trabajo no regular" es mayor en relación con la situación laboral de la madre, en comparación con la del padre.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Comparación entre ciudades participantes

En la **Figura 27**, se presenta una comparación con las demás ciudades participantes en tres categorías: no trabaja, trabaja medio tiempo y trabaja tiempo completo. La primera categoría ofrece información importante sobre la presencia de los padres en el hogar; mientras que las otras dos pueden dar información sobre su estabilidad laboral. Esta información se cruzará con los resultados de habilidades socioemocionales y permitirá visualizar posibles relaciones con la ocupación de los padres.

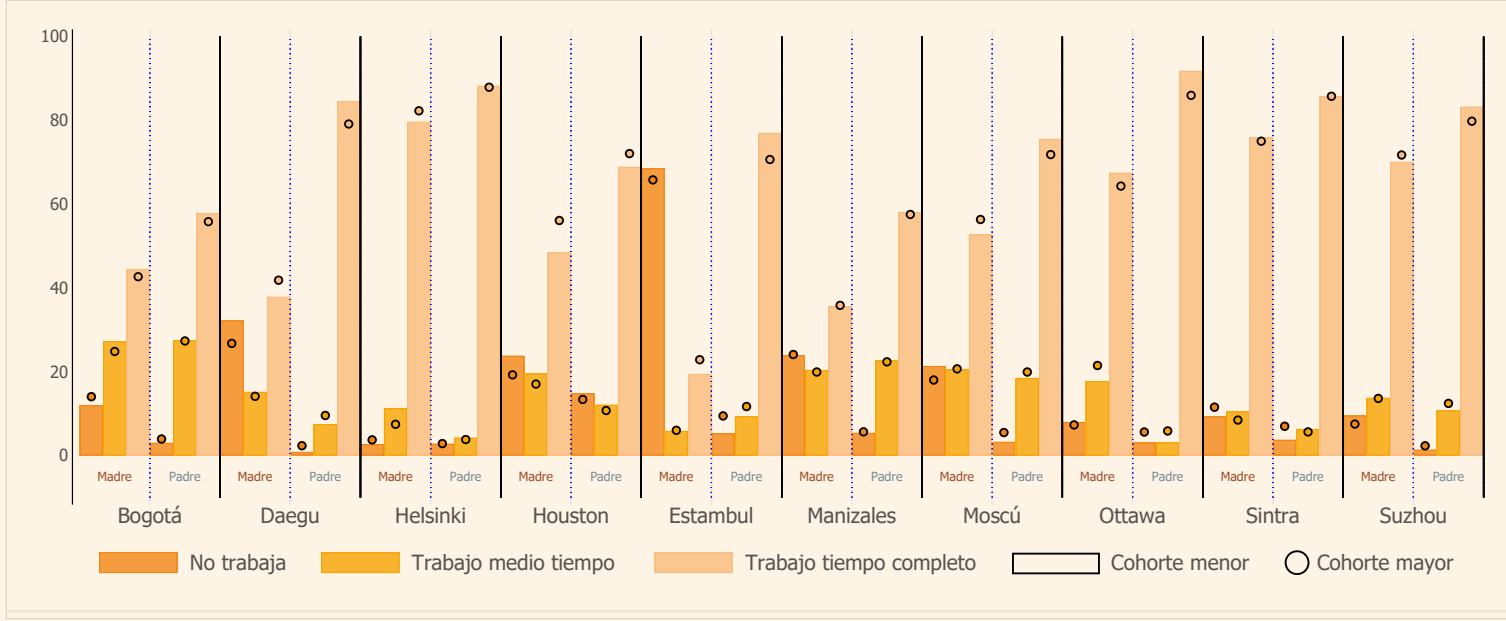
Las características de los padres, como su educación o empleo, pueden influir en las expectativas académicas y profesionales de sus hijos, así como en el tiempo y la energía que les dedican. Algunos autores argumentan que la empleabilidad de los padres, principalmente de las madres, puede impedir el vínculo entre padres e hijos (Belsky, 1988; Belsky y Eggebeen, 1991; OCDE, 2019).

La comparación se realizó con las 9 ciudades participantes en el estudio: Manizales, Estambul, Helsinki, Sintra, Suzhou, Daegu, Houston, Moscú y Ottawa. En el caso de Manizales, la proporción de estudiantes que tienen padres sin trabajo es mayor a la de Bogotá en ambas cohortes. Por su parte, Estambul

es la ciudad con un porcentaje bastante grande de estudiantes cuyas madres no trabajan; mientras que Helsinki tiene el menor porcentaje. En relación con la situación laboral, Helsinki, Sintra y Suzhou reportan porcentajes más altos de estudiantes con madres que trabajan de tiempo completo; mientras que Estambul

tiene el menor porcentaje. Las dos ciudades nacionales (Bogotá y Manizales) reportan el porcentaje más bajo de estudiantes cuyos padres trabajan tiempo completo, y a su vez, tienen el mayor porcentaje de estudiantes cuyo padre trabaja a tiempo parcial.

Figura 27. Porcentaje de estudiantes según situación laboral de los padres





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Nivel socioeconómico del hogar

Comparación entre ciudades participantes

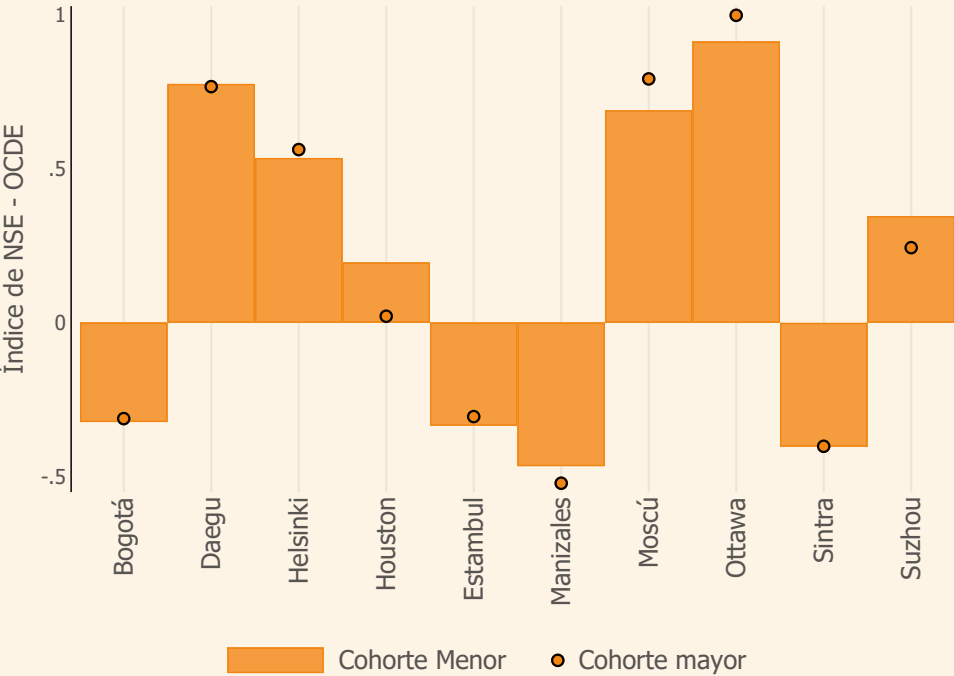
El desarrollo integral infantil es influenciado por factores endógenos y exógenos; entre estos últimos, se encuentra la condición socioeconómica que puede afectar la salud y las oportunidades en la vida adulta. El estado de salud de los niños, niñas y adolescentes puede depender, en gran medida, de la economía de sus cuidadores. Además, aquellos que pertenecen a familias de bajo nivel socioeconómico tienen más problemas de salud, lo que puede tener consecuencias en otros ámbitos a nivel educativo y social (Hospital San Joan de Déu, 2018).

La **Figura 28** muestra el índice de nivel socioeconómico, cálculo que estima la OCDE a partir de las respuestas de los cuestionarios que diligenciaron los estudiantes. Los resultados muestran que Manizales tiene el índice más bajo, seguida por Sintra y Estambul; Bogotá ocupa el cuarto lugar. Ottawa (Canadá) y Daegu (Corea del Sur) reportan el mayor nivel socioeconómico.

Índice de nivel socioeconómico

Se deriva de tres indicadores relacionados con el nivel de ocupación de los padres, el mayor nivel educativo alcanzado por los padres y las posesiones en el hogar.

Figura 28. Promedio del Índice de nivel socioeconómico para las ciudades participantes en el estudio SSES





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Índice de nivel socioeconómico y nivel educativo de los padres

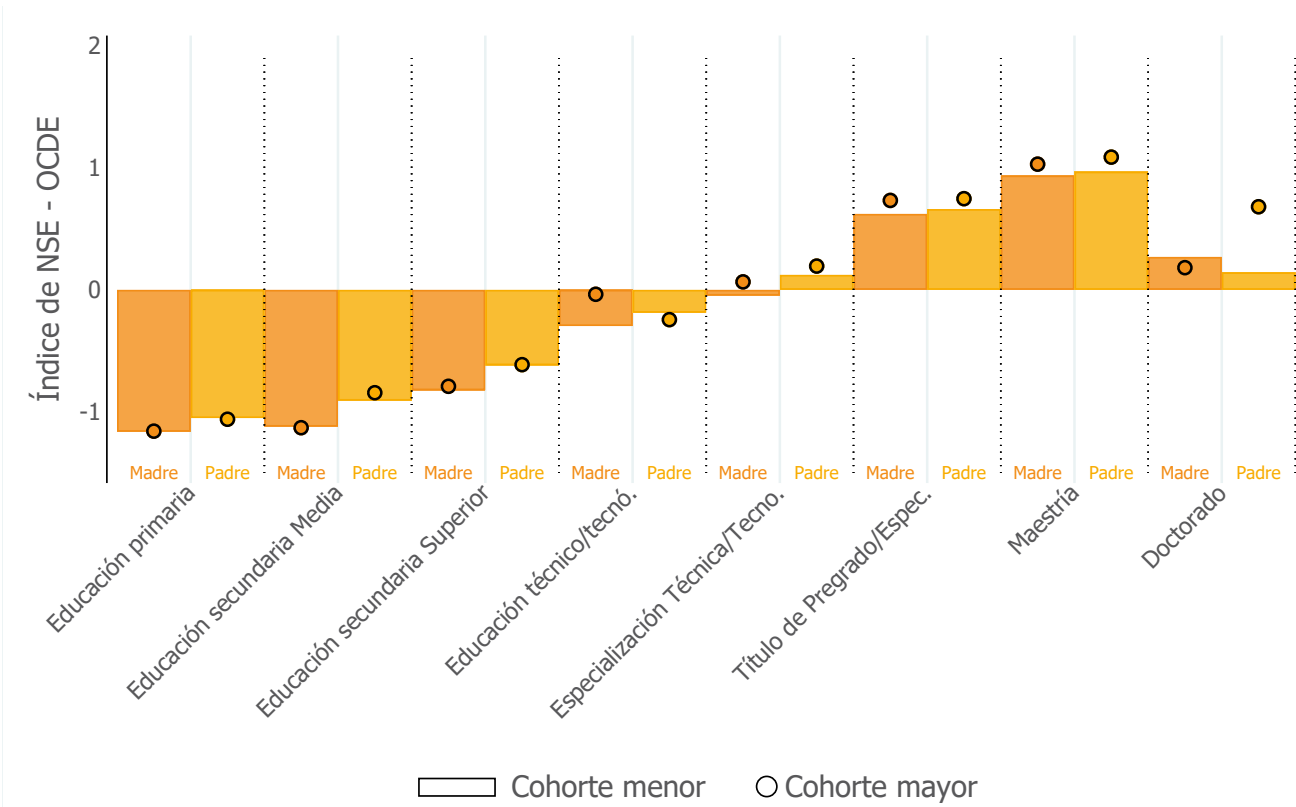
La **Figura 29** muestra el índice de nivel socioeconómico de los estudiantes, según la educación y el nivel educativo alcanzado por los padres. Se observa que, a medida que aumenta el nivel educativo, tanto de la madre como del padre, el nivel socioeconómico de los estudiantes aumenta en las dos cohortes. En los niveles educativos más bajos, el NSE es bastante similar para ambas cohortes (tanto para la madre como para el padre). En los niveles educativos más altos, el índice de la cohorte mayor está por encima del de la cohorte menor. En el caso de aquellos estudiantes cuyo padre tiene doctorado, la diferencia es mucho mayor entre cohortes.

Un dato interesante es que los estudiantes que tienen padres con pregrado o maestría tienen mayor nivel socioeconómico que aquellos con doctorado. Esto puede ser una señal de los inconvenientes que enfrentan las personas con doctorado, como, la adquisición de trabajos bien remunerados según su nivel educativo. Al respecto, se ha encontrado que “la brecha entre las necesidades del mercado y el grado de especialización alcanzado por los doctores (Phd) señala uno de los principales problemas de fondo de las políticas públicas del país y evidencia un ‘desperdicio’ de talento y energía” (Semana, 2018).

Colombia es un país que invierte poco en investigación y, por ende, una gran proporción de profesionales con doctorado considera que la alternativa más asequible es la docencia. Otro aspecto interesante es que los

estudiantes con madres que tienen doctorados tienen un mayor nivel socioeconómico que aquellos cuyo padre tiene doctorado en la cohorte menor.

Figura 29. Promedio del índice de nivel socioeconómico, según el nivel educativo por rol (madre y padre)





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



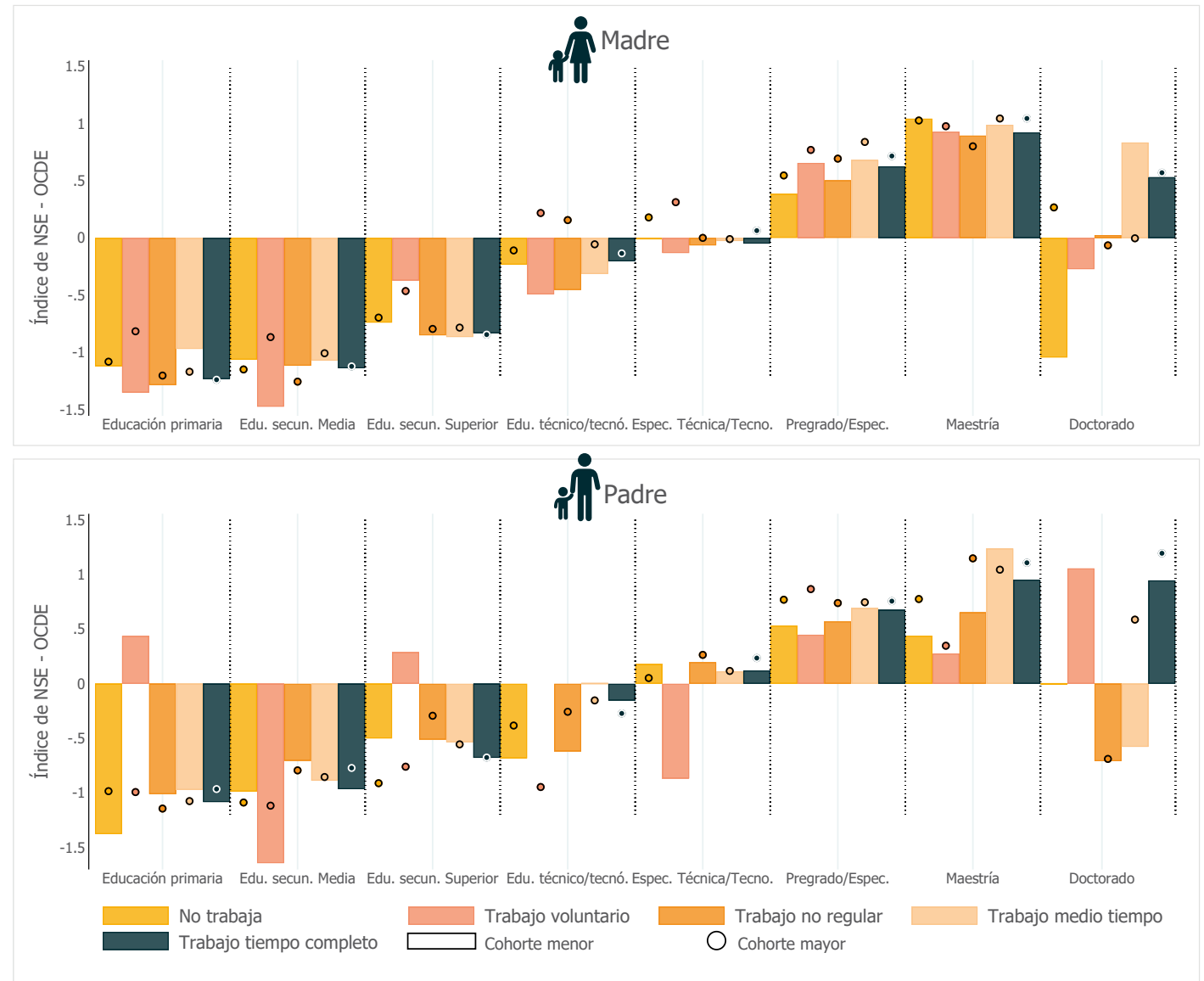
Referencias

Ingreso hogar, educación padres y situación laboral

La **Figura 30** muestra el índice de nivel socioeconómico de los estudiantes, según la educación y la situación laboral de los padres. Se evidencia que, en la cohorte menor (barras de cualquier color), aquellos estudiantes cuyas madres tienen doctorado, no trabajan o tienen un trabajo voluntario, obtienen un índice mucho menor que aquellos estudiantes que tienen un padre con doctorado. También se observa que, en la cohorte mayor (círculos), no hay estudiantes con padres (madre y padre) que tengan un doctorado y trabajen de manera voluntaria. Con respecto a la educación del padre, tampoco hay estudiantes de la cohorte mayor que tengan un padre con doctorado y que no trabaje.

Otro resultado relevante es que, en la cohorte menor, entre peor sea la situación laboral de los padres, el nivel socioeconómico de estudiantes cuya madre es la que tiene maestría es mucho mayor a nivel socioeconómico de los estudiantes cuyo padre es el que tiene maestría. En otras palabras, el nivel socioeconómico de los estudiantes que tienen madres que no trabajan, tienen trabajo no remunerado o un trabajo no regular, es mucho mayor al de los estudiantes cuyo padre está en la misma situación laboral.

Figura 30. Promedio del Índice de nivel socioeconómico según la educación y la situación laboral por rol (madre y padre)





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

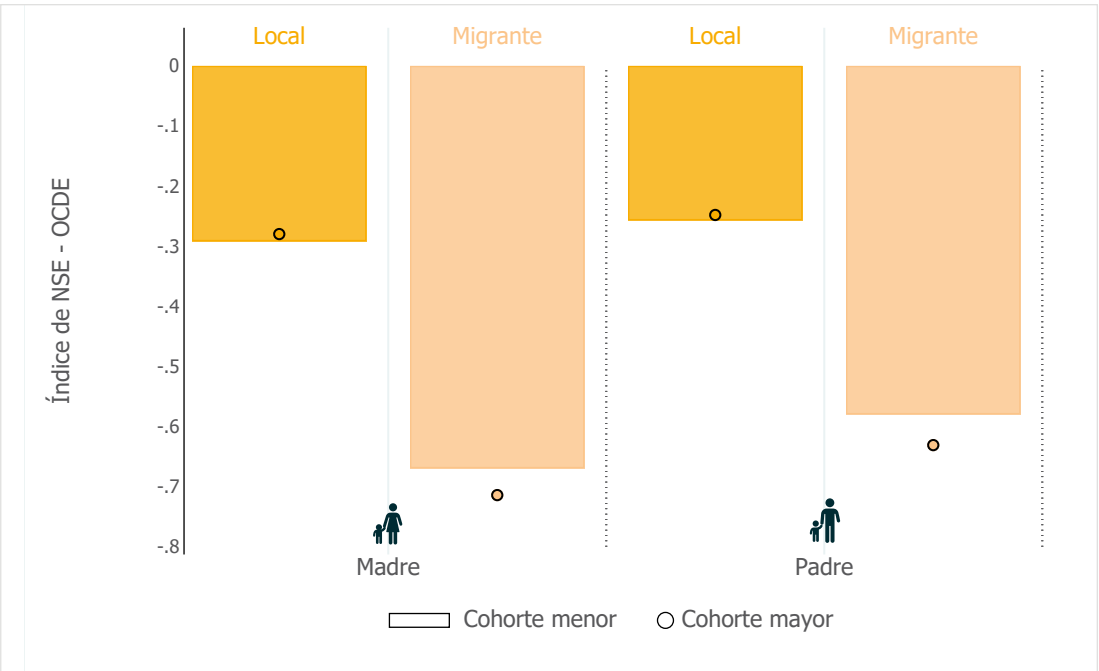


Referencias

Padres migrantes

La **Figura 31** presenta el promedio del índice de nivel socioeconómico para la población migrante. En ambas cohortes, el nivel socioeconómico de los estudiantes con padres o madres migrantes es menor al de aquellos con padres colombianos. Cabe resaltar que el porcentaje de estudiantes con madre migrante es del 3% para la cohorte menor y, para la cohorte mayor, es del 2%. El porcentaje de estudiantes cuyo padre es migrante es del 4% para la cohorte menor y, para la cohorte mayor, es del 3% (**Figura 31**).

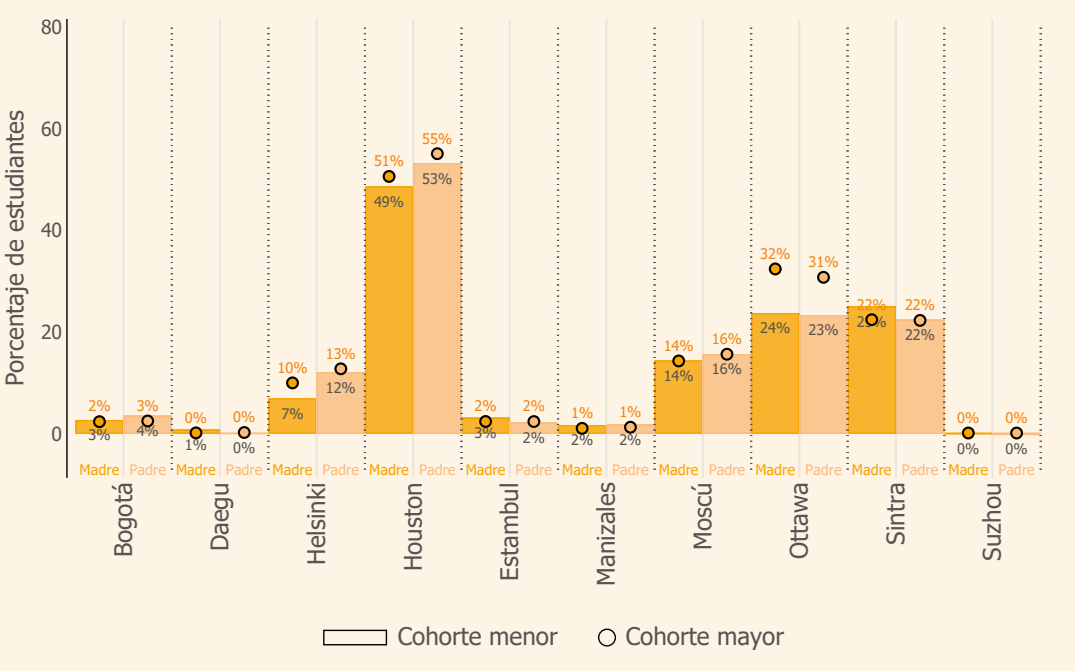
Figura 31. Promedio del Índice de nivel socioeconómico según la nacionalidad de los padres (locales y migrantes)



Comparación entre las ciudades participantes

Si se comparan los datos de la población migrante entre todas las ciudades participantes en el estudio SSES (**Figura 32**), se observa que, en ambas cohortes, más o menos el 50% de los estudiantes de Houston (Estados Unidos) tiene un padre o una madre migrante. En el caso de Ottawa (Canadá), el porcentaje ronda el 24% para la cohorte menor y, para la cohorte mayor, el 32%. Por otro lado, Bogotá y Manizales reportan menos participación de migrantes.

Figura 32. Porcentaje de estudiantes cuyos padres son migrantes en las ciudades participantes en SSES



2.3. Caracterización del entorno escolar

A continuación se presenta una caracterización del entorno escolar de los estudiantes, en términos de algunas características de los docentes y de las instituciones educativas. Estos datos provienen de

los cuestionarios aplicados a docentes y rectores en el marco del estudio. Tanto para docentes como para instituciones se presentarán, en primer lugar, los datos para la ciudad de Bogotá y, posteriormente, estos datos en el contexto internacional.

Figura 33. Caracterización de los docentes del distrito capital



Comparación internacional

A continuación se presenta la comparación internacional de los datos ilustrados en la **Figura 33**, correspondientes al sexo, la edad, el nivel educativo y la experiencia de los docentes del distrito.

La **Figura 34** muestra que la mayor parte de los docentes son mujeres, principalmente para la cohorte menor. Para la cohorte mayor, con excepción de Helsinki y Sintra, hay un aumento de hombres que son docentes. Este aumento es de cerca del 20% para Ottawa, Houston, Bogotá y Manizales.

La **Figura 35** muestra que, en general, la edad de los docentes se encuentra por encima de los 40 años. Estambul y Suzhou son las únicas ciudades que se separan

de esta tendencia, siendo la primera la que presenta el promedio de edad más bajo en la cohorte menor y, la segunda, la que tiene el promedio de edad más bajo para la cohorte mayor.

También se observa que para 7 de las 10 ciudades el promedio de edad es más alto para los docentes de la cohorte mayor. Las ciudades en las que no se cumple dicho patrón son Ottawa, Bogotá y Manizales. Que para las ciudades colombianas se presenten esos promedios de edad es consistente con la caracterización docente que llevaron a cabo Bonilla, Londoño, Cardona y Trujillo (2018) y con el informe del estudio TALIS aplicado en el 2018, Icfes (2020).

Figura 34. Sexo de los docentes según cohortes para las ciudades del estudio

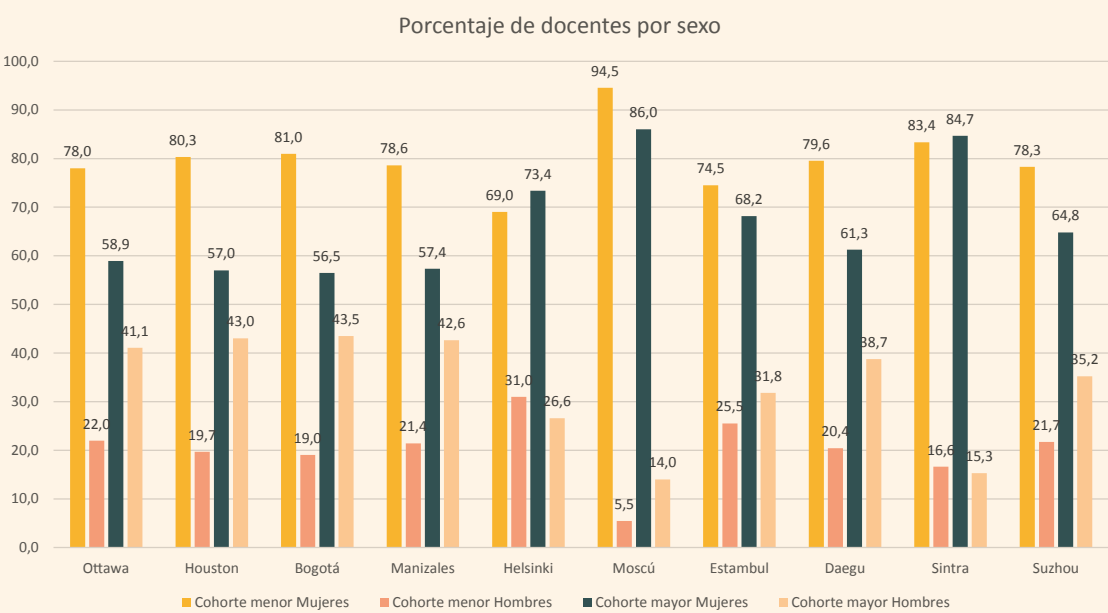
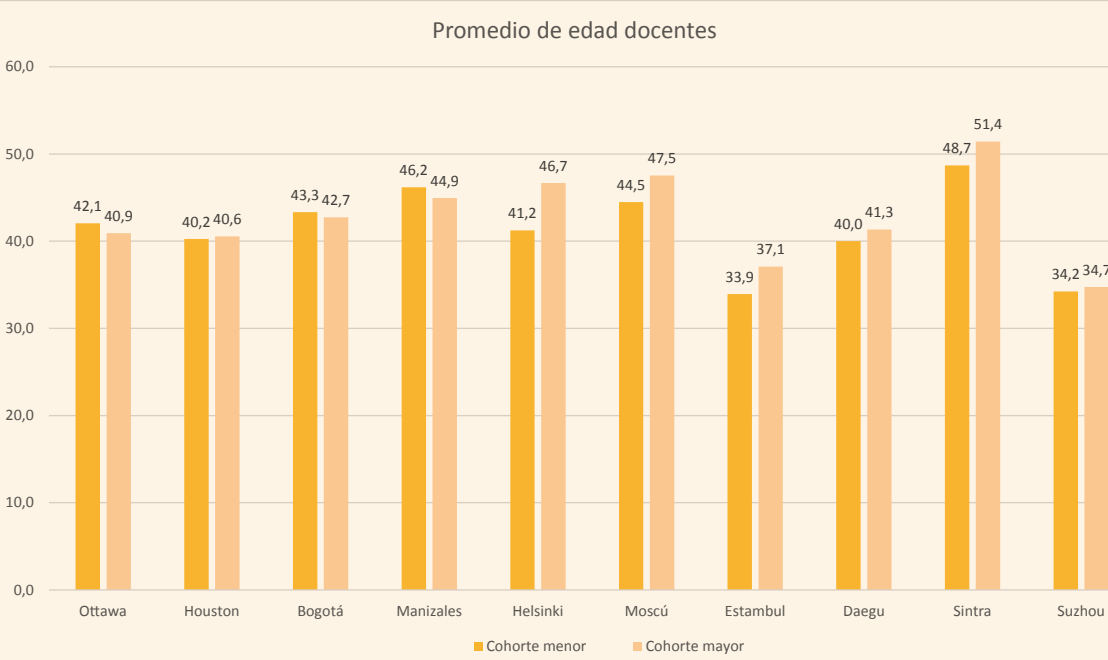


Figura 35. Promedio de edad de los docentes por cohorte del estudio





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

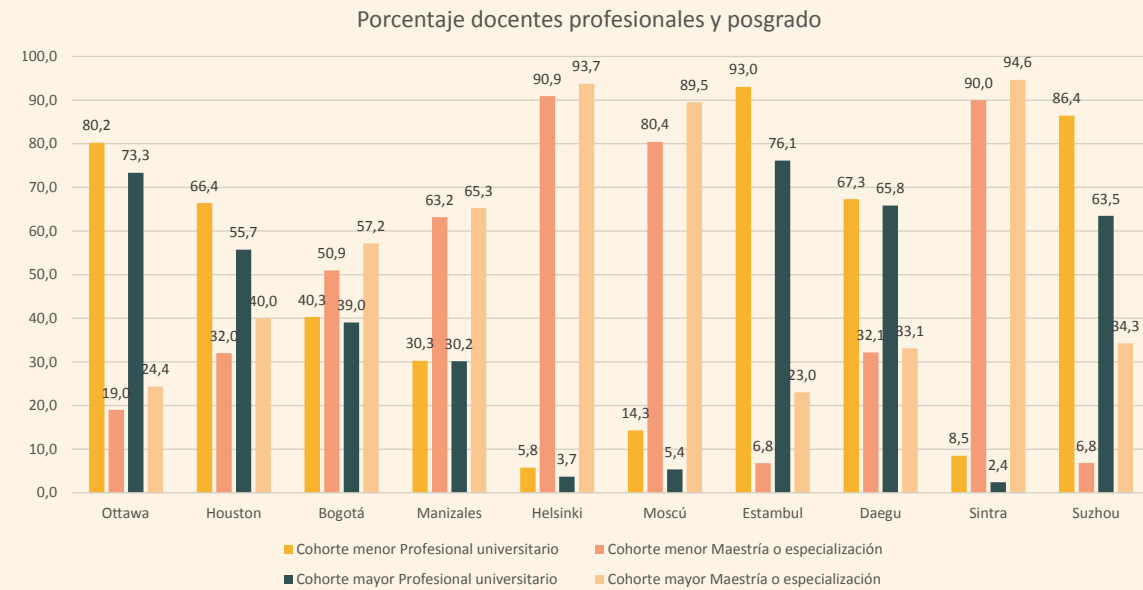


Referencias

Por otra parte, la **Figura 36** muestra que Bogotá hace parte del grupo de cinco ciudades donde los docentes, en su mayoría, tienen un nivel de estudios de especialización o maestría. Para tres de estas cinco ciudades el porcentaje de docentes que tienen esos niveles educativos, en ambas cohortes, es igual o mayor al 89.5%.

Una tendencia que se observa en los datos es que, para todos los casos, en la cohorte menor hay más docentes con nivel de estudios profesional que en la cohorte mayor. La ciudad en la que se encuentran más docentes de dicho nivel, para las dos cohortes, es Estambul.

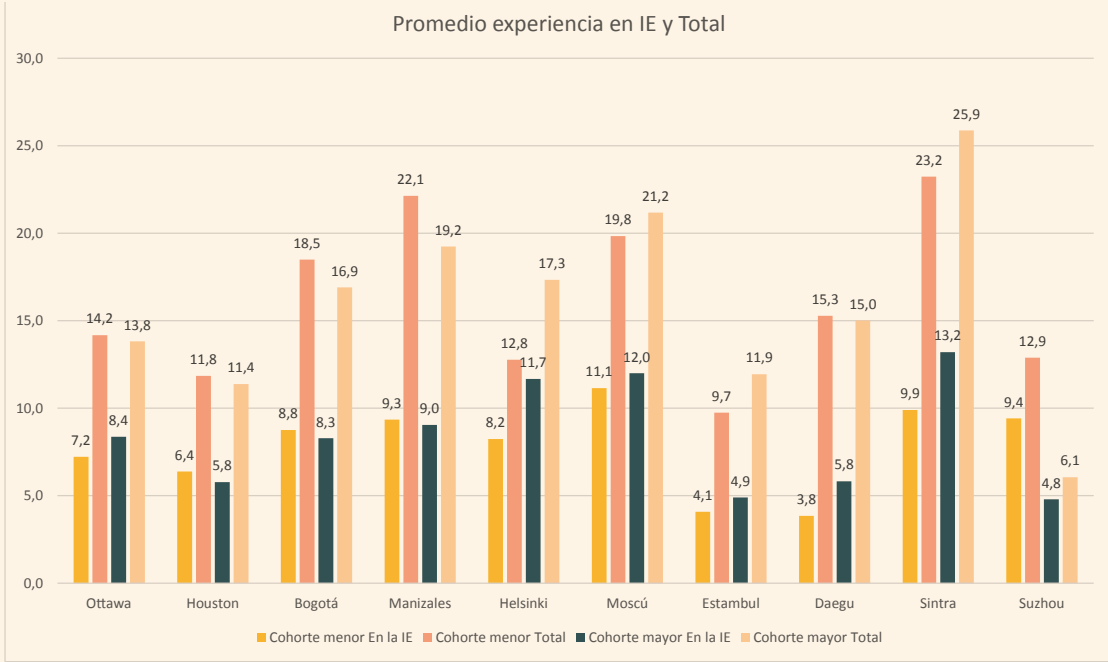
Figura 36. Distribución de porcentajes por nivel educativo para las ciudades del estudio



Por último, los promedios de años de experiencia docente, tanto en la institución educativa como en total (**Figura 37**), muestran que Bogotá se encuentra en un grupo de cuatro ciudades en las que los docentes de la cohorte menor tienen más experiencia en los dos ítems observados. Estos datos pueden estar relacionados con los datos de la edad para Bogotá y Manizales.

La ciudad de Sintra es la que presenta los mayores promedios de experiencia total para ambas cohortes, así como de experiencia en la institución educativa para la cohorte mayor. Por otra parte, la ciudad de Moscú es en la que se encuentra el promedio más alto de experiencia en la institución educativa para la cohorte menor.

Figura 37. Promedio de experiencia docente en la institución educativa y total para las ciudades del estudio





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



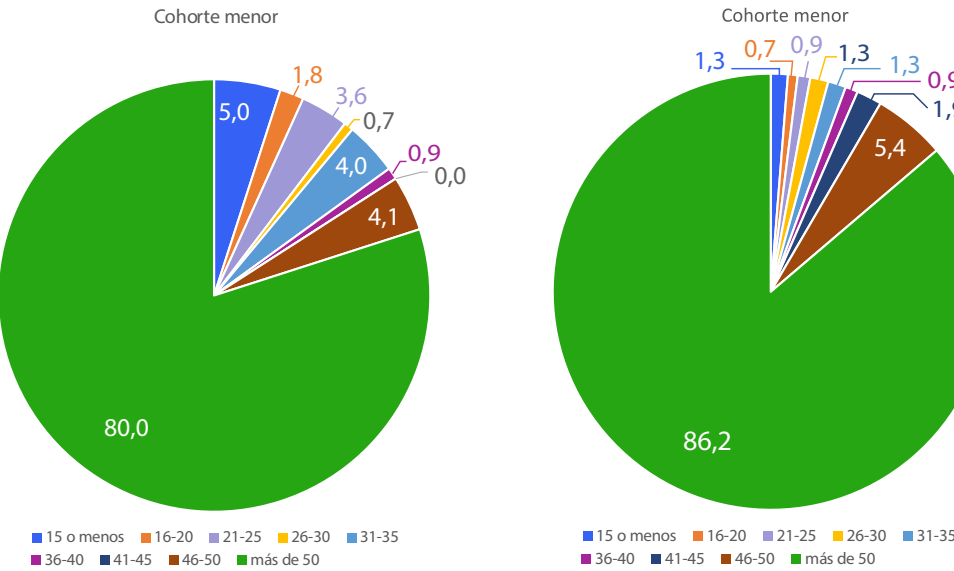
Referencias

Instituciones educativas

Este estudio también recogió información sobre las características de las instituciones educativas y algunas condiciones de la actividad docente. Por lo tanto, se presentan datos sobre la cantidad de estudiantes por aula, el tiempo que el docente conoce a los estudiantes que participaron en el estudio, las horas semanales de contacto entre docente y estudiante, el tipo de contrato de los docentes y, por considerarlo relevante para el estudio, si se brinda algún tipo de formación en habilidades socioemocionales por parte de la institución.

La **Figura 38** muestra que la mayoría de docentes trabajan en aulas en las que hay 50 o más estudiantes a nivel Bogotá, lo cual es predominante para ambas cohortes. Las demás categorías de tamaño de aula no superan el 5.4%, lo que podría ser un dato interesante para revisar en términos de distribución de estudiantes por docente.

Figura 38. Cantidad de estudiantes por aula, en términos porcentuales, para las dos cohortes del estudio

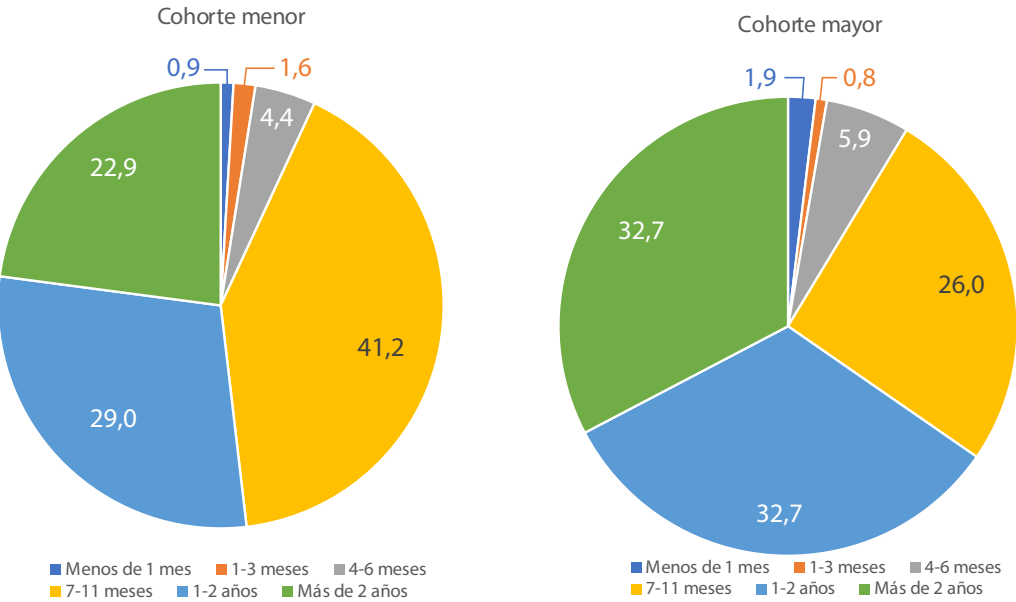


También se puede destacar que, para la cohorte menor, el siguiente tamaño de aula con mayor porcentaje es el de menos de 15, mientras que para la cohorte mayor es entre 46 y 50. Es decir que para los cursos que tienen niños alrededor de los 15 años, las aulas tienen una mayor cantidad de estudiantes.

En cuanto al tiempo que tenía el docente de conocer al estudiante (**Figura 39**), al momento de realizarse el estudio, se observa que en general es mayor a 7 meses. Para la cohorte menor, el porcentaje más alto de docentes reporta conocer a los estudiantes entre 7 y 11 meses, mientras que la cohorte mayor reporta conocerlos entre uno y más años.

Estos datos son importantes ya que significa que los docentes cuentan con un conocimiento suficiente de los estudiantes para realizar evaluaciones de sus habilidades socioemocionales así como de algunos aspectos comportamentales.

Figura 39. Porcentaje de tiempo en el que el docente conoce a los estudiantes





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

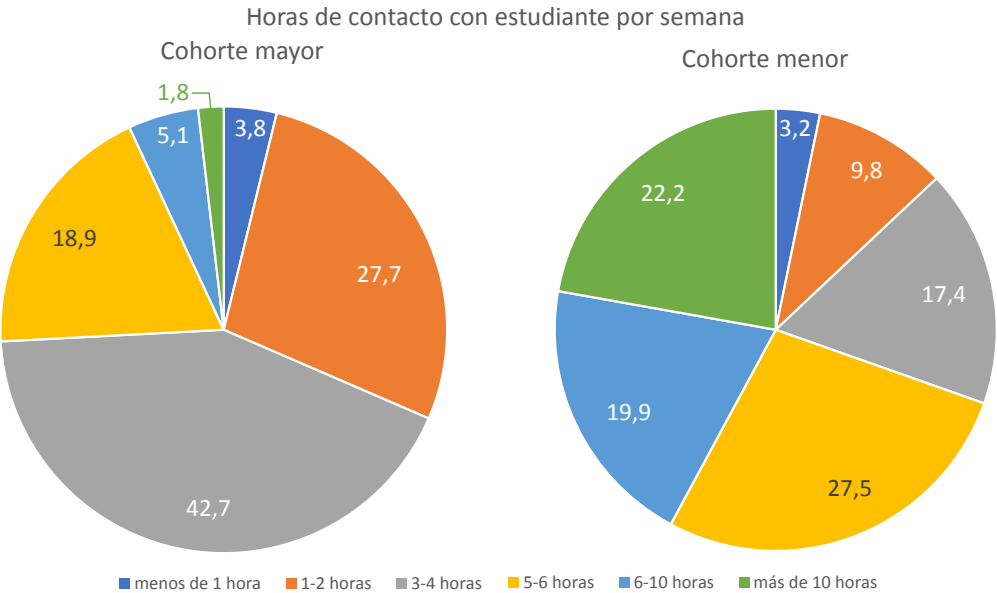


Referencias

Otra información que puede mostrar la cantidad de tiempo de interacción entre docente y estudiantes son las horas de contacto por semana. En este indicador, la cohorte menor muestra que cerca del 70% de los docentes tienen cinco o más horas de contacto semanal con los estudiantes. Para la cohorte mayor, el 70% de los docentes reportan interactuar entre una y cuatro horas a la semana.

Estos resultados pueden reflejar la dinámica de trabajo en las dos cohortes, ya que como se observó en la caracterización de estudiantes, los estudiantes de la cohorte menor se encuentran principalmente en 4° y 5° grado donde es más común que los docentes se encarguen de dictar diferentes áreas, mientras que en grado 9°, el

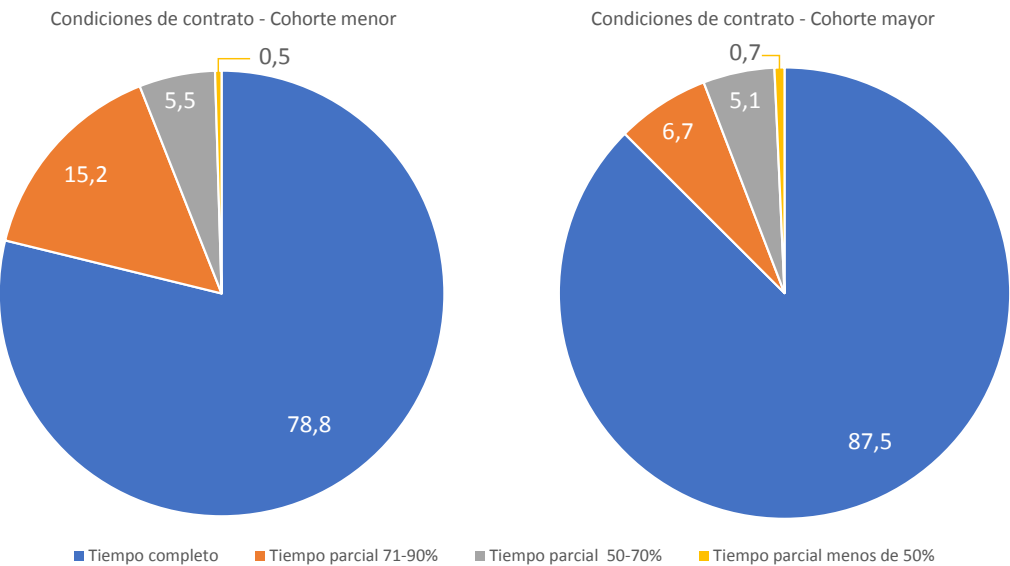
Figura 40. Horas de contacto con los estudiantes por semana



relacionado con la cohorte mayor, es más común que los docentes se encarguen de un área en particular.

La **Figura 41** muestra que la mayor parte de los docentes tienen contrato a tiempo completo y que una fracción menor de ellos, cercana al 20% en la cohorte menor y al 12% en la cohorte mayor, cuenta con un contrato de tiempo parcial con dedicación de entre el 50% y el 90% de tiempo. Esta información puede indicar que la mayor parte de los docentes cuenta con estabilidad laboral dentro de la institución que participó en el estudio.

Figura 41. Condiciones de contratación de los docentes





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

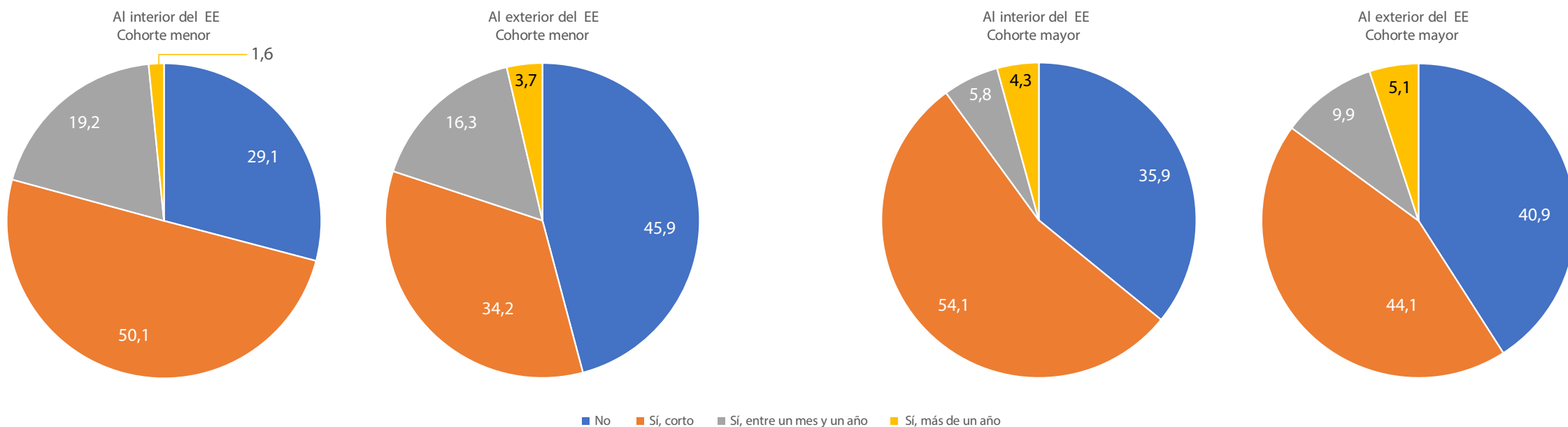
Por último, a los rectores de las instituciones educativas se les consultó si brindaban formación en habilidades socioemocionales a sus docentes. Esta formación se podría brindar como parte de un programa de la institución o por parte de algún agente externo a ella.

La **Figura 42** muestra que, para la corte menor, cerca del 70% de los rectores reporta brindar formación sobre el tema con cursos cortos (de solo unas semanas de duración) o con duración de entre un mes y un año. Este porcentaje es menor cuando se consulta por entrenamiento proveniente de agentes externos a la institución, ya que solo el 50% de los rectores, para las mismas categorías, reporta que lo brinda por medio de ellos.

Los datos para la cohorte mayor muestran una tendencia similar a los descritos anteriormente, aunque aumenta el porcentaje de formación con cursos cortos, lo que podría indicar que los docentes de esta cohorte podrían estar recibiendo una formación en habilidades socioemocionales de menor intensidad que la de los docentes de la cohorte menor.

Un elemento adicional para destacar es que entre el 29% y el 45% de los rectores indican que no brindan ningún tipo de formación en habilidades socioemocionales a sus docentes, lo que podría constituirse en un dato inicial para plantear acciones que fomenten dicha formación en la totalidad de las instituciones educativas.

Figura 42. Formación en habilidades socioemocionales a docentes



Comparación internacional

A continuación se presentan los datos de las variables que se describieron para Bogotá en el contexto internacional del estudio. En primer lugar, las **tablas 3 y 4** muestran que, además de Bogotá, la otra ciudad que presenta una alta concentración de estudiantes por aula es Manizales. La tendencia en cuanto al número de estudiantes por aula entre las ciudades participantes es tener entre 21 y 30.

Tabla 3. Tamaño del aula para la cohorte menor en las ciudades participantes en SSES

| | 15 o menos | 16-20 | 21-25 | 26-30 | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46 - 50 | más de 50 |
|-----------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|
| Ottawa | 0,6 | 4,6 | 39,8 | 55,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Houston | 1,3 | 5,0 | 44,6 | 37,4 | 6,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 5,8 |
| Bogotá | 5,0 | 1,8 | 3,6 | 0,7 | 4,0 | 0,9 | 0,0 | 4,1 | 80,0 |
| Manizales | 1,5 | 0,3 | 0,3 | 2,4 | 0,6 | 2,2 | 1,9 | 4,2 | 86,7 |
| Helsinki | 3,5 | 37,9 | 53,4 | 5,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Moscú | 1,9 | 0,0 | 13,5 | 79,1 | 5,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Estambul | 0,5 | 1,1 | 7,3 | 12,7 | 6,4 | 27,8 | 8,0 | 6,9 | 29,2 |
| Daegu | 0,0 | 7,8 | 45,1 | 34,8 | 7,7 | 3,1 | 0,0 | 0,0 | 1,4 |
| Sintra | 0,0 | 2,4 | 46,9 | 50,7 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Suzhou | 0,0 | 0,0 | 0,7 | 2,6 | 0,0 | 8,9 | 36,0 | 38,0 | 13,8 |

Solo en el caso de Suzhou, para la cohorte mayor, se evidencia que hay un 19% de docentes que reportan tener aulas de 15 estudiantes o menos. También en esta cohorte, para la ciudad de Estambul, se observa un aumento de los porcentajes en las categorías de mayor concentración de estudiantes por aula, creciendo en un 17%, para la categoría de más de 50, con respecto a la cohorte menor.

Tabla 4. Tamaño del aula para la cohorte mayor en las ciudades participantes en SSES

| | 15 o menos | 16-20 | 21-25 | 26-30 | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46 - 50 | más de 50 |
|-----------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|-----------|
| Ottawa | 0,8 | 0,4 | 29,3 | 64,6 | 4,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,8 |
| Houston | 0,0 | 3,7 | 8,9 | 38,0 | 31,7 | 17,3 | 0,0 | 0,0 | 0,4 |
| Bogotá | 1,3 | 0,7 | 0,9 | 1,3 | 1,3 | 0,9 | 1,9 | 5,4 | 86,2 |
| Manizales | 0,6 | 2,1 | 0,0 | 2,2 | 0,0 | 1,1 | 1,5 | 0,0 | 92,4 |
| Helsinki | 1,2 | 39,5 | 35,4 | 11,2 | 12,8 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Moscú | 1,0 | 0,0 | 14,1 | 79,6 | 5,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Estambul | 2,2 | 0,0 | 7,8 | 6,7 | 4,6 | 15,6 | 9,5 | 6,8 | 46,8 |
| Daegu | 0,7 | 6,8 | 42,8 | 35,0 | 12,1 | 1,5 | 0,0 | 0,0 | 1,2 |
| Sintra | 0,0 | 0,0 | 36,4 | 63,6 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Suzhou | 19,4 | 4,5 | 1,5 | 3,4 | 3,3 | 9,0 | 18,0 | 21,0 | 19,9 |

Las **tablas 5 y 6** muestran los porcentajes de los periodos de tiempo en los que los docentes dicen conocer a los estudiantes participantes en el estudio en cada una de las 10 ciudades. En la **Tabla 5**, que contiene los datos de la cohorte menor, se puede observar que Bogotá se encuentra entre un grupo de ciudades en las que la mayor parte docentes reportan conocer hace siete meses o más a los estudiantes. Las otras ciudades que está en este grupo son Manizales, Helsinki y Suzhou.

Por otra parte, en ciudades como Ottawa, Estambul y Sintra se reporta que más del 50% de los docentes conocen a los estudiantes participantes en este estudio, entre uno y tres meses. Un caso particular es el de Moscú, ciudad donde la mayoría de

docentes dice conocer a sus estudiantes por más de 2 años, pero un segundo grupo indica que solo los ha conocido por espacio de uno a tres meses.

Estas tendencias se mantienen para la cohorte mayor, aunque para la ciudad de Suzhou se produce un cambio sustancial dado que el 83% de los docentes indican conocer a sus estudiantes por un tiempo no mayor a tres meses. También se destaca que los datos para Daegu son consistentes en las dos cohortes, ya que la categoría correspondiente a “7 a 11 meses” es la que más se reporta, con porcentajes por encima del 83%.

Tabla 5. Tiempo que el docente reporta conocer al estudiante en la cohorte menor

| | Menos de 1 mes | 1-3 meses | 4-6 meses | 7-11 meses | 1-2 años | Más de 2 años |
|-----------|----------------|-----------|-----------|------------|----------|---------------|
| Ottawa | 0,3 | 64,3 | 4,1 | 1,6 | 21,3 | 8,4 |
| Houston | 0,2 | 21,1 | 45,6 | 5,0 | 17,8 | 10,3 |
| Bogotá | 0,9 | 1,6 | 4,4 | 41,2 | 29,0 | 22,9 |
| Manizales | 1,3 | 0,7 | 2,8 | 42,7 | 34,0 | 18,6 |
| Helsinki | 0,2 | 10,7 | 23,4 | 3,1 | 29,5 | 33,0 |
| Moscú | 1,3 | 38,3 | 0,6 | 0,9 | 7,0 | 51,9 |
| Estambul | 4,9 | 54,4 | 4,0 | 1,9 | 32,9 | 1,9 |
| Daegu | 0,3 | 2,3 | 1,1 | 92,2 | 2,5 | 1,6 |
| Sintra | 1,0 | 52,9 | 14,2 | 0,7 | 29,4 | 1,9 |
| Suzhou | 1,0 | 32,6 | 3,8 | 1,8 | 25,0 | 35,9 |

Tabla 6. Tiempo que el docente reporta conocer al estudiante en la cohorte mayor

| | Menos de 1 mes | 1-3 meses | 4-6 meses | 7-11 meses | 1-2 años | Más de 2 años |
|-----------|----------------|-----------|-----------|------------|----------|---------------|
| Ottawa | 2,0 | 69,2 | 5,9 | 2,9 | 14,5 | 5,5 |
| Houston | 1,3 | 23,8 | 42,3 | 4,5 | 25,1 | 3,0 |
| Bogotá | 1,9 | 0,8 | 5,9 | 26,0 | 32,7 | 32,7 |
| Manizales | 1,3 | 1,6 | 3,8 | 36,2 | 30,7 | 26,4 |
| Helsinki | 1,1 | 13,5 | 13,3 | 1,1 | 12,5 | 58,5 |
| Moscú | 2,4 | 20,4 | 1,7 | 1,4 | 14,2 | 59,8 |
| Estambul | 7,5 | 47,4 | 4,6 | 3,2 | 31,3 | 6,0 |
| Daegu | 0,9 | 1,1 | 2,7 | 83,6 | 9,4 | 2,3 |
| Sintra | 0,2 | 57,1 | 5,3 | 1,1 | 28,3 | 8,0 |
| Suzhou | 3,0 | 83,0 | 9,0 | 1,1 | 3,1 | 0,9 |

Los datos de la **Tabla 7** muestran que la tendencia observada para Bogotá, en cuanto al número de horas que el docente tiene contacto con el estudiante, se mantiene para casi todas las ciudades del estudio, en ambas cohortes.

Para la cohorte menor se destaca que en ciudades como Ottawa, Helsinki y Daegu, la mayor parte de los docentes reportan compartir más de 10 horas con los estudiantes, mientras que en ninguna ciudad se reporta más del 6% de docentes que solo comparte menos de una hora a la semana con sus estudiantes.

Tabla 7. Horas de contacto del docente con el estudiante por semana para la cohorte menor

| | Menos de 1 hora | 1-2 horas | 3-4 horas | 5-6 horas | 6-10 horas | Más de 10 horas |
|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------------|
| Ottawa | 1,2 | 4,2 | 4,9 | 8,1 | 12,3 | 69,3 |
| Houston | 4,8 | 10,2 | 10,5 | 12,6 | 29,8 | 32,1 |
| Bogotá | 3,2 | 9,8 | 17,4 | 27,5 | 19,9 | 22,2 |
| Manizales | 3,6 | 4,8 | 11,4 | 22,0 | 13,8 | 44,4 |
| Helsinki | 0,1 | 0,7 | 0,9 | 1,7 | 2,3 | 94,3 |
| Moscú | 3,2 | 10,2 | 10,7 | 15,7 | 12,2 | 48,0 |
| Estambul | 5,9 | 11,4 | 22,7 | 49,2 | 8,3 | 2,5 |
| Daegu | 0,0 | 0,3 | 1,4 | 11,5 | 0,5 | 86,3 |
| Sintra | 0,5 | 6,3 | 36,8 | 25,3 | 28,3 | 2,8 |
| Suzhou | 2,7 | 11,9 | 7,6 | 12,2 | 16,7 | 48,8 |

Por otra parte, en la cohorte mayor se observa que la tendencia es que los docentes compartan entre una y seis horas con los estudiantes, tal como se describió para Bogotá. Mientras Ottawa se mantiene como una de las ciudades donde más horas comparten los docentes y estudiantes, Helsinki es una en las que menos tiempo se comparte, ya que el 92% de los docentes no lo hace por más de cuatro horas.

Tabla 8. Horas de contacto del docente con el estudiante por semana para la cohorte mayor

| | Menos de 1 hora | 1-2 horas | 3-4 horas | 5-6 horas | 6-10 horas | Más de 10 horas |
|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------------|
| Ottawa | 1,9 | 5,6 | 6,2 | 78,7 | 6,1 | 1,4 |
| Houston | 7,8 | 5,1 | 48,3 | 29,2 | 7,8 | 1,9 |
| Bogotá | 3,8 | 27,7 | 42,7 | 18,9 | 5,1 | 1,8 |
| Manizales | 2,6 | 16,8 | 40,7 | 29,0 | 9,0 | 1,9 |
| Helsinki | 21,4 | 30,9 | 40,2 | 4,5 | 1,3 | 1,7 |
| Moscú | 7,0 | 25,2 | 24,9 | 21,0 | 16,3 | 5,7 |
| Estambul | 13,6 | 22,6 | 19,4 | 28,1 | 11,8 | 4,4 |
| Daegu | 3,6 | 22,7 | 42,6 | 20,0 | 7,8 | 3,3 |
| Sintra | 1,3 | 5,9 | 51,9 | 25,4 | 14,3 | 1,2 |
| Suzhou | 4,7 | 15,5 | 17,9 | 14,0 | 18,0 | 29,8 |



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

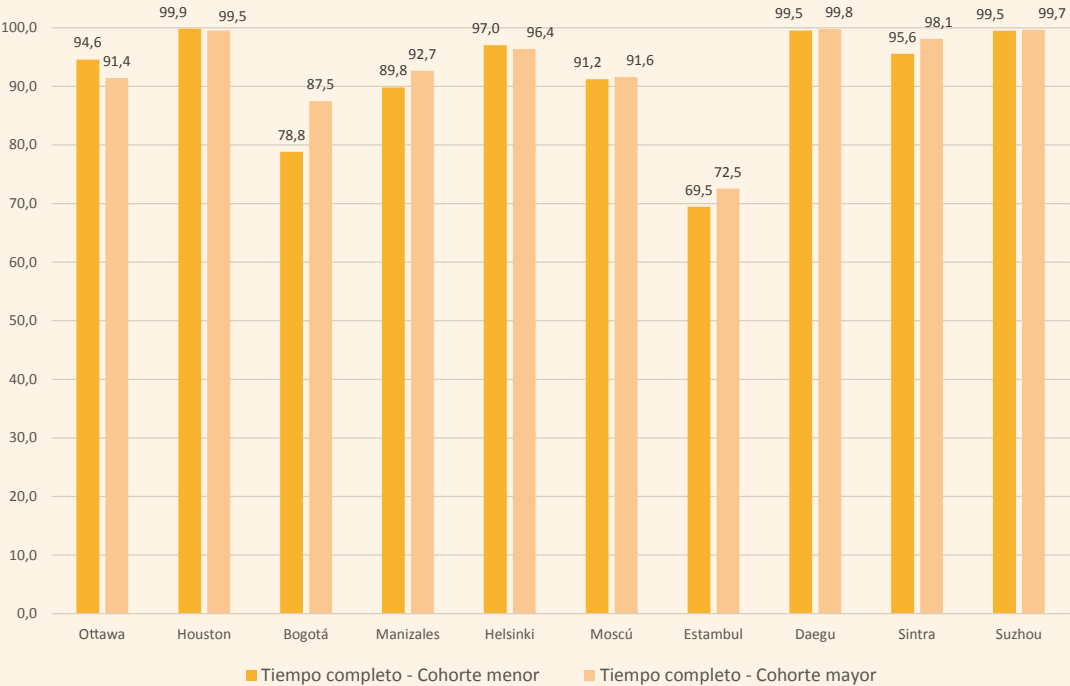


Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Figura 43. Porcentaje de docentes contratados por tiempo completo



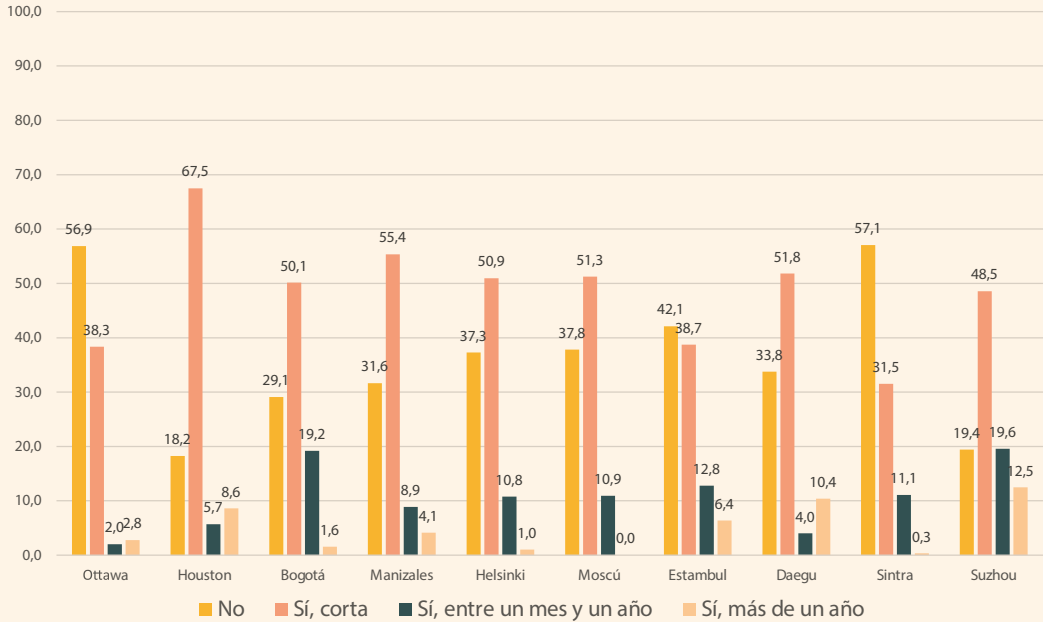
La **Figura 43** muestra que en general los docentes cuentan con contrato a tiempo completo en las instituciones educativas donde laboran. La ciudad donde se encuentra el menor porcentaje de docentes contratados a tiempo completo es Estambul, mientras que en Houston, Daegu y Suzhou se reporta casi un 100% de docentes contratados bajo este tipo de contrato.

La **Figura 44** muestra que la formación en habilidades socioemocionales se realiza mediante entrenamientos de unas pocas semanas (formación corta), ya sea como actividad propia de la institución o a través de un tercero.

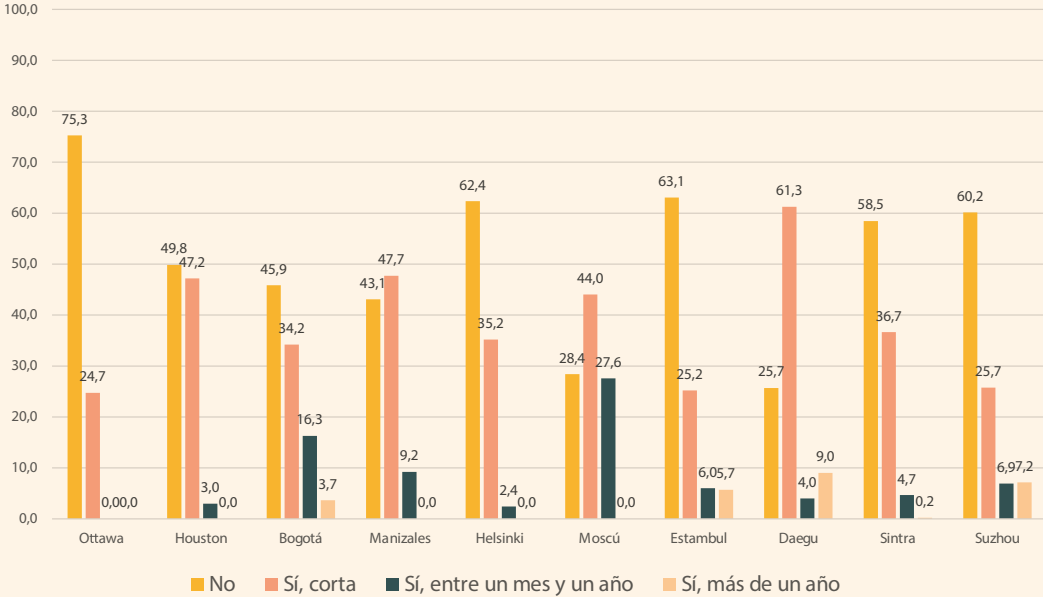
Bogotá es la ciudad donde se brinda más capacitación en habilidades socioemocionales con una duración mayor a un mes y menor a un año para la cohorte menor en las dos modalidades consultadas por el estudio (interna y externa). Por su parte, para la cohorte mayor, Manizales y Daegu son las ciudades en las que se da más formación con la misma duración que la indicada para Bogotá, como parte de procesos internos, mientras que Moscú es la ciudad donde se da más formación usando terceros.

Figura 44. Formación en habilidades socioemocionales para docentes, comparación internacional

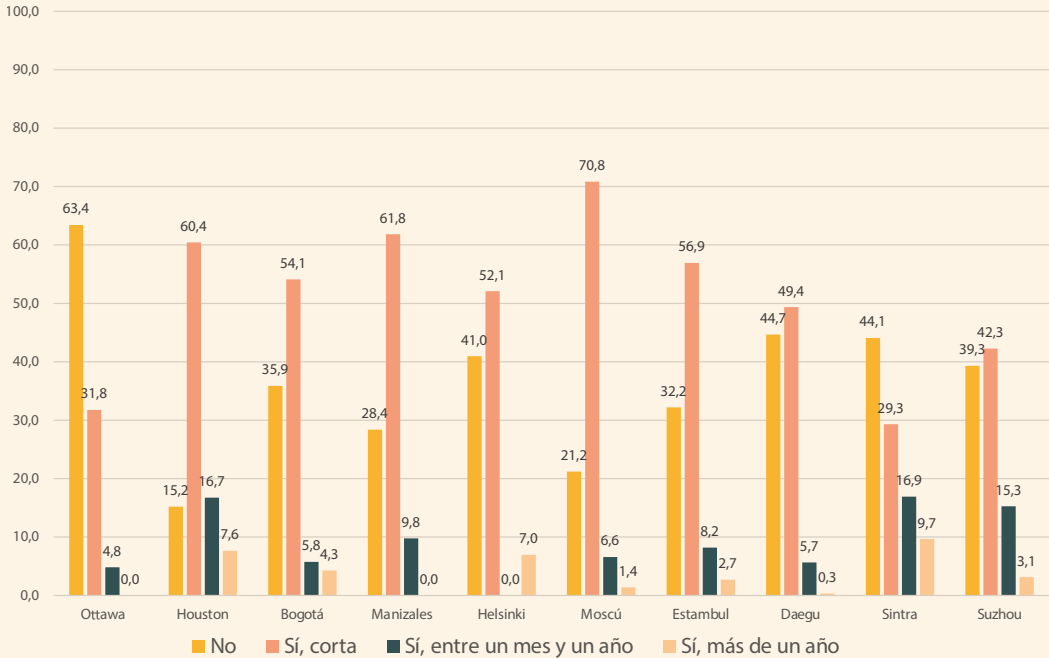
Cohorte menor



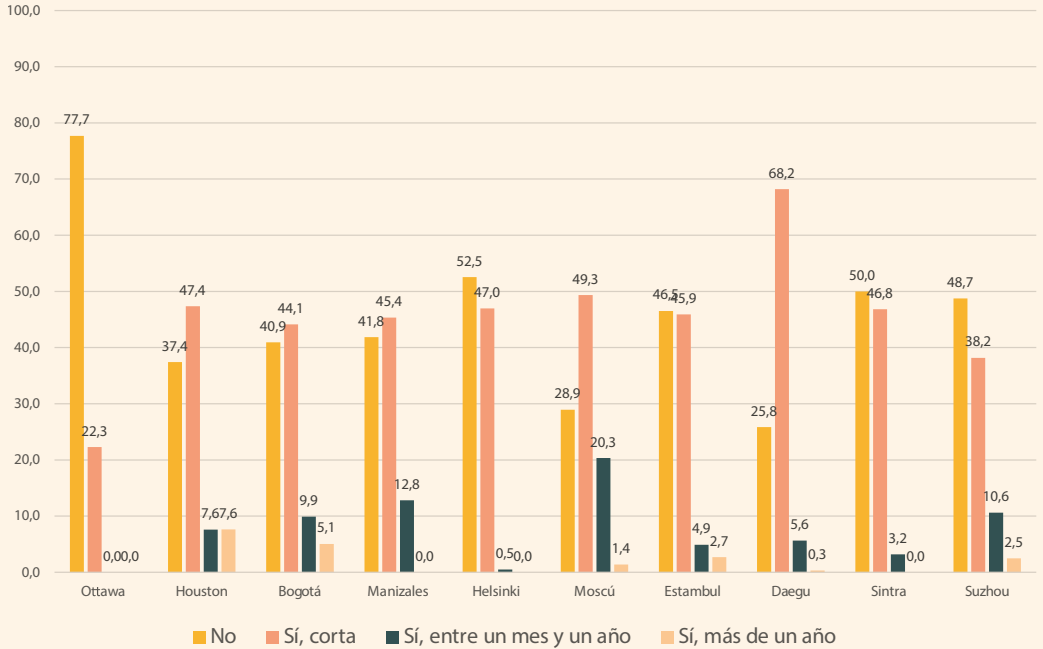
Cohorte menor



Cohorte mayor



Cohorte mayor





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

2.4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se presentaron las características principales de la población en Bogotá que participó en el estudio de SSES, su entorno familiar y escolar, pues como ya se ha mencionado, el contexto donde crecen los estudiantes puede ser determinante para promover o dificultar su desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Los estudiantes se clasifican en dos cohortes según su edad; en la cohorte menor están todos aquellos cuya edad promedio es de 10,7 años, y están en cuarto o quinto grado. En la mayor, los estudiantes tienen en promedio 15,7 años y pertenecen a grado 9. Del total de estudiantes que hicieron parte del estudio de SSES, la mitad son hombres y la mitad mujeres.

Se encontró que menos de la mitad de los estudiantes tienen acceso a un software educativo, a literatura clásica o libros de poesía. Sin embargo, se destaca que la gran mayoría de los estudiantes evaluados en Bogotá tienen conexión a internet y un computador para trabajar.

Con respecto a la participación de los estudiantes encuestados en actividades por fuera de la escuela, se encuentra que la mayoría de ellos dedican tiempo a practicar deportes, pero no suelen realizar actividades de protección del medio ambiente por fuera de la escuela, apenas un tercio de ellos afirman involucrarse en actividades sociales, y aún menos en aquellas actividades relacionadas con el servicio comunitario.

A la hora de analizar el contexto familiar de los estudiantes, se muestra que, en las dos cohortes, más del 60% de los estudiantes cuentan con la presencia de ambas figuras tradicionales (madre/acudiente femenina o padre/acudiente masculino).

Además, se observa que, en ambas cohortes, los estudiantes tienden a tener madres más jóvenes en comparación con los padres. En particular, más del 50% de los estudiantes (en ambas cohortes) tiene una figura materna entre los 30 y 39 años. Por otro lado, en la cohorte menor, el 50% de los estudiantes tiene padres entre los 35 y los 44 años.

En ambas cohortes el porcentaje de estudiantes con madres en un nivel educativo superior, como especialización técnica y pregrado universitario, es mayor que el porcentaje de estudiantes con padres en estos mismos niveles.

Se observó además que los hogares con mayor nivel educativo de los padres y madres alcanzan un nivel socioeconómico más alto, con excepción de los hogares en los que el padre o la madre poseen doctorado.

Así mismo, quienes poseen un empleo de tiempo completo logran mayor nivel socioeconómico.

De igual manera, en ambas cohortes, el nivel socioeconómico de los estudiantes con padres o madres migrantes es menor al de aquellos con padres o madres de Colombia.

En este capítulo también se presentó una caracterización del entorno escolar de los estudiantes, la cual se entrega en términos de algunas características de los docentes y de las instituciones educativas.

Algunos resultados interesantes son los siguientes: en primer lugar, es evidente que para las dos cohortes la mayor cantidad de docentes son mujeres, aunque la diferencia es mayor para la cohorte menor.

En segundo lugar, se destaca que la mayoría de los docentes trabajan en aulas en las que hay 50 o más estudiantes, lo cual es predominante para ambas cohortes. Se evidenció, igualmente, la cantidad de tiempo de interacción entre docente y estudiantes (las horas de contacto por semana); para la cohorte menor, se muestra que cerca del 70% de los docentes tienen cinco o más horas de contacto semanal con los estudiantes. Para la cohorte mayor, el 70% de los docentes reportan interactuar entre una y cuatro horas a la semana.

Comprender el contexto del hogar de los estudiantes y de los establecimientos educativos es un paso necesario para definir políticas educativas que apoyen a los estudiantes en la generación de sus habilidades socioemocionales.

3. Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



En este capítulo, además de presentar los resultados de cada una de las habilidades socioemocionales indagadas, también se presentan desagregaciones por variables como el sexo de los estudiantes y la cohorte a la cual pertenecen. A continuación, se describen los resultados de cada uno de los 5 grandes factores y de las habilidades compuestas. Se añade, además, otra sección especialmente dedicada a explorar los resultados de las habilidades de curiosidad y creatividad. Luego, se exploran algunas relaciones significativas entre las habilidades socioemocionales, para, finalmente, presentar las conclusiones del capítulo y los hallazgos más importantes.

Panorama general

Para obtener información sobre las habilidades sociales y emocionales que han desarrollado las personas, la mayoría de los estudios se basan en cuestionarios de autoinforme. Lo anterior implica que los individuos cuyas habilidades se están evaluando informan sobre sus comportamientos, pensamientos y sentimientos más frecuentes. Por ello, hay que reconocer que el autoinforme tiene varias ventajas y desventajas.

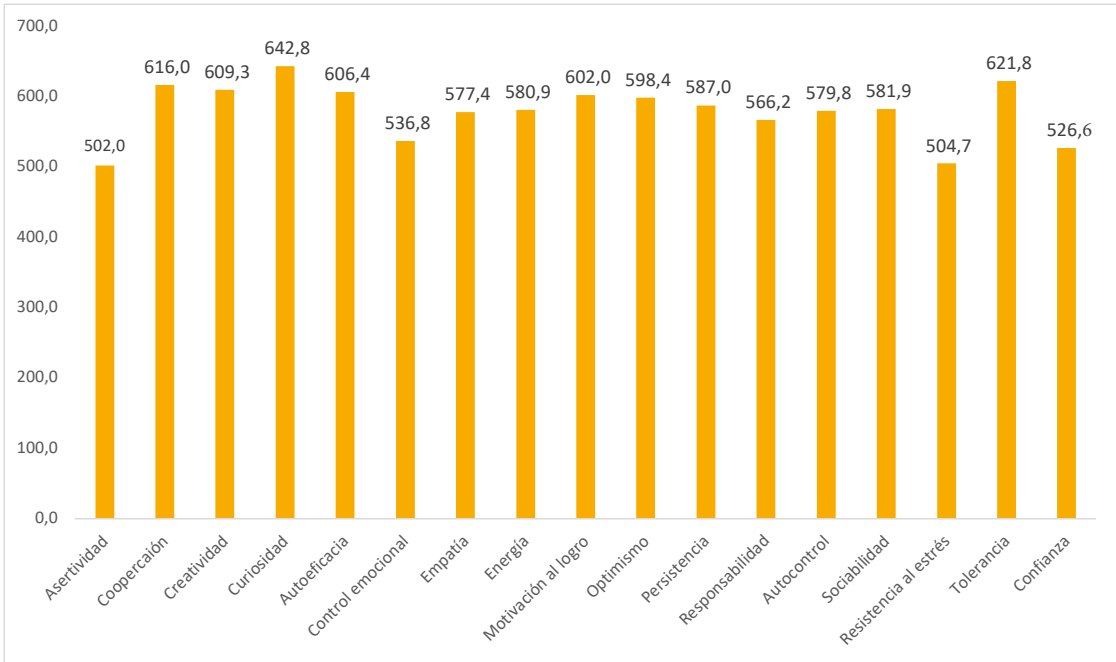
Dentro de las desventajas, se encuentra, por ejemplo, que los encuestados pueden malinterpretar las preguntas si hay problemas de diseño en la encuesta y se usan palabras confusas o ambiguas. Por otro lado, puede haber, de parte de los encuestados, falta de motivación, fatiga u otras situaciones que dificulten la comprensión del cuestionario. Es posible, además, que los estudiantes tampoco sean capaces de informar con fiabilidad sobre sus estados internos, sus sentimientos o sus autopercepciones. Asimismo, pueden tener dificultades para recuperar la información requerida, en cuyo caso suelen recurrir a una respuesta socialmente deseable o ser susceptibles de sufrir diversos sesgos de memoria e incoherencias (OCDE, 2019, p.66).

A pesar de lo mencionado anteriormente, las autoevaluaciones sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes siguen siendo una forma sencilla y eficaz de recoger información. Los cuestionarios son, efectivamente, rentables y sencillos de administrar, producen resultados consistentes y, en muchos casos, proporcionan una aproximación notablemente buena a las medidas objetivas (Duckworth, Tsukayama

y May, 2010; Connelly y Ones, 2010, citados en OCDE, 22019, p. 65). Además, la literatura en el tema indica que las personas suelen reaccionar razonablemente bien a los cuestionarios y que, en general, son capaces de describir su comportamiento típico de la forma prevista (Krosnick, 1999; Heine, Buchtel y Norenzayan, 2008). Desde una perspectiva práctica, son la única forma de medición factible para usar los datos en las encuestas internacionales a gran escala (OCDE, 2019, p. 65).

A continuación, se muestran algunos hallazgos obtenidos a partir de los cuestionarios. En ellos, los estudiantes reportan sus propios niveles de habilidades. Los resultados de las habilidades sociales se reportan en una escala donde 500 es la media, con 100 puntos de desviación estándar. En términos generales, es posible ver que los resultados de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes de Bogotá están en un rango entre 502,0 y 642,8. Como puede verse en la **Figura 45**, los estudiantes de Bogotá destacan por su curiosidad (642,8 puntos), tolerancia (621,8 puntos) y cooperación (616,0 puntos). Por otro lado, las habilidades para las cuales han reportado un menor valor son las de asertividad (502,0) y resistencia al estrés (504,7).

Figura 45. Resultado promedio para cada una de las HSE





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



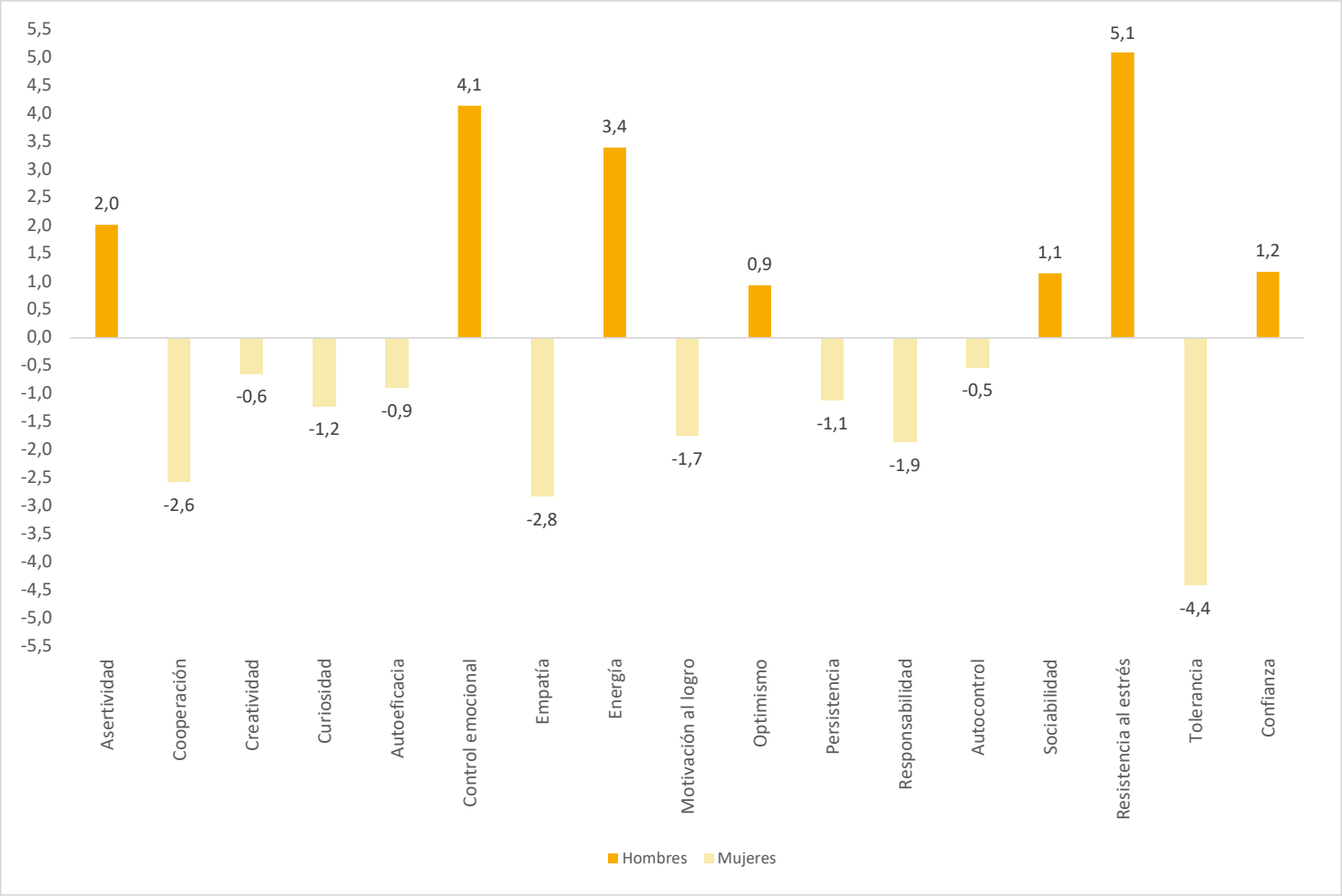
Referencias

Ahora bien, la OCDE sugiere que el sexo y la edad importan cuando se trata del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Por ello es relevante explorar las brechas que existen entre hombres y mujeres en el desarrollo de estas habilidades, así como aquellas entre los estudiantes de la cohorte menor y la cohorte mayor.

Los datos de SSES ponen de manifiesto marcadas diferencias de sexo entre los estudiantes de Bogotá. La **Figura 46** muestra que los niños suelen reportar niveles más altos en el ámbito de la regulación emocional, como la resistencia al estrés, el optimismo y el control emocional, así como en el ámbito de la relación con los demás, como la sociabilidad, la asertividad y la energía.

Por otra parte, las niñas declaran tener más tolerancia, responsabilidad, empatía, cooperación, tolerancia y motivación de logro. Indican, también, un mayor autocontrol, autoeficacia, persistencia, curiosidad y creatividad que adoptan valores ligeramente superiores.

Figura 46. Diferencia (%) en los resultados promedio entre hombres y mujeres por habilidad socioemocional





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

El estudio SSES se basa en la idea de que las habilidades socioemocionales no son estáticas ni definitivas. Por el contrario asume que son maleables y cambian con el tiempo, por los efectos de la maduración, la influencia del contexto, el esfuerzo individual y los acontecimientos o eventos importantes en la vida de cada persona. Además, se reconoce que la transición de la infancia a la adolescencia es especialmente sensible a estos cambios. Asimismo, la influencia de las familias y los educadores es determinante en el desarrollo de los estudiantes (OCDE, 2021, p.45).

Por lo anterior, es necesario explorar las habilidades en las que se destacan los estudiantes de menor edad y aquellas predominantes entre los de mayor edad. La **Figura 47** pone en evidencia las diferencias que se encuentran entre las habilidades que reporta tener la cohorte menor con la mayor. En este caso, aquellos estudiantes que están en la cohorte menor reportan niveles más altos en la mayoría de las habilidades, destacándose, sobre todo, en las habilidades sociales y emocionales de confianza, sociabilidad, motivación al logro, persistencia y energía.

Sólo en cuanto a la asertividad, la empatía y la tolerancia, los estudiantes de Bogotá que conforman la cohorte mayor, presentan resultados superiores a los de sus pares de menor edad. Esto puede evidenciar la necesidad de formación en HSE que se puede fortalecer desde las políticas educativas para los estudiantes pertenecientes a las cohortes menores en Bogotá.

Figura 47. Diferencia (%) en los resultados promedio entre la cohorte menor y la mayor por habilidad socioemocional





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

Comparación internacional

Los resultados anteriormente descritos para Bogotá coinciden, en términos generales, con los hallazgos a nivel internacional, como se muestra en el primer capítulo del informe [“Beyond Academic Learning. Firsts results from the survey of social and emocional skills”](#) realizado por la OCDE. Los datos de SSES indican que los estudiantes de 15 años de todas las ciudades participantes mostraban habilidades sociales y emocionales más bajas que los de 10 años. También, se menciona que estas diferencias son especialmente pronunciadas en lo que respecta a las habilidades del optimismo, la confianza, la energía y la sociabilidad, pero son menores en relación con la empatía. La tolerancia y la asertividad son las dos únicas habilidades que, según los informes, son más elevadas entre los jóvenes de 15 años que entre los de 10.

En dicho informe, se afirma que los estudiantes de 15 años declararon tener menos habilidades que los de 10 años, en la mayoría de las habilidades en casi todas las ciudades. Por ejemplo, los estudiantes más jóvenes declararon niveles más altos de responsabilidad, persistencia y autocontrol en casi todas las ciudades. Por su parte, los estudiantes de 15 años declararon ser considerablemente más tolerantes y asertivos que los de 10 años en la mayoría de las ciudades, pero considerablemente menos tolerantes y asertivos en Daegu (Corea) y Suzhou (China). En el caso de la empatía, hay una pequeña diferencia a favor de los estudiantes más jóvenes en ciudades como Suzhou (China), pero en la mayoría de las demás ciudades, los estudiantes de mayor edad declaran ser más empáticos que los más jóvenes. (OCDE, 2021).



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

3.1. Desempeño de tareas: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes con respecto al desempeño de tareas?

Hacer las cosas, como se requiere y a tiempo, como lo define la OCDE, es uno de los grandes factores que se asocian al desarrollo de las habilidades socioemocionales. Está compuesto por la persistencia, responsabilidad y autocontrol de la persona. La Tabla 9 describe estas habilidades y presenta ejemplos conductuales de cada una.

Tabla 9. Habilidades que componen el dominio de Desempeño de tareas

Table with 4 columns: Desempeño de tareas, Responsabilidad, Autocontrol, Persistencia. Each row contains a description of the skill and its opposite behavior.

(Tomado del documento "Habilidades sociales y Emocionales" de la OCDE, s.f.)

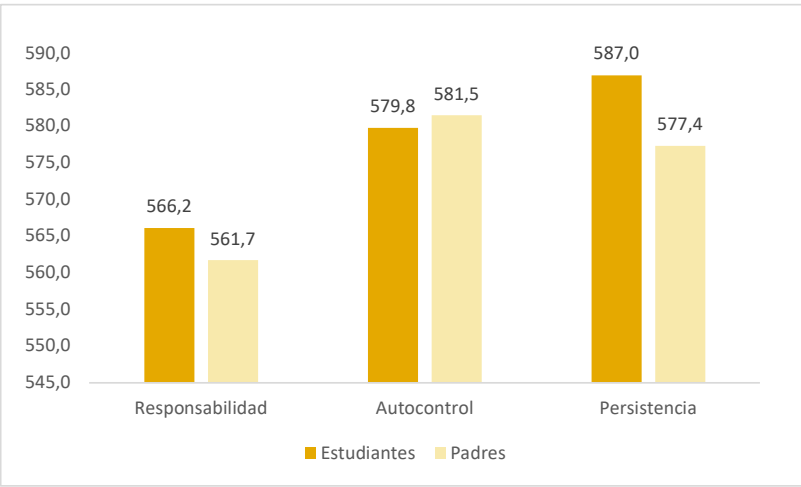
Así, el desarrollo y fomento de estas habilidades permiten que los estudiantes tengan un mejor desempeño en las tareas, lo que, a su vez, está relacionado con otro tipo de comportamientos favorables, como lo sugiere la literatura. Un estudio sugiere, por ejemplo, que los niños con puntuaciones bajas en sus tareas presentan mayores índices de comportamientos antisociales, agresivos y de incumplimiento de normas (Tackett, 2006). Se ha encontrado, también, que el rendimiento en las tareas es un predictor consistente de las calificaciones de los estudiantes, incluso cuando se controlan las variables género y coeficiente intelectual (Noftle y Robbins, 2007). Por otro lado, un estudio longitudinal, en el que participaron 197 estudiantes suecos de secundaria,

encontró que las puntuaciones de desarrollo de la conciencia o concienciación están correlacionadas con las calificaciones, y que esta relación persiste incluso cuando se controlan las puntuaciones de capacidad cognitiva (Rosander y Backstrom, 2014).

A continuación, se muestran los resultados obtenidos para las habilidades de responsabilidad, autocontrol y persistencia, reportados por los estudiantes y sus padres.

Como se muestra en la Figura 48, dentro del componente de desempeño de tareas o conciencia, en promedio, los resultados reportados para la habilidad de responsabilidad son más bajos que aquellos reportados para el autocontrol que tienen los estudiantes y su persistencia. Mientras que, los resultados reportados para la responsabilidad fueron 566,2 y 561,7 para estudiantes y padres, respectivamente, y los de autocontrol fueron de 579,8 y 581,5. Por otro lado, los correspondientes a la persistencia fueron 587,0 y 577,4. Se destaca que los estudiantes reportan tener resultados superiores en la persistencia, y menores resultados en la responsabilidad. Aunque los padres también reportan un desempeño inferior en la responsabilidad con respecto al autocontrol y la persistencia, ellos identifican en sus hijos más habilidades de autocontrol que de persistencia.

Figura 48. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad



Ahora bien, es necesario explorar la brecha entre las habilidades que reportan tener los estudiantes, y aquellas reportadas por sus padres. En términos generales, es posible observar que los estudiantes consideran que tienen más responsabilidad y persistencia de la que sus padres perciben que ellos tienen. Esta diferencia es más marcada para la persistencia, donde hay una brecha del 1,6% entre el resultado que reportan los estudiantes y sus padres. Por otro lado, en cuanto al autocontrol, hay una diferencia a favor del resultado que otorgan los padres, lo cual quiere decir que ellos reconocen en sus hijos mayores niveles de autocontrol de los que los estudiantes reportan tener.

Al explorar los resultados según el sexo de los estudiantes, se encuentra que las mujeres consideran

que tienen mayor persistencia, autocontrol y responsabilidad que las que consideran que tienen los hombres. Con respecto a la persistencia, los hombres tienen un resultado de 583,8, en promedio, mientras que, las mujeres tienen uno de 590,4. Frente al autocontrol, los hombres reportan un resultado de 578,4 y las mujeres uno de 581,4. Los resultados muestran que, en promedio, hay una diferencia de aproximadamente 10 puntos entre la responsabilidad de las mujeres y la de los hombres, a favor de las primeras. Siendo así, las mujeres tienen resultados superiores en las tres habilidades sociales y emocionales que componen al desempeño de tareas o conciencia.

Si se analizan los resultados según la edad de los estudiantes, separados en la cohorte mayor y la

menor, se encuentra que la cohorte menor reporta tener habilidades superiores en persistencia, autocontrol y responsabilidad. En otras palabras, para todas las habilidades sociales y emocionales que componen al desempeño de tareas (también llamado conciencia o meticulosidad), los estudiantes más jóvenes consideran que tienen más habilidades desarrolladas que sus pares de mayor edad. Con respecto a la persistencia, los estudiantes de la cohorte mayor tienen, en promedio, un resultado de 565,9, mientras los de la cohorte menor uno de 605,0. Para la habilidad de autocontrol, los resultados respectivamente son de 565,7 y 591,8. En cuanto a la responsabilidad, los de mayor edad tienen un resultado de 550,8 y los de menor edad, 579,3.

Figura 49. Diferencias (%) entre el resultado en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres

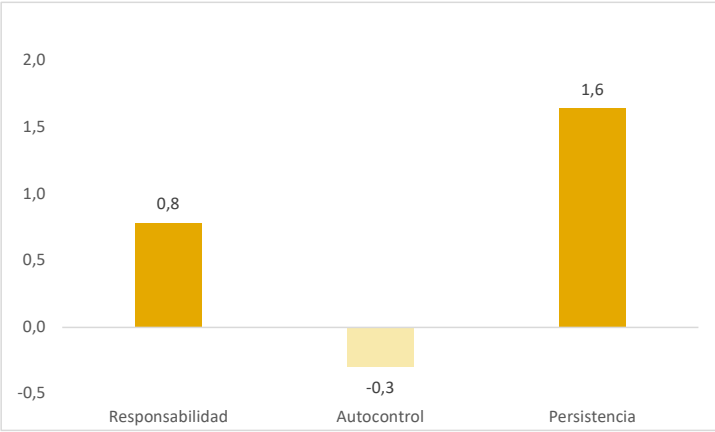


Figura 50. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo

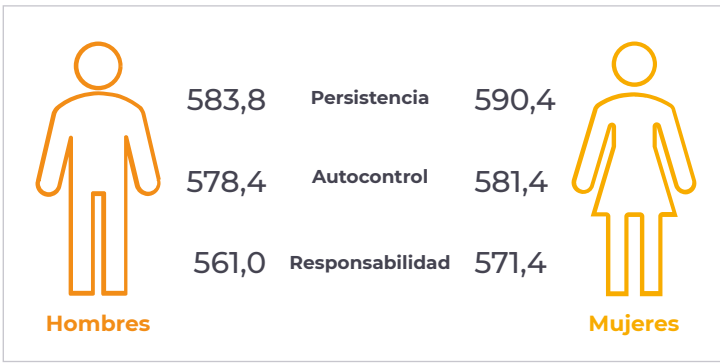
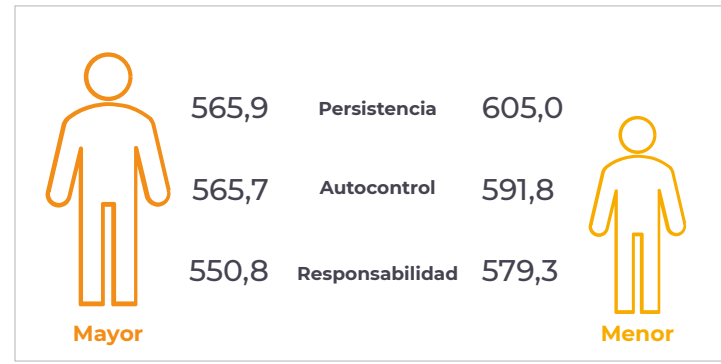


Figura 51. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

3.2. Regulación emocional: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes con respecto al desarrollo de la regulación emocional?

La regulación emocional está compuesta por tres habilidades: el control emocional, el optimismo y la resistencia al estrés. La Tabla 10 describe estas habilidades y presenta ejemplos conductuales de cada una.

Tabla 10. Habilidades que componen el dominio de Regulación emocional

Table with 4 columns: Skill (Regulación emocional), Skill Name, Description, and Behavioral Examples. Rows include Resistencia al estrés, Optimismo, and Control emocional.

(Tomado del documento "Habilidades sociales y Emocionales" de la OCDE, s.f.)

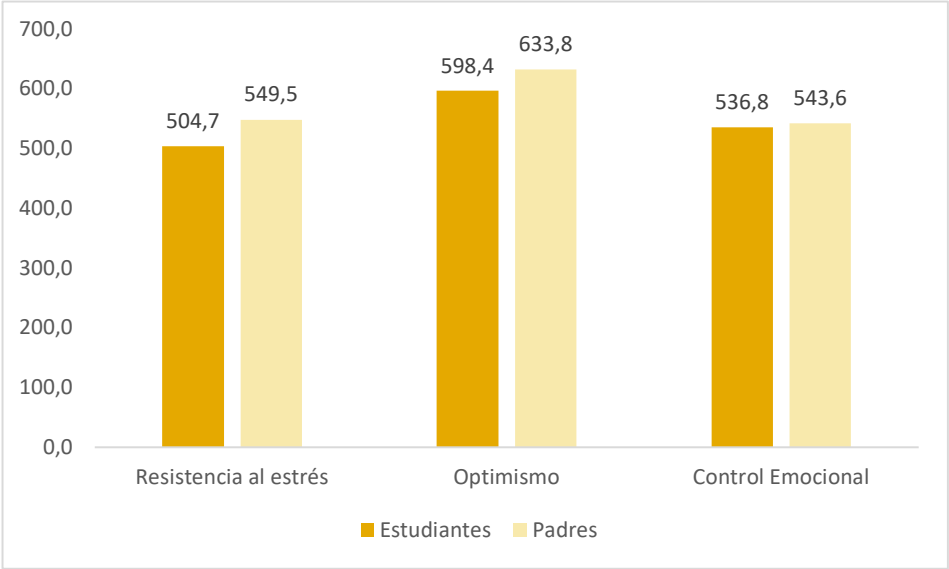
Se ha evidenciado que el desarrollo de la regulación emocional está asociado a otros resultados positivos, como el rendimiento académico. En un estudio de 2004, se encontró que la capacidad de regular las emociones predice, sistemáticamente, el ausentismo escolar de los estudiantes de grado 7, 10 y 12 (Lounsbury et al. 2004).

A continuación, en la Figura 52, se muestran los resultados de estudiantes y padres para las habilidades que componen la regulación emocional, a saber: resistencia al estrés, optimismo y control emocional.

En promedio, los resultados reportados por los padres, para estas tres habilidades, son superiores a aquellos reportados por los estudiantes. Para los resultados que reportan los estudiantes y sus padres, hay un mejor desempeño en la habilidad de optimismo, que en las de resistencia al estrés y control emocional.

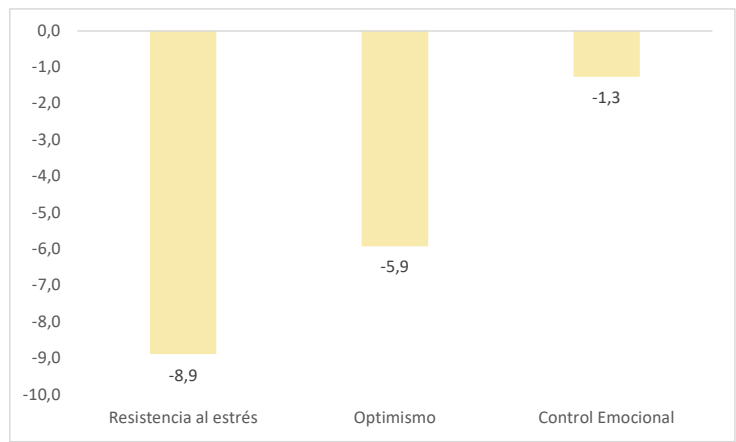
Mientras los resultados reportados para la resistencia al estrés fueron 504,7 y 549,5 para estudiantes y padres, respectivamente, los de optimismo fueron de 598,4 y 633,8. Con respecto al control emocional, se registran valores de 536,8 y 543,6. Se destaca que los estudiantes reportan niveles inferiores que los que informan sus padres, con respecto a las tres habilidades analizadas.

Figura 52. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad



Es necesario explorar la brechas entre estudiantes y padres con respecto a las tres habilidades del dominio de regulación emocional. En términos generales, es posible observar que los estudiantes consideran que tienen menos resistencia al estrés, optimismo y control emocional en comparación con lo que reportan sus padres. Esta diferencia es más marcada para la resistencia al estrés, donde hay una brecha del 8,9% entre el resultado que reportan los estudiantes y sus padres, y más pequeña para el control emocional. Por otro lado, no hay ninguna diferencia, o la diferencia es pequeña, a favor de los estudiantes, lo cual quiere decir que los padres reconocen en sus hijos mayores habilidades de regulación emocional que lo que reportan los estudiantes.

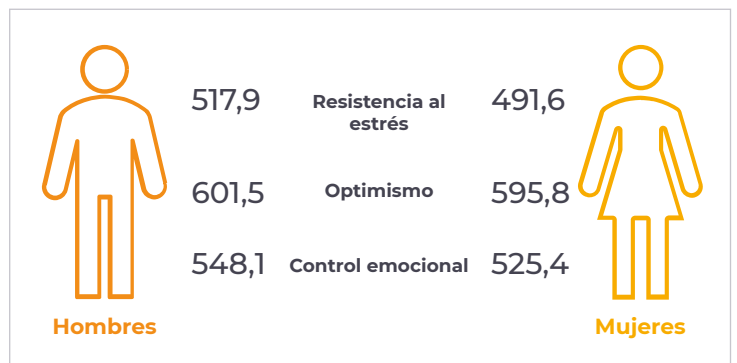
Figura 53. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres



Resultados según sexo

Al explorar los resultados según el sexo de los estudiantes, se encuentra que los hombres consideran que tienen mayor control emocional, optimismo y resistencia al estrés que lo que consideran las mujeres, aunque no se observa una gran diferencia. Los resultados muestran que, en promedio, hay una diferencia de aproximadamente 26 puntos a favor de los hombres en la resistencia al estrés. Por lo tanto, los hombres tienen resultados superiores a las mujeres en las tres habilidades sociales y emocionales que componen la regulación emocional.

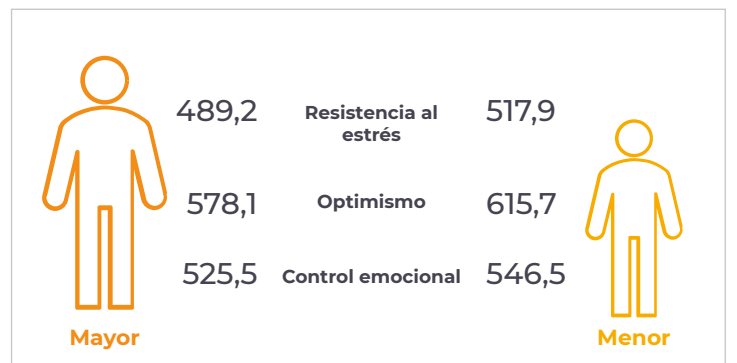
Figura 54. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo



Resultados según cohorte

Al analizar los resultados según la edad de los estudiantes, separados en la cohorte mayor y la menor, se encuentra que, en la cohorte menor, hay resultados más altos en control emocional, optimismo y resistencia al estrés. En otras palabras, para todas las habilidades sociales y emocionales que componen la regulación emocional (también llamada estabilidad emocional), los estudiantes más jóvenes consideran que tienen más habilidades que sus pares de mayor edad. Con respecto al control emocional, los estudiantes de la cohorte mayor tienen, en promedio, un resultado de 525,5, mientras que, en la cohorte menor, se reporta un resultado de 546,5. En la habilidad de optimismo, los resultados son de 578,1 y 615,7, respectivamente. En cuanto a la resistencia al estrés, los de mayor edad tienen un resultado de 489,2 y los de menor edad, 517,9.

Figura 55. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte



3.3. Colaboración: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes en cuanto al desarrollo de la colaboración?

Los individuos que pueden colaborar con éxito con otros lo hacen manteniendo relaciones positivas y minimizando los conflictos interpersonales. (OCDE, 2019). Son estudiantes que se destacan por contar con las habilidades de empatía, confianza y cooperación.

La **Tabla 11** describe las habilidades asociadas a la colaboración y presenta ejemplos conductuales de cada una.

Tabla 11. Habilidades que componen el dominio de la Colaboración

| | | | |
|--------------|-------------|---|---|
| Colaboración | Empatía | Amabilidad y preocupación por los demás y su bienestar que lleva a valorar e invertir en relaciones cercanas. | Consuela a un amigo que está disgustado; simpatía con los desamparados. Opuesto: tiende a menospreciar los sentimientos de otras personas. |
| | Confianza | Asumir que los demás generalmente tienen buenas intenciones; perdonar a aquellos que han obrado mal. | Presta cosas a la gente; evita ser duro o crítico. Opuestos: sospecha de las intenciones de los demás. |
| | Cooperación | Vivir en armonía con los demás y valorar la interconexión entre todas las personas. | Se le facilita llevarse bien con la gente, respeta las decisiones tomadas en grupo. Opuesto: habla mal de los demás, no llega a acuerdos fácilmente. |

(Tomado del documento “Habilidades sociales y Emocionales” de la OCDE, s.f.)

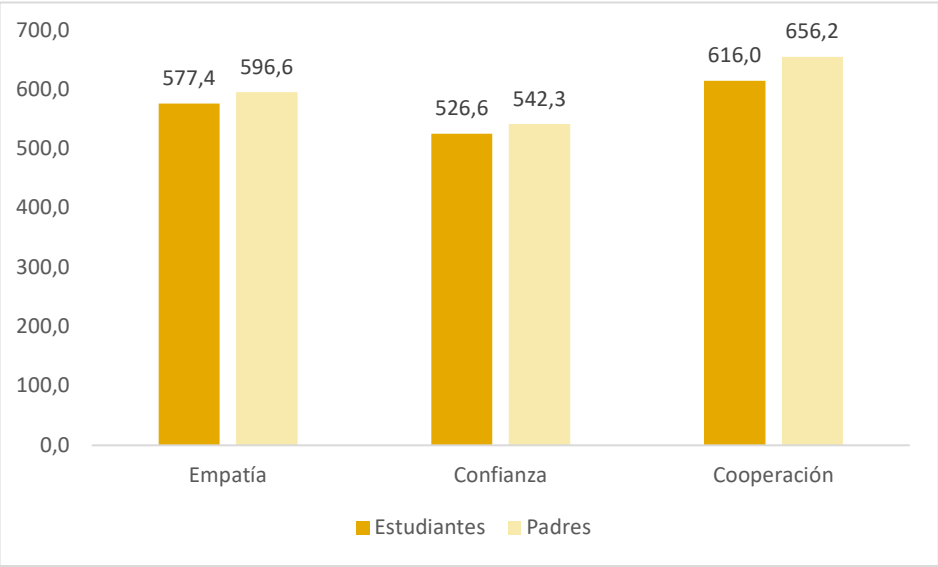
Los individuos que colaboran aprecian las relaciones interpersonales (Graziano y Tobin, 2002), son más cooperativos y serviciales (Graziano y Eisenberg, 1997; LePine y Van Dyne, 1998) y son más queridos por sus compañeros (Jensen-Campbell *et al.*, 2002). Aunque la colaboración tiene muchos beneficios sociales y se ha descubierto

que está relacionada negativamente con el ausentismo escolar de los estudiantes de grado 10 y 12 (Lounsbury *et al.*, 2004), también se vincula negativamente con los ingresos y las ganancias (Judge *et al.*, 2012; Spurk y Abele, 2010). La capacidad de colaborar con otros se traduce, además, en relaciones más sólidas, comportamientos más prosociales y menos problemas de conducta.

A continuación, en la **Figura 56**, se muestran los resultados de estudiantes y padres para las habilidades que componen la colaboración, a saber: empatía, confianza y cooperación.

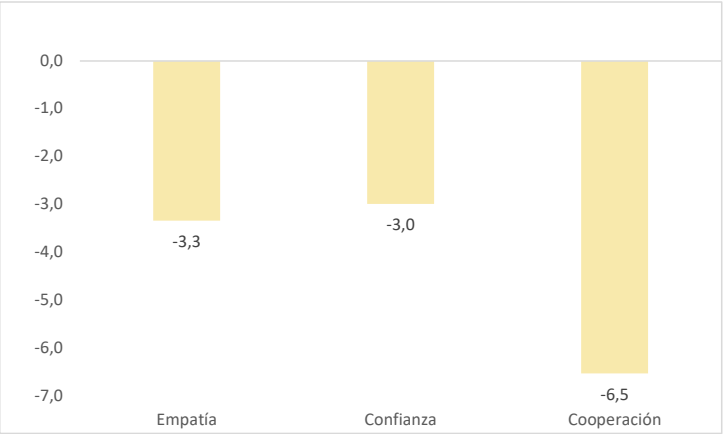
En promedio, los resultados reportados por los padres, para estas tres habilidades, son superiores a los reportados por los estudiantes. En los resultados de padres y estudiantes, hay mejor desempeño en la habilidad de cooperación, seguido de la empatía y la confianza.

Figura 56. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad



Es necesario explorar la brecha entre las habilidades que reportan tener los estudiantes y las que informan los padres. En términos generales, es posible observar que los estudiantes consideran que tienen menos empatía, confianza y cooperación de lo que sus padres perciben. Esta diferencia es más notoria en la habilidad de cooperación, dado que se reporta un brecha de 6,5% entre el resultado de estudiantes y padres. La diferencia más pequeña entre estos últimos se presenta en la habilidad de confianza (3,0%). Por otro lado, no hay ninguna diferencia a favor del resultado que otorgan los estudiantes, lo cual quiere decir que los padres reconocen en sus hijos mayores habilidades de colaboración que lo que los estudiantes reportan tener.

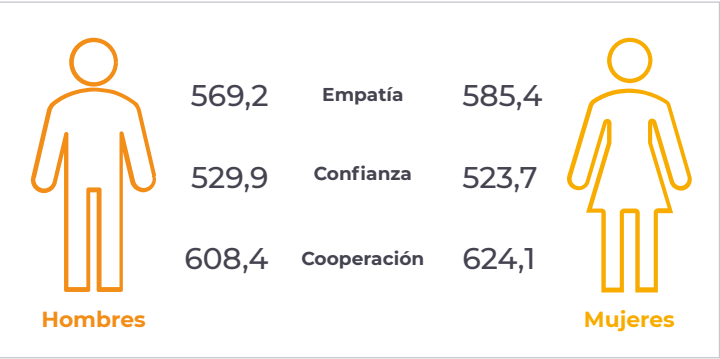
Figura 57. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres



Resultados según sexo

Al explorar los resultados según el sexo de los estudiantes, se encuentra que los hombres consideran que tienen mayor confianza. En cambio, las mujeres reportaron tener menos confianza y mayores niveles de cooperación y empatía que lo que consideran los hombres que ellos tienen. Según estos datos, en promedio, hay una diferencia aproximada de 16 puntos a favor de la percepción de las mujeres en relación con la empatía frente a los hombres.

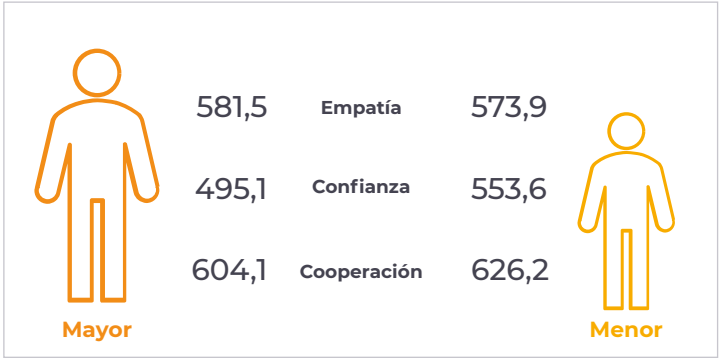
Figura 58. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo



Resultados según cohorte

Según la edad de los estudiantes, separados en la cohorte mayor y la menor, se encuentra que, en la cohorte menor, hay mayores resultados en cooperación y confianza, mientras que, en la mayor, el mayor resultado se presenta en empatía. En otras palabras, en dos de las tres habilidades sociales y emocionales que componen la colaboración (también llamada afabilidad), los estudiantes más jóvenes consideran que tienen más habilidades desarrolladas que sus pares de mayor edad.

Figura 59. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte



3.4. Apertura mental: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes con respecto al desarrollo de la apertura mental?

El nivel de apertura mental de un individuo se relaciona con el desarrollo de la tolerancia, la curiosidad y la creatividad. La **Tabla 12** describe las habilidades asociadas a la apertura mental y presenta ejemplos conductuales de cada una.

La apertura mental se considera una de las habilidades clave para explicar y comprender el comportamiento de los individuos en entornos con altos niveles de incertidumbre y cambio (Hough, 2003). Diferentes estudios han encontrado relaciones significativas entre varios subdominios de apertura a la experiencia, como la creatividad, la curiosidad intelectual y la tolerancia, y la media del rendimiento académico (GPA, por sus siglas en inglés) tanto en la escuela secundaria como en la universidad (Noftle y Robins, 2007; von Stumm *et al.*, 2011). Por el contrario, Woo *et al.* (2014) muestran que las relaciones entre la apertura y la capacidad cognitiva

(medida por el rendimiento académico) no son muy fuertes. Esta disyuntiva resalta la necesidad de seguir explorando estas relaciones entre las habilidades y otros resultados.

A continuación, en la **Figura 60**, se muestran los resultados obtenidos por lo que declaran los padres y estudiantes en las habilidades que componen el dominio de apertura mental, a saber: curiosidad, tolerancia y creatividad.

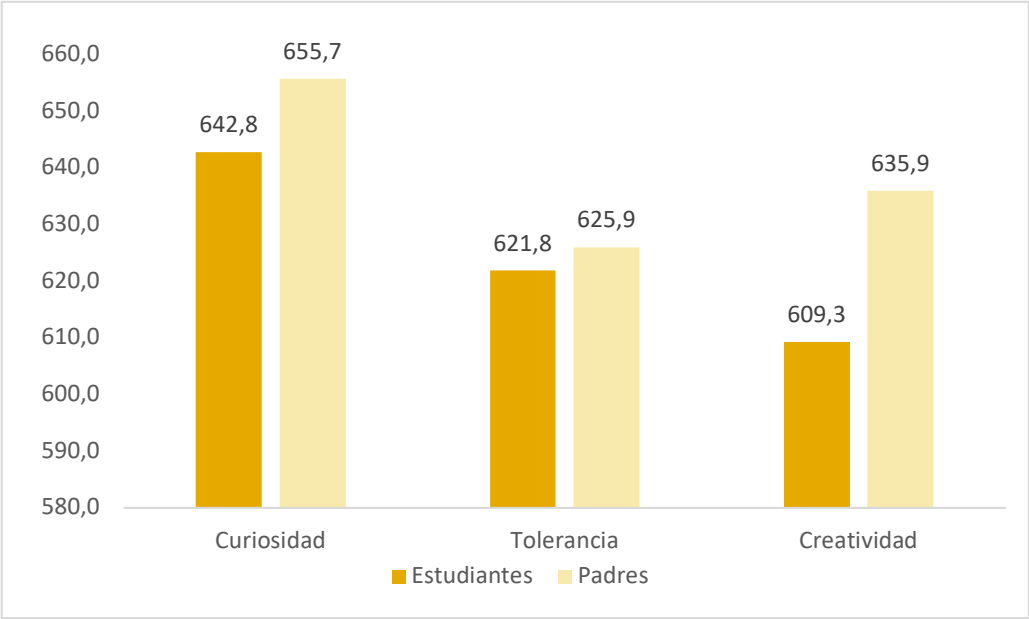
En promedio, los resultados reportados por los padres, para estas tres habilidades, son superiores a los reportados por los estudiantes.

Tabla 12. Habilidades que componen el dominio de Apertura mental

| | | | |
|--|-------------|--|--|
| Apertura mental (Apertura a la experiencia) | Curiosidad | Interés por las ideas y amor por el aprendizaje; comprensión y exploración intelectual; mentalidad inquisitiva. | Le gusta leer libros y viajar a nuevos destinos. Opuesto: le disgusta el cambio y no le interesa explorar nuevos productos. |
| | Tolerancia | Abierto a diferentes puntos de vista, valora la diversidad y aprecia a las personas extranjeras y sus culturas. | Tiene amigos de orígenes diversos. Opuesto: no aprecia a las personas extranjeras. |
| | Creatividad | Genera nuevas formas de hacer o pensar acerca de las cosas mediante la exploración. Aprende de los errores, reflexiona y planea. | Tiene ideas originales y posee habilidades en artes. Opuestos: raramente sueña despierto. Se viste de manera convencional. |

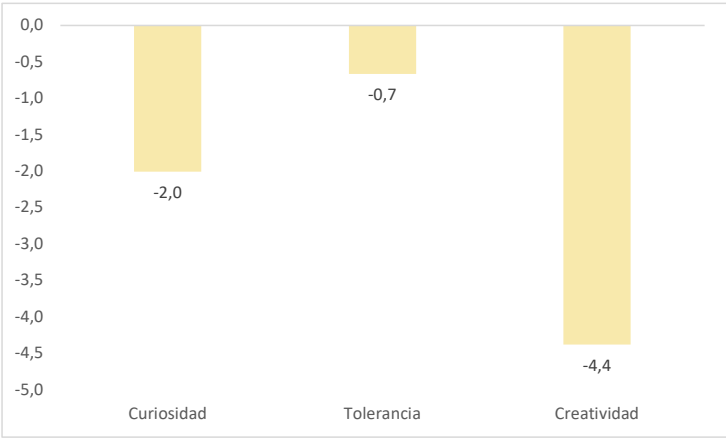
(Tomado del documento “Habilidades sociales y Emocionales” de la OCDE, s.f.)

Figura 60. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad



Sobre la brecha entre las habilidades que reportan tener los estudiantes y aquellas reportadas por sus padres, en términos generales, se observa que los estudiantes consideran que tienen menos curiosidad, tolerancia y creatividad de lo que sus padres perciben que pueden hacer. Esta diferencia es más notoria en el dominio de creatividad, dado que hay una brecha del 4,4% entre estudiantes y padres. La brecha más pequeña se da en tolerancia con 0,7%. Por otro lado, no hay ninguna diferencia a favor del resultado que otorgan los estudiantes, lo cual quiere decir que los padres reconocen en sus hijos mayores habilidades de apertura mental que las que los estudiantes reportan tener.

Figura 61. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres



Resultados según sexo

Al explorar los resultados según el sexo de los estudiantes, se encuentra que las mujeres consideran que tienen mayor creatividad, tolerancia y curiosidad que lo que los hombres consideran que tienen. Los resultados muestran que, en promedio, hay una diferencia aproximada de 7 puntos a favor de las mujeres, en comparación con los hombres, para la habilidad de curiosidad.

Figura 62. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo



Resultados según cohorte

Si se analizan los resultados según la edad de los estudiantes, tanto de la cohorte mayor como de la menor, se encuentra que, en la menor, los resultados son más altos en creatividad y curiosidad. Sin embargo, en tolerancia, la diferencia es menos notoria y la diferencia favorece a la cohorte mayor (Figura 63). En otras palabras, en dos de las tres habilidades sociales y emocionales que componen el dominio de la apertura mental, los estudiantes más jóvenes consideran que tienen más habilidades que sus pares de mayor edad.

Figura 63. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte



3.5. Involucrarse con otros: ¿Cómo se relacionan las características del entorno familiar con las habilidades sociales y emocionales de los niños, niñas y adolescentes?

Involucrarse con otros implica tener habilidades como la sociabilidad, la asertividad y la energía, como se muestra en la **Tabla 13**.

Tabla 13. Habilidades que componen el dominio de Involucramiento con otros

| | | | |
|---------------------------------------|--------------|--|--|
| Involucrarse con otros (extraversión) | Sociabilidad | Capaz de acercarse a otros, tanto amigos como extraños. Puede iniciar y conservar conexiones sociales. | Hábil en el trabajo en equipo; bueno en oratoria. Opuesto: evita grupos grandes, prefiere la comunicación individual. |
| | Asertividad | Capaz de expresar opiniones, necesidades y sentimientos y de ejercer influencia social. | Se hace cargo de una clase o equipo. Opuesto: espera que otros guíen el camino; se mantiene callado cuando está en desacuerdo con otros. |
| | Energía | Abordar la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad. | Siempre está ocupado; trabaja muchas horas. Opuesto: se cansa fácilmente. |

(Tomado del documento “Habilidades sociales y Emocionales” de la OCDE, s.f.)

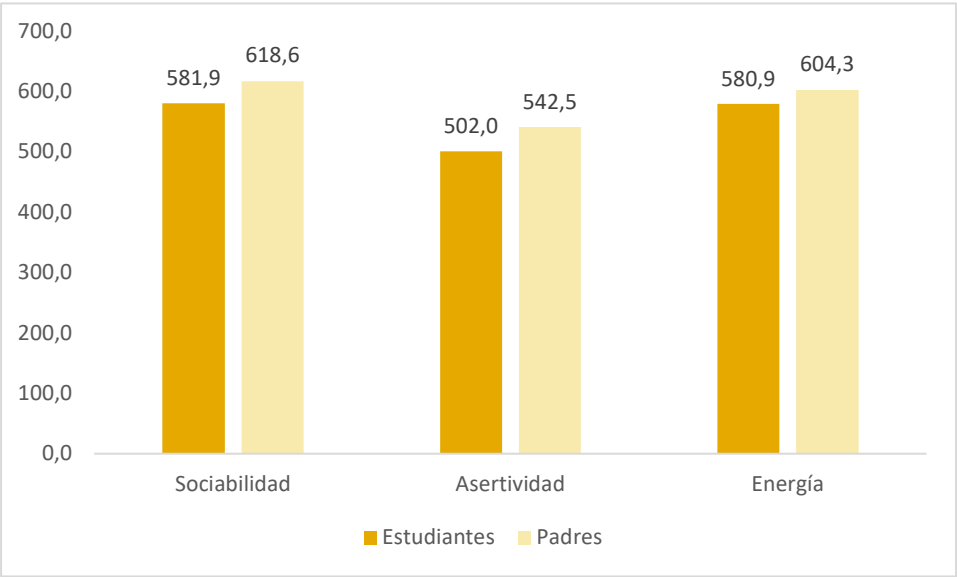
El involucramiento con los demás parece predecir el nivel de los ingresos y los logros educativos. El liderazgo es otra habilidad altamente relacionada con el dominio de la extraversión y ha demostrado ser, además, importante en una serie de ocupaciones (Bono y Judge, 2004; Judge *et al.*, 2002). Las investigaciones indican que hay fuertes correlaciones entre estas subdimensiones del compromiso con los demás y otros resultados socioemocionales. Judge *et al.* (2013), por ejemplo, descubrieron que la asertividad está relacionada con la ciudadanía organizativa. También, se ha encontrado que, tanto la dominancia como la sociabilidad están fuertemente relacionadas con el liderazgo (Judge *et al.*, 2002; Legree *et al.*, 2014). Además, se ha

demostrado que la sociabilidad en la infancia está asociada a una mejor competencia laboral a los 20 años (Masten y Tellegen, 2012), y a los ingresos que se perciben a los 34 años (Obschonka *et al.*, 2012).

A continuación, en la **Figura 64**, se muestran los resultados obtenidos por estudiantes y padres para las habilidades del dominio de involucramiento con otros, a saber: sociabilidad, asertividad y energía.

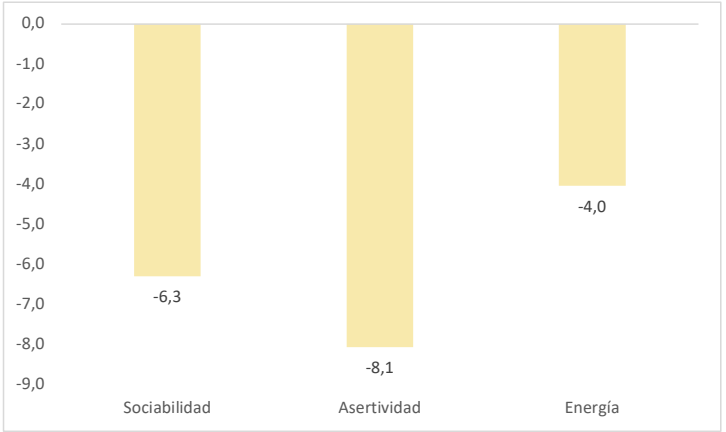
En promedio, los resultados reportados por los padres, para estas tres habilidades, son superiores frente a aquellos reportados por los estudiantes.

Figura 64. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad



Es importante explorar la brecha entre las habilidades que reportan tener los estudiantes, y aquellas reportadas por sus padres. En términos generales, se observa que los estudiantes consideran que tienen menos habilidades de sociabilidad, asertividad y energía que lo que sus padres perciben que ellos tienen. Esta diferencia es más notoria en la habilidad de asertividad, dado que hay una brecha del 8,1% entre el resultado de estudiantes y padres. La brecha más pequeña se presenta en energía (4,0%). Por otro lado, no hay ninguna diferencia a favor del resultado que otorgan los estudiantes, lo cual quiere decir que los padres reconocen en sus hijos mayores habilidades de involucramiento con otros que las que los estudiantes reportan tener.

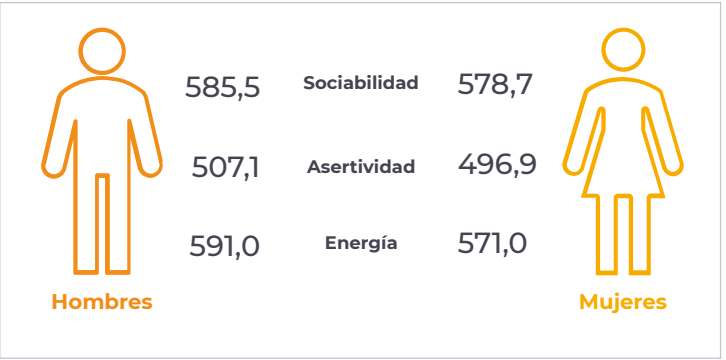
Figura 65. Diferencias (%) entre el puntaje en las habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres



Resultados según sexo

Al explorar los resultados según el sexo de los estudiantes, se encuentra que los hombres consideran que tienen mayor energía, asertividad y sociabilidad que lo que consideran que tienen las mujeres. Los resultados muestran que, en promedio, hay una diferencia aproximada de 20 puntos a favor de los hombres en la habilidad de energía.

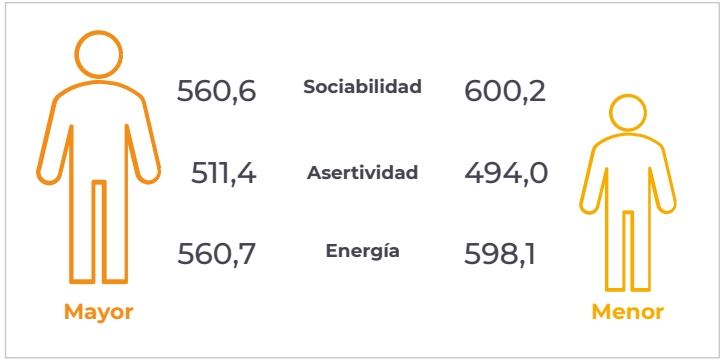
Figura 66. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo



Resultados según cohorte

Si se analizan los resultados según la edad de los estudiantes, distribuidos en la cohorte mayor y la menor, se encuentra que, en la cohorte menor, los resultados más altos se dan en las habilidades de energía y sociabilidad. Sin embargo, con respecto a la asertividad, hay una diferencia, en este caso, a favor de la cohorte mayor, como se muestra en la Figura 67. En otras palabras, en dos de las tres habilidades sociales y emocionales que componen el dominio del involucramiento con otros, los estudiantes más jóvenes consideran que tienen más habilidades que sus pares de mayor edad. En la habilidad de energía, los estudiantes de la cohorte mayor tienen en promedio, un resultado de 560,7 mientras los de la cohorte menor uno de 598,1. En asertividad, los resultados son de 511,4 (cohorte mayor) y 494,0 (cohorte menor). En cuanto a la sociabilidad, los de mayor edad tienen un resultado de 560,6 y los de menor edad, 600,2.

Figura 67. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte



3.6. Habilidades compuestas: ¿Qué resultados obtienen los estudiantes participantes con respecto al desarrollo de otras habilidades compuestas?

Las habilidades compuestas son útiles para describir y comprender determinados aspectos del comportamiento de las personas. La autoeficacia es una de las habilidades compuestas que se estudia en SSES. Se ha demostrado que inciden en resultados vitales de gran importancia (Chernyshenko, *et al.*, 2018).

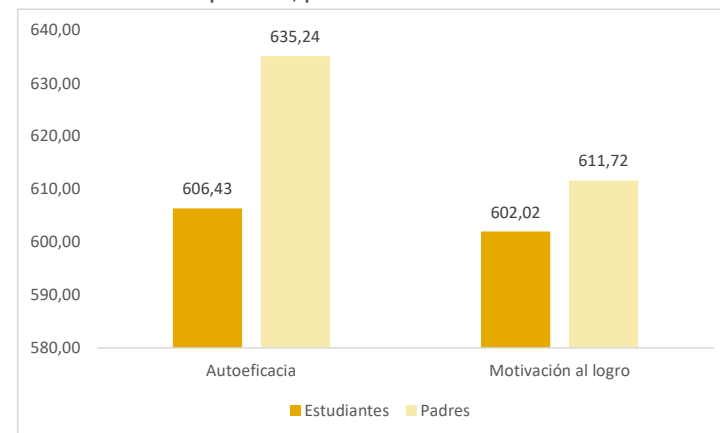
La autoeficacia refleja qué tanto creen los individuos en su capacidad, su esfuerzo y su dedicación al emprender tareas desafiantes y perseguir objetivos (Bandura, 1993). La autoeficacia suele predecir mejor el rendimiento de los estudiantes que el nivel real de sus capacidades, ya que las creencias atrás mencionadas determinan cómo y en qué medida utilizan sus conocimientos y habilidades. Se ha comprobado que la autoeficacia predice múltiples resultados: por ejemplo, es probable que los estudiantes con una alta autoeficacia tomen la iniciativa de aprender por su cuenta y participen activamente en las clases (Bandura *et al.*, 1996; Andrew, 1998), lo que influye positivamente en su rendimiento académico. Así mismo, las creencias de los padres sobre la autoeficacia académica de sus hijos afectan la autoeficacia de estos últimos y, por consiguiente, a su rendimiento académico. Las creencias de los profesores sobre la autoeficacia de sus estudiantes influyen en los tipos de entornos de aprendizaje que crean para los estudiantes (Bandura, 1993). La autoeficacia es, también, un determinante esencial de la elección de carrera (Betz y Hackett, 2006; Betz, 2000), de las actitudes laborales (Saks, 1993), de la competencia formativa (Martocchio y Judge, 1997), y del rendimiento laboral (Stajkovic y Luthans, 1998; Lunenberg, 2011). Una alta autoeficacia

está relacionada con una mayor satisfacción laboral y una menor rotación de personal (Cherian y Jacob, 2013; Bradley y Roberts, 2004). Además, afecta a una amplia gama de comportamientos relacionados con la salud, como el tabaquismo, el ejercicio, la dieta, la higiene y el autoexamen. (Conner, 1996).

La segunda habilidad compuesta analizada en este estudio es la motivación al logro, la cual implica trabajar para satisfacer altos estándares establecidos por uno mismo, poniendo un esfuerzo contante, siendo altamente productivo y aspirando a la excelencia (OCDE, 2019). Las investigaciones en psicología sugieren que la motivación al logro es un determinante importante del desarrollo de competencias y del éxito académico. (King, 2021, p. 1) y que la orientación a largo plazo se asocia positivamente con la motivación y los resultados relacionados con el aprendizaje.

A continuación, en la **Figura 68**, se muestran los resultados obtenidos para las habilidades compuestas

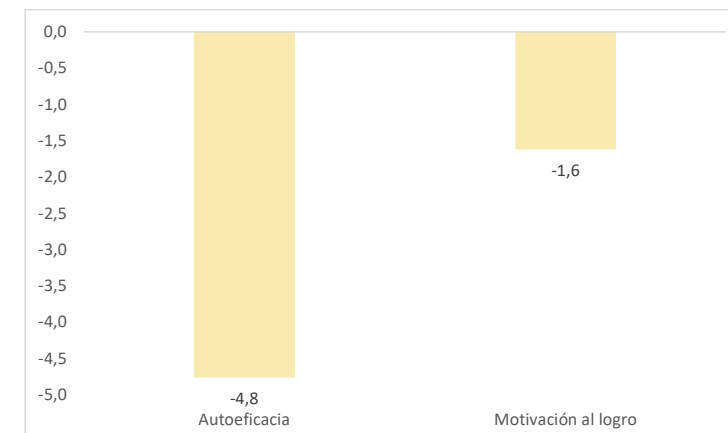
Figura 68. Resultado promedio reportado por estudiantes y padres, para cada habilidad



de autoeficacia y motivación al logro, reportadas por los estudiantes y sus padres. En promedio, los resultados reportados por los padres, para estas dos habilidades, son superiores frente a aquellos reportados por los estudiantes.

En la **Figura 69** se observa la diferencia entre las habilidades que reportan tener los estudiantes, y aquellas reportadas por sus padres. En términos generales, se observa que los estudiantes consideran que tienen menos habilidades en autoeficacia y motivación al logro de lo que sus padres perciben que ellos tienen. Esta diferencia es más notoria en la habilidad de autoeficacia, dado que hay una brecha de 4,8% entre el resultado de padres e hijos. La brecha más pequeña se presenta en motivación al logro (1,6%). No hay ninguna diferencia a favor del resultado que otorgan los estudiantes, lo cual quiere decir que sus padres reconocen en ellos mayores habilidades compuestas que las que los estudiantes reportan tener.

Figura 69. Diferencias (%) entre habilidades reportadas por los estudiantes y sus padres



Resultados según sexo

Al explorar los resultados según el sexo de los estudiantes, se encuentra que las mujeres consideran que tienen mayor motivación al logro y autoeficacia que lo que consideran los hombres que tienen. Los resultados muestran que, en promedio, hay una diferencia aproximada de 10 puntos a favor de las mujeres en la habilidad de motivación al logro.

Figura 70. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según sexo



Resultados según cohorte

Si se analizan los resultados según la edad de los estudiantes, distribuidos en la cohorte mayor y la menor, se encuentra que, en la cohorte menor, los mayores resultados se reportan tanto en motivación al logro como en autoeficacia, tal como se muestra en la **Figura 71**. En otras palabras, en las dos habilidades sociales y emocionales compuestas, los estudiantes más jóvenes consideran que tienen más habilidades que sus pares de mayor edad.

Figura 71. Resultado promedio reportado para cada habilidad, según cohorte



3.7. Indicadores del comportamiento y bienestar de los estudiantes

El estudio SSES no se limita a indagar por las habilidades sociales y emocionales que se analizaron en las secciones anteriores de este capítulo. De hecho, hay un interés por comprender a profundidad el contexto en el cual se desarrollan los estudiantes, su comportamiento, la manera como perciben su entorno, entre otros. En este sentido, esta sección muestra los resultados para algunos indicadores de comportamiento y bienestar que se incluyeron en el estudio de habilidades socioemocionales que se llevó a cabo en Bogotá.

La información sobre cómo se comportan los estudiantes complementa los datos que reportan los estudiantes, y los padres sobre el desarrollo de estas habilidades. El estudio SSES realiza un conjunto de preguntas sobre los comportamientos de los estudiantes en los hogares o en el colegio, las actitudes en clase y el ausentismo escolar. En los últimos años, un enfoque de evaluación que conecta los resultados con comportamientos observables específicos, como los que se preguntan en este estudio ha tomado mayor fuerza. De esta manera, el uso de indicadores de comportamiento es especialmente relevante para el contexto de las políticas educativas, ya que permite entender de qué manera ciertos comportamientos se asocian con los resultados académicos. Todo esto permite mejorar el desempeño e implementar medidas más efectivas.

Dado que en el cuestionario se preguntaba a los estudiantes por el ausentismo escolar y no por la asistencia escolar, se cambió la codificación inversa de esta variable para los cálculos presentados.

Indicadores de comportamiento

La **Figura 72** muestra algunos indicadores relacionados con el comportamiento de los estudiantes, a saber, la asistencia escolar, la participación en clase y el seguimiento de instrucciones. Con respecto a esos comportamientos, en el estudio, se pidió a los estudiantes que respondieran, en una escala de 1 a 5, qué tan identificados se sentían con estos comportamientos.

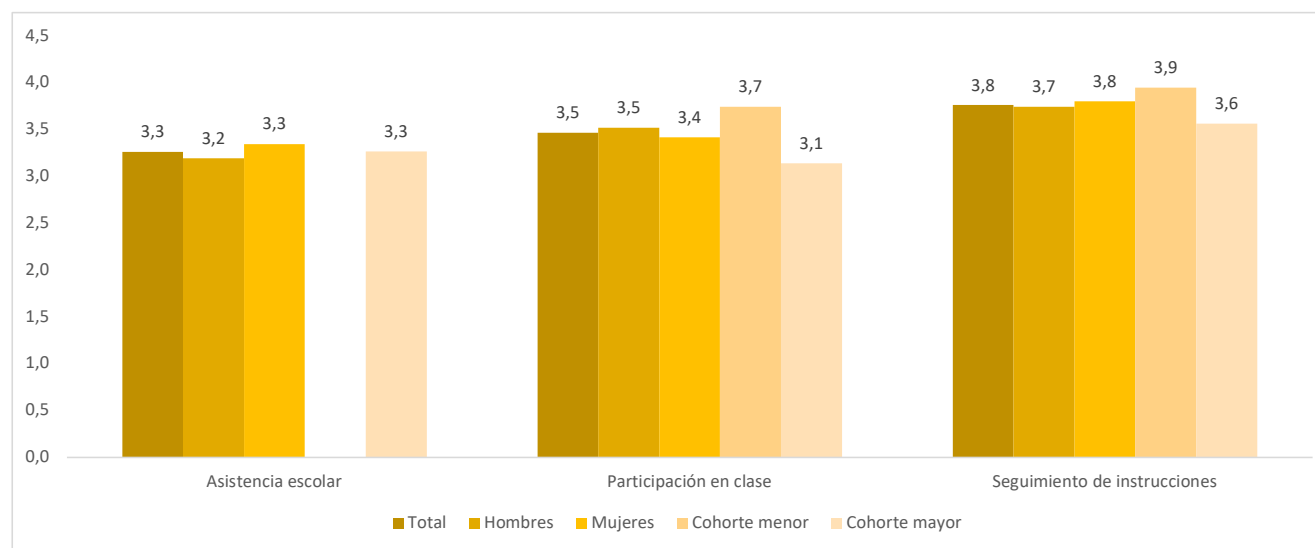
Los resultados muestran que, en promedio, los estudiantes de Bogotá califican su asistencia escolar con un resultado de 3,3 sobre 5. Ahora bien, al desagregar los resultados según el sexo de los estudiantes, en la segunda columna de izquierda a derecha de la **Figura 72**, se observa que los hombres tienen una asistencia escolar menor a la del promedio, pues, en promedio, reportan una asistencia de 3,2. Con respecto a las mujeres, su asistencia escolar es igual a la que reporta tener, en promedio, el total de la población estudiada. Por otra parte, vale la pena

mencionar que la pregunta solo se incluyó para los estudiantes de mayor edad.

Con respecto a la participación en clase, la **Figura 72** muestra que, tanto para el total de la población como para los hombres, se reporta, en promedio, un resultado de 3,5. A pesar de haber una diferencia mínima, los resultados parecen indicar que las mujeres tienen una menor participación en clase que sus pares hombres. Es interesante que, al observar los resultados según la cohorte a la cual pertenecen los estudiantes, se encuentra que los de la cohorte menor (3,7) reportan ser más participativos que sus pares de mayor edad (3,1).

Finalmente, el tercer panel de la **Figura 72** muestra los resultados para el seguimiento de instrucciones. En esta, se observa que, el total de la población analizada reporta, en promedio, 3,8 puntos en una escala de 1

Figura 72. Comportamiento de los estudiantes, según sexo y cohorte



a 5 para su seguimiento de instrucciones. Las mujeres obtienen un puntaje igual, mientras que los hombres, con 3,7 puntos, están por debajo del promedio total. Siendo así, a pesar de haber una diferencia pequeña, los resultados parecen indicar que las mujeres siguen más las instrucciones que sus pares hombres. Al observar los puntajes según la cohorte a la cual pertenecen los estudiantes, se encuentra que aquellos de la cohorte menor reportan mayores niveles de seguimiento de instrucciones que sus pares de mayor edad, obteniendo puntajes de 3,9 y 3,6 puntos respectivamente.

Indicadores de bienestar

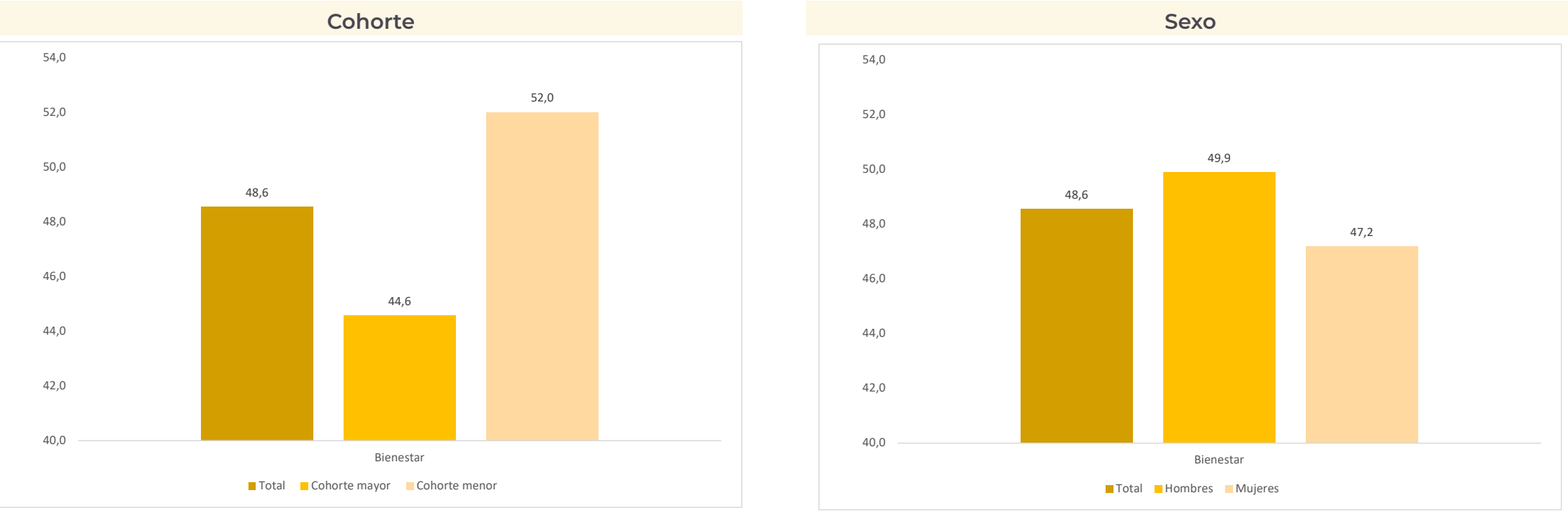
Con respecto al bienestar de los estudiantes, el estudio SSES proporciona algunas medidas de bienestar psicológico. Para entender el bienestar psicológico actual de los estudiantes, se calcula el índice de bienestar personal a partir de varias preguntas, como las siguientes: ¿Qué tan alegre y de buen humor se sintió durante las últimas dos semanas? o ¿Qué tanto sintió, en las últimas dos semanas, que la vida diaria está llena de cosas que le interesan?, entre otras. Además, SSES también mide otros aspectos del bienestar, como las relaciones con padres, amigos y profesores. Estas preguntas abarcan

importantes indicadores sobre calidad de vida y el bienestar general de los estudiantes. Además, son útiles para determinar la posible relación entre las habilidades sociales de los estudiantes y los resultados adicionales, por ejemplo, la percepción de bienestar (OCDE, 2019, p. 49).

En la **Figura 73**, se muestran los resultados del índice de bienestar³ que los estudiantes, en diferentes agregaciones, reportan tener. Por ejemplo, se observa que hay una diferencia de 7,4 puntos a favor de la cohorte menor en el índice de bienestar. En otras palabras, los estudiantes de la cohorte menor perciben tener un mayor nivel de bienestar psicológico, con respecto a sus pares de mayor edad. Al analizar los resultados según el sexo, se observa una diferencia de 2,7 en el índice de bienestar entre hombres y mujeres. En este indicador, los hombres tienen un nivel superior en comparación con las mujeres. Finalmente, en la barra inferior de la Figura 68, se observa que el índice de bienestar psicológico de todos los estudiantes que participaron en el estudio SSES es de 48,6.

³ El índice de bienestar se construye de tal forma que la media es de 50 puntos con una desviación de 10.

Figura 73. Puntajes del índice de bienestar de los estudiantes, según sexo y cohorte



Comparación internacional

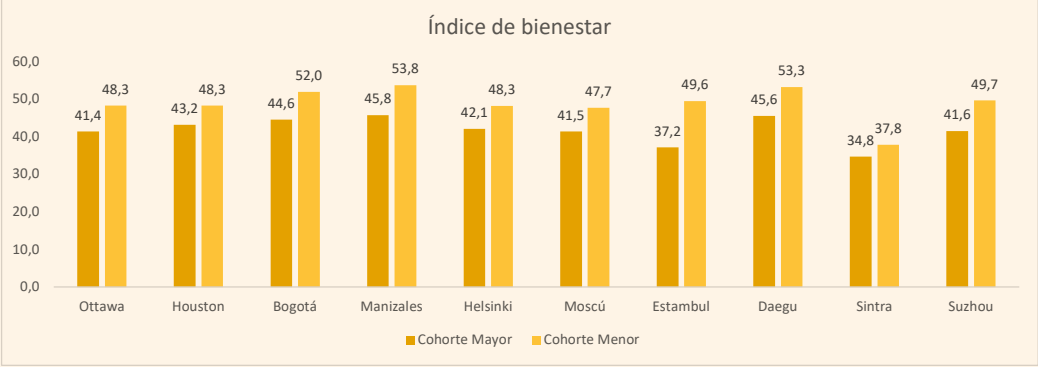
La **Figura 74** presenta las diferencias en el índice de bienestar entre las cohortes y con las ciudades que participaron en el estudio. Al comparar la población de Bogotá con las demás ciudades participantes, se observa que esta tiene el tercer índice de bienestar más alto (52,0 en su cohorte menor y 44,6 en la mayor), y únicamente es superada por Manizales (53,8 en su cohorte mayor y 45,8 en la menor) y de Daegu (53,3 en su cohorte menor y 45,6 en la mayor). Vale la pena resaltar que en todas las ciudades se repite el siguiente patrón: la cohorte menor reporta tener un nivel de bienestar más alto que aquel que reportan los estudiantes de la cohorte mayor, aunque el tamaño de la diferencia entre una y otra varía entre ciudades.

Un componente importante en el bienestar de las personas es la percepción de las relaciones que tienen con otros miembros de su entorno. Por esto, en el estudio de SSES, se incluyen preguntas dirigidas a los estudiantes sobre la relación que tienen con sus profesores, amigos y padres, y se indaga su opinión sobre la calidad de estas relaciones. Algunas de las preguntas que se incluyen son, por ejemplo, las siguientes: ¿Qué tan probable es que compartan sus problemas con los miembros de la familia? ¿Qué tan cercanas son sus relaciones con sus padres y hermanos? ¿Pueden hablar con sus padres de las cosas que les importan? ¿Participan en actividades compartidas?

Según la literatura citada en el marco teórico del estudio de SSES, el análisis de la cantidad y la calidad de las interacciones sociales entre amigos, compañeros de clase y padres permite comprender cómo estas relaciones influyen en los resultados del aprendizaje y ayudan a orientar la implementación de cambios en el entorno educativo (Grunspan *et al.*, 2014). Contar con un apoyo social percibido es un factor que protege de los trastornos mentales (Cohen, 2004) y reduce el estrés general (Lindorff, 2000). Además, estas relaciones permiten a los individuos intercambiar información, apoyo social y emocional; relacionarse o mostrar empatía, sentido de pertenencia e identidad compartida; y fomentar el crecimiento personal, así como el bienestar. (OCDE, 2019, p. 50)

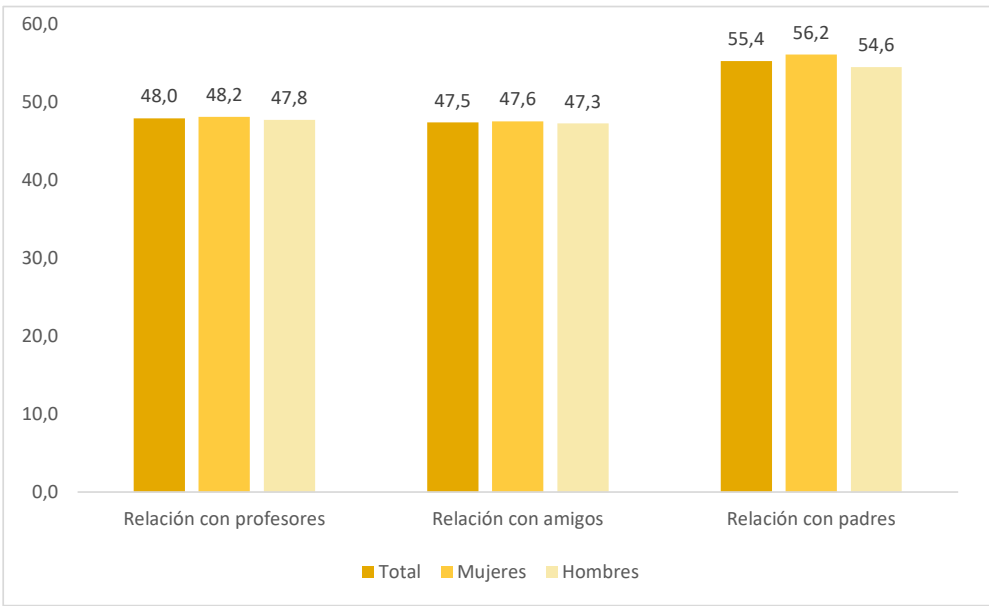
Los resultados encontrados con respecto a la percepción de las relaciones con otros, para la población participante en Bogotá, se muestran en la **Figura 75**. Los estudiantes, en promedio, consideran que tienen una mejor relación con sus padres, que aquella que tienen con sus profesores y sus amigos, como lo muestran las barras del lado derecho. Al desagregar por sexo de los estudiantes, es posible ver que las mujeres (56,17) perciben que tienen mejores vínculos que el promedio total de estudiantes (55,36); en

Figura 74. Puntajes del índice de bienestar de los estudiantes para cada ciudad participante, según cohorte



cambio, los hombres reportan un resultado inferior (54,55). Con respecto a las relaciones con sus profesores y amigos, no se observa una gran diferencia entre los resultados reportados por el total de los estudiantes, las mujeres y los hombres. En esta misma variable, la población total reporta un promedio de 47,99, mientras que las mujeres, 48,21. En el caso de los hombres, en la relación con los profesores, reportan 47,78. Con respecto a la percepción de la relación con amigos, el mayor resultado lo reportan las mujeres (47,61), seguidas de la población total (47,46) y los hombres (47,32).

Figura 75. Relaciones percibidas por los estudiantes con otros, según sexo





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



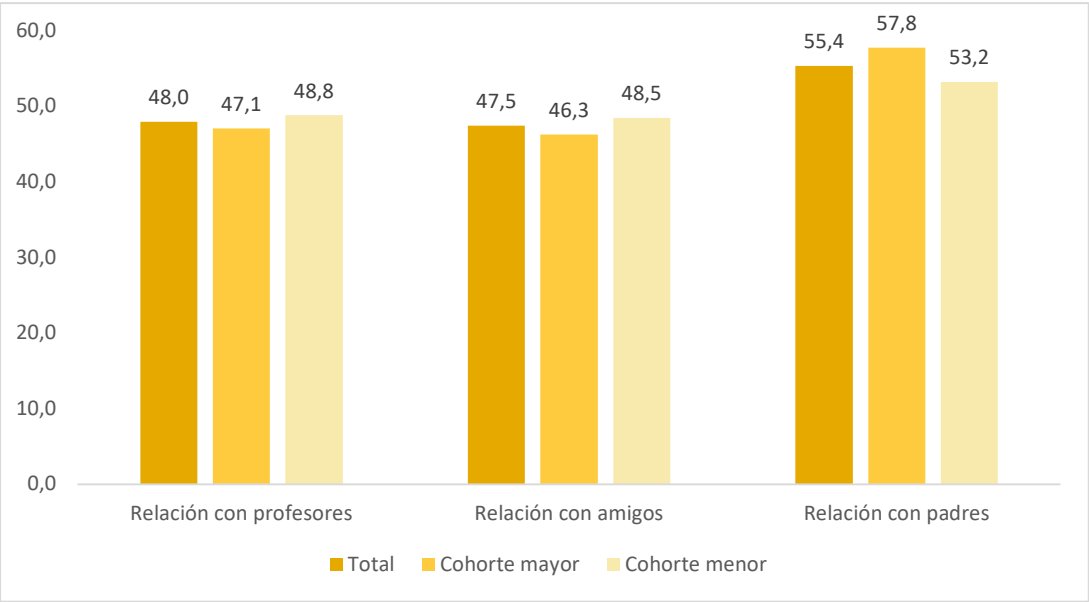
Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Al analizar las relaciones percibidas por los estudiantes participantes, según la cohorte, se observa que califican con un mayor resultado la relación con sus padres, en comparación con la que tienen con sus profesores y amigos. Algo similar sucede cuando se analizan los datos según sexo (**Figura 75**). El total de estudiantes califica la relación con sus profesores, en promedio, con un resultado de 47,99 mientras que aquella con sus amigos es de 47,46 puntos y, con sus padres, de 55,36 puntos. La cohorte mayor otorga un resultado de 47,07 a su relación con los profesores, uno de 46,29 a la de sus amigos y 57,78 puntos para la relación con sus padres. Los estudiantes de la cohorte menor califican con un mayor resultado la relación con sus profesores (48,81) y sus amigos (48,49) que aquellos de la cohorte mayor. Sin embargo, con respecto a la relación con sus padres, los de menor edad dan un resultado promedio menor (53,24) que sus pares de mayor edad.

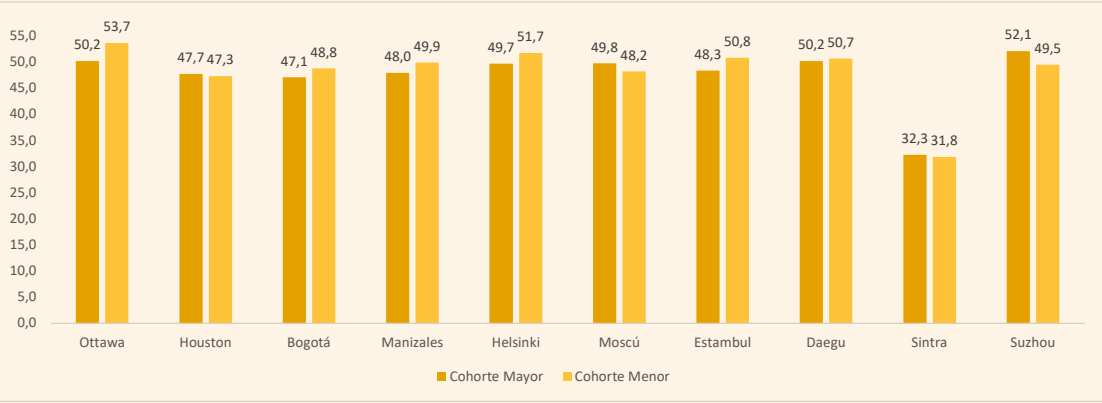
Figura 76. Relaciones percibidas por los estudiantes con otros, según cohorte



Comparación internacional

La **Figura 77** presenta una comparación de los resultados con respecto a la calidad de la relación que tienen con sus profesores y para cada una de las ciudades participantes en el estudio SSES. Para todas las ciudades, se observa que la diferencia entre el resultado promedio de la cohorte mayor y la menor no supera los 4 puntos. Esto quiere decir que, en términos generales, los estudiantes de la cohorte mayor y menor perciben de manera similar las relaciones con sus profesores. Sin embargo, en la mayoría de las ciudades (a excepción de Houston, Moscú, Sintra y Suzhou), el resultado es más alto en la cohorte menor. Al comparar los resultados entre las ciudades, se observa que Ottawa, Suzhou y Helsinki reportan los resultados más altos. Sintra, por su parte, cuenta con los resultados más bajos para dicha relación (32,3 en la cohorte mayor y 31,8 en la menor).

Figura 77. Relación percibida por los estudiantes con sus profesores en cada ciudad participante, según cohorte



3.8. Curiosidad y creatividad

En esta sección, se presentan algunos análisis de la curiosidad y la creatividad, dado que se consideran habilidades fundamentales para la ciudadanía y las sociedades del siglo XXI. Según el marco teórico del estudio SSES, los niños, niñas y jóvenes se enfrentan a un mundo en constante cambio, lo cual los obliga a adaptarse a los cambios. Además, deben aprender a relacionarse con nuevas formas de pensar y a trabajar con diversos grupos de personas. Sumado a esto, deberán enfrentar trabajos que cada vez exigirán más innovación, creatividad y cooperación, entre otras (OCDE, 2018, p. 8).

En el documento [*The Future of Education and Skill. Education 2030*](#), la OCDE recoge la visión de diferentes actores educativos sobre habilidades y capacidades que deberán desarrollar los estudiantes:

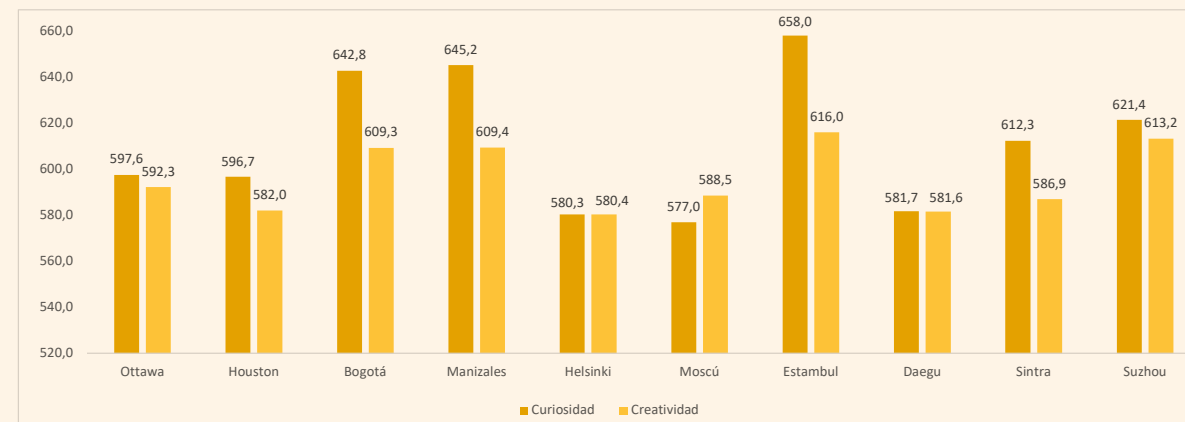
El futuro es incierto y no podemos predecirlo, pero debemos estar abiertos y preparados para él. Los niños que entran en la educación en 2018 serán jóvenes adultos en 2030. Las escuelas pueden prepararlos para trabajos que aún no han sido creados y resolver problemas que aún no han sido previstos. Para navegar a través de tal incertidumbre, los estudiantes necesitarán desarrollar la curiosidad, la imaginación, la resiliencia y la autorregulación, entre otros. (OCDE, 2018, p.2)

A partir de este panorama, este informe dedica una sección para dar especial énfasis a la importancia del desarrollo de la curiosidad y creatividad. En secciones anteriores de este capítulo, se explicó que los estudiantes que participaron en el estudio de SSES, en Bogotá, reconocen, en promedio, que tienen un mayor nivel de curiosidad (642 puntos) que de creatividad (609 puntos). Al explorar los resultados según el sexo de los estudiantes, se encontró que las mujeres consideraban que tenían más habilidades en creatividad y curiosidad que lo que los hombres reportaban. Además, la diferencia entre lo que reportan las mujeres y los hombres es más notoria en el desarrollo de la curiosidad. Al analizar los resultados según la edad de los estudiantes, tanto de la cohorte mayor como de la menor, se encontró que, en la cohorte menor, la creatividad y la curiosidad tienen resultados más altos. Sumado a esto, hay diferencias de más de 20 puntos entre el promedio de ambas cohortes.

Comparación internacional




Para comprar con las demás ciudades participantes en el estudio de SSES, se hace un análisis de los resultados para las habilidades de curiosidad y creatividad que los mismos estudiantes han reportado. Para casi todas las ciudades, se observa que la diferencia entre el resultado promedio de la HSE de curiosidad, es más alto que aquel reportado para la creatividad. En el caso de Moscú se evidencia lo opuesto. Esto quiere decir que, en términos generales, en la mayoría de las ciudades, los estudiantes cuentan con un mayor desarrollo de la curiosidad, en relación con aquel en creatividad. La ciudad donde se obtiene un resultado más alto en curiosidad es Estambul, seguida de Manizales, y, en tercer lugar, Bogotá. La ciudad de Moscú, por su parte, obtiene el menor resultado. Con respecto a la creatividad, nuevamente es Estambul la ciudad con un mayor nivel de desarrollo de dicha habilidad dentro de sus estudiantes, seguida de Suzhou, y el menor resultado se reporta para la ciudad de Daegu.

Figura 78. Puntajes en las habilidades de curiosidad y creatividad para los estudiantes de cada ciudad participante






También, se busca evaluar qué relación existe entre algunos comportamientos de los estudiantes y el desarrollo de su curiosidad. La **Figura 79** muestra que a medida que los estudiantes califican su participación en clase con un resultado más alto, los resultados para sus habilidades de curiosidad también aumentan. Aquellos estudiantes que tienen una menor participación en clase (responden 1 en una escala de 1 a 5 donde 5 es el mayor valor), obtienen, en promedio, un resultado de 599,43 para esta habilidad. Mientras tanto, aquellos que reportan una mayor participación, tienen un resultado de 686,56 puntos, en promedio. Con respecto a los niveles de ausentismo de los estudiantes, se observa la tendencia opuesta; los estudiantes que reportan mayores niveles de ausentismo cuentan con un resultado promedio para la curiosidad más bajo. Finalmente, quienes califican tener un alto seguimiento de instrucciones (5) tienen el resultado más alto en curiosidad con respecto a los que dan una respuesta entre 1 y 4. Llama la atención que quienes reportan tener un menor nivel de seguimiento de instrucciones (1), obtienen puntuaciones en creatividad superiores a las de aquellos estudiantes cuya respuesta fue 2 o 3.

Figura 79. Puntajes en la habilidad de curiosidad, según algunos comportamientos de los estudiantes

| Curiosidad | | | |
|----------------|---|---|---|
| |  Participación en clase |  Ausentismo |  Seguimiento de instrucciones |
| Nada frecuente | 599,4 | 640,1 | 619,9 |
| Poco frecuente | 613,8 | 612,8 | 610,2 |
| Algo frecuente | 627,4 | 615,6 | 618,9 |
| Frecuente | 645,7 | 605,2 | 633,8 |
| Muy frecuente | 686,6 | 603,0 | 681,1 |

En el caso de la creatividad, la **Figura 80** muestra que a medida que los estudiantes califican su participación en clase con un resultado más alto, los resultados en creatividad también aumentan. Aquellos estudiantes que tienen una menor participación en clase obtienen, en promedio, un resultado de 565,29 para esta habilidad. Mientras tanto, aquellos que reportan una mayor participación, tienen un resultado de 655,54 puntos, en promedio. Con respecto a los niveles de ausentismo de los estudiantes, se observa una tendencia opuesta; los estudiantes que reportan menores niveles de ausentismo cuentan con un resultado promedio más alto en creatividad, aunque, entre aquellos que califican su ausentismo entre 2 y 5, no hay gran diferencia en el resultado de creatividad. Finalmente, quienes afirman tener un alto seguimiento de instrucciones (5) tienen el resultado más alto en creatividad, con 642,73 puntos, en comparación con aquellos que reportan un menor nivel de seguimiento de instrucciones.

Figura 80. Puntajes en la habilidad de creatividad, según algunos comportamientos de los estudiantes

| Creatividad | | | |
|----------------|---|---|---|
| |  Participación en clase |  Ausentismo |  Seguimiento de instrucciones |
| Nada frecuente | 565,3 | 605,1 | 587,3 |
| Poco frecuente | 578,7 | 581,8 | 586,2 |
| Algo frecuente | 592,4 | 584,6 | 590,6 |
| Frecuente | 612,6 | 578,7 | 598,2 |
| Muy frecuente | 655,5 | 580,7 | 642,7 |



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

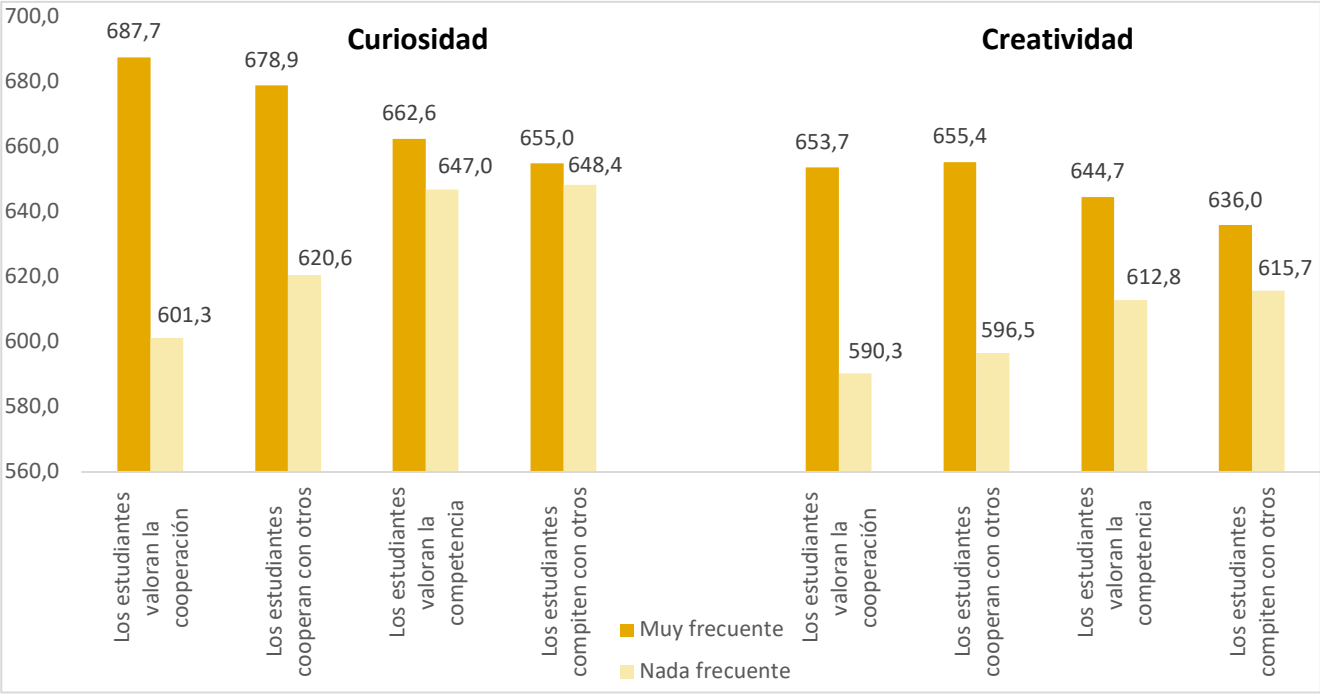


Referencias

En este capítulo resulta interesante, también, analizar cómo se relacionan la creatividad y la curiosidad, con el clima escolar que los estudiantes perciben. En el cuestionario de preguntas, se indagó si los estudiantes valoran la cooperación y la competencia, y si los estudiantes cooperan y compiten con otros, y se les pidió que categorizaran sus respuestas en una escala de 1 a 4, donde 1 quiere decir que estos comportamientos no son nada frecuentes (no se ven nunca o casi nunca), mientras que 4 corresponde a que son frecuentes (es decir, suceden siempre o casi siempre).

En la **Figura 81** se analizan los resultados en el desarrollo de la creatividad y la curiosidad, para aquellos estudiantes que reportaron que es muy frecuente dicho comportamiento preguntado, y para quienes dicen que no es nada frecuente. En primer lugar, se observa que, quienes consideran que dichos comportamientos son muy frecuentes, tienen mejores resultados en su curiosidad que aquellos que consideran que no son frecuentes. Además, la diferencia es mayor entre quienes responden que la cooperación es muy frecuente y nada frecuente, en comparación con las respuestas a las preguntas por la frecuencia de los comportamientos asociados a la competencia. Esto mismo sucede para la creatividad; quienes consideran que dichos comportamientos son muy frecuentes, tienen mejores resultados en su creatividad que quienes no los consideran frecuentes, y la diferencia es mayor entre las respuestas sobre la frecuencia de la cooperación, en comparación con aquellas asociadas a la competencia.

Figura 81. Puntajes en las habilidades de creatividad y curiosidad de los estudiantes, para cada componente del clima escolar





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



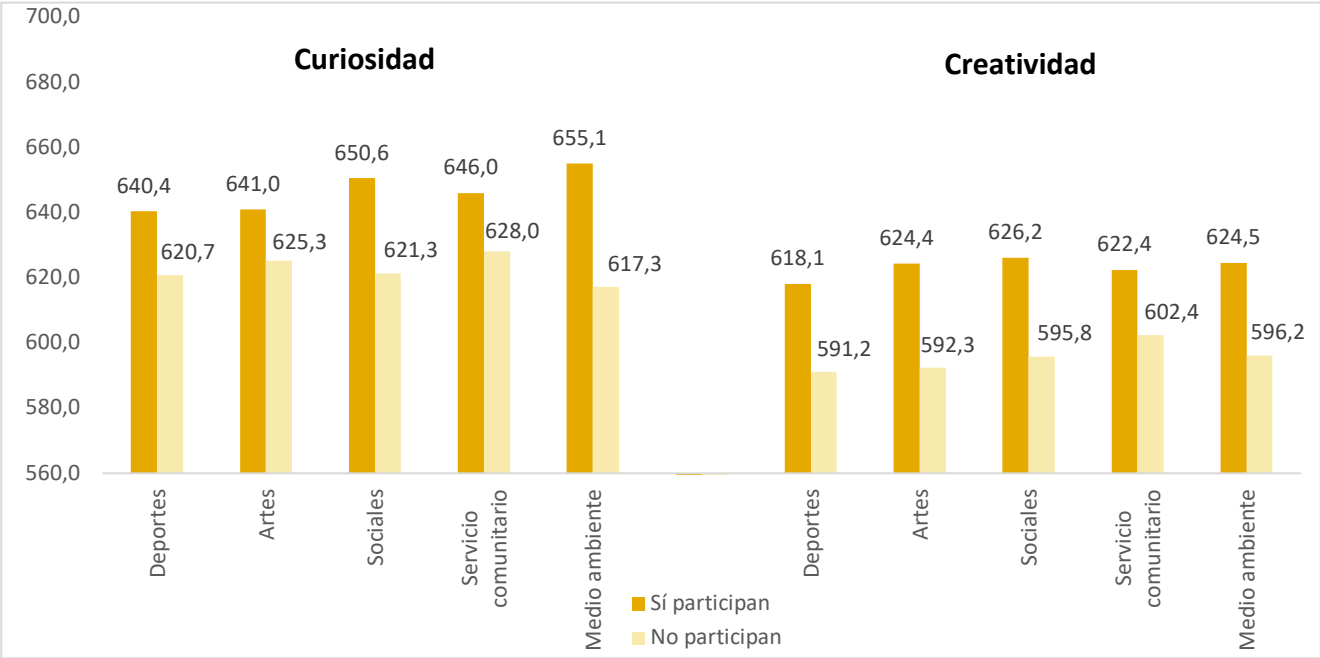
Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Ahora, ¿cómo se relacionan la creatividad y la curiosidad con la participación de los alumnos en actividades extracurriculares? Para dar respuesta a la anterior pregunta, se analizan de diferencias en los resultados de la curiosidad y la creatividad, para aquellos estudiantes que participan en actividades por fuera de la escuela y aquellos que no. La **Figura 82** muestra que, aquellos estudiantes que participan en actividades extracurriculares tienen mejores resultados en creatividad y curiosidad, que aquellos que no participan. Vale la pena destacar que esto sucede para todas las actividades enlistadas.

Figura 82. Puntajes en las habilidades de creatividad y curiosidad de los estudiantes, según el tipo de actividad extracurricular en la cual se involucran



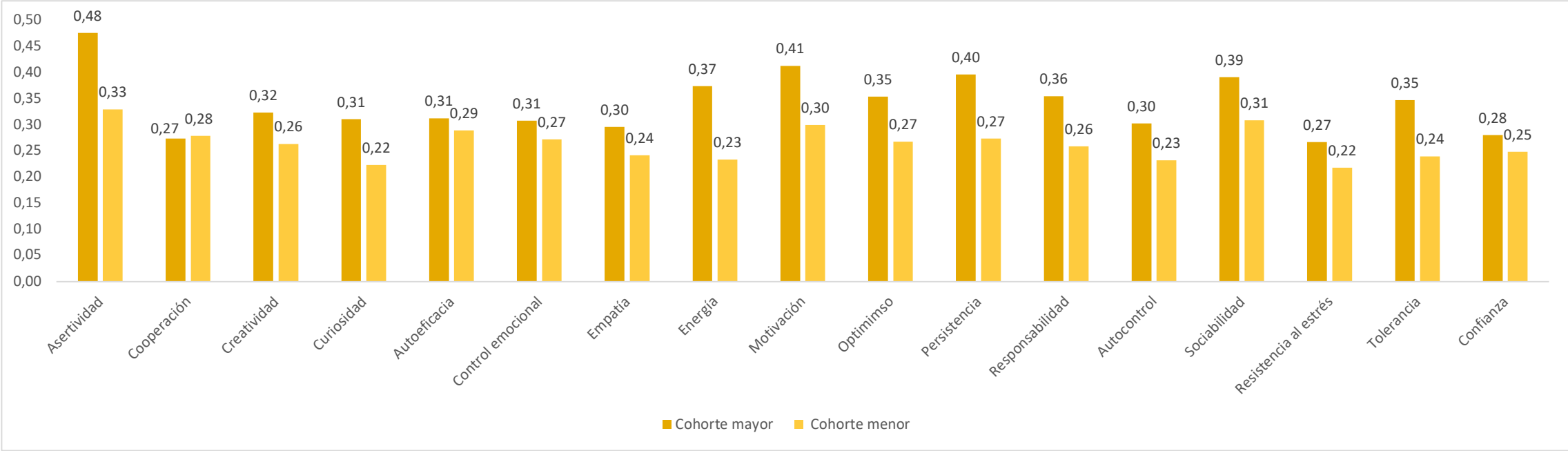
3.9. Relaciones entre las habilidades sociales y emocionales

En esta sección se presentarán los resultados de las relaciones evaluadas, a nivel estadístico, entre los datos recolectados para las habilidades socioemocionales, resaltando las relaciones más significativas.

La **Figura 83** presenta la correlación entre el resultado de los indicadores de desarrollo de las 17 HSE y el resultado reportado por los padres, para ambas cohortes. Aunque hay un grado de relación entre estas variables, esta no es fuerte y, en ninguno de los casos, es mayor a 0,50. En todas las habilidades sociales y emocionales consideradas, la correlación es más alta en la cohorte mayor.

Específicamente, para la cohorte mayor, la relación más fuerte se da entre los resultados de asertividad según los padres y los estudiantes (0,48). También, se destaca la relación entre motivación y persistencia. Por su parte, los aspectos relacionados con la cooperación y la resistencia al estrés en los estudiantes presentan relaciones más débiles con las respuestas de los padres. Para la cohorte menor, la relación más fuerte se presenta entre los resultados reportados por estudiantes y padres para la asertividad y sociabilidad. Por otro lado, la capacidad de abordar la vida con curiosidad y la resistencia al estrés presentan las relaciones menos fuertes entre el resultado reportado por los estudiantes y aquel que identifican en ellos sus padres.

Figura 83. Correlación entre los indicadores de desarrollo de las 17 HSE reportados por los estudiantes y sus padres



Ahora bien, en esta sección también se exploran las relaciones que existen entre el desarrollo de una habilidad socioemocional y otra. Las **Tablas 14 y 15** muestran la relación que hay entre los resultados que, en promedio, los estudiantes tienen con respecto a su desarrollo de habilidades sociales y emocionales. En las columnas y las filas de la Tabla 14 se enlistan las 17 HSE. El valor reportado en cada celda corresponde a la relación entre la habilidad promedio reportada en la fila y la columna para la cohorte mayor. Por ejemplo, en la **Tabla 14** que reporta los resultados para la cohorte mayor, en la segunda fila (ASS) y la última columna (TRU), se reporta un valor de 0,06. Esto, quiere decir que la relación entre las habilidades de Asertividad (ASS) y Confianza (TRU), de los estudiantes que pertenecen a la cohorte mayor, es de 0,06.

Los diferentes colores muestran el nivel de fortaleza de la relación reportada entre las dos habilidades. En ese sentido, el tono más claro indica una relación poco fuerte (entre 0,0 y 2,9), el color intermedio indica una relación media (Entre 3,0 y 5,9), y el color más oscuro hace referencia a una relación fuerte (entre 6,0 y 9,0) entre el desarrollo de estas habilidades.

En la **Tabla 14**, se observa, por ejemplo, que la habilidad de motivación (MOT) está poco relacionada con la asertividad (ASS), el control emocional (EMO), la sociabilidad (SOC), la resistencia al estrés (STR) y la confianza (TRU). Mientras que, con la autoeficacia (EFF), la persistencia (PER) y la responsabilidad (RES), se encuentran relaciones más fuertes entre los resultados. Vale la pena destacar, que la relación más fuerte entre una habilidad y otra se encuentra para el caso de la persistencia (PER) y la motivación (MOT), lo cual parece indicar que aquellos estudiantes que demuestran tener una alta motivación también son estudiantes que se consideran persistentes.

Tabla 14. Correlaciones entre las habilidades sociales y emocionales de la cohorte mayor

| | ASS | COO | CRE | CUR | EFF | EMO | EMP | ENE | MOT | OPT | PER | RES | SEL | SOC | STR | TOL | TRU |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|
| ASS | | 0,18 | 0,38 | 0,25 | 0,44 | 0,06 | 0,30 | 0,33 | 0,23 | 0,24 | 0,17 | 0,19 | 0,08 | 0,33 | 0,22 | 0,25 | 0,06 |
| COO | 0,18 | | 0,36 | 0,43 | 0,55 | 0,30 | 0,57 | 0,40 | 0,46 | 0,41 | 0,38 | 0,43 | 0,40 | 0,42 | 0,10 | 0,35 | 0,35 |
| CRE | 0,38 | 0,36 | | 0,45 | 0,67 | 0,23 | 0,41 | 0,41 | 0,42 | 0,35 | 0,35 | 0,36 | 0,33 | 0,31 | 0,20 | 0,39 | 0,07 |
| CUR | 0,25 | 0,43 | 0,45 | | 0,57 | 0,17 | 0,33 | 0,31 | 0,57 | 0,32 | 0,44 | 0,38 | 0,34 | 0,22 | 0,04 | 0,50 | 0,10 |
| EFF | 0,44 | 0,55 | 0,67 | 0,57 | | 0,34 | 0,54 | 0,50 | 0,62 | 0,51 | 0,59 | 0,55 | 0,50 | 0,40 | 0,27 | 0,41 | 0,19 |
| EMO | 0,06 | 0,30 | 0,23 | 0,17 | 0,34 | | 0,16 | 0,36 | 0,24 | 0,45 | 0,23 | 0,24 | 0,53 | 0,26 | 0,45 | 0,10 | 0,28 |
| EMP | 0,30 | 0,57 | 0,41 | 0,33 | 0,54 | 0,16 | | 0,30 | 0,30 | 0,24 | 0,24 | 0,28 | 0,26 | 0,39 | 0,02 | 0,37 | 0,25 |
| ENE | 0,33 | 0,40 | 0,41 | 0,31 | 0,50 | 0,36 | 0,30 | | 0,37 | 0,61 | 0,29 | 0,29 | 0,25 | 0,52 | 0,34 | 0,18 | 0,26 |
| MOT | 0,23 | 0,46 | 0,42 | 0,57 | 0,62 | 0,24 | 0,30 | 0,37 | | 0,41 | 0,86 | 0,73 | 0,48 | 0,21 | 0,14 | 0,31 | 0,17 |
| OPT | 0,24 | 0,41 | 0,35 | 0,32 | 0,51 | 0,45 | 0,24 | 0,61 | 0,41 | | 0,33 | 0,37 | 0,32 | 0,46 | 0,39 | 0,15 | 0,38 |
| PER | 0,17 | 0,38 | 0,35 | 0,44 | 0,59 | 0,23 | 0,24 | 0,29 | 0,86 | 0,33 | | 0,67 | 0,46 | 0,15 | 0,15 | 0,25 | 0,14 |
| RES | 0,19 | 0,43 | 0,36 | 0,38 | 0,55 | 0,24 | 0,28 | 0,29 | 0,73 | 0,37 | 0,67 | | 0,47 | 0,17 | 0,13 | 0,21 | 0,22 |
| SEL | 0,08 | 0,40 | 0,33 | 0,34 | 0,50 | 0,53 | 0,26 | 0,25 | 0,48 | 0,32 | 0,46 | 0,47 | | 0,12 | 0,23 | 0,19 | 0,20 |
| SOC | 0,33 | 0,42 | 0,31 | 0,22 | 0,40 | 0,26 | 0,39 | 0,52 | 0,21 | 0,46 | 0,15 | 0,17 | 0,12 | | 0,26 | 0,22 | 0,34 |
| STR | 0,22 | 0,10 | 0,20 | 0,04 | 0,27 | 0,45 | 0,02 | 0,34 | 0,14 | 0,39 | 0,15 | 0,13 | 0,23 | 0,26 | | -0,01 | 0,16 |
| TOL | 0,25 | 0,35 | 0,39 | 0,50 | 0,41 | 0,10 | 0,37 | 0,18 | 0,31 | 0,15 | 0,25 | 0,21 | 0,19 | 0,22 | -0,01 | | 0,06 |
| TRU | 0,06 | 0,35 | 0,07 | 0,10 | 0,19 | 0,28 | 0,25 | 0,26 | 0,17 | 0,38 | 0,14 | 0,22 | 0,20 | 0,34 | 0,16 | 0,06 | |

| | | | | | |
|-----|-------------------|-----|---------------------|-----|-----------------------|
| ASS | Asertividad | EMP | Empatía | SEL | Autocontrol |
| COO | Cooperación | ENE | Energía | SOC | Sociabilidad |
| CRE | Creatividad | MOT | Motivación al logro | STR | Resistencia al estrés |
| CUR | Curiosidad | OPT | Optimismo | TOL | Tolerancia |
| EFF | Autoeficacia | PER | Persistencia | TRU | Confianza |
| EMO | Control emocional | RES | Responsabilidad | | |

La **Tabla 15** muestra las relaciones entre las habilidades sociales y emocionales desarrolladas por los estudiantes que hacen parte de la cohorte menor. Se observa, por ejemplo, que la asertividad está poco relacionada con el desarrollo de otras habilidades en esta cohorte, y que la gran mayoría de relaciones encontradas son relaciones medias (no son poco fuertes ni fuertes). Se destaca que la relación más fuerte entre las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes más jóvenes del estudio es aquella entre la motivación (MOT) y la persistencia (PER) con un valor de 0,78. Esto coincide con los resultados que se muestran en la tabla inmediatamente anterior, para la cohorte mayor, donde la motivación y la persistencia también tienen la relación más fuerte entre sus resultados, aunque el valor reportado para la cohorte mayor es más alto. La correlación más pequeña, se encuentra entre la regulación emocional de los estudiantes (EMO) y su nivel de asertividad (ASS), siendo ésta de 0,04.

Tabla 15. Correlaciones entre las habilidades sociales y emocionales de la cohorte menor

| | ASS | COO | CRE | CUR | EFF | EMO | EMP | ENE | MOT | OPT | PER | RES | SEL | SOC | STR | TOL | TRU |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ASS | | 0,14 | 0,20 | 0,14 | 0,29 | 0,04 | 0,26 | 0,20 | 0,12 | 0,15 | 0,10 | 0,08 | 0,05 | 0,21 | 0,12 | 0,14 | 0,07 |
| COO | 0,14 | | 0,50 | 0,55 | 0,62 | 0,47 | 0,49 | 0,46 | 0,59 | 0,56 | 0,54 | 0,53 | 0,57 | 0,50 | 0,24 | 0,46 | 0,43 |
| CRE | 0,20 | 0,50 | | 0,49 | 0,65 | 0,30 | 0,43 | 0,48 | 0,47 | 0,47 | 0,44 | 0,41 | 0,40 | 0,40 | 0,21 | 0,43 | 0,26 |
| CUR | 0,14 | 0,55 | 0,49 | | 0,58 | 0,30 | 0,35 | 0,45 | 0,59 | 0,52 | 0,49 | 0,43 | 0,42 | 0,40 | 0,10 | 0,49 | 0,31 |
| EFF | 0,29 | 0,62 | 0,65 | 0,58 | | 0,45 | 0,54 | 0,49 | 0,59 | 0,57 | 0,62 | 0,54 | 0,59 | 0,46 | 0,27 | 0,46 | 0,35 |
| EMO | 0,04 | 0,47 | 0,30 | 0,30 | 0,45 | | 0,27 | 0,33 | 0,42 | 0,46 | 0,40 | 0,45 | 0,55 | 0,27 | 0,38 | 0,23 | 0,33 |
| EMP | 0,26 | 0,49 | 0,43 | 0,35 | 0,54 | 0,27 | | 0,33 | 0,36 | 0,36 | 0,32 | 0,31 | 0,34 | 0,40 | 0,12 | 0,42 | 0,30 |
| ENE | 0,20 | 0,46 | 0,48 | 0,45 | 0,49 | 0,33 | 0,33 | | 0,45 | 0,50 | 0,37 | 0,37 | 0,31 | 0,45 | 0,23 | 0,31 | 0,28 |
| MOT | 0,12 | 0,59 | 0,47 | 0,59 | 0,59 | 0,42 | 0,36 | 0,45 | | 0,52 | 0,78 | 0,68 | 0,56 | 0,35 | 0,23 | 0,38 | 0,33 |
| OPT | 0,15 | 0,56 | 0,47 | 0,52 | 0,57 | 0,46 | 0,36 | 0,50 | 0,52 | | 0,45 | 0,47 | 0,46 | 0,47 | 0,29 | 0,38 | 0,40 |
| PER | 0,10 | 0,54 | 0,44 | 0,49 | 0,62 | 0,40 | 0,32 | 0,37 | 0,78 | 0,45 | | 0,60 | 0,53 | 0,32 | 0,25 | 0,34 | 0,32 |
| RES | 0,08 | 0,53 | 0,41 | 0,43 | 0,54 | 0,45 | 0,31 | 0,37 | 0,68 | 0,47 | 0,60 | | 0,57 | 0,31 | 0,30 | 0,32 | 0,32 |
| SEL | 0,05 | 0,57 | 0,40 | 0,42 | 0,59 | 0,55 | 0,34 | 0,31 | 0,56 | 0,46 | 0,53 | 0,57 | | 0,27 | 0,29 | 0,34 | 0,30 |
| SOC | 0,21 | 0,50 | 0,40 | 0,40 | 0,46 | 0,27 | 0,40 | 0,45 | 0,35 | 0,47 | 0,32 | 0,31 | 0,27 | | 0,21 | 0,35 | 0,38 |
| STR | 0,12 | 0,24 | 0,21 | 0,10 | 0,27 | 0,38 | 0,12 | 0,23 | 0,23 | 0,29 | 0,25 | 0,30 | 0,29 | 0,21 | | 0,07 | 0,18 |
| TOL | 0,14 | 0,46 | 0,43 | 0,49 | 0,46 | 0,23 | 0,42 | 0,31 | 0,38 | 0,38 | 0,34 | 0,32 | 0,34 | 0,35 | 0,07 | | 0,29 |
| TRU | 0,07 | 0,43 | 0,26 | 0,31 | 0,35 | 0,33 | 0,30 | 0,28 | 0,33 | 0,40 | 0,32 | 0,32 | 0,30 | 0,38 | 0,18 | 0,29 | |

| | | | | | |
|------------|-------------------|------------|---------------------|------------|-----------------------|
| ASS | Asertividad | EMP | Empatía | SEL | Autocontrol |
| COO | Cooperación | ENE | Energía | SOC | Sociabilidad |
| CRE | Creatividad | MOT | Motivación al logro | STR | Resistencia al estrés |
| CUR | Curiosidad | OPT | Optimismo | TOL | Tolerancia |
| EFF | Autoeficacia | PER | Persistencia | TRU | Confianza |
| EMO | Control emocional | RES | Responsabilidad | | |



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

3.10. Conclusiones del capítulo ¿Cuáles son los principales hallazgos de la encuesta con respecto a los 5 grandes factores?

En este capítulo se analizaron los principales resultados sobre el desarrollo de las 17 HSE en los estudiantes de Bogotá que hicieron parte del estudio de SSES. Como primer hallazgo, se destaca que ellos reportan tener un alto desempeño en la curiosidad, la tolerancia y la cooperación. Mientras tanto, aquellas habilidades para las cuales han reportado un menor valor son las de asertividad y la resistencia al estrés. Siendo así, los entornos educativos deben reconocer que los esfuerzos dentro del aula y del hogar de los estudiantes por promover la curiosidad, la tolerancia y la cooperación han tenido resultados positivos y deben seguir implementándose, pero a la vez se debe trabajar para fortalecer la capacidad de los estudiantes para expresar opiniones, necesidades y sentimientos de forma segura, ejercer influencia social (asertividad) y promover en ellos la efectividad de modular la ansiedad y capacidad de resolver problemas calmadamente (resistencia al estrés).

Aunque el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales comienza durante la primera infancia y continúa durante toda la vida, no sigue una tendencia ascendente constante, si no que, por el contrario, tiene oscilaciones sobre todo en las transiciones de la infancia a la adolescencia y otros eventos relevantes. Por esto, se analizó en este capítulo el desempeño en las HSE según la edad de los estudiantes para comprender cómo varían entre una cohorte y otra. Se encontró, por ejemplo, que aquellos estudiantes que están en la cohorte menor presentan niveles más altos en el desarrollo de la mayoría de las habilidades, destacándose sobre todo en la confianza,

sociabilidad, motivación al logro, persistencia y energía. Sólo en cuanto a la asertividad, la empatía y la tolerancia, los estudiantes de Bogotá que conforman la cohorte mayor, presentan resultados superiores a los de sus pares de menor edad.

Ahora bien, la OCDE sugiere que el sexo de los estudiantes también importa cuando se trata de las habilidades sociales y emocionales. Los datos de SSES ponen de manifiesto dichas diferencias de género entre los estudiantes de Bogotá. En este capítulo se mostró que los niños suelen presentar niveles más altos en habilidades en el ámbito de la regulación emocional, como la resistencia al estrés, el optimismo y el control emocional, así como habilidades más altas en el ámbito de la relación con los demás, como la sociabilidad, la asertividad y la energía. Las niñas declaran tener más tolerancia, responsabilidad, empatía, cooperación, tolerancia y motivación de logro. Ellas también informan un mayor autocontrol, autoeficacia, persistencia y curiosidad y creatividad ligeramente superiores.

Explorar la información sobre cómo se comportan los estudiantes complementa la información que reportan los estudiantes, y los padres sobre el desarrollo de estas habilidades. Los estudiantes reportan un mejor comportamiento en relación con la participación en clase y la asistencia escolar, siendo esta última la de menores resultados reportados. Se observa que los hombres tienen una asistencia escolar menor que la de las mujeres. A pesar de haber una diferencia pequeña, los resultados



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

parecen indicar que las mujeres tienen una menor participación en clase que sus pares hombres. Resulta interesante que, al observar los resultados según la cohorte a la cual pertenecen los estudiantes, aquellos de la cohorte menor reportan ser más participativos que sus pares de mayor edad. Para el seguimiento de instrucciones, se observa que las mujeres obtienen un resultado más alto que los hombres, a pesar de haber una diferencia pequeña. Al observar los resultados según la cohorte a la cual pertenecen los estudiantes, se encuentra que aquellos de la cohorte menor reportan mayores niveles de seguimiento de instrucciones que sus pares de mayor edad.

Por otro lado, promover el bienestar en la escuela se ha convertido en una importante prioridad de la política educativa. Un estudiante con éxito no sólo debe tener un buen desempeño académico, sino que también disfruta del aprendizaje y del bienestar psicológico. En ese sentido, este informe contribuye a esa prioridad de la política educativa, proporcionando información sobre cómo las habilidades sociales y emocionales están relacionadas con el bienestar de los estudiantes y pueden ser factores de protección. Aquí se encuentra que los estudiantes de la cohorte menor perciben tener un mayor nivel de bienestar psicológico, con respecto a sus pares de mayor edad. Al analizar los resultados según sexo,

mientras tanto, se encuentra que hay una diferencia entre el índice de bienestar promedio de los hombres y las mujeres, donde los hombres reportan tener un nivel superior al de sus pares del sexo opuesto. Los estudiantes, en promedio, consideran que tienen una mejor su relación con sus padres, que aquella que tienen con sus profesores y sus amigos. Al desagregar por el sexo de los estudiantes, es posible ver que las mujeres perciben una relación mejor que los hombres. Con respecto a las relaciones percibidas con sus profesores y con sus amigos, no se observa una gran diferencia entre los resultados reportados por el total de los estudiantes, la población de las mujeres y los hombres. La cohorte mayor, por su parte, otorga un puntaje menor con respecto a su relación con los profesores, que, frente a aquella con sus amigos, y padres. Los estudiantes de la cohorte menor califican con un mayor resultado su relación con sus profesores y sus amigos que aquellos en la cohorte mayor; sin embargo, con respecto a la relación con sus padres, los de menor edad dan un resultado promedio menor al de sus pares de mayor edad.

4. Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

El entorno familiar constituye el primer contacto de los niños y niñas con la sociedad. Es en este contexto donde se establecen prácticas educativas que se terminan convirtiendo en un punto de referencia para el desarrollo individual. Estas prácticas iniciales influyen a su vez en el logro de estilos de socialización, el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento, entre otros. Como lo mencionan Darling & Steinberg (1993), las prácticas educativas que los padres y madres utilizan en el núcleo familiar tienen un impacto en el desarrollo de sus hijos e hijas independientemente de las características psicológicas que estos tengan. Incluso, desde la visión de la sociedad, hay una interconexión bidireccional entre padres o madres e hijos o hijas, de tal forma que se tiende a identificar rasgos esenciales del estilo de socialización que maneja la familia cuando se observa la conducta de su hijo o hija (Henao & García, 2009).

Los estudiantes pasan gran parte de su tiempo con sus padres y otros miembros de su grupo familiar como hermanos, tíos, vecinos cercanos, entre otros. Incluso en la adolescencia, aunque se comparte menos tiempo, los padres siguen teniendo una influencia significativa en la vida de sus hijos (OCDE, 2019). En este capítulo, se presentan diversas características del entorno familiar que pueden estar estrechamente relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños, niñas y adolescentes.

Inicialmente, en la sección 4.1, se abordan los factores contextuales dentro del hogar (estructura de la familia, formación de los padres, satisfacción de los padres

con la vida, involucramiento parental, entre otros). En la sección 4.2, se presentan algunos aspectos relacionados con el contexto por fuera del hogar (seguridad del área donde viven y colaboración por parte de la comunidad). Finalmente, la última sección del capítulo está destinada a resumir algunos de los hallazgos más importantes del capítulo y discutir algunas implicaciones sociales y de política.

4.1. ¿Qué factores contextuales dentro del hogar pueden promover o dificultar el desarrollo de las Habilidades socioemocionales (HSE)?

Las relaciones intrafamiliares tienen una influencia importante en el desarrollo y los ajustes psicológicos de los niños y las niñas. Dimensiones como la estructura familiar, la cohesión, la presencia de conflictos (entre padres, entre hijos, o entre padres e hijos), la comunicación, y los estilos parentales no solo influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños, sino que, en conjunto, constituyen el principal entorno en donde se lleva a cabo el proceso de desarrollo de niños y niñas (Alonso, 2016). Así, Las familias pueden moldear el desarrollo social y emocional de los niños proporcionando orientación, desarrollando rutinas y hábitos, impartiendo valores y compartiendo expectativas. Cheng y Furnham (2004) mostraron que el modelo de crianza materno y el paterno actúan de manera independiente sobre el bienestar de los hijos y aportan efectos diferenciales.

Son las familias las que toman las decisiones más cruciales sobre la vida de los niños desde su concepción y hasta cuando los jóvenes terminan su ciclo de educación básica (CAF, 2016)

Determinadas actitudes y pautas de crianza parental (niveles de apoyo y disciplina, grado de satisfacción y compromiso con la crianza, autonomía o distribución de rol) influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos (Franco, Pérez, & De Dios, 2014). En SSES se indagan algunos aspectos relacionados con la estructura de la familia (edad de los padres, composición familiar, formación educativa de los padres, empleo de los padres, etc.). También, se abordan otros aspectos que pueden dar cuenta del estilo de crianza e involucramiento tanto de las madres como de los padres, su satisfacción con respecto a la vida, etc. Esta información es, sin duda, útil a la hora de analizar la influencia de la familia en las habilidades socioemocionales que desarrollan los estudiantes.

En este capítulo indagamos por la relación entre las habilidades socioemocionales de los estudiantes y el nivel socioeconómico del hogar con base en algunas preguntas que los padres responden acerca de ellos mismos y sobre la relación con sus hijos. Aquí, se busca establecer patrones que den a entender si la percepción de los padres en relación con aspectos que se viven dentro del hogar puede estar o no relacionada con el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

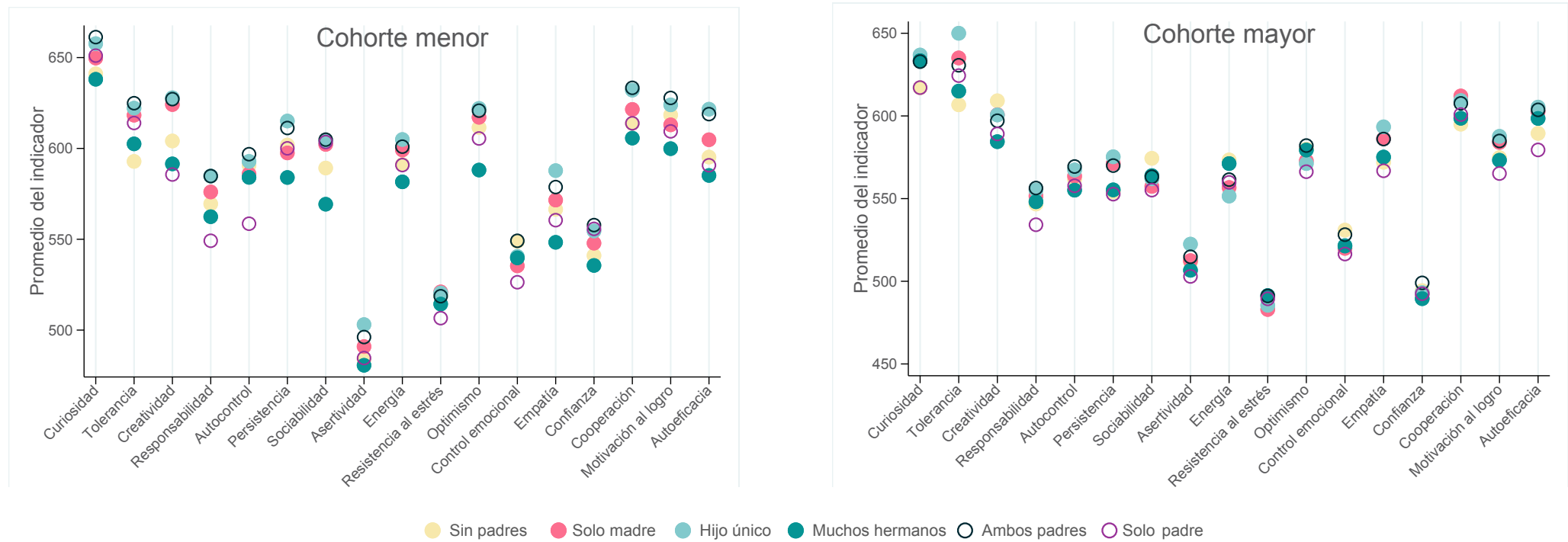
Estructura de la familia y las HSE

En la **Figura 84** se presenta el promedio para los indicadores de habilidades socioemocionales indagados en SSES. Se presenta información para seis categorías: hogares con ambas figuras parentales (padre o cuidador y madre o cuidadora), solo con figura paterna, solo con figura materna, con ninguna de las dos figuras, hogares con hijos únicos y hogares en donde el estudiante tiene tres o más hermanos. Para la cohorte menor, se observa que, de manera general, en los hogares en donde hay presencia de ambas figuras paternas y hogares con hijos únicos, los estudiantes manifiestan tener mejor desarrollo de habilidades socioemocionales. Por su parte, estudiantes que viven en hogares en donde tiene tres o más hermanos, reportan tener menores indicadores del desarrollo de habilidades socioemocionales.

Al revisar algunos casos específicos, se evidencia que, estudiantes en hogares sin ambas figuras parentales, tienden a tener un desarrollo del control emocional similar que estudiantes con ambos padres y mayor a estudiantes con solo la presencia de una figura paterna. Por su parte, en creatividad, control emocional, responsabilidad, auto control y resistencia al estrés, los estudiantes con solo la presencia del padre presentaron un promedio menor del indicador de desarrollo de estas habilidades.

En la cohorte mayor, aunque los resultados son un poco más diversos, en la mayoría de las habilidades los estudiantes con ambos padres y aquellos que son hijos únicos obtienen mayores promedios en los indicadores de desarrollo. En relación con los estudiantes que solo tienen la presencia de la madre como figura parental, estos obtuvieron un promedio de los indicadores mayor a los estudiantes que tienen solo la presencia del padre, exceptuando energía y resistencia al estrés, en donde la relación se invierte.

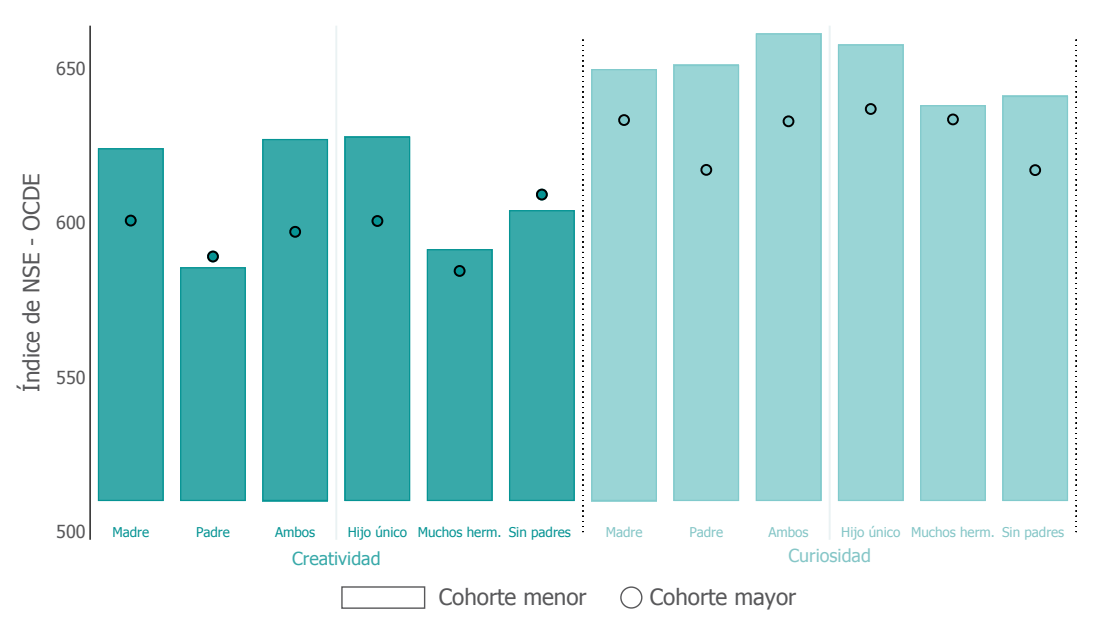
Figura 84. Promedio de los resultados en los indicadores de desarrollo para las 17 HSE, según la estructura del hogar y la cohorte a la que pertenece el estudiante



La **Figura 85** muestra los resultados por cohorte y categorías de la estructura del hogar para las habilidades de creatividad y curiosidad. Se observa que para la habilidad de creatividad, para las categorías ambos padres, hijo único y presencia solo de la madre, los estudiantes de la cohorte menor tuvieron un promedio del indicador de desarrollo de la habilidad mucho mayor al de la cohorte mayor. En la categoría de estudiantes con tres o más hermanos, a pesar de estar por encima la cohorte menor, la diferencia con respecto a la cohorte mayor se redujo. Por otro lado las categorías de presencia solo del padre y sin padres, la cohorte mayor tuvo un promedio mayor.

Para la habilidad de curiosidad, en todas las categorías el promedio del indicador de desarrollo de la habilidad fue mayor para la cohorte menor. Las diferencias más grandes entre cohortes se presentaron en los estudiantes con ambos padres y estudiantes con la presencia solo del padre.

Figura 85. Promedio de los resultados en los indicadores de desarrollo para las habilidades de creatividad y curiosidad según la estructura del hogar y la cohorte a la que pertenece el estudiante



Comparación entre ciudades participantes

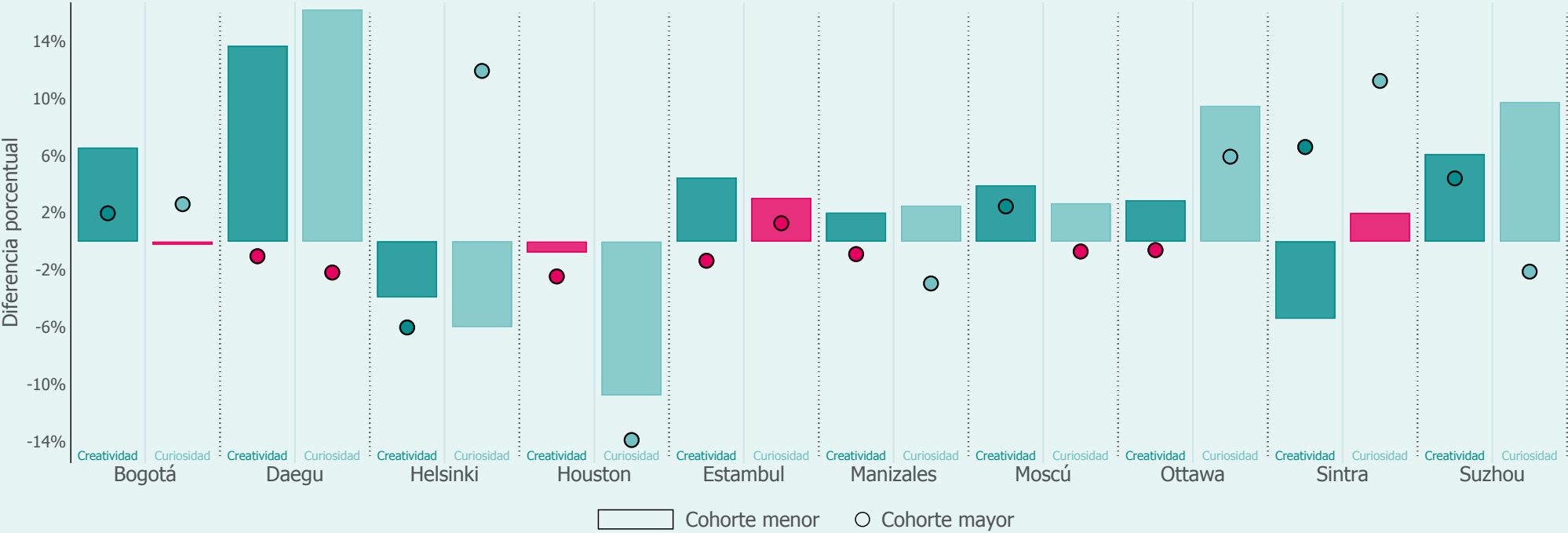
La **Figura 86** presenta la diferencia del promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad entre los estudiantes que viven en un hogar con la presencia solamente de la figura materna y aquellos que viven con la presencia de solo la figura paterna. Todas las barras (cohorte menor) y círculos (cohorte mayor) están coloreadas, si los resultados no son significativos (con una confianza del 95%) se usa el color rojo.

Se observan resultados diversos entre las ciudades participantes. Para Bogotá, estudiantes con presencia de la figura materna presentaron mayores resultados (diferencias positivas) en los indicadores de desarrollo. En Manizales, los estudiantes

de la cohorte mayor con presencia del padre obtuvieron un promedio mayor en el resultado del indicador del grado de interés por las ideas y amor por el aprendizaje (curiosidad).

En la ciudad de Daegu (Corea del Sur), los estudiantes de la cohorte menor, con presencia de la madre, obtuvieron un promedio mayor (más de 70 puntos por encima) en los indicadores de desarrollo para ambas habilidades. Para la habilidad de curiosidad, en la ciudad de Houston (Estados Unidos), los estudiantes de ambas cohortes con presencia solamente de una figura paterna estuvieron por encima de sus compañeros en más de 90 puntos.

Figura 86. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (promedio estudiantes con presencia solo de la madre – Promedio estudiantes con presencia solo del padre)



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Nivel socioeconómico del hogar y las HSE

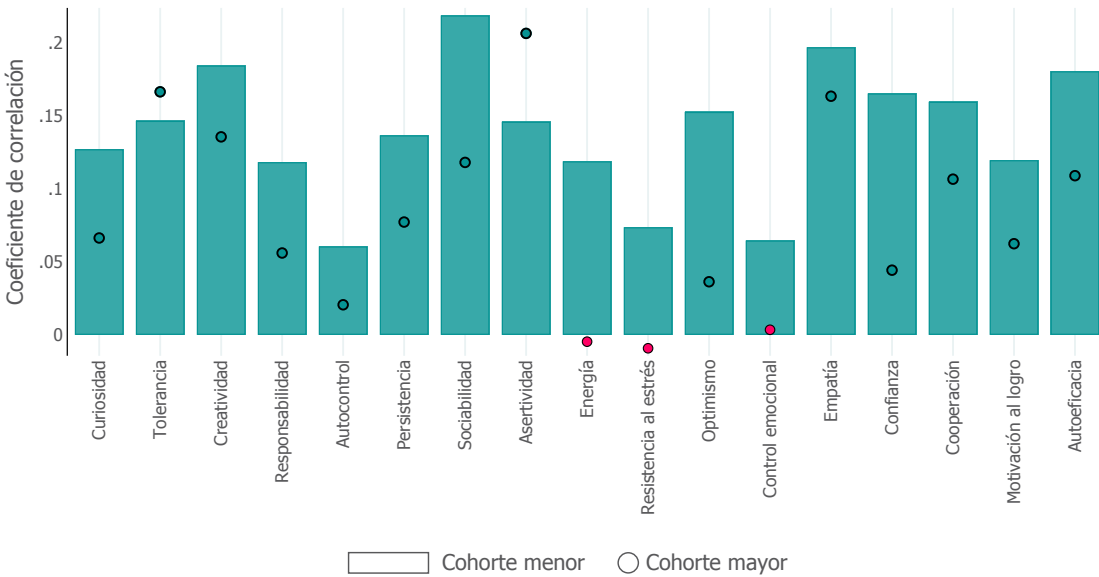
Los padres tienden a promover y complementar la formación de habilidades socioemocionales y el proceso de aprendizaje de sus hijos a través de una gran variedad de inversiones durante el ciclo de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Entre estas inversiones se ubica la inversión monetaria, la cual se fundamenta en la dotación de elementos como juguetes, dietas balanceadas, vacunación, actividades educativas extracurriculares, viajes, tecnología y una residencia en comunidades seguras (CAF, 2016). La dotación de estos elementos está relacionada, en cierta medida, con la capacidad monetaria del hogar para proveerlos. Así, en esta sección, se examina la relación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y las habilidades socioemocionales.

Las familias promueven y complementan la formación de habilidades y el proceso de aprendizaje a través de tres tipos de inversiones: dinero, tiempo y un marco de reglas y rutinas de convivencia. (CAF, 2016).

La **Figura 87** presenta la correlación entre el índice de nivel socioeconómico de los hogares calculado por la OCDE y el resultado obtenido por los estudiantes en los indicadores de desarrollo de las 17 HSE para ambas cohortes. Se observa la existencia de un grado de relación entre estas variables (aunque la relación no es fuerte, en la mayoría de los casos es menor a 0.2) y en la mayoría de casos es mayor en la cohorte menor. Específicamente para la cohorte menor, la relación más fuerte se da entre el nivel socioeconómico y la capacidad de los estudiantes de acercarse a otros y poder iniciar y mantener la conexión social (sociabilidad). También resalta la relación con la capacidad de comprender y cuidar a los demás (empatía). Por su parte, aspectos relacionados con el control emocional y el auto control, presentaron la relación más débil con el nivel socioeconómico.

Para la cohorte mayor, la relación más fuerte se presenta entre el nivel socioeconómico y la capacidad que desarrolla el estudiante de expresar con confianza las opiniones, necesidades y sentimientos (Asertividad). Resaltan también las habilidades de empatía y tolerancia. Por otro lado, la capacidad de abordar la vida con energía y la resistencia al estrés, presentaron una relación negativa pero no significativa con el nivel socioeconómico.

Figura 87. Correlación entre el nivel socioeconómico y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

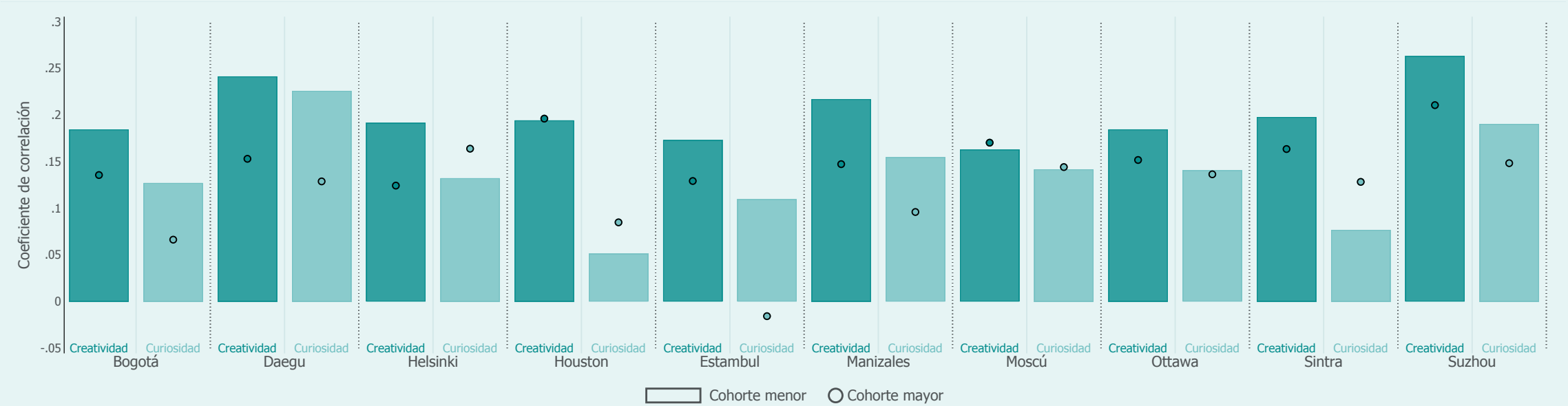
Comparación entre ciudades participantes

La **Figura 88** presenta los resultados del cálculo de correlaciones de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES. Se observa que, en casi todos los casos, a excepción de la habilidad de curiosidad en la cohorte mayor en Estambul (Turquía), la relación con el nivel socioeconómico es positiva. La relación más fuerte en la mayoría de los casos se presenta en la habilidad de creatividad para la cohorte menor y es mayor para la ciudad de Suzhou (China). En Houston, la relación entre la creatividad y el nivel socioeconómico en ambas cohortes es similar; en Moscú

(Rusia) la correlación es más alta en la cohorte mayor y en el resto de ciudades la cohorte menor es la que resalta.

En relación con la curiosidad, en la cohorte menor resalta la ciudad de Daegu (Corea del Sur), seguida de Suzhou. Por su parte, Houston y Sintra presentan la relación más débil entre el nivel socioeconómico y el desarrollo de la curiosidad de los estudiantes. En la cohorte mayor, Helsinki (Finlandia) presenta la mayor relación entre estas dos variables.

Figura 88. Correlaciones entre el nivel socioeconómico y las habilidades de creatividad y curiosidad en las ciudades participantes en SSES





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Formación de los padres y las habilidades socioemocionales

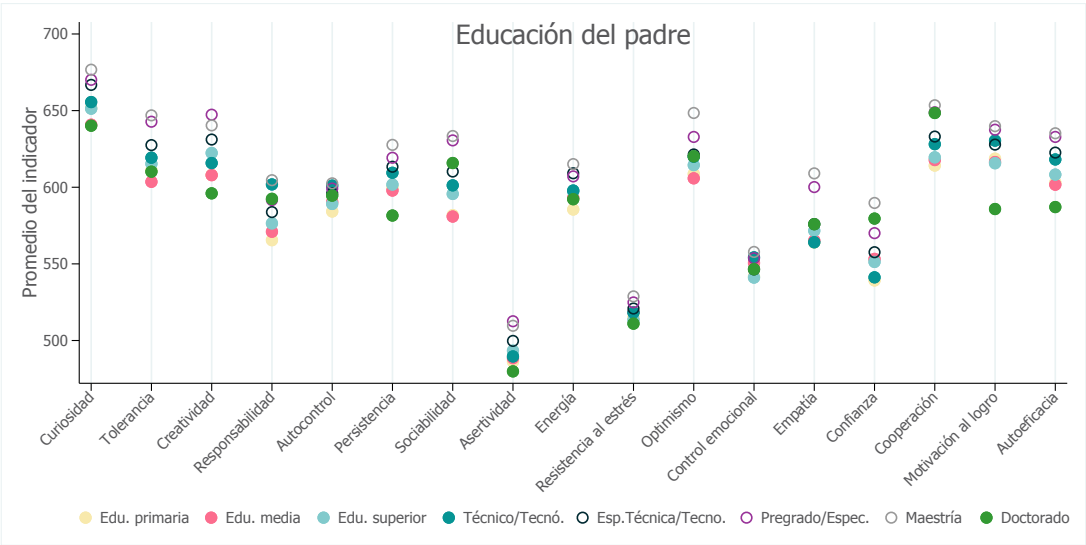
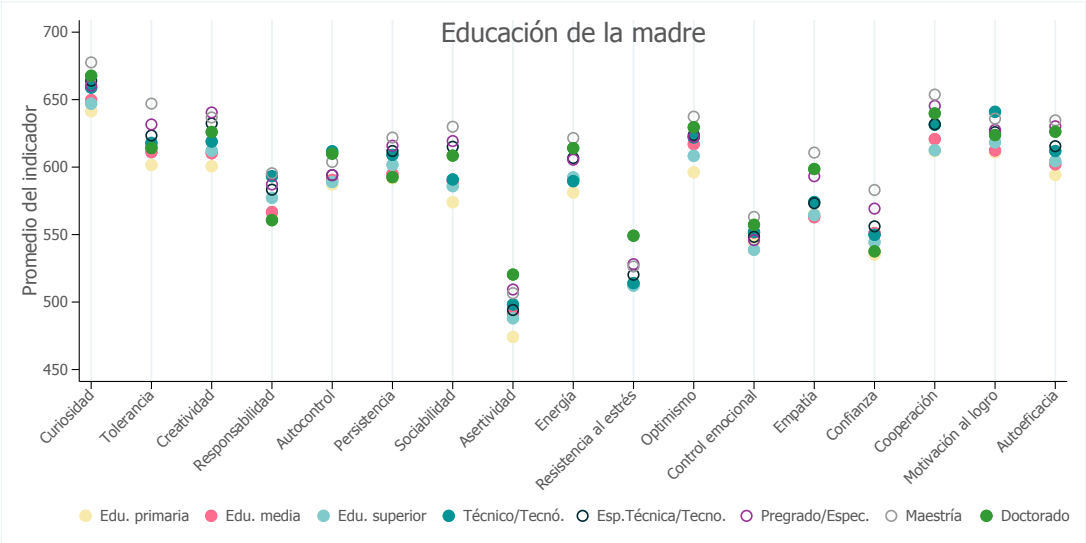
La educación de los padres representa un elemento importante para indagar a la hora de establecer cómo es el estilo de crianza. Específicamente, Comino Velázquez y Raya Trenas (2014), establecieron que, a medida que los padres tienen mayor formación académica presentan menor tendencia a ser autoritarios en la crianza. Adicionalmente, la literatura ha encontrado que los padres más educados pasan más tiempo con sus hijos en actividades como la lectura, ver televisión y contestar a las preguntas que les hacen (CAF, 2016).

En la **Figura 89** se presenta el promedio de los indicadores de desarrollo de las 17 HSE de los estudiantes, indagados en SSES, por nivel educativo de la madre y del padre, para la cohorte menor. Se observa que, el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes presenta mayor variación entre niveles educativos del padre (los resultados son más dispersos) que entre niveles educativos de la madre.

Específicamente, cuando se relacionan las HSE con el nivel educativo de la madre, se observa que, en la mayoría de las habilidades, los estudiantes cuyas madres tienen una maestría, obtienen promedios más altos de los indicadores de desarrollo. Por su parte, estudiantes cuyas madres tienen un doctorado (que corresponden a menos del 1% de los estudiantes) se destacan en las habilidades de asertividad y resistencia al estrés. Para el caso en donde las madres solo han alcanzado una educación primaria, se observa que los estudiantes obtuvieron los menores promedios en 8 habilidades (asertividad, creatividad, curiosidad, eficacia, energía, optimismo sociabilidad y tolerancia).

Para el caso de la educación del padre, los resultados varían mucho más entre nivel educativo y la habilidad medida. Inicialmente, los estudiantes con padres que tienen un doctorado (que corresponde a menos del 1% de los estudiantes) obtienen promedios más bajos en habilidades como la asertividad, creatividad, motivación y resistencia al estrés. Los estudiantes cuyos padres tienen una maestría se destacan en habilidades como curiosidad, optimismo, persistencia y confianza. Adicionalmente,

Figura 89. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte menor según el nivel educativo de los padres





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

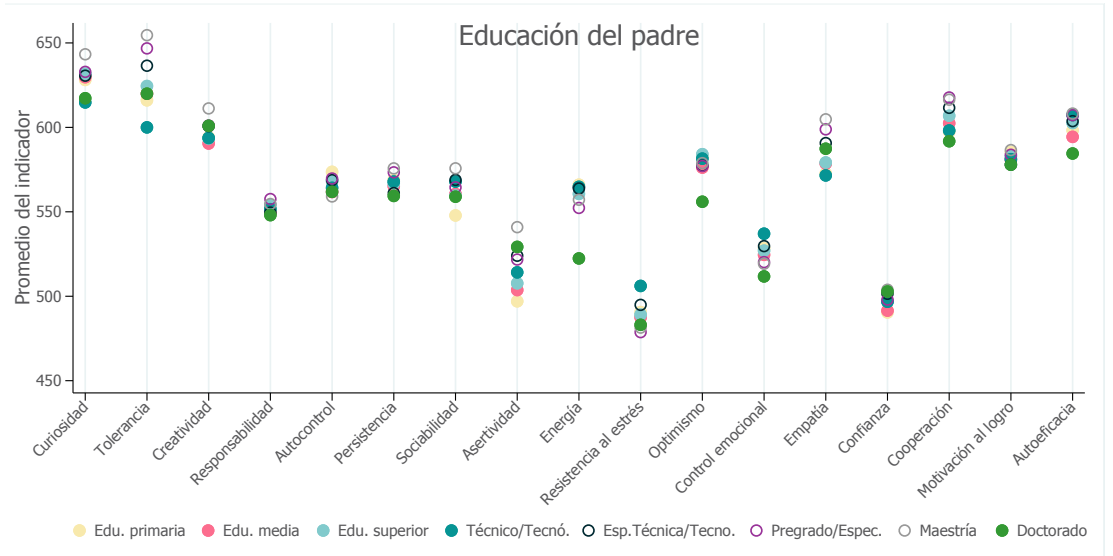
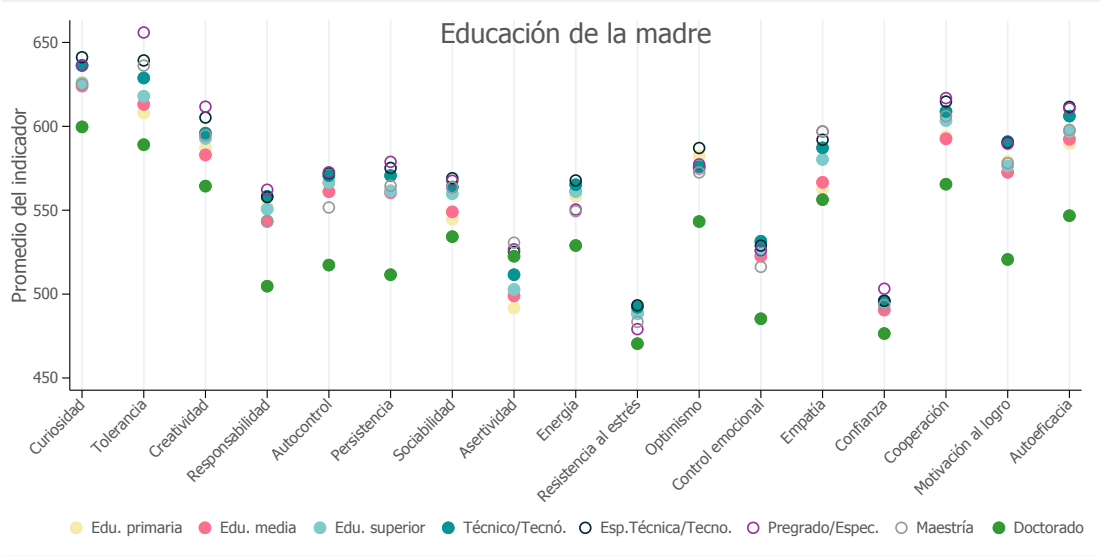
aquellos estudiantes con padres con especialización técnica o tecnológica, obtienen los promedios más altos en habilidades como asertividad, cooperación, control emocional, empatía y energía; pero presentan los menores promedios en las habilidades de curiosidad, optimismo y auto control.

En la **Figura 90** se presenta el promedio de los indicadores de desarrollo de las HSE de los estudiantes, indagados en SSES, por nivel educativo de la madre y del padre, en la cohorte mayor. Se observa que, a diferencia de la cohorte menor, para los estudiantes más grandes el promedio de muchas de las habilidades socioemocionales es mayor en aquellos cuyas madres tienen un pregrado universitario o especialización. Por otro lado, para los estudiantes con madres que tienen doctorado, el promedio para la mayoría de las habilidades está por debajo del resto de categorías. En la única

habilidad en donde no obtienen el promedio más bajo es en asertividad. En esta habilidad los estudiantes con madres que solo alcanzaron la primaria ocupan el último lugar.

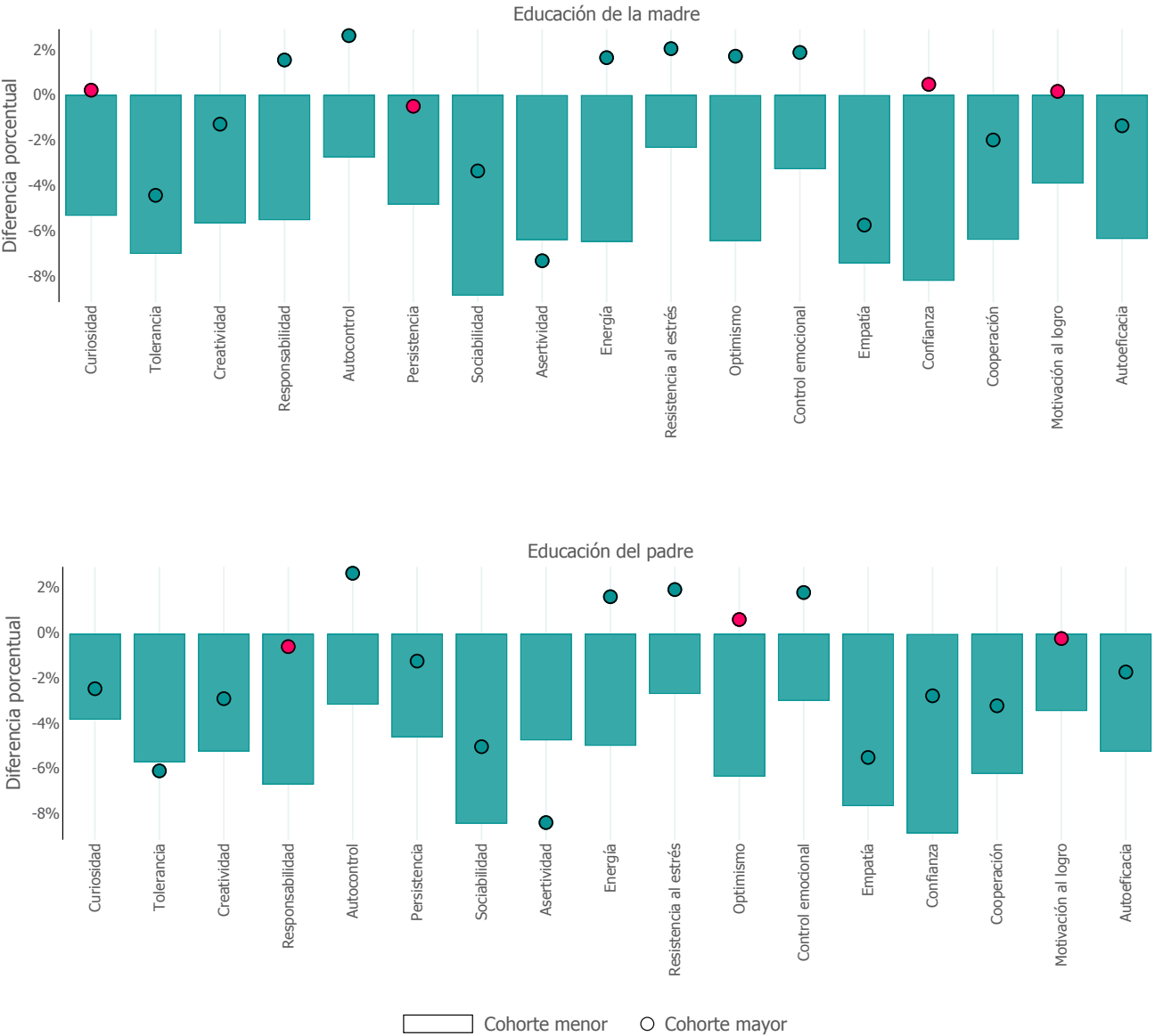
Cuando se analiza la educación del padre, en la mayoría de las habilidades se destacan los estudiantes con padres que tienen maestría. Resalta el caso de control emocional y resistencia al estrés, en donde los estudiantes que tienen padres con educación técnica o tecnológica obtienen promedios más altos de los indicadores de desarrollo de estas habilidades. Por su parte, al igual que en la educación de la madre, el nivel educativo con menor promedio en la mayoría de las habilidades corresponde a doctorado.

Figura 90. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte mayor según el nivel educativo de los padres



Las figuras anteriores permiten identificar patrones asociados a los diferentes niveles de educación de los padres y el promedio alcanzado en los indicadores de desarrollo de las habilidades socioemocionales. En la **Figura 91**, se presentan los resultados de una manera más detallada, comparando los resultados del menor nivel educativo con los de niveles más altos (en este caso se tuvo en cuenta maestría, no se contó a la población con padres con doctorado ya que constituyen una proporción muy pequeña del total). Se observa que, en la cohorte menor (representada en las barras), los estudiantes cuyos padres (ambas figuras parentales) tienen una maestría, alcanzaron promedios más altos en todos los indicadores de desarrollo (diferencias negativas). En habilidades como autocontrol, energía, resistencia al estrés y control emocional, los estudiantes de la cohorte mayor con padres en educación primaria alcanzaron promedios de los resultados más altos (en los casos en donde los círculos no están coloreados, las diferencias no son estadísticamente significativas).

Figura 91. Diferencias porcentuales en el promedio de las 17 HSE para Bogotá (estudiantes cuya madre/padre alcanzaron educación primaria- estudiantes cuya madre/padre alcanzaron una maestría)



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

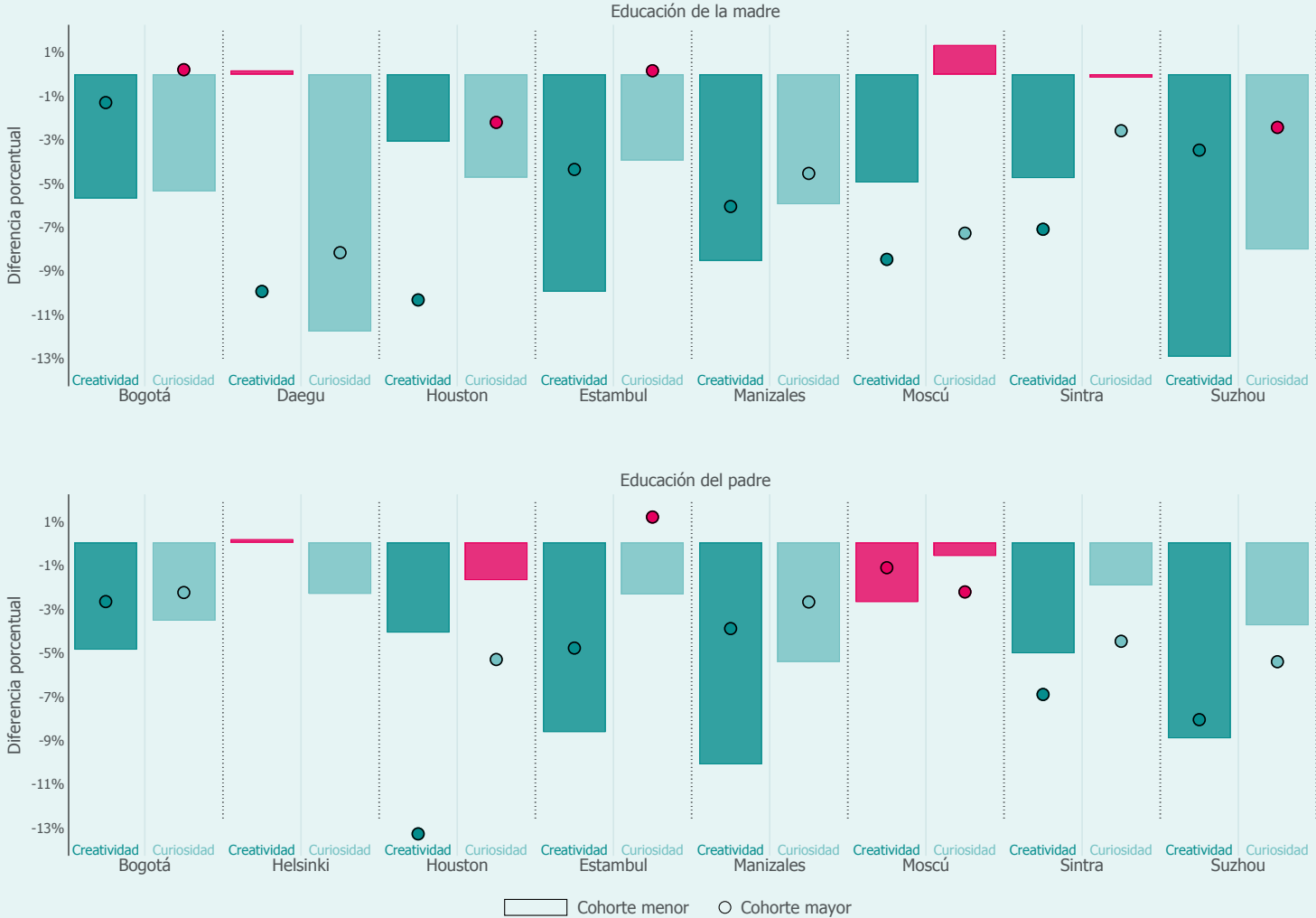
Comparación entre ciudades participantes

La **Figura 92** presenta la diferencia del promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad entre los estudiantes cuyos padres solo alcanzaron una educación de nivel primario y aquellos que alcanzaron un nivel más alto (maestría). Todas las barras (cohorte menor) y círculos (cohorte mayor) están coloreadas, si los resultados no son significativos (con una confianza del 95%) se usa el color rojo.

Los resultados evidencian que, para todos los casos, el promedio del resultado obtenido en los indicadores de desarrollo de las habilidades es mayor (diferencias negativas) para aquellos estudiantes cuyos padres tienen un alto nivel educativo (en la mayoría de los casos las diferencias superan los 10 puntos). Para las ciudades de Ottawa (Canadá) y Helsinki (Finlandia) no hay población suficiente para el cálculo de las estadísticas. Bogotá es de las ciudades con menor diferencia entre los grupos y para el caso de la educación de la madre, en la cohorte mayor, la diferencia está por debajo de los 10 puntos. En relación con la educación de la madre, las diferencias son más grandes en la habilidad de creatividad para la cohorte menor de la ciudad de Suzhou (China) y le siguen ciudades como Estambul (Turquía) y Manizales.

Para la educación del padre, resaltan los resultados obtenidos en la ciudad de Houston. La cohorte mayor de esta ciudad con padres que han alcanzado un nivel educativo alto, la habilidad de creatividad estuvo por encima en más de 80 puntos. En Bogotá, la mayor diferencia se dio en la habilidad de creatividad para la cohorte menor, seguida por la habilidad de curiosidad.

Figura 92. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (estudiantes cuya madre/padre alcanzaron educación primaria- estudiantes cuya madre/padre alcanzaron una maestría)



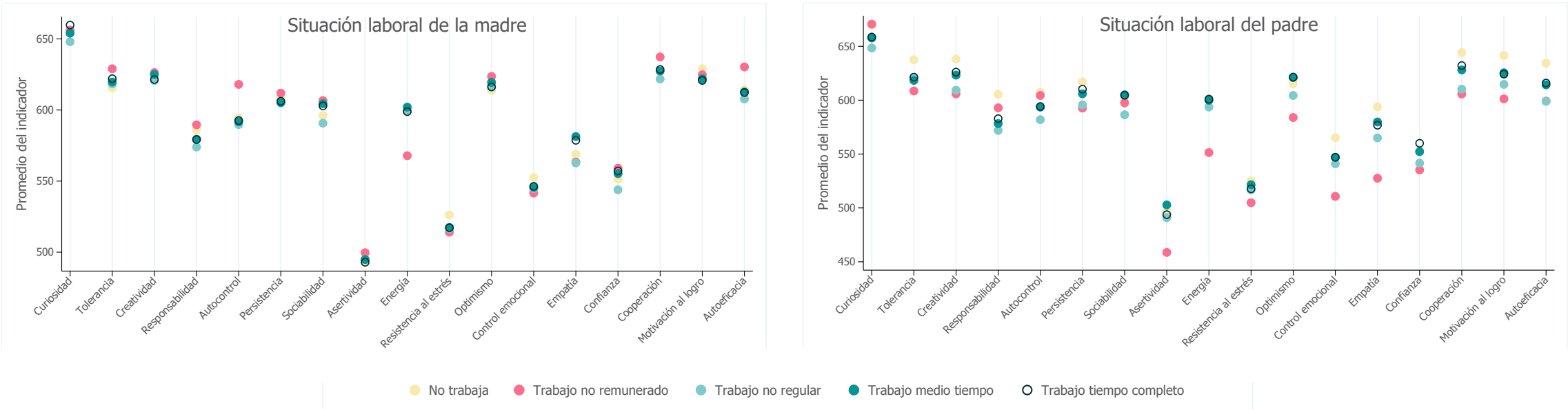
Notas:
Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.
No se obtuvo información suficiente de las ciudades de Ottawa (para ambas figuras parentales) y Helsinki (para la madre) en relación con el menor nivel educativo. Para el caso de la educación del padre, tampoco se contó con información de la ciudad de Daegu.

Situación laboral de los padres y las HSE

En la **Figura 93** se presenta el promedio de los indicadores de desarrollo de HSE por nivel educativo de la madre y del padre, para la cohorte menor. De manera general, se observa que hay una mayor dispersión en el promedio de los indicadores en relación con la situación laboral del padre. Para la situación laboral de la madre, el promedio de los indicadores de desarrollo de las HSE tiende a estar muy cerca entre categorías de ocupación. Sin embargo, se destacan las habilidades de cooperación, autoeficacia y autocontrol, en donde el promedio de los estudiantes cuyas madres tienen un trabajo no remunerado es mayor al del resto de categorías. No obstante, en la habilidad de energía, los estudiantes obtuvieron el menor promedio del indicador de desarrollo.

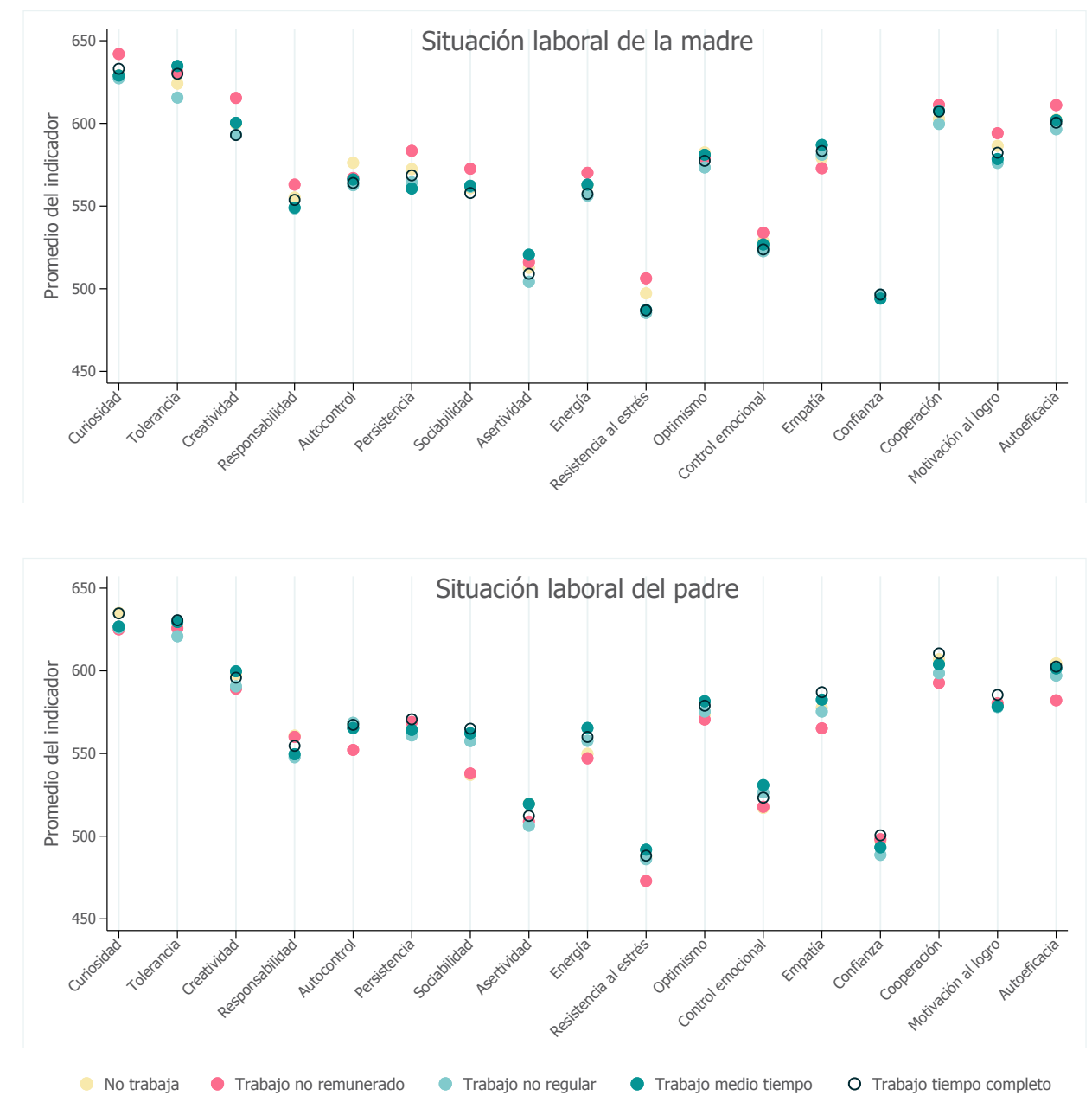
Al analizar los resultados para la situación laboral del padre se observa que, para la mayoría de las habilidades, el promedio de los estudiantes con padres trabajando de manera voluntaria o sin remuneración es menor al del resto de categorías. Destacan las habilidades de curiosidad, responsabilidad, autocontrol, sociabilidad y autoeficacia, en donde los estudiantes con padres trabajando de manera ocasional, obtuvieron promedios menores. Otro resultado interesante corresponde a la categoría no trabaja, ya que en muchas habilidades (tolerancia, creatividad, responsabilidad, persistencia, control emocional, empatía, cooperación, motivación y autoeficacia) el promedio del indicador de desarrollo fue mayor en los estudiantes con padres en esta categoría.

Figura 93. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte menor, según la situación laboral de los padres



La **Figura 94** presenta información de la situación laboral de los padres versus el desarrollo de habilidades socioemocionales para la cohorte mayor. Se evidencia que, para la situación laboral de la madre, los estudiantes cuyas madres trabajan sin recibir remuneración destacan en habilidades como creatividad, curiosidad, autoeficacia, energía, motivación, persistencia, responsabilidad, sociabilidad y resistencia al estrés. Por otro lado, para los estudiantes cuyos padres tienen un trabajo de tiempo completo, el promedio en habilidades como cooperación, empatía, y motivación al logro fue mayor al de las demás categorías.

Figura 94. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las 17 HSE en la cohorte mayor según la situación laboral de los padres



La **Figura 95** presenta la diferencia del promedio de las 17 habilidades socioemocionales entre los estudiantes cuyos padres tienen un trabajo no regular y aquellos que tienen padres con trabajos de tiempo completo. En los casos en los que las barras (cohorte menor) o círculos (cohorte mayor) están coloreados tenemos diferencias estadísticamente significativas (con una confianza del 95%) y cuando solo está resaltada la silueta, las diferencias no son significativas.

Los resultados muestran que, para el caso de la situación laboral de la madre, las diferencias en varias de las habilidades socioemocionales son significativas. Se puede observar el contraste entre cohortes, para la cohorte menor las diferencias más grandes se dan en las habilidades de empatía y confianza, mientras que para la cohorte mayor las diferencias son muy pequeñas y no significativas. Por su parte, para la cohorte mayor, destacan las habilidades de tolerancia, motivación al logro y asertividad (las cuales no son significativas para los menores).

En relación con la situación laboral del padre, las diferencias mayores para ambas cohortes y en la mayoría de los casos son significativas. Así, según estos resultados, el hecho de que los estudiantes tengan padres con trabajos estables, está relacionado con el logro de un mayor desempeño promedio en el desarrollo de habilidades socioemocionales evaluadas en SSES.

Figura 95. Diferencias porcentuales en el promedio de las 17 HSE para Bogotá (estudiantes con madre/padre con trabajo de tiempo completo - estudiantes con madre/padre con trabajo no regular)



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

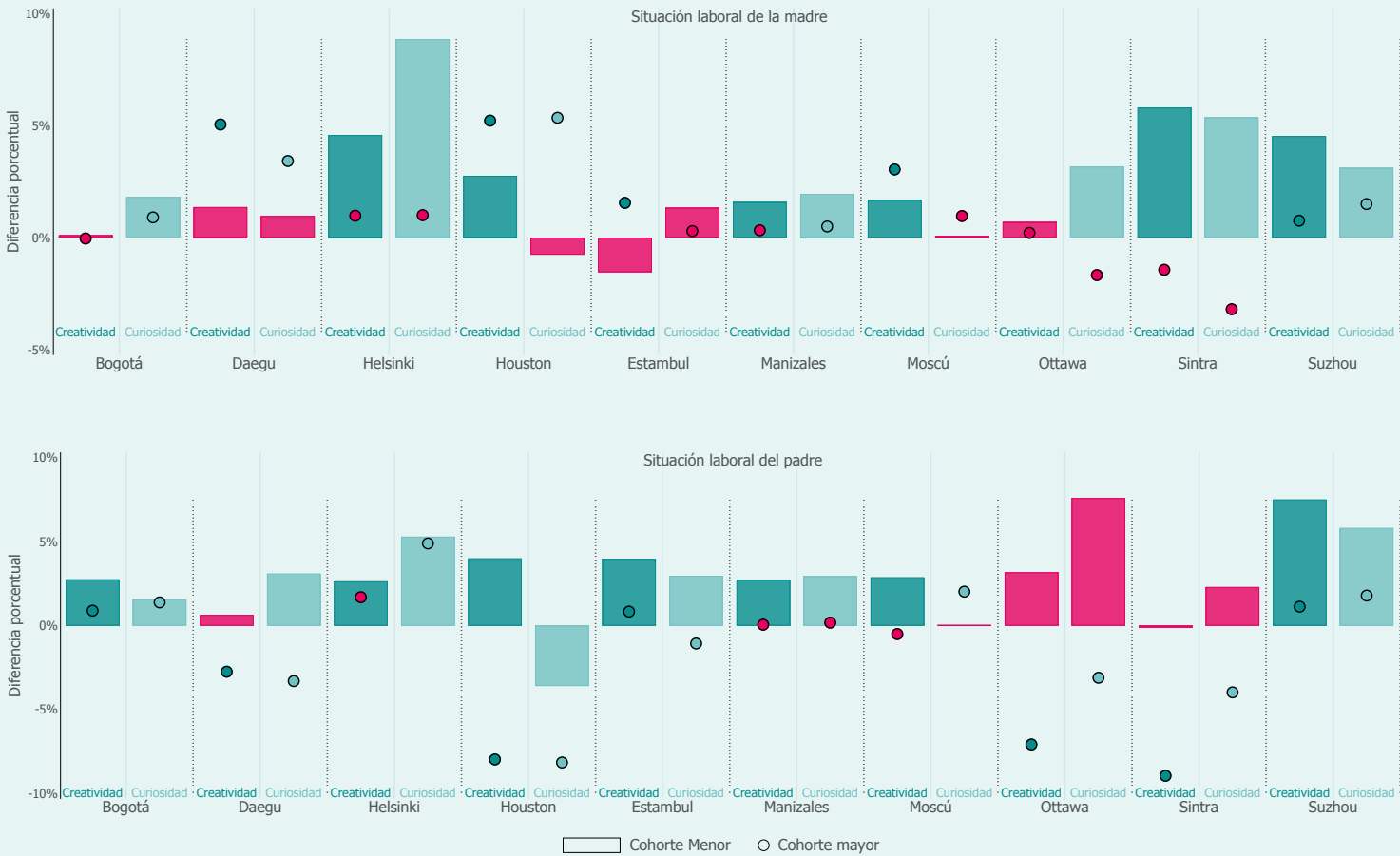
Comparación entre ciudades participantes

La **Figura 96** presenta las diferencias para las 10 ciudades participantes en SSES. Para el caso de la situación laboral de la madre, el promedio de los indicadores de desarrollo es mayor para aquellos que tienen madres con un trabajo de tiempo completo. En la habilidad de creatividad, resalta las ciudades de Houston y Daegu (Corea del Sur) en la cohorte mayor. Para la cohorte menor, destacan las ciudades de Sintra (Portugal), Suzhou (China) y Helsinki (Finlandia) por tener las diferencias más grandes entre grupos. Para Bogotá, las diferencias no son significativas.

En relación con la habilidad de curiosidad, Bogotá y Manizales tienen una tendencia similar, para la cohorte menor las diferencias son más grandes. Resalta la ciudad de Helsinki en donde la diferencia entre grupos para la cohorte menor supera los 45 puntos.

En relación con la situación laboral del padre, resalta el resultado obtenido para la ciudad de Houston, en el promedio de los indicadores de desarrollo de las habilidades de creatividad (para la cohorte mayor) y curiosidad (para ambas cohortes), es mayor en aquellos estudiantes con padres que tienen un trabajo no regular. En Manizales, los resultados para la cohorte mayor no son significativos y, para Bogotá, todas las diferencias son significativas y positivas.

Figura 96. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (Estudiantes con madre/padre con trabajo de tiempo completo - estudiantes con madre/padre con trabajo no regular)



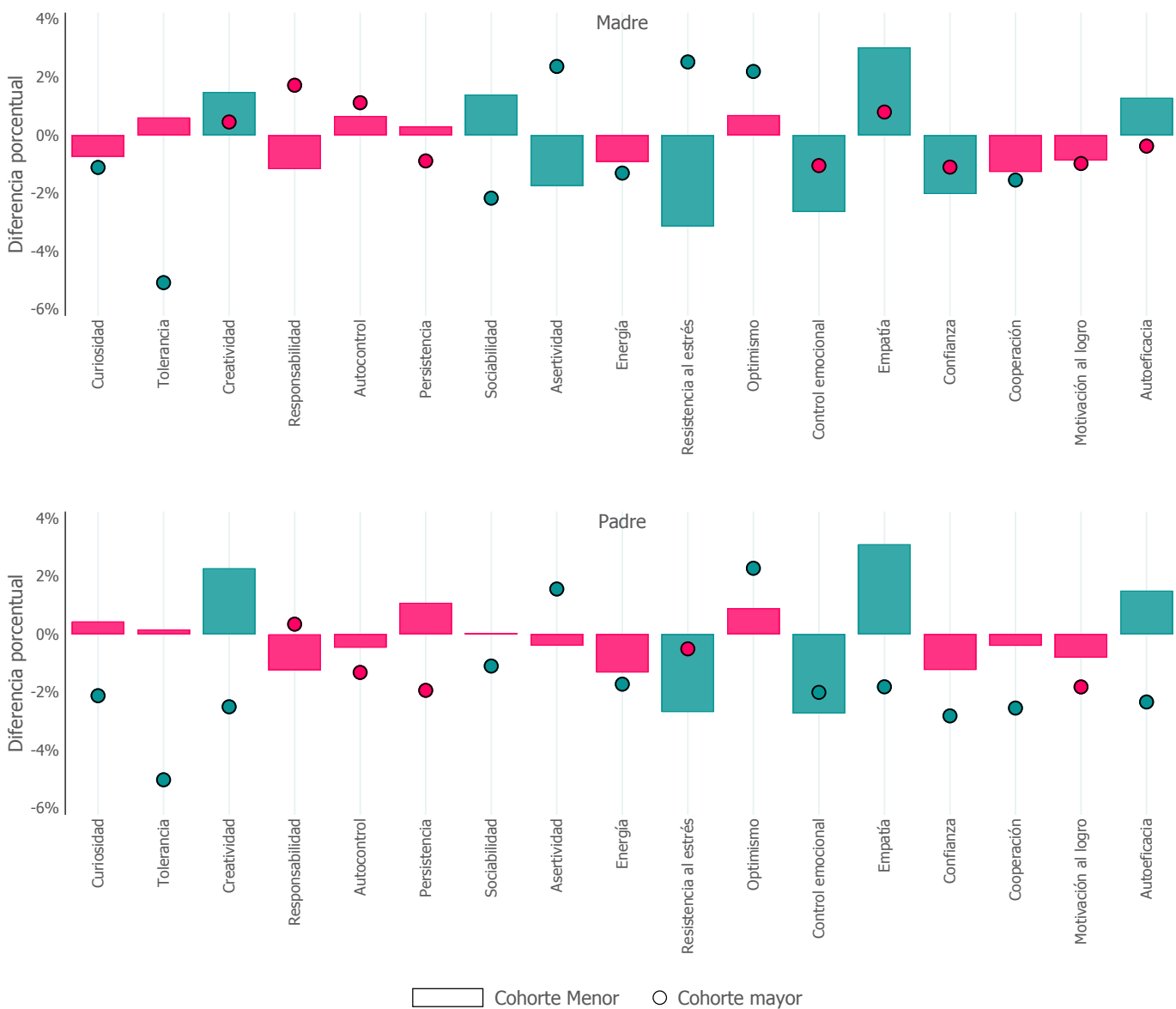
Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Padres migrantes y el desarrollo socioemocional de los estudiantes

La migración hace parte de fenómenos globales que tienen importantes consecuencias en quienes se convierten en víctimas de discriminación, las cuales abarcan aspectos como la estructura social, económica, emocional, académica, mental, familiar y personal (Durango & Acevedo, 2020). En esta sección se indagan las diferencias en el desarrollo de habilidades entre estudiantes con padres locales versus estudiantes cuyos padres son migrantes. En la **Figura 97**, todas las barras (cohorte menor) y círculos (cohorte mayor) están coloreadas, si los resultados no son significativos (con una confianza del 95%) se usa el color rojo.

Se observa que, para algunas habilidades como motivación, persistencia, responsabilidad y auto control, no se encontraron en ninguno de los casos diferencias significativas. Resaltan los resultados obtenidos en la habilidad de tolerancia, para ambos padres, en donde el promedio del resultado del indicador de desarrollo es mayor para los estudiantes mayores (15 años) con padres migrantes (diferencias negativas). En la cohorte mayor, también destacan a favor de estudiantes con padres migrantes, las habilidades de sociabilidad, energía para afrontar la vida, curiosidad y cooperación. En la cohorte menor esta población obtuvo mayores promedios en las habilidades de asertividad, control emocional, resistencia al estrés y confianza.

Figura 97. Diferencias porcentuales en el promedio de las 17 HSE (estudiantes con madre/padre local – estudiantes con madre/padre migrante)



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Comparación entre ciudades participantes

La **Figura 98** presenta la diferencia del promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad entre los estudiantes con padres migrantes y aquellos con padres locales.

Los resultados muestran que, en la ciudad de Daegu (Corea del Sur), para ambas cohortes, los estudiantes con madres nacionales obtuvieron mayores resultados (diferencias positivas) en los indicadores de desarrollo de ambas habilidades. Por su parte, para la ciudad de Moscú (Rusia), tanto en la habilidad de creatividad (en la cohorte mayor) como en la de curiosidad (para ambas cohortes), los estudiantes con padres nacionales obtuvieron puntajes más altos en los indicadores (diferencias negativas).

En Bogotá, las diferencias para la habilidad de creatividad de la cohorte mayor y la curiosidad de la cohorte menor no son significativas, mientras que las demás diferencias en esta ciudad no son tan grandes. En la cohorte menor, pertenecer a un hogar con madre migrante se relaciona con resultados más bajos para la creatividad. Los mayores resultados en curiosidad se reportan en la cohorte mayor y se relacionan con la presencia de una madre migrante. Para Manizales, en todos los casos (excepto en curiosidad de la cohorte menor), los estudiantes con madres nacionales obtuvieron promedios más altos que los estudiantes con madres migrantes.

Con respecto al padre, se destaca que, en la ciudad de Suzhou (China), para la habilidad de curiosidad, la diferencia entre grupos de la cohorte menor superó los 60 puntos a favor de los estudiantes con padres locales. En Bogotá, para la cohorte mayor, el promedio en los indicadores de desarrollo para ambas habilidades fue mayor para estudiantes que tienen un padre migrante.

Figura 98. Diferencias porcentuales en el promedio de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES (estudiantes con madre/padre local – estudiantes con madre/padre migrante)



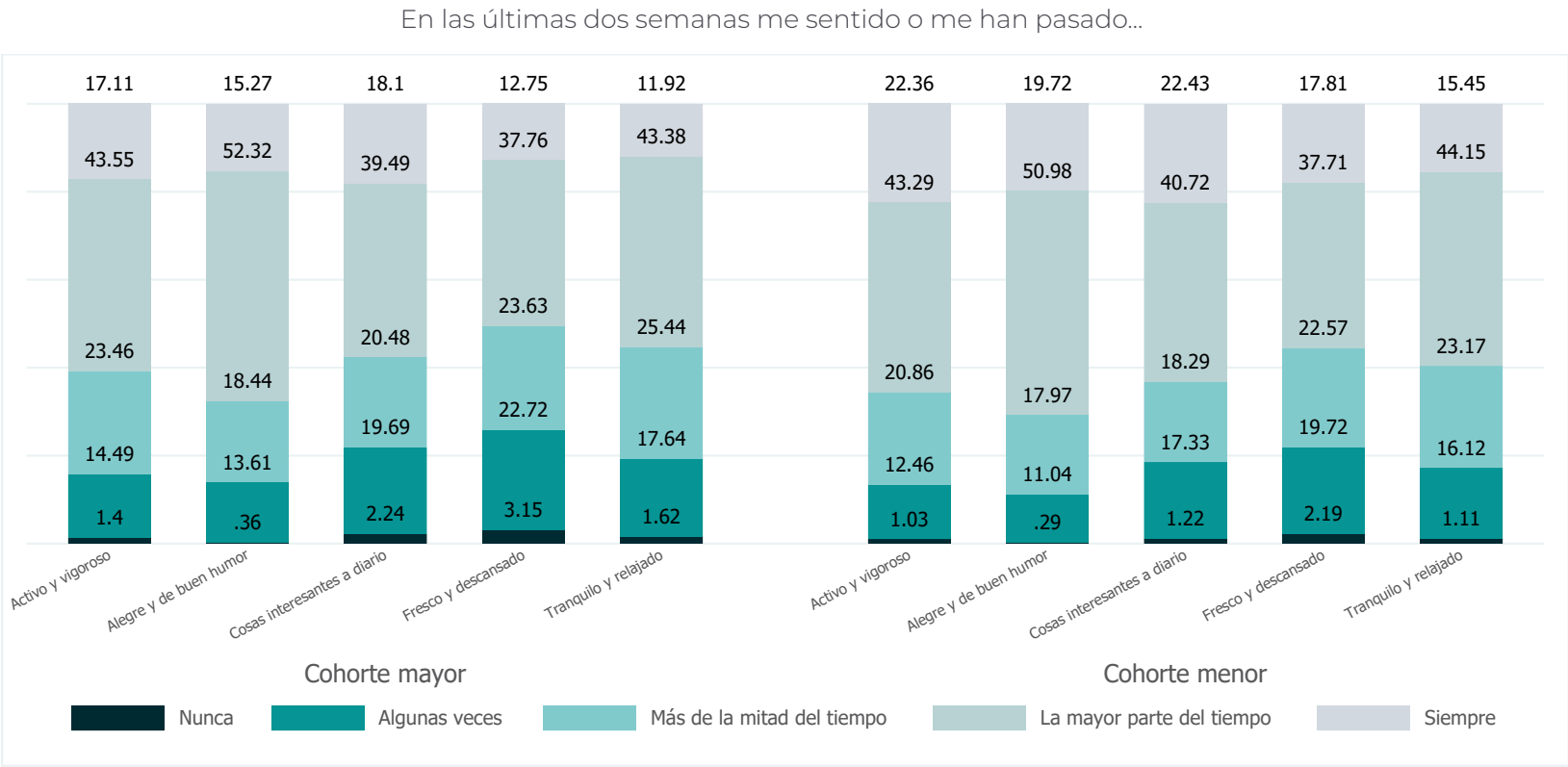
Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Bienestar de los padres y las HSE de los estudiantes

Como se mencionó al inicio del capítulo, la satisfacción, el estado de ánimo y la percepción que tienen los padres con respecto a su vida puede influir en cómo estos se relacionan con sus hijos y, por tanto, en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Phillips (2015) y Sweeny (2015) mencionan que la cantidad, el alcance y la productividad de los recursos invertidos en la formación de los estudiantes, se puede ver afectada por otros factores como la salud mental de los padres, su calidez, sensibilidad y, en general, la estabilidad del hogar. Por esto, en esta sección, se presenta información acerca de preguntas que los padres respondieron con relación a cómo se sienten con la vida.

La **Figura 99** presenta la distribución de los estudiantes, según las respuestas de los padres a las preguntas sobre su estado de ánimo en las últimas semanas. Inicialmente, se evidencia que, tanto en la cohorte menor como en la mayor, la mayoría de los padres se sienten alegres, de buen ánimo, calmados, relajados, activos, vigorosos, frescos y descansados. Además, indican que han vivido experiencias interesantes en la mayor parte del tiempo. El 3% ha llegado a expresar no sentirse así en ninguna oportunidad.

Figura 99. Distribución de los estudiantes según las respuestas dadas por sus padres en relación con temas de bienestar





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Con el fin de relacionar la satisfacción de los padres con el desarrollo de las HSE de los estudiantes, SSES pone a disposición un indicador de bienestar, construido a partir de la información para las categorías presentadas en la **Figura 99**. Así, en la **Figura 100** se presenta la correlación entre el indicador de bienestar y cada una de las habilidades socioemocionales. Se observa que todas las correlaciones son positivas, pero pequeñas; por lo tanto, existe una relación, aunque débil, entre el indicador de bienestar y las HSE en los resultados del estudio SSES. Si se analizan los resultados por cohorte, se observa que, en la cohorte mayor, la relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el nivel de bienestar de los padres es más fuerte. Así las cosas, cabe preguntarse el motivo de la diferencia en las relaciones. Tal vez, se debe a que los participantes de la cohorte mayor están en la mitad de su adolescencia o porque, en esta etapa, la relación entre padre e hijo es más sensible.

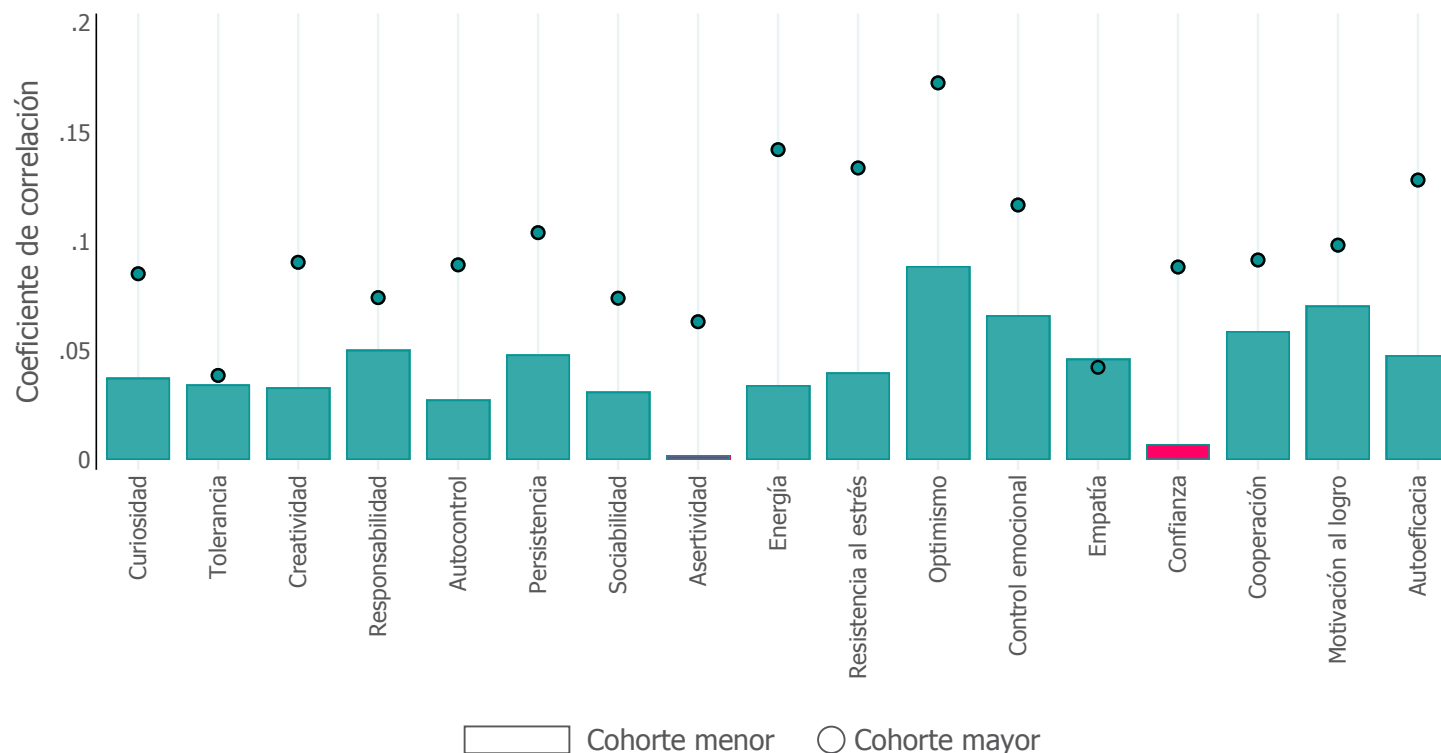
Si se analizan los resultados por habilidad, se observa que la relación más notoria se da entre la capacidad de mantener expectativas positivas y optimistas para sí mismo y la vida en general (en ambas cohortes). Le sigue la capacidad de los estudiantes de abordar la vida diaria con energía, ilusión y espontaneidad. En la cohorte menor, se observa una relación casi nula con el bienestar de los padres para las habilidades de asertividad y confianza.



Indicador de bienestar

Se preguntó a los padres cómo se habían sentido en las últimas dos semanas. Para esto, se les presentaron distintas afirmaciones sobre su bienestar y debían seleccionar una de las siguientes opciones: "en ningún momento", "algunas veces", "más de la mitad del tiempo", "la mayor parte del tiempo" o "todo el tiempo". Los padres recibían puntuaciones más altas en la escala de bienestar si indicaban sentirse positivos con más frecuencia (OCDE, 2021).

Figura 100. Correlación entre el bienestar de los padres y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE

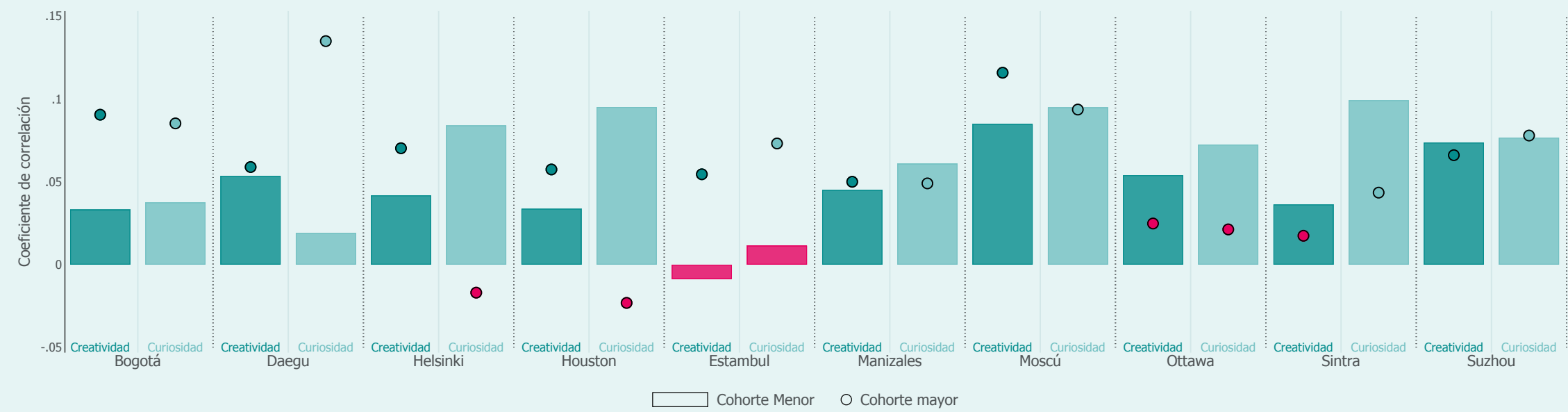


Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Comparación entre las ciudades participantes

La **Figura 101** presenta los resultados del cálculo de correlaciones de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES. Se observa que, en la mayoría de casos, la relación con el bienestar de los padres es positiva. La relación más fuerte se presenta en la habilidad de curiosidad para la cohorte mayor en la ciudad de Daegu (Corea de Sur). En el caso de Moscú (Rusia) se presenta la relación más fuerte en la cohorte mayor en la habilidad de creatividad. Con respecto a Houston (Estados Unidos) y Helsinki (Finlandia), la relación entre el bienestar de los padres y la habilidad de curiosidad es muy débil pero negativa.

Figura 101. Correlación entre el bienestar de los padres y las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Involucramiento parental

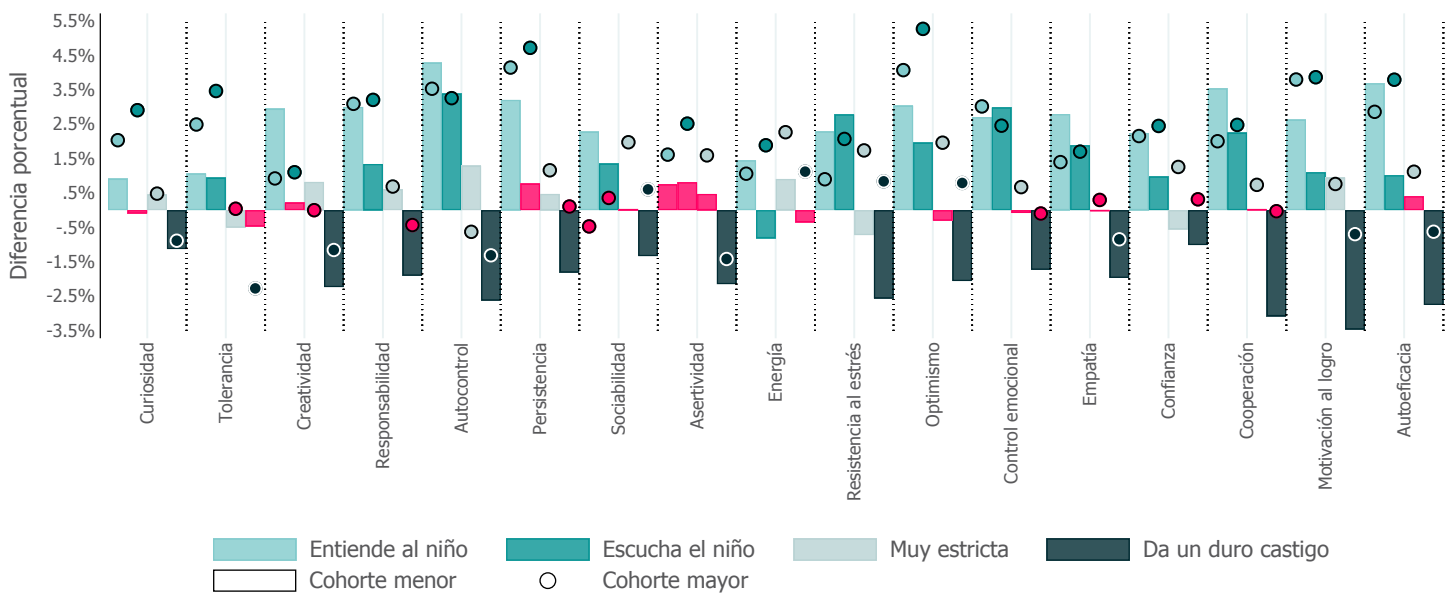
Diversas investigaciones sugieren que las familias más cálidas y comprensivas brindan actividades estimulantes que, a su vez, proporcionan herramientas para incentivar el óptimo desarrollo de las habilidades socioemocionales y cognitivas de la niñez y la adolescencia (Baxter y Smart, 2011; Cabrera *et al.*, 2007; Cunha *et al.*, 2007; OCDE, 2019). Las actitudes de los padres y las prácticas disciplinarias también desempeñan un papel importante en la creación de entornos sociales y emocionales para la niñez (Kiernan y Huerta, 2008). Las relaciones de apoyo que generan vínculos saludables también afectan positivamente la comprensión y la capacidad de la niñez para regular las emociones, sus sentimientos de seguridad y sus deseos de explorar y aprender (OCDE, 2019). A continuación, se presentan algunos resultados de SSES sobre el estilo de crianza y la relación de los padres con sus hijos.

La **Figura 102** presenta la diferencia del promedio de las 17 HSE entre los estudiantes cuyas madres afirmaron que a menudo o más veces llevan a cabo una actividad, y estudiantes cuyas madres las llevan a cabo algunas veces o menos. Todas las barras (cohorte menor) y círculos (cohorte mayor) están coloreadas, si los resultados no son significativos (con una confianza del 95%) se usa el color rojo.

Los resultados muestran que, para la cohorte menor, los estudiantes cuyas madres les dan castigos duros a menudo o más veces, presentaron promedios más bajos en los indicadores de desarrollo de las HSE (diferencias negativas). Las mayores diferencias se presentan en la capacidad de establecer altos estándares para sí mismos y trabajar duro para cumplirlos (motivación) y en la habilidad de vivir en armonía con los demás (cooperación). Esto se traduce en la existencia de una relación negativa entre la severidad de los castigos y el desarrollo óptimo de las HSE.

Por su parte, los estudiantes cuyas madres los entienden y escuchan a menudo o más veces, obtuvieron promedios más altos en los indicadores de desarrollo para la mayoría de HSE. No obstante, para el caso de la categoría “escucha al niño”, en algunas habilidades como asertividad, creatividad, curiosidad y persistencia, las diferencias no son significativas. Finalmente, aquellos estudiantes cuya madre es muy estricta con ellos a menudo o más veces no presentaron diferencias considerables con aquellos que no.

Figura 102. Diferencias porcentuales entre el promedio obtenido en el desarrollo de las HSE según categorías de frecuencia en el estilo de crianza de la madre (a menudo o más veces – algunas veces o menos)



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

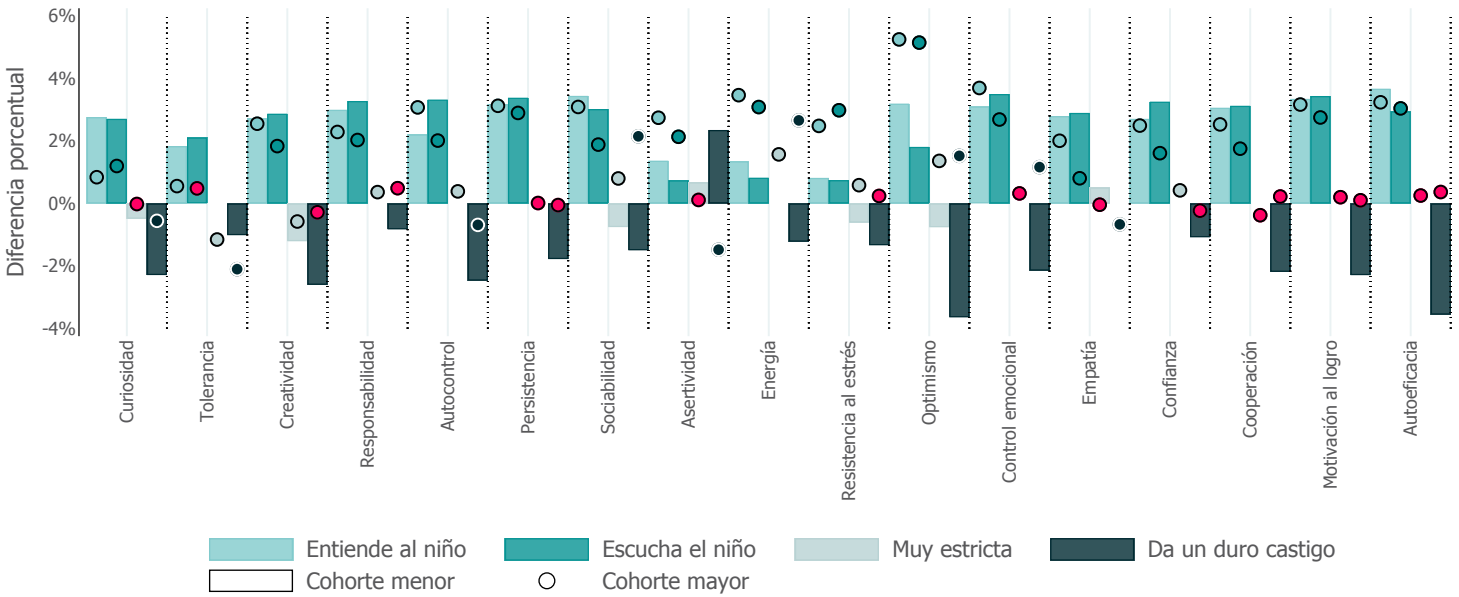


Referencias

Para la cohorte mayor, el panorama es similar, pero las proporciones cambian. Por ejemplo, para la categoría de castigos duros, las diferencia entre grupos sigue siendo negativa, para la mayoría de habilidades, pero muy pequeña en comparación con la cohorte menor. La habilidad que se ve más afectada es la tolerancia. Finalmente, resaltan los casos de energía, optimismo y resistencia al estrés, en donde las diferencias entre ambos grupos son positivas.

La **Figura 103** presenta la diferencia del promedio de las 17 HSE entre los estudiantes cuyo padre afirmó que a menudo o más veces lleva a cabo una actividad y estudiantes cuyo padre afirmó que lleva a cabo una actividad algunas veces o menos. Se observa que, de manera general, la tendencia en las diferencias es muy similar a los resultados de la madre. Para la cohorte menor, a diferencia de la madre, si el padre es muy estricto con el estudiante, puede estar relacionado con un menor desarrollo de la creatividad, la curiosidad, y la sociabilidad (diferencias negativas), en el caso del optimismo, la resistencia al estrés y la tolerancia, la tendencia es igual a la de la madre. Para la cohorte mayor, a diferencia de los resultados para la madre, las diferencias para la categoría “entiende al niño”, fueron mayores que las de la categoría “escucha al niño”.

Figura 103. Diferencias porcentuales entre el promedio obtenido en el desarrollo de las HSE según categorías de frecuencia en el estilo de crianza del padre (a menudo o más veces – algunas veces o menos)



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Relación con los padres

Esteves, Paredes, Calcina y Yapuchura (2020), hablando de funcionalidad familiar y habilidades sociales, mencionan que la familia es el contexto más importante para el desarrollo de estas dado que este proceso no está predeterminado genéticamente. Además, el que una familia tenga relaciones funcionales constituye un factor protector frente a los riesgos de salud y favorece el desarrollo de competencias emocionales.

Como se observa en el recuadro donde se describe el índice de relación parental, a los estudiantes se les consultó por percepciones, con connotación negativa, sobre la relación con sus padres. Se podría decir que entre mayor puntaje obtuvo el estudiante en el índice, se podría suponer una relación de más conflicto con sus padres.

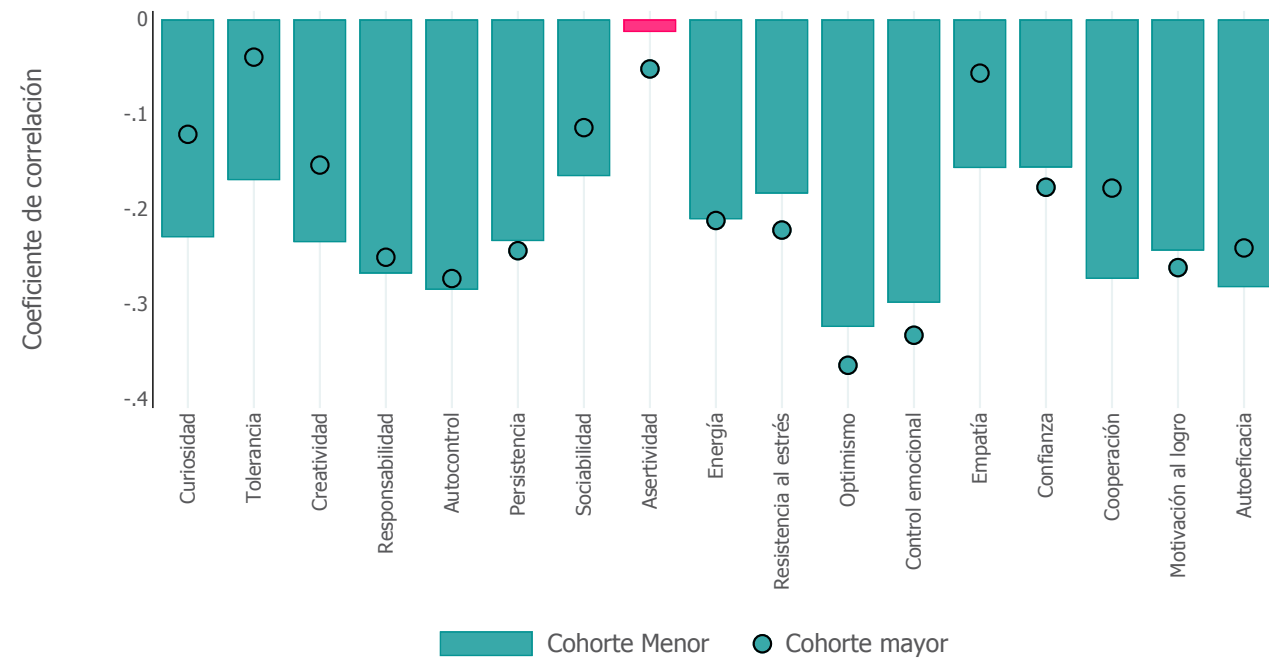
Indicador de relación con los padres

Este índice está basado en unas afirmaciones que que contenía el cuestionario para estudiantes sobre la relación con sus padres. Estas afirmaciones eran "me enoja fácilmente con mis padres", "es difícil para mí hablar con mis padres" y "me siento molesto con mis padres". Las opciones de respuesta estas preguntas eran "nunca o casi nunca es cierta", "a veces es cierta", "a menudo es cierta" y "siempre o casi siempre es cierta".

Los estudiantes obtenían un resultados más alto en la medida que seleccionaban las opciones que indicaban que las afirmaciones eran verdaderas más a menudo, por lo que un resultado más bajo indicaría una mejor relación con los padres.

Como se puede observar en la **Figura 104**, el resultado de las correlaciones entre este índice y las 17 habilidades socioemocionales tiene signo negativo. Por otra parte, se observa una relación entre los resultados del índice y el optimismo, la autoeficacia, el control emocional, la motivación al logro, la persistencia y la responsabilidad. Esto podría indicar que una mejor percepción de la relación con los padres estaría relacionada con fortalezas para la regulación emocional y el cumplimiento de tareas, entre otras cosas.

Figura 104. Correlación del índice de relación con los padres y las HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Necesidad de estímulo de los estudiantes

La relación padre-hijo es fundamental para la consecución de resultados positivos en el desarrollo integral de los adolescentes. Más aún, la dinámica familiar completa es esencial en el desarrollo, ya que cada miembro es influenciado e influye en los demás (De kemp, 2007; O'Brien, 2005). Sin embargo, es necesario saber cuáles son los límites en las dinámicas de la relación para procurar no entorpecer el desarrollo individual de la niñez y la adolescencia. Así, es necesario velar por el desarrollo de la independencia y autonomía de los hijos, sensibilizando a los padres y profesores acerca de la necesidad de potenciar la autonomía para contribuir a un buen desarrollo (Guijo Blanco, Santamaría, & Águila, 2016).

En SSES se les preguntó a los padres cuánto estímulo o ánimo necesita su hijo para hacer actividades como estudiar y ser responsable, mantenerse relajado y tranquilo, socializar con otras personas, ser amable, aprender cosas nuevas. De las respuestas dadas se calculó un indicador de necesidad de estímulo. Los padres con puntuaciones más altas tenían hijos con mayor necesidad de estímulo. En la **Figura 105** se presenta la relación entre la necesidad de estímulo por parte de los padres y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Los resultados muestran que para la mayoría de los casos existe una relación negativa (débil) entre el indicador de necesidad de estímulo y el promedio del resultado obtenido en los indicadores de desarrollo de las HSE. Para la cohorte menor, la relación más fuerte se da con la fuerza que tiene el estudiante en su capacidad para ejecutar tareas y lograr metas (autoeficacia). Le siguen las habilidades de empatía, creatividad, sociabilidad, cooperación y tolerancia. Así, a valores altos de necesidad de estímulo, le corresponden valores bajos en el desarrollo de estas habilidades.

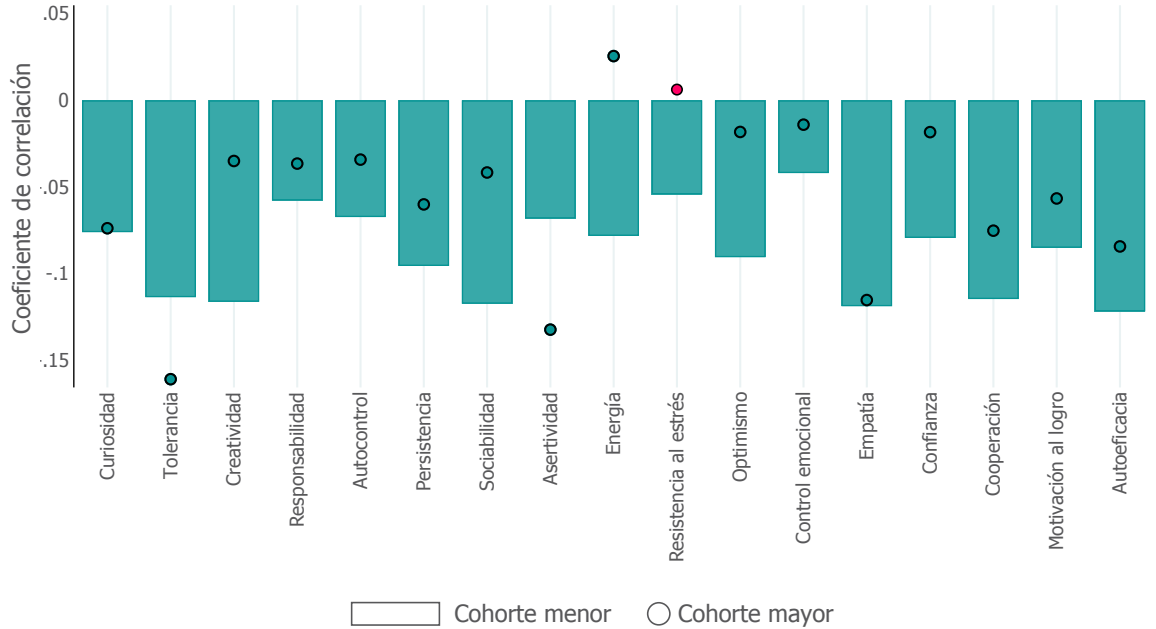
Para la cohorte mayor, la capacidad de acercarse a la vida diaria con energía, ilusión y espontaneidad (energía), tiene una correlación positiva a pesar de ser muy baja. Esto se traduce en una relación directa entre valores más elevados de necesidad de estímulo y el desarrollo de esa habilidad. Por otro lado, la relación negativa que presenta mayor fuerza es la capacidad del estudiante a estar abierto a diferentes puntos de vista y valorar la diversidad (tolerancia).



Indicador de necesidad de estímulo

Se preguntó a los padres cuánto ánimo o estímulo necesitaba su hijo para hacer lo siguiente: “Estudiar mucho y ser responsable”, “Mantenerse relajado y tranquilo incluso en momentos de dificultad”, “Socializar con otras personas”, “Ser amable y ayudar a otras personas” y “Para aprender cosas nuevas” seleccionando una de las siguientes opciones: “nada en absoluto”, “poco”, “algo”, “la mayor parte del tiempo” o “mucho”. Los padres recibieron puntuaciones más altas en la escala de estímulo si indicaban que su hijo necesitaba más estímulo (OCDE, 2021).

Figura 105. Correlación entre la necesidad de estímulo de los estudiantes y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE



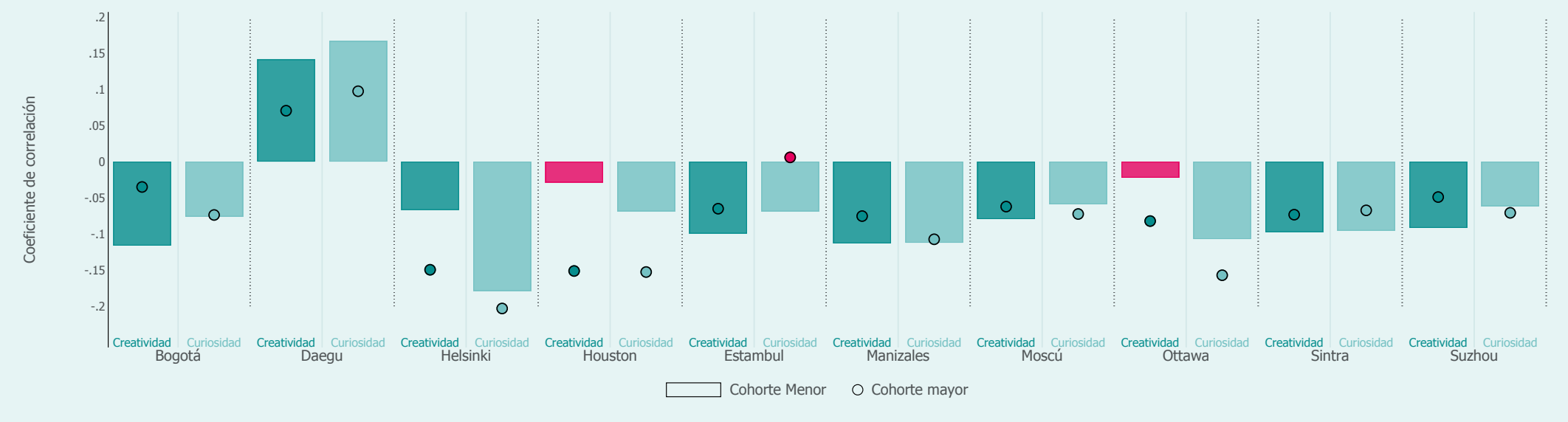
Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Comparación entre las ciudades participantes

La **Figura 106** presenta los resultados del cálculo de correlaciones de las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES. Se observa que, Daegu (Corea del Sur) es la única ciudad en donde la necesidad de estímulo por parte de los estudiantes está asociada positivamente con el desarrollo de estas habilidades. Para el resto de ciudades, incluidas Bogotá y Manizales, la relación es negativa. Las relaciones más fuertes se presentan en la ciudad de Helsinki (Finlandia).

En la cohorte mayor, Helsinki y Houston tienen un grado de relación similar entre las variables de la habilidad de creatividad. En la cohorte menor, Manizales y Ottawa ocupan el segundo y tercer puesto en el grado de relación de las variables de la habilidad de curiosidad. Por su parte, Ottawa y Houston ocupan el segundo y tercer lugar respectivamente en la cohorte mayor.

Figura 106. Correlación entre el bienestar de los padres y las habilidades de creatividad y curiosidad para las ciudades participantes en SSES



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

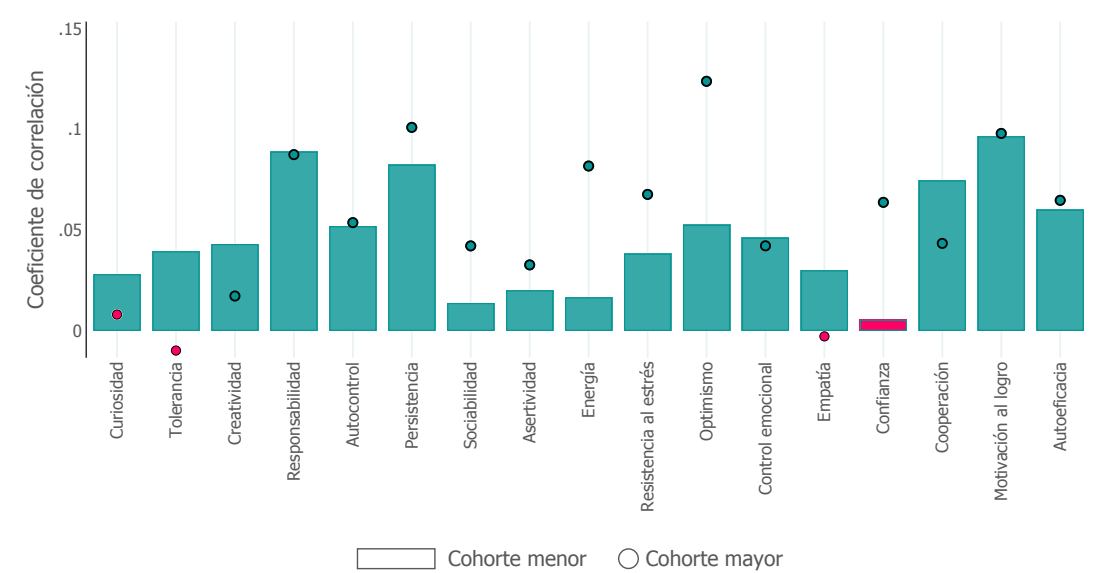
Compromiso de los padres en casa

Como se mencionó anteriormente, entre las inversiones que los padres hacen para apoyar el desarrollo óptimo de la niñez y la adolescencia, se encuentra el tiempo que comparten en actividades como lectura en casa, conversando con ellos en contextos enriquecedores, jugando y practicando deportes, ayudándoles a hacer la tarea y pasando tiempo en espacios que promueven el desarrollo (parques, bibliotecas) (CAF, 2016). En SSES se indagó sobre la frecuencia con la cual los padres llevan a cabo actividades que muestren su compromiso con sus hijos. De las respuestas dadas se calculó un indicador que le daba mayor puntuación a aquellos padres que afirmaron hacer las actividades con mayor frecuencia.

La **Figura 107** presenta los resultados de la correlación entre el nivel de compromiso de los padres y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Se observa que, en la mayoría de los casos, la relación es positiva (pero débil). Por tanto, un mayor compromiso de los padres con sus hijos estará

relacionado, en cierta medida, con valores más altos en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Para la cohorte menor, la relación más fuerte se presenta en la habilidad que tienen los estudiantes para establecer altos estándares para sí mismos y trabajar duro para cumplirlos (logro motivacional). En la habilidad de confianza, la correlación no es significativa; y en las habilidades de sociabilidad, energía y asertividad, la relación entre las variables es muy baja. Para la cohorte mayor, destacan las habilidades de optimismo, persistencia y motivación con el grado de relación más alto en el indicador de compromiso parental. Para el caso de las habilidades de curiosidad, empatía y tolerancia, no se evidencia una relación con el compromiso que tengan los padres en casa.

Figura 107. Correlación entre el compromiso de los padres en casa y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE



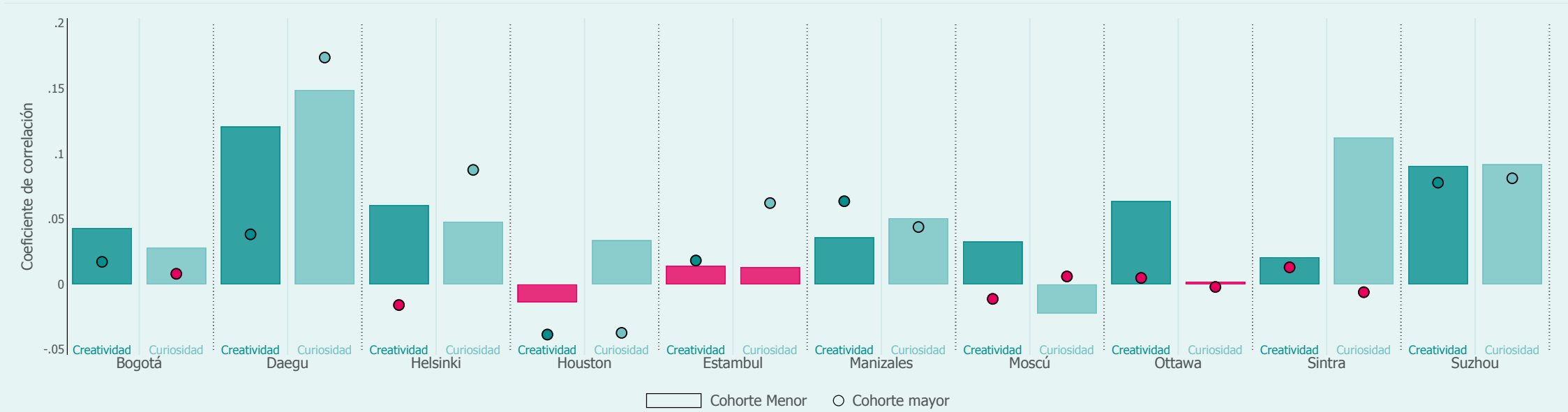
Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

Comparación entre las ciudades participantes

La **Figura 108** presenta las correlaciones para las habilidades de creatividad y curiosidad, comparando las ciudades participantes en SSES. Se observa que, en la mayoría de las ciudades, la relación entre el desarrollo de HSE y el compromiso en casa de los padres es positiva. En el caso de la curiosidad, la relación más fuerte, en

ambas cohortes, se da en la ciudad de Daegu (Corea de Sur). Por su parte, en el caso de la habilidad de creatividad, en la cohorte menor, Daegu sigue teniendo la relación más fuerte. De otra parte, en la cohorte mayor Helsinki (Finlandia) se lleva este puesto.

Figura 108. Correlación entre el compromiso de los padres en casa y las habilidades de creatividad y curiosidad, comparación entre las ciudades participantes en SSES



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

4.2. ¿Qué factores contextuales que rodean al hogar pueden promover o dificultar el desarrollo de HSE?

La comunidad que rodea al hogar en el cual se desarrolla el estudiante juega un papel importante en la configuración del desarrollo de la niñez y la adolescencia. En esta sección, el análisis se centra en la comunidad que rodea al hogar y que no hace parte del contexto escolar (vecinos, zona en la que viven, etc.). Diversos autores han señalado cómo y por qué puede haber asociaciones entre la comunidad que rodea al hogar y el desarrollo individual (McCoy, *et al.*, 2015). En particular, se ha asociado la pobreza a la que es expuesto el hogar con un rendimiento académico más bajo, y con mayores problemas emocionales y de comportamiento. Además, la niñez de contextos económicamente más desfavorecidos muestra mayores déficits a lo largo del tiempo (Chase *et al.*, 1997; Dupéré *et al.*, 2010).

La comunidad hace parte de uno de los tres actores principales en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Lo anterior se debe a que estas se generan en un contexto más amplio que incluye a los padres y a las comunidades (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020). En SSES, se hicieron preguntas a los padres, relacionadas con su percepción acerca de la comunidad que rodea a su hogar en temas como la cooperación entre vecinos, el cuidado de la niñez de otras personas del área donde viven, la percepción de seguridad de su hijo o hija y la certeza de dónde acudir dentro de la comunidad cuando se tiene alguna dificultad. A partir

de las respuestas dadas, se construyó un indicador de cercanía a la comunidad. En seguida se presentan algunos resultados al respecto.

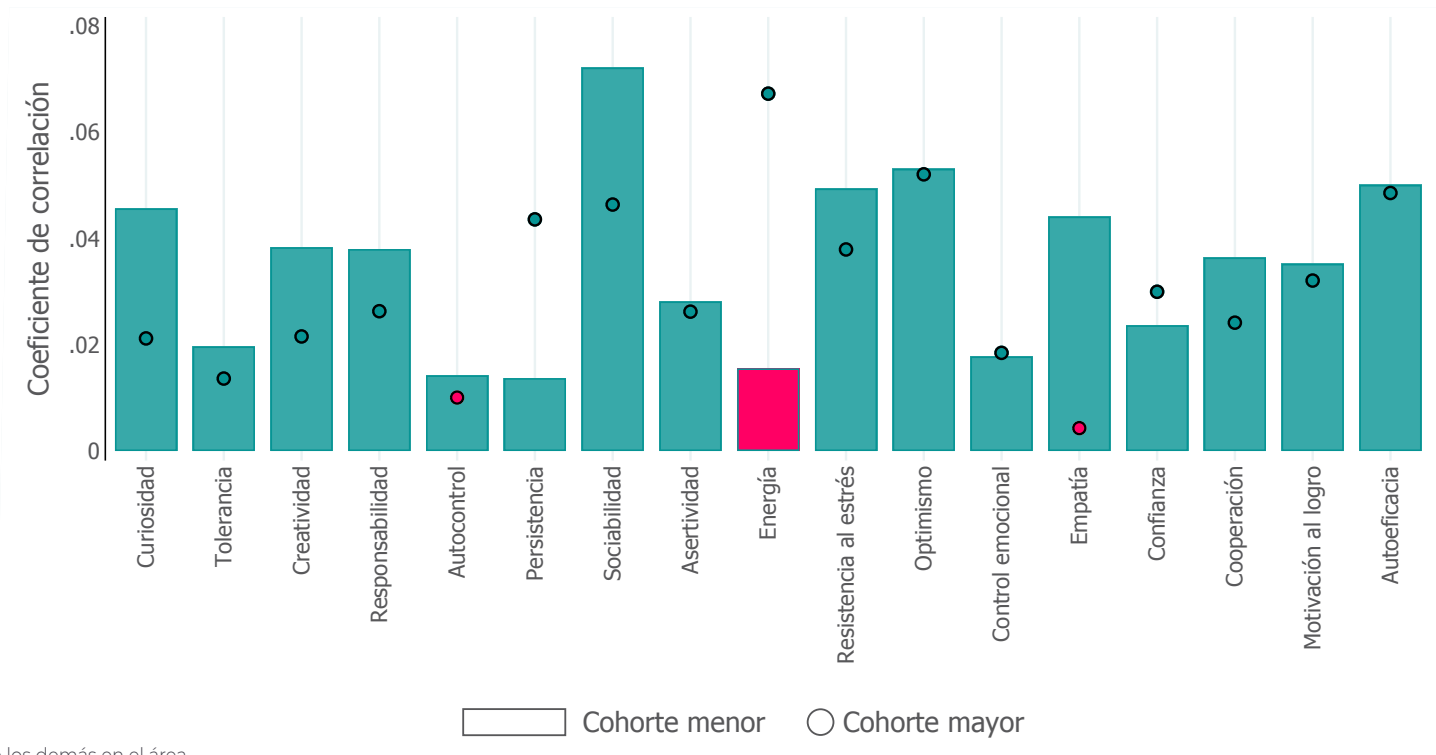
La **Figura 109** muestra la relación entre el grado de acercamiento con la comunidad y el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Se evidencia que para todos los casos la relación es positiva pero muy baja (no supera el 0.08, en un rango que va de 0 a 1). Para la cohorte menor, la relación más fuerte se da en la habilidad de sociabilidad, mientras que en la cohorte mayor se da en la capacidad de acercarse a la vida diaria con energía, ilusión y espontaneidad (energía).



Indicador de cercanía con la comunidad

Se les preguntó a los padres hasta qué punto estaban de acuerdo con las declaraciones sobre el área donde viven⁴. En el cuestionario, debían seleccionar una de las siguientes opciones: "totalmente en desacuerdo", "en desacuerdo", "ni de acuerdo ni en desacuerdo", "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo". Los padres recibieron puntuaciones más altas en esta escala si indicaron niveles más altos en la tasa de repuesta en "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo".

Figura 109. Correlación entre la cercanía con la comunidad y los indicadores de desarrollo de las 17 HSE



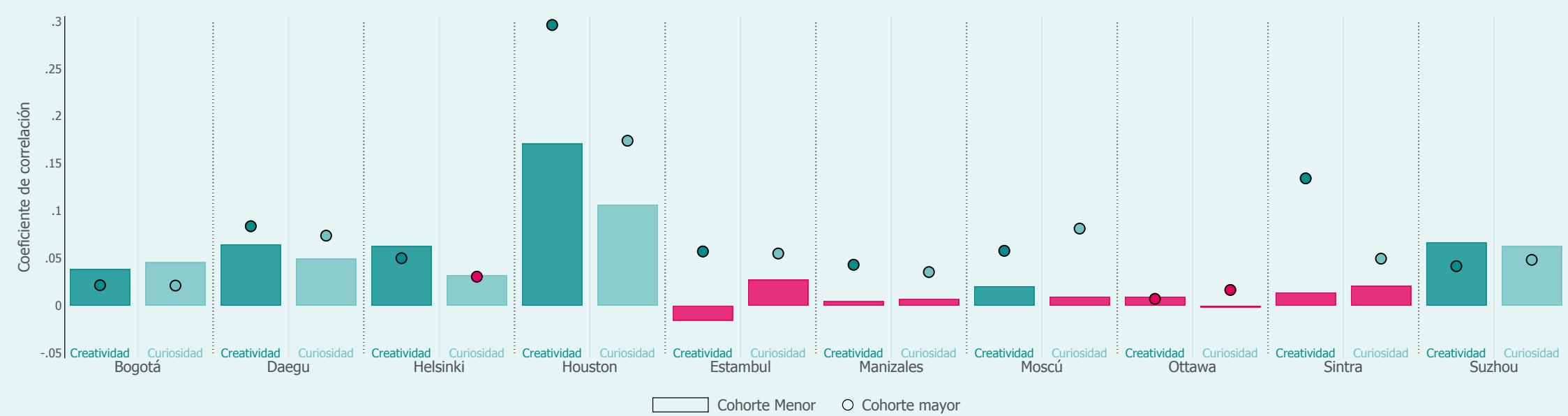
Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.

⁴ Las personas en el área donde vivo se ayudan mutuamente, cuidamos a los niños de los demás en el área donde vivo, Mi hijo está a seguro en el área donde vivo, cuando encontramos dificultades sabemos a dónde ir a buscar ayuda en nuestra comunidad)

Comparación entre las ciudades participantes

La **Figura 110** presenta las correlaciones de las habilidades de creatividad y curiosidad, comprando las ciudades participantes en SSES. Se observa que, en Houston (Estados Unidos), hay una mayor relación entre las dos HSE y la cercanía con la comunidad del hogar. Esto significa que, en esta ciudad, la comunidad juega un papel mucho

Figura 110. Correlación entre la cercanía con la comunidad y las habilidades de creatividad y curiosidad: comparación entre las ciudades participantes en SSES



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que los resultados no son significativos al 5%.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

4.3. Conclusiones del capítulo

más activo en el desarrollo de los estudiantes. Para el resto de ciudades, exceptuando Sintra (Portugal), la relación entre estos dos indicadores es muy baja.

En este capítulo, se examinaron distintos aspectos relacionados con el contexto familiar y el modo en el que pueden estar relacionados con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Entre estos temas se encuentran la composición familiar, la educación de los padres, el nivel socioeconómico del hogar, la migración de los padres, la percepción de bienestar, el involucramiento parental y la comunidad que rodea al hogar.

En relación con la estructura familiar, tanto el estudiantado de 10 como el de 15 años que son hijos únicos o que tienen presencia de ambas figuras parentales (madre y padre) tienden a mostrar un mejor desarrollo promedio en la mayoría de las 17 habilidades socioemocionales medidas en SSEs. En este sentido, vale la pena considerar las ventajas que tiene ser hijo único y cómo estas podrían influir en el desarrollo óptimo de las habilidades. Tener un solo hijo en la familia se traduce en más tiempo y recursos para ofrecerle al niño. Como se mencionó anteriormente, unas de las inversiones principales de un padre hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos es el dinero y el tiempo que estos le dedican.

La relación con el nivel socioeconómico resultó ser leve, pero positiva. En la cohorte menor, se destacan las habilidades de sociabilidad y empatía, mientras que en la

cohorte mayor se destacaron las habilidades de asertividad, empatía y tolerancia. Por otro lado, los aspectos relacionados con el control emocional y el autocontrol, presentan la relación más débil con el nivel socioeconómico.

Asimismo, los resultados más altos en el desarrollo socioemocional se dieron en estudiantes cuyas madres tenían un pregrado universitario o una maestría. Así, la escolaridad materna puede llegar a tener una incidencia en la reproducción de diferentes niveles de desarrollo de la niñez. Incluso, otros estudios han mostrado que el rezago cognitivo y socioemocional se reduce significativamente cuando la madre tiene educación superior en comparación con hijos de madres con educación inferior a primaria completa. (CAF, 2016; Rodríguez & Muñoz, 2017) .

El promedio de estudiantes cuyas madres tienen un trabajo no remunerado es mayor al del resto de categorías en muchas de las habilidades socioemocionales (destacan, particularmente, cooperación, eficacia y autocontrol en la cohorte menor y creatividad, curiosidad, eficacia, energía, motivación, persistencia y responsabilidad, sociabilidad y resistencia al estrés, en la cohorte mayor). Esto contrasta con los resultados de los padres, en donde el promedio de la mayoría de las habilidades de los estudiantes con padres trabajando de manera voluntaria es menor al del resto de categorías. En este sentido, los resultados pueden estar relacionados con el hecho de que la inseguridad laboral (en términos del salario recibido) afecta



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

más a los hombres que a las mujeres y genera mayores niveles de estrés en esta población. De hecho, algunos estudios han documentado desórdenes mentales y problemas físicos más severos, asociados a la pérdida de empleo para hombres que para mujeres (Lim & Sng, 2006).

En relación con el involucramiento parental, se observó que, los métodos de crianza que incluyen el castigo duro, tienen una relación negativa con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de ambas cohortes. Por otro lado, las actitudes de escucha y comprensión llevadas a cabo a menudo o con mayor frecuencia, están relacionadas con mayores resultados en el desarrollo de la mayoría de las habilidades. Así, padres en los que predomina un estilo democrático o colaborativo (en donde la comunicación se convierte en la herramienta fundamental y la pauta es la escucha constante de las necesidades de sus hijos e hijas en la crianza de sus hijos) tienden a promover de una manera más efectiva el aprendizaje y bienestar de todos los integrantes de la familia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2020).

Otros aspectos como, el compromiso de los padres y su bienestar también muestran una relación positiva (aunque leve) con el desarrollo de habilidades socioemocionales. Adicionalmente, se observó que, el hecho de que los estudiantes necesiten un mayor estímulo por parte de sus padres está relacionado negativamente con el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Finalmente, en relación con el entorno que rodea al hogar y la cercanía con la comunidad, se encontraron relaciones positivas pero

muy pequeñas con el resultado alcanzado por el estudiantado en los indicadores de desarrollo de las HSE.

Estos resultados, en general mostraron una relación muy leve entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y variables relacionadas con el contexto familiar. Esto se puede deber a que se pueden estar dejando por fuera factores determinantes en el análisis de la relación con mayor información del entorno social y cultural que tienen las familias. Estos aspectos pueden cambiar el tipo y la manera en que se proveen las inversiones al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. En otras palabras, las inversiones de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos se ven influenciadas por la creencia misma de las maneras apropiadas o inapropiadas de criar a un niño, las relaciones sociales con la comunidad, las diferencias, por ejemplo, en relación con el contacto físico, la severidad de los castigos, el apego madre hijo y las creencias religiosas (CAF, 2016). Por este motivo, a pesar de que los esfuerzos educativos de las políticas públicas tienen como foco la escuela, no se puede restar importancia a las interacciones con el entorno fuera de la escuela, particularmente con las familias y la comunidad. En el apoyo a políticas públicas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, es necesario continuar con la generación de conocimiento sobre el papel de la familia en el ámbito regional y cómo esta se puede articular al trabajo que se hace en el colegio.

5.Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

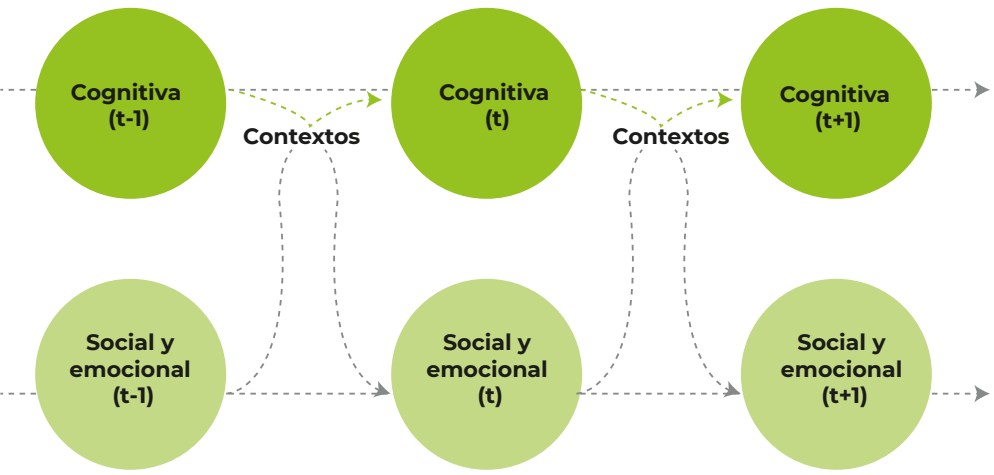


5.1. Relación entre las habilidades sociales y emocionales y los resultados escolares

Las habilidades socioemocionales se desarrollan a lo largo de la vida influenciadas por factores genéticos, ambientales y por los contextos en los que se desenvuelven las personas diariamente (OCDE, 2015). El contexto escolar es uno de los más importantes para el desarrollo de estas habilidades, dado que allí hay una alta interacción entre estudiantes. Además, este contexto presenta algunas ventajas para la implementación de programas que fomentan las habilidades socioemocionales en los estudiantes como el entorno estructurado, la posibilidad de brindar entrenamiento a los docentes y la posibilidad de una baja deserción por parte de los estudiantes participantes en el programa (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

“Las habilidades engendran habilidades” (OCDE, 2015. p. 39) es una expresión que indica que en la medida en que se desarrolla una habilidad de forma temprana hay una mayor posibilidad de lograr altos niveles de desarrollo al final de una etapa de la vida (sea un año escolar o la adolescencia, la juventud, etc.). Asimismo, las habilidades pueden interactuar entre ellas y promover el surgimiento o desarrollo de otras habilidades. Un ejemplo de esto se da precisamente en el contexto escolar como espacio de interacción entre habilidades socioemocionales y cognitivas. Allí,

Figura 111. Interacción entre habilidades cognitivas y socioemocionales



Nota: Adaptado de “Learning contexts, skills and social progress: a conceptual framework”, por OECD, 2015, Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, p. 39.

un estudiante que tiene niveles altos de disciplina y persistencia podría desarrollar de mejor forma habilidades en matemáticas o lectura, ya que se dedicaría con mayor diligencia a cumplir con las actividades asignadas, lo que le permitiría sacar un mayor provecho de estas (OCDE, 2015). La **Figura 111** ilustra la forma en la que las habilidades cognitivas y socioemocionales interactúan en diferentes momentos de la vida.

En las siguientes páginas se desarrollan algunos análisis que exploran la relación entre las habilidades socioemocionales y aspectos de interés en el contexto escolar como el clima escolar, las relaciones sociales y la relación entre habilidades socioemocionales y los resultados académicos en áreas como matemáticas o artes.

Estos resultados se obtienen por medio de tres tipos de análisis estadísticos:

Correlaciones: Este tipo de análisis nos muestra la relación que tienen dos variables. Para el caso de este informe se traduce en la relación entre las habilidades socioemocionales con alguno de los aspectos de interés que se tratan en los apartados (clima escolar, variables familiares, de la escuela, y otros).

Dos de los elementos para tener en cuenta en estos análisis son el valor de la correlación (entre más cercano a 1 es más fuerte la relación) y el signo de la correlación. Por ejemplo, si el valor de la correlación está acompañado de un signo negativo (-) se hablaría de que, en la medida en que el valor para una variable aumenta (por ejemplo, faltar a clases), el valor de la otra disminuye (por ejemplo, las habilidades socioemocionales). Cuando es positivo las dos aumentan su valor.

Regresiones: Este tipo de análisis nos permite predecir el valor de una variable de acuerdo con el valor de otra. Para este informe el análisis de regresión se busca mostrar cuánto aumentaría el valor de las puntuaciones en habilidades socioemocionales si aumenta el valor de alguno de los aspectos de interés que se tratan en los apartados.

Por ejemplo, en cuánto aumentaría el valor de alguna de las habilidades socioemocionales si aumenta el valor en el índice de bienestar psicológico. Para este caso, si el valor de la regresión está acompañado de un signo negativo (-) se hablaría de que, en la medida en que el valor para una variable aumenta (por ejemplo, acoso escolar), el valor de la otra disminuye (por ejemplo, habilidades socioemocionales).



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

Análisis de varianza: Es un análisis que nos permite saber qué tanto de la variación de las puntuaciones (todos los valores diferentes que hay para el resultado de una pregunta o de un índice) se explica por la influencia de una variable. Este tipo de análisis solo se usará en el apartado 6 de este capítulo. Por ejemplo, si quisiéramos saber la influencia que tiene una variable como el estrato socioeconómico en los resultados de las habilidades socioemocionales, podemos usar el análisis de varianza. Si dicha variable tiene una influencia en los resultados, se encontrarían diferencias significativas entre los promedios para cada estrato socioeconómico.

A continuación se presentan los resultados del análisis realizado a las variables de clima escolar y habilidades socioemocionales.

5.2. Clima escolar: factores del contexto escolar que pueden promover o dificultar el desarrollo de HSE

"Clima escolar" es un término que se usa para describir diferentes aspectos del entorno escolar como las características físicas de la institución educativa así como valores, creencias, interacciones y características sociodemográficas de la comunidad escolar (Låftman *et al.*, 2016; Ramsey *et al.*, 2016). En general el clima escolar se valora mediante consultas acerca de las percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre los aspectos mencionados anteriormente.

El clima escolar comprende un conjunto grande de elementos del entorno escolar, por ello su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales es muy importante. Así mismo, intervenir en las habilidades socioemocionales produce efectos en la mejora del clima escolar. La OCDE explica esta relación de la siguiente forma: "las habilidades socioemocionales no solo prosperan en un ambiente escolar positivo, sino que facilitan un clima de apoyo" (2015, p. 58).

Con el fin de ilustrar la relación entre el clima escolar y las habilidades socioemocionales se realizan cruces entre éstas y cuatro variables: i) el acoso escolar, ii) la colaboración y la competencia entre estudiantes, iii) las actividades extracurriculares y iv) el bienestar psicológico.

5.2.1 Acoso escolar y su relación con las habilidades sociales y emocionales

Un problema frecuente en los contextos escolares ha sido el acoso escolar, también llamado *bullying*, el cual ha sido ampliamente estudiado en la literatura por los efectos que tiene en el largo plazo tanto para el agresor, como para su(s) víctima(s). La agresión en niños y niñas se ha relacionado con dificultades para sentir empatía, manejar constructivamente la ira, generar opciones ante una situación conflictiva, interpretar adecuadamente las intenciones de los demás, responder asertivamente ante ofensas y manejar constructivamente conflictos. (Chaux *et al.*, 2008, p.125).

Con el fin de comprender qué implicaciones tiene para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, en esta sección se explora cómo se relaciona el acoso escolar con las 17 HSE.

En el caso del estudio de SSES, el acoso escolar, se mide a partir de cuatro preguntas que se les hacen a los estudiantes: i) otros estudiantes se burlaron de mí, ii) fui amenazado por otros estudiantes, iii) otros estudiantes se llevaron o destruyeron las cosas que me pertenecían y iv) fui golpeado o empujado por otros estudiantes. A partir de los resultados de estas preguntas también se calcula un índice de acoso escolar (**Figura 114**) que tiene una media de 50 y una desviación estándar de 10. Esta escala aplica para todos los índices contenidos en este documento.

Aunque los resultados muestran que hay una incidencia del acoso escolar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, vale la pena resaltar qué tanta presencia de esta conducta hay en las escuelas, y cuántos de los estudiantes están expuestos a estas situaciones.

La **Figura 112** muestra, para las dos cohortes, que el porcentaje de estudiantes que respondieron haber estado expuestos al acoso escolar “algunas veces durante el mes” o “al menos una vez por semana”. Como puede observarse, en ningún caso, supera el 15%. Sin embargo, dado el impacto del acoso escolar en el desarrollo de las HSE (como se verá más adelante), es importante tomar acciones concretas para disminuir la exposición al acoso escolar dentro del contexto en el cual se desempeñan los estudiantes con el fin de facilitar su desarrollo de habilidades.

Para dar respuesta a la pregunta por la relación que puede presentarse entre el acoso escolar y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, se analizan los resultados de las 17 HSE de quienes respondieron que frecuentemente enfrenan situaciones de acoso. Como se muestra en la **Figura 113**, los resultados muestran que, con excepción del ítem “me han amenazado” relacionado con asertividad y de otras

relaciones que no son significativas, los valores de la correlación son negativos para estos cruces. Para la cohorte menor se observa que los mayores valores de correlación se presentan con la curiosidad, el auto control, el optimismo, la cooperación y la autoeficacia, principalmente con los ítems “me han amenazado” y “me golpearon o empujaron”. Para la cohorte mayor se evidencia que los estudiantes que responden que han sido golpeados o empujados de manera frecuente, tienden a reportar menores niveles de motivación al logro y persistencia.

Además de las preguntas que se les hacen a los estudiantes con respecto a la frecuencia en la cual se

enfrentan a situaciones de acoso escolar, el estudio calcula un índice de presencia de acoso escolar. La **Figura 114** muestra los resultados que se obtienen para las correlaciones entre este índice y el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, en cada una de las cohortes. Puede observarse que las relaciones son negativas y destacan como las más altas, para la cohorte mayor, aquellas que relacionan el índice de acoso escolar con las habilidades de responsabilidad, autocontrol, optimismo y motivación al logro. Además, para la cohorte menor, las habilidades de cooperación, curiosidad y autoeficacia presentan valores mayores a 0.15. Esto quiere decir que altos niveles

Figura 112. Exposición al acoso escolar

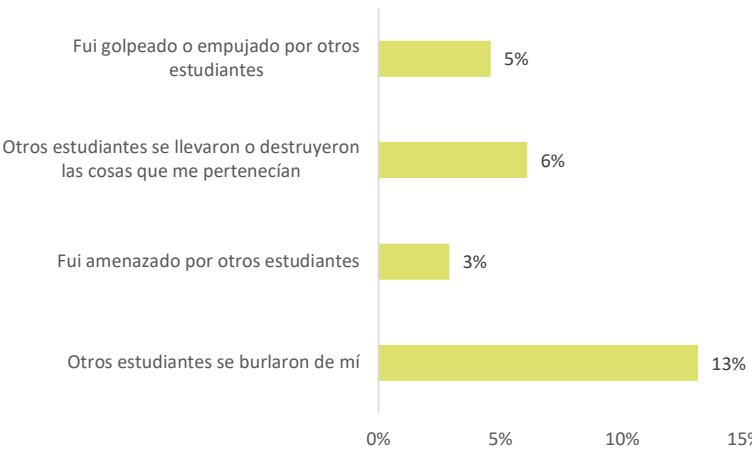
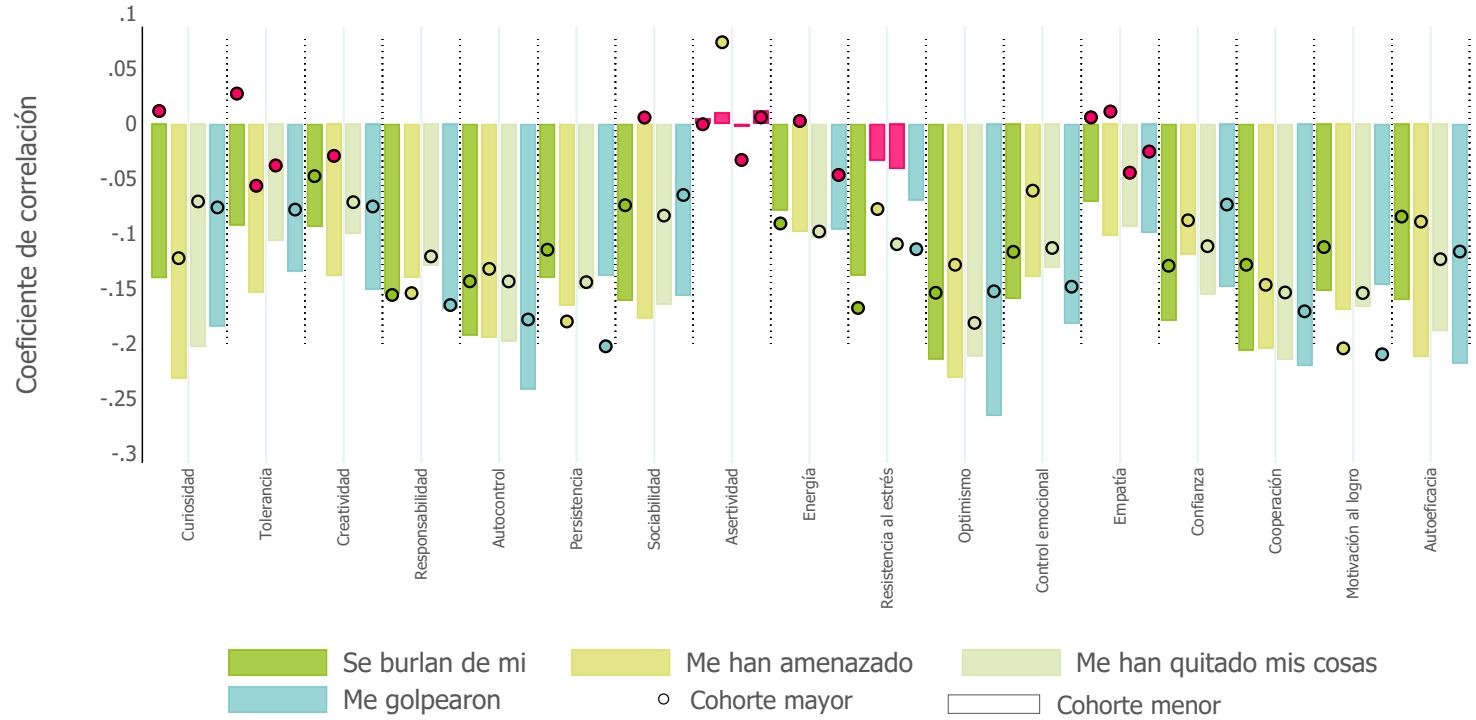


Figura 113. Correlaciones entre preguntas de acoso escolar y HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

de exposición al acoso escolar están relacionados con un menor desarrollo de estas habilidades. Por último, con excepción de las habilidades de responsabilidad y resistencia al estrés, los valores de las correlaciones son más altos para la cohorte menor.

La **Tabla 16** muestra los resultados de las regresiones entre el índice de acoso escolar y las 17 habilidades socioemocionales. Para la tabla identificada como estudiantes los resultados muestran que si cambia el valor del índice de acoso escolar, las habilidades socioemocionales con mayor variación en los puntajes,

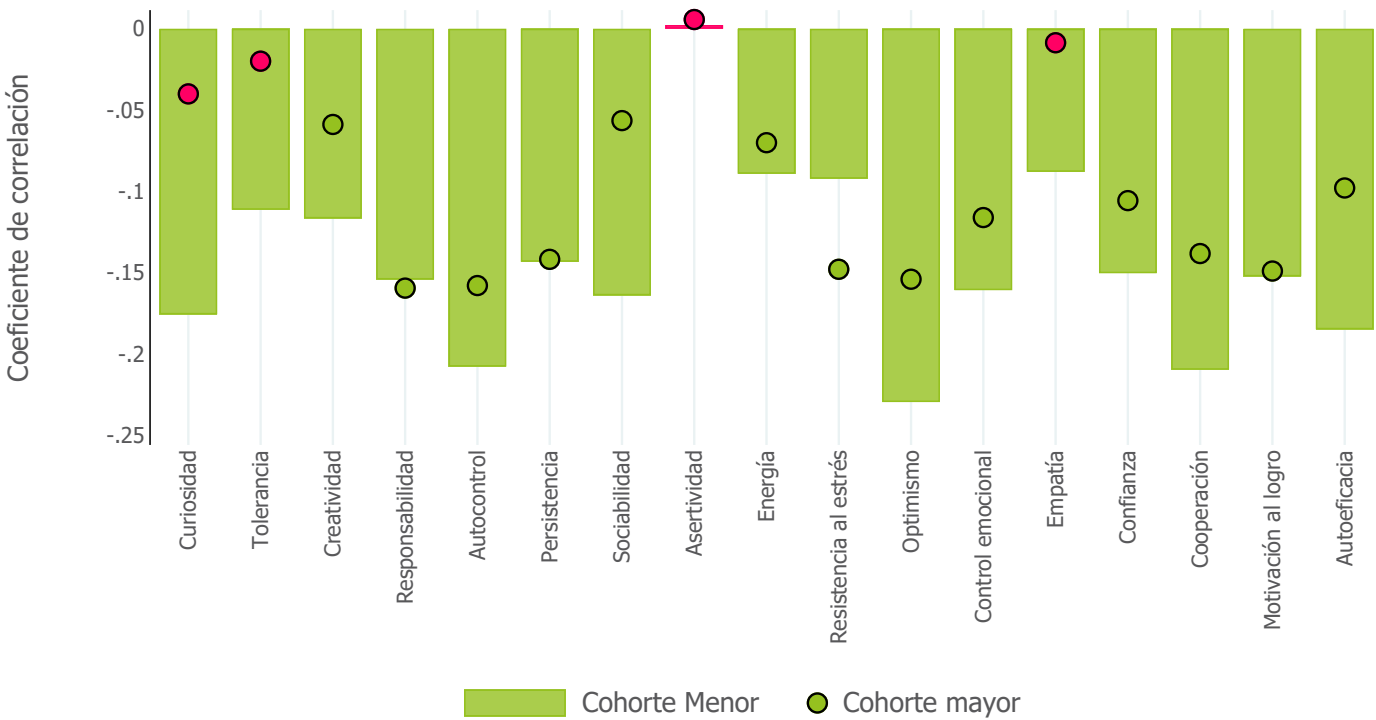
son empatía, para la cohorte menor, y asertividad, para la cohorte mayor.

Con relación a los resultados del análisis de regresión entre el índice de acoso escolar (calculado a partir de las respuestas de los docentes) y las habilidades socioemocionales, se destaca que en general las puntuaciones en las habilidades socioemocionales cambiarían de forma negativa. Es decir que, por ejemplo, el aumento en un punto en la puntuación del índice de acoso escolar implicaría un descenso en la puntuación de persistencia de 1.18 unidades. Se debe tener en cuenta que los resultados para las habilidades que tienen marcada en rojo la casilla “Valor p”, no son significativos al 5%.

Los resultados presentados sugieren que el acoso escolar tiene una relación negativa con las habilidades socioemocionales, principalmente las relacionadas con la dimensión de desempeño de tareas. Esta dimensión tiene que ver con las capacidades de cumplir los compromisos, evitar distracciones y perseverar en las tareas, entre otras. También se observa que el acoso escolar tiene una relación negativa con la curiosidad, el optimismo y la cooperación, para la cohorte menor. Por último se destaca que, aunque los estudiantes reportan con más frecuencia que se burlan de ellos, el que los agredan físicamente tiene una relación más negativa con las habilidades socioemocionales.

Los resultados internacionales del estudio apoyan el hallazgo de que el acoso escolar afecta el desarrollo de habilidades socioemocionales (OCDE, 2021a).

Figura 114. Correlaciones entre el índice de acoso escolar y las 17 HSE de los estudiantes según cohorte



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

La relación entre acoso escolar y desempeño en las tareas puede resultar de los comportamientos que despliegan los acosadores durante la situación de acoso. Murphy y Faulkner (2011) mencionan que los niños acosadores tienen una mayor probabilidad de interrumpir el trabajo de otros como manifestación

del desprecio por ellos. En un estudio llevado a cabo con adultos en un entorno laboral, Chia y Mui Hung Kee (2018) muestran que los acosadores tienen un impacto en el clima laboral, lo que a su vez provoca un desempeño menor del trabajador en sus labores.

Tabla 16. Regresiones entre el índice de acoso escolar y las 17 habilidades socioemocionales.

Estudiantes

| | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| Habilidades SE | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | 0.68 | 0.10 | 0.00 | 0.68 | 0.06 | 0.00 |
| Autocontrol | -0.07 | 0.11 | 0.27 | -0.56 | 0.06 | 0.00 |
| Autoeficacia | 0.32 | 0.11 | 0.00 | 0.13 | 0.06 | 0.01 |
| Confianza | 0.33 | 0.11 | 0.00 | 0.07 | 0.06 | 0.10 |
| Control emocional | 0.26 | 0.11 | 0.01 | 0.08 | 0.05 | 0.07 |
| Cooperación | 0.26 | 0.12 | 0.01 | -0.18 | 0.05 | 0.00 |
| Creatividad | 0.64 | 0.11 | 0.00 | 0.18 | 0.07 | 0.01 |
| Curiosidad | 0.29 | 0.13 | 0.01 | 0.23 | 0.06 | 0.00 |
| Empatía | 1.05 | 0.20 | 0.00 | 0.48 | 0.05 | 0.00 |
| Energía | 0.84 | 0.12 | 0.00 | 0.43 | 0.05 | 0.00 |
| Motivación | 0.39 | 0.12 | 0.00 | -0.44 | 0.06 | 0.00 |
| Optimismo | 0.22 | 0.11 | 0.03 | -0.04 | 0.04 | 0.18 |
| Persistencia | 0.42 | 0.12 | 0.00 | -0.51 | 0.05 | 0.00 |
| Resistencia al estrés | 0.44 | 0.10 | 0.00 | -0.22 | 0.05 | 0.00 |
| Responsabilidad | 0.34 | 0.11 | 0.00 | -0.55 | 0.05 | 0.00 |
| Sociabilidad | 0.59 | 0.11 | 0.00 | 0.81 | 0.04 | 0.00 |
| Tolerancia | 0.44 | 0.12 | 0.00 | 0.04 | 0.07 | 0.30 |

Docentes

| | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| Habilidades SE | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | -0.43 | 0.67 | 0.26 | 0.40 | 0.16 | 0.01 |
| Autocontrol | -0.70 | 0.63 | 0.14 | -0.22 | 0.09 | 0.01 |
| Autoeficacia | -0.26 | 0.65 | 0.35 | -0.36 | 0.11 | 0.00 |
| Confianza | -0.89 | 0.66 | 0.09 | -0.17 | 0.08 | 0.02 |
| Control emocional | -0.38 | 0.66 | 0.28 | -0.42 | 0.09 | 0.00 |
| Cooperación | -1.07 | 0.63 | 0.05 | -0.72 | 0.10 | 0.00 |
| Creatividad | -0.60 | 0.65 | 0.18 | -0.14 | 0.10 | 0.08 |
| Curiosidad | -0.47 | 0.65 | 0.23 | -0.32 | 0.11 | 0.00 |
| Empatía | 0.60 | 0.92 | 0.26 | -0.07 | 0.10 | 0.24 |
| Energía | -0.69 | 0.64 | 0.14 | -0.12 | 0.09 | 0.09 |
| Motivación | -0.37 | 0.66 | 0.29 | 0.00 | 0.10 | 0.49 |
| Optimismo | -0.78 | 0.65 | 0.12 | -0.02 | 0.09 | 0.41 |
| Persistencia | -1.18 | 0.64 | 0.04 | 0.06 | 0.10 | 0.27 |
| Resistencia al estrés | -0.76 | 0.67 | 0.13 | -0.06 | 0.10 | 0.27 |
| Responsabilidad | -0.33 | 0.66 | 0.31 | 0.05 | 0.09 | 0.29 |
| Sociabilidad | -0.83 | 0.65 | 0.10 | 0.01 | 0.10 | 0.44 |
| Tolerancia | -0.55 | 0.66 | 0.20 | -1.01 | 0.13 | 0.00 |



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

5.2.2 ¿Cómo se podrían relacionar la colaboración y la competencia de los estudiantes con las habilidades sociales y emocionales en el entorno escolar?

Como parte de la medición del clima escolar, el estudio SSES incluyó 4 variables para indagar por la percepción de los estudiantes sobre si su entorno era competitivo o cooperativo: i) Los estudiantes parecen valorar la cooperación (por ejemplo, trabajar juntos). ii) Parece que los estudiantes cooperan entre sí. iii) Los estudiantes parecen valorar la competencia (por ejemplo, competir entre sí). iv) Parece que los estudiantes compiten entre sí. Estas variables se respondían con una escala de cuatro opciones: “No son ciertas”, “Ligeramente ciertas”, “Muy ciertas” y “Completamente ciertas”.

Uno de los supuestos detrás de estas preguntas es que un clima escolar competitivo tiene el objetivo de “motivar a los estudiantes a obtener calificaciones altas y un buen desempeño” (OCDE, 2021a, p. 102). El informe internacional de resultados del estudio muestra que en las dos cohortes, la percepción de un clima escolar competitivo (dado principalmente por las dos últimas preguntas) está relacionada con altos niveles de ansiedad ante la evaluación. Por otra parte, en la cohorte menor, esta percepción también está relacionado con el bienestar psicológico, lo cual se podría explicar por el mayor soporte y la percepción de que las expectativas son más ajustadas a las habilidades y necesidades de los estudiantes (OCDE, 2021a).

En el contexto de este documento se quiere revisar la relación entre la cooperación y la competencia, desde

la perspectiva de los indicadores (preguntas) que se seleccionaron para medir estos aspectos, con las habilidades socioemocionales.

Como se puede observar en la **Figura 115**, los resultados muestran que las correlaciones con mayor valor, para cada una de las habilidades sociales, se dan con las preguntas que indagan por la cooperación. Solo para los casos de asertividad (en las dos cohortes) y tolerancia (para la cohorte mayor) no se observa lo mencionado anteriormente.

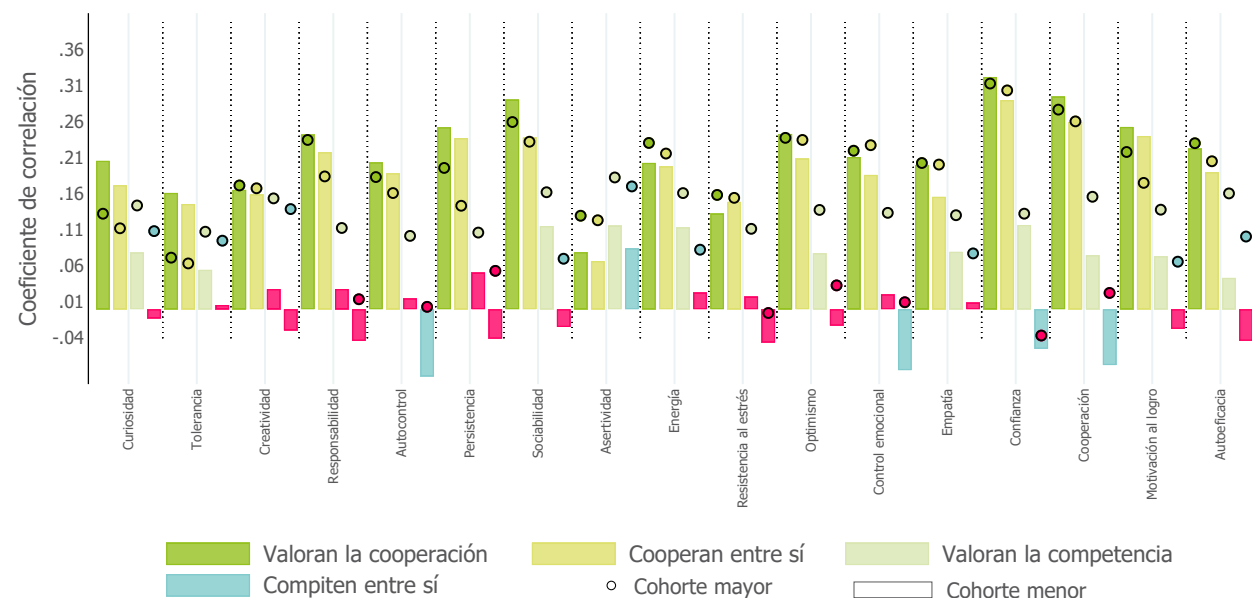
En general se observa que los valores más altos de las correlaciones se encuentran en confianza y cooperación (dos de las tres habilidades de la colaboración) en las cuales se asume que otros generalmente tienen buenas intenciones y en las que se busca vivir en armonía con los demás. Sociabilidad es otra de las habilidades con los más

altos valores de correlación, habilidad que es importante para mantener conexiones con diferentes personas, sean amigas o extrañas.

Otras tres habilidades que tienen valores que podrían indicar una relación con las preguntas de cooperación. Dos de ellas pertenecen a la dimensión de habilidades compuestas (autoeficacia y motivación al logro) una a la dimensión de regulación emocional (optimismo) y la otra a la dimensión de desempeño (responsabilidad). Estas habilidades dan cuenta de expectativas positivas para la vida, así como la creencia de poder ejecutar las metas, cumplir compromisos y regular las emociones ante situaciones de frustración.

Con base en lo descrito se puede decir que la percepción de que los estudiantes cooperan entre sí,

Figura 115. Correlaciones entre cooperación y competencia, con las HSE.



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

en el ambiente escolar se relaciona con el desarrollo de habilidades socioemocionales y, a su vez, éstas inciden en la colaboración, la regulación emocional y el desempeño en las tareas de los estudiantes.

5.2.3 ¿Es posible que participar en actividades extracurriculares pueda estar asociado al desarrollo de habilidades sociales y emocionales?

La participación en actividades extracurriculares permite que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para el trabajo en equipo, la negociación, la persistencia, la autoestima y otras, además, pueden servir para que los docentes fomenten la interacción con otros estudiantes en ambientes diferentes al colegio (OCDE, 2019).

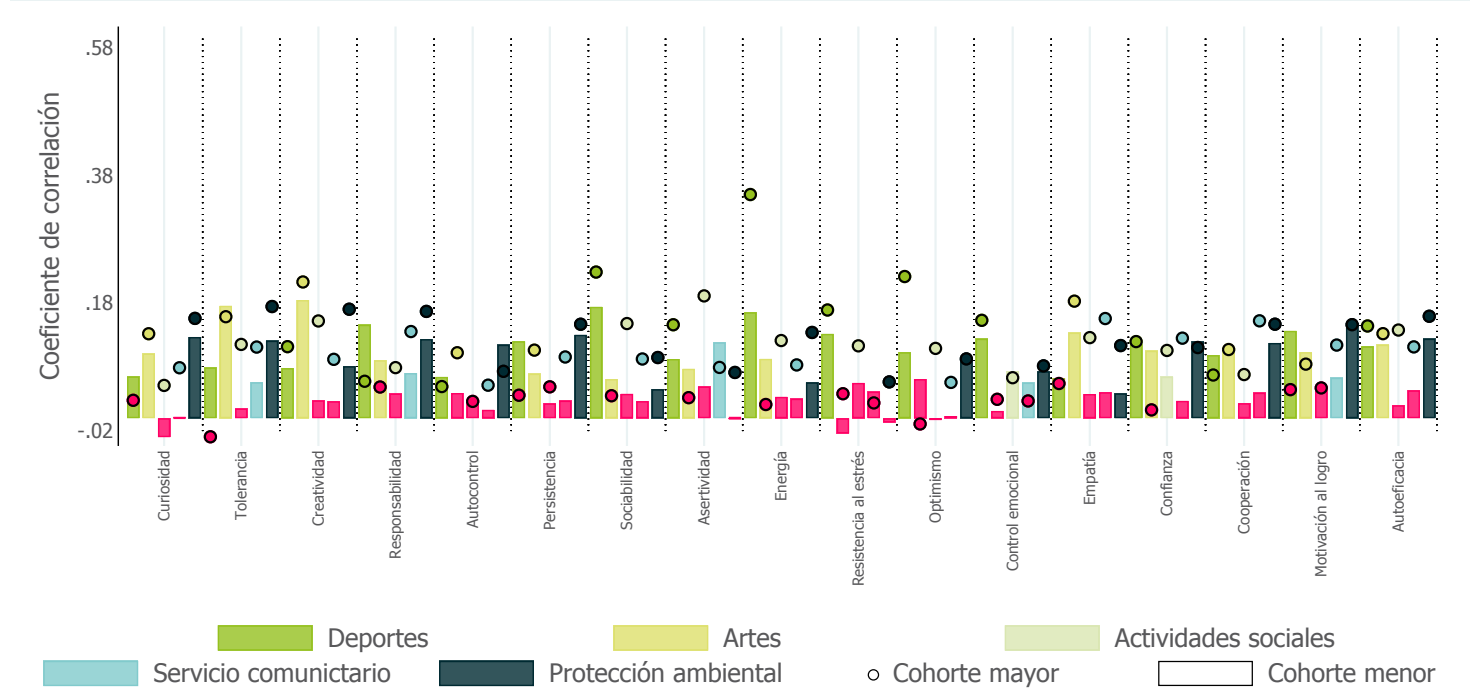
SSES indagó por actividades extracurriculares relacionadas con: Artes (por ejemplo, tocar un instrumento musical, bailar, dibujar, entre otras), actividades sociales (por ejemplo, club de lectura, organizar eventos), servicio comunitario (por ejemplo, voluntariado en el colegio o a través de una organización religiosa en su barrio o comunidad) y actividades de protección ambiental (por ejemplo, reciclar, plantar árboles, limpiar basura de un área).

Para la cohorte menor, la participación en actividades artísticas por fuera del colegio se ve relacionada con la

tolerancia y la creatividad, así como la participación en actividades deportivas con la sociabilidad y la energía, y la participación en actividades ambientales con la curiosidad, la persistencia y la motivación al logro, como se puede observar en la Figura 116. Lo anterior muestra que la participación en estas actividades extracurriculares se relaciona principalmente con la apertura mental y el involucrarse con otros, lo que facilitaría la apertura y exploración de nuevas ideas y formas de hacer las cosas, así como una aproximación positiva a la vida y a otras personas.

Por otra parte, para la cohorte mayor, las relaciones entre las actividades deportivas y la energía, sociabilidad y optimismo son las más fuertes. Dos de estas pertenecen a la dimensión de involucrarse con otros y están relacionadas con abordar la vida diaria con energía y ser capaz de acercarse a otras personas. La habilidad de optimismo tiene que ver con expectativas positivas para uno mismo y la vida en general. Una relación, aunque más débil, se observa entre la creatividad y la empatía con las artes, y entre la asertividad y las actividades sociales.

Figura 116. Correlaciones entre actividades extracurriculares y HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

Los resultados de estos análisis muestran que, para la cohorte menor, la participación en actividades curriculares de distinta naturaleza está relacionada con el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorecen la exploración de las relaciones con otros, así como de nuevas ideas. Por otro lado, **en la cohorte mayor dicha relación tiene más fuerza entre las actividades deportivas y las habilidades que favorecen las relaciones sociales.**

Las investigaciones relacionadas con actividades extracurriculares y habilidades socioemocionales ofrecen resultados variados, tal como lo mencionan Portela-Pino, Alvariñas-Villaverde y Pino-Juste (2021), ya que en algunas de ellas se encuentra que sí existe relación entre las habilidades socioemocionales y las actividades deportivas extracurriculares, aunque los datos de su estudio no soportan ese hallazgo. En general, involucrarse con actividades extracurriculares artísticas se relaciona con la regulación emocional, el comportamiento adaptativo o la empatía, entre otras (Portela-Pino *et al.*, 2021; Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Junto con los resultados, estas referencias muestran que incentivar a los estudiantes a involucrarse en actividades extracurriculares trae beneficios para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

5.2.4 Relación entre las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico de los estudiantes

El bienestar psicológico es una medida de calidad de vida usada por la OCDE en varios de sus estudios. En el estudio SSES, esta medida está compuesta por tres índices: satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual y ansiedad por la evaluación (OCDE, 2021).

La satisfacción con la vida es un índice que se desprende de la respuesta a una sola pregunta del cuestionario, (en general, ¿qué tan satisfecho está con su vida en estos días?) que busca valorar la percepción de calidad de vida que tiene el estudiante con base en su estado de ánimo, el contexto inmediato o la perspectiva que brindan eventos recientes, entre otros elementos que se verían involucrados al momento de responder la pregunta.

Por su parte el bienestar psicológico es un índice que se toma del creado por la Organización Mundial de la Salud para medir esta variable y que se basa en la respuesta del estudiante a cinco afirmaciones, las cuales han demostrado ser consistentes con la respuesta brindada sobre la satisfacción con la vida (OCDE, 2021).

Las afirmaciones para medir el bienestar psicológico actual son las siguientes:

- Me he sentido alegre y de buen ánimo.
- Me he sentido calmado y relajado.
- Me he sentido activo y vigoroso.
- Me he despertado sintiéndome fresco y descansado.
- Mi vida diaria ha estado llena de experiencias que me interesan.

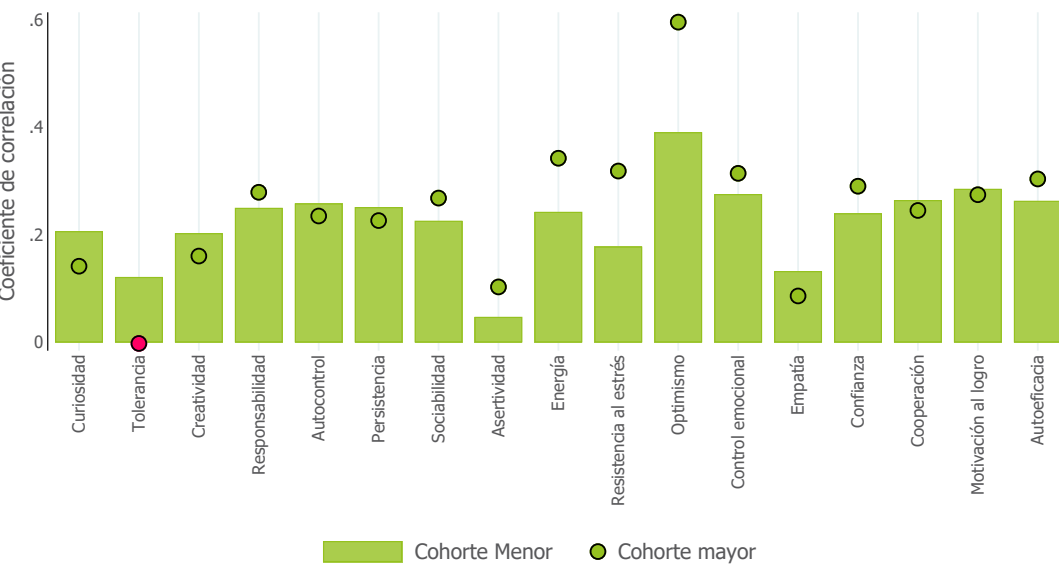
Por último, la ansiedad frente a la evaluación es una medida que habla sobre las respuestas, sean fisiológicas, comportamentales o fenomenológicas, a la posibilidad de fallar en un examen y las consecuencias de ello. Los ítems para esta medición se presentan a continuación:

- Con frecuencia me preocupa que sea difícil para mí tomar un examen.
- Aunque haya estudiado mucho para un examen, me siento muy ansioso.
- Me tensiono mucho cuando estudio para un examen.

La **Figura 117** muestra los resultados que se obtienen para las correlaciones entre la satisfacción con la vida y el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, en cada una de las cohortes. Se observa que aquellas relaciones entre la satisfacción con la vida y el optimismo, el control emocional, la autoeficacia, la confianza, la responsabilidad, la motivación al logro y la sociabilidad, se encuentran entre las más altas para ambas cohortes. Para la cohorte menor se destaca también la relación con la persistencia y la cooperación, mientras que en la cohorte mayor se destaca dicha relación con la resistencia al estrés y la energía.

En la **Figura 118**, relacionada con las preguntas de bienestar psicológico muestra que, con excepción de las habilidades de la dimensión de regulación

Figura 117. Correlaciones entre la satisfacción con la vida y las 17 HSE de los estudiantes, según cohorte

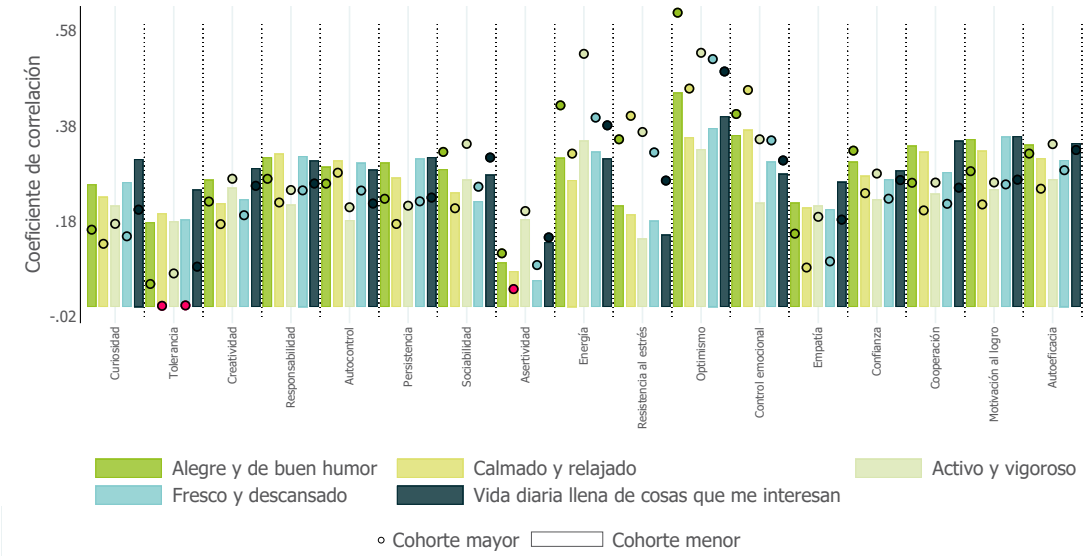


Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

emocional, la asertividad y la sociabilidad, en general para las demás habilidades socioemocionales los valores de correlación son mayores para la cohorte menor.

Para las relaciones que se encuentran entre las habilidades socioemocionales y las preguntas, las más fuertes son las que hay entre estas últimas y optimismo (principalmente con la pregunta sobre estar alegre y de buen humor), lo que indica que dichas percepciones hablan de las expectativas positivas sobre sí mismo y la vida. Esta relación se destaca mucho para la cohorte mayor, mientras que para la cohorte menor es interesante destacar la relación entre sentir que la vida está llena de cosas interesantes con habilidades como curiosidad, persistencia, cooperación, motivación al logro y autoeficacia.

Figura 118. Correlaciones entre preguntas de bienestar psicológico y HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

La **Figura 119** muestra los resultados que se obtienen para las correlaciones entre el índice de bienestar de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, en cada una de las cohortes. Se observa que aquellas relaciones entre el bienestar de los estudiantes y el optimismo, control emocional y energía son las más altas para ambas cohortes. La habilidad de resistencia al estrés es otra de las que tiene una relación considerable con el índice, para la cohorte mayor, mientras que las habilidades de cooperación, responsabilidad, motivación al logro y autoeficacia, muestran un resultado alto para la cohorte menor.

Estos resultados muestran que, para ambas cohortes, se puede observar una relación entre el nivel de bienestar del estudiante y habilidades relacionadas con la regulación emocional y algunas relacionadas con el cumplimiento de metas.

Dentro del estudio, a los estudiantes se les hace preguntas con respecto a la ansiedad que les genera presentar una evaluación y con base en estas se calcula un índice de ansiedad. En la **Figura 120** se observa que, para ambas cohortes, hay una tendencia a que las habilidades de la dimensión de regulación emocional se relacionen de manera negativa con éste. Dicho de otra forma, el presentar altos niveles de ansiedad con la evaluación podría corresponderse con presentar una menor capacidad para resolver problemas calmadamente, regular emociones como la ira, cuando se enfrenta la frustración, y tener expectativas optimistas sobre sí mismo.

Figura 119. Correlaciones entre el índice de bienestar y las 17 HSE de los estudiantes según cohorte

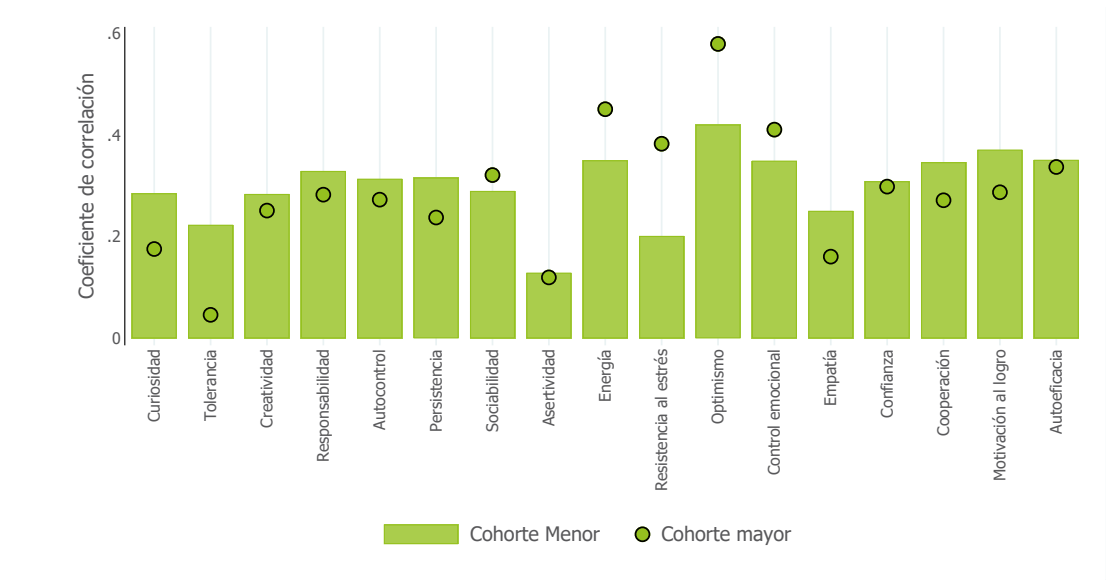
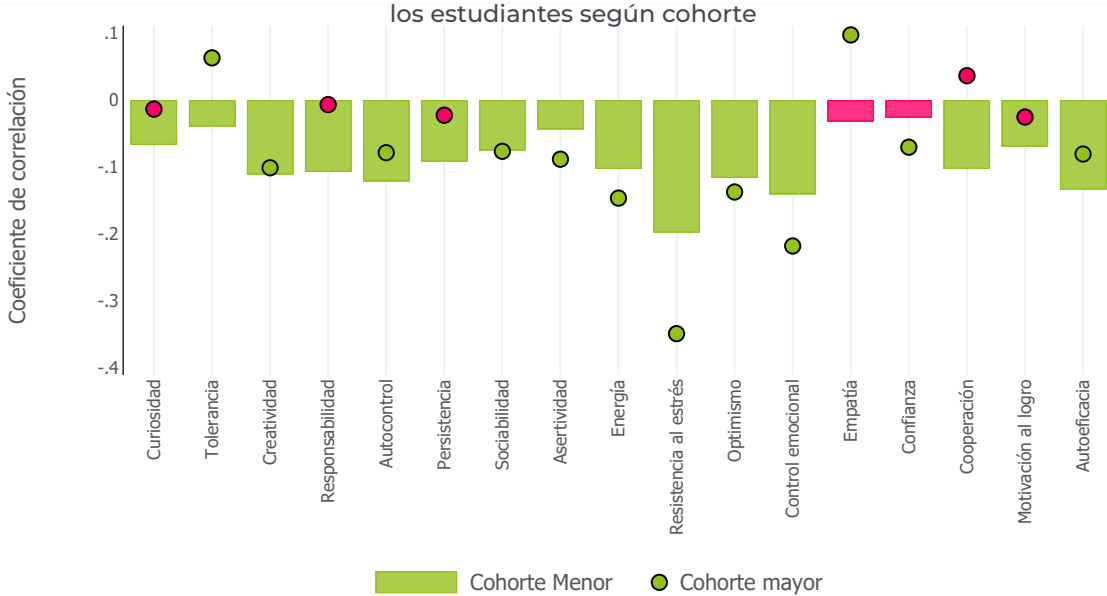


Figura 120. Correlaciones entre el índice de ansiedad frente a la evaluación y las 17 HSE de los estudiantes según cohorte



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Los análisis de regresión entre los resultados de bienestar psicológico y habilidades sociemocionales (Tabla 17) muestran que el aumento en la puntuación de bienestar en la cohorte menor implicaría el aumento de más de dos unidades en el resultado de habilidades socioemocionales como autoeficacia, energía o responsabilidad.

En el caso de la cohorte mayor, un aumento de puntuación en proporciones similares solo se daría para las habilidades de energía y optimismo. Esta última, en ambas cohortes, es la que más aumentaría de puntuación al subir las puntuaciones del índice de bienestar psicológico.

Se observa que un cambio en el índice de ansiedad frente a la evaluación (Tabla 18) podría predecir la disminución de más de un punto en los resultados de resistencia al estrés para ambas cohortes y para control emocional en la cohorte mayor.

Tabla 17. Índice de bienestar psicológico actual - OMS 05 - estudiantes

| Regresiones | | | | | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| Habilidades SE | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
| | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | 1.38 | 0.25 | | 0.25 | 0.07 | 0.00 |
| Autocontrol | 2.12 | 0.25 | 0.00 | 0.99 | 0.05 | 0.00 |
| Autoeficacia | 2.10 | 0.24 | 0.00 | 1.13 | 0.05 | 0.00 |
| Confianza | 1.90 | 0.25 | 0.00 | 1.00 | 0.04 | 0.00 |
| Control emocional | 2.23 | 0.24 | 0.00 | 1.92 | 0.04 | 0.00 |
| Cooperación | 1.89 | 0.24 | 0.00 | 0.78 | 0.05 | 0.00 |
| Creatividad | 1.77 | 0.24 | 0.00 | 1.10 | 0.06 | 0.00 |
| Curiosidad | 1.55 | 0.23 | 0.00 | 0.41 | 0.05 | 0.00 |
| Empatía | 1.36 | 0.26 | 0.00 | 0.40 | 0.05 | 0.00 |
| Energía | 2.37 | 0.24 | 0.00 | 2.09 | 0.05 | 0.00 |
| Motivación | 2.41 | 0.23 | 0.00 | 0.93 | 0.05 | 0.00 |
| Optimismo | 2.52 | 0.24 | 0.00 | 3.02 | 0.05 | 0.00 |
| Persistencia | 1.93 | 0.23 | 0.00 | 0.68 | 0.05 | 0.00 |
| Resistencia al estrés | 1.66 | 0.25 | 0.00 | 1.71 | 0.05 | 0.00 |
| Responsabilidad | 2.05 | 0.24 | 0.00 | 0.97 | 0.05 | 0.00 |
| Sociabilidad | 1.39 | 0.24 | 0.00 | 0.81 | 0.04 | 0.00 |
| Tolerancia | 1.36 | 0.23 | 0.00 | -0.38 | 0.07 | 0.00 |

Tabla 18. Ansiedad frente a la evaluación - estudiantes

| Regresiones | | | | | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| Habilidades SE | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
| | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | -0.61 | 0.07 | 0.00 | -0.66 | 0.08 | 0.00 |
| Autocontrol | -0.85 | 0.07 | 0.00 | -0.16 | 0.04 | 0.00 |
| Autoeficacia | -0.98 | 0.07 | 0.00 | -0.21 | 0.05 | 0.00 |
| Confianza | -0.31 | 0.05 | 0.00 | -0.15 | 0.05 | 0.00 |
| Control emocional | -0.87 | 0.05 | 0.00 | -1.12 | 0.05 | 0.00 |
| Cooperación | -0.72 | 0.07 | 0.00 | 0.59 | 0.04 | 0.00 |
| Creatividad | -0.86 | 0.06 | 0.00 | -0.65 | 0.04 | 0.00 |
| Curiosidad | -0.49 | 0.06 | 0.00 | 0.03 | 0.05 | 0.26 |
| Empatía | -0.82 | 0.18 | 0.00 | 0.76 | 0.04 | 0.00 |
| Energía | -0.87 | 0.05 | 0.00 | -0.46 | 0.05 | 0.00 |
| Motivación | -0.63 | 0.06 | 0.00 | 0.15 | 0.06 | 0.00 |
| Optimismo | -0.75 | 0.06 | 0.00 | -0.25 | 0.05 | 0.00 |
| Persistencia | -0.68 | 0.07 | 0.00 | 0.11 | 0.06 | 0.02 |
| Responsabilidad | -0.74 | 0.07 | 0.00 | 0.22 | 0.05 | 0.00 |
| Resistencia al estrés | -1.33 | 0.05 | 0.00 | -1.95 | 0.04 | 0.00 |
| Sociabilidad | -0.60 | 0.06 | 0.00 | -0.22 | 0.03 | 0.00 |
| Tolerancia | -0.36 | 0.07 | 0.00 | 0.42 | 0.06 | 0.00 |

Los resultados de esta sección dan soporte a la relación que existe entre las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico de los estudiantes. Los análisis muestran que los índices de satisfacción con la vida y bienestar psicológico, tienen una relación con dos de las habilidades de las dimensiones de regulación emocional (optimismo y control emocional), colaboración (confianza y cooperación) y con la totalidad de las habilidades de desempeño de tareas y las habilidades compuestas. También es clara la relación inversa que se encuentra entre las habilidades socioemocionales y la ansiedad frente a la evaluación, aunque con menor fuerza.

Esta información podría servir de base para el planteamiento de acciones que propendan por el bienestar psicológico de los estudiantes, y el mejoramiento en general del clima escolar teniendo en cuenta los resultados de las demás preguntas de esta sección. Como se mencionó antes, mejorar el clima escolar facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales y, a su vez, éste incide en el mejoramiento del clima percibido en el colegio.

5.3. Relaciones sociales en la escuela

Las relaciones de los estudiantes con sus docentes son importantes en la medida en que los docentes cumplen una función de guía y soporte en el contexto escolar, contexto donde los estudiantes pasan más tiempo de su vida diaria. Además, si los estudiantes perciben que este contexto es seguro, son capaces de construir relaciones sociales que les brinden soporte para perseverar en los retos de la vida diaria (OCDE, 2021).

Esta sección presenta los análisis de la relación reportada por los estudiantes con sus docentes y el sentido de pertenencia que tienen con la escuela. A continuación se presentan las afirmaciones para cada uno de los índices mencionados:

| Índice de sentido de pertenencia a la escuela | Relación estudiante docente |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Me siento como un extraño (o excluido de las cosas) en el colegio.• Hago amigos fácilmente en el colegio.• Siento que pertenezco al colegio.• Me siento raro y fuera de lugar en mi colegio.• Apparently, I get along with other students.• Me siento solo en el colegio. | <ul style="list-style-type: none">• La mayoría de mis profesores me trataron de forma justa.• Me llevé bien con la mayoría de mis profesores.• La mayoría de mis profesores estuvieron interesados en mi bienestar. |

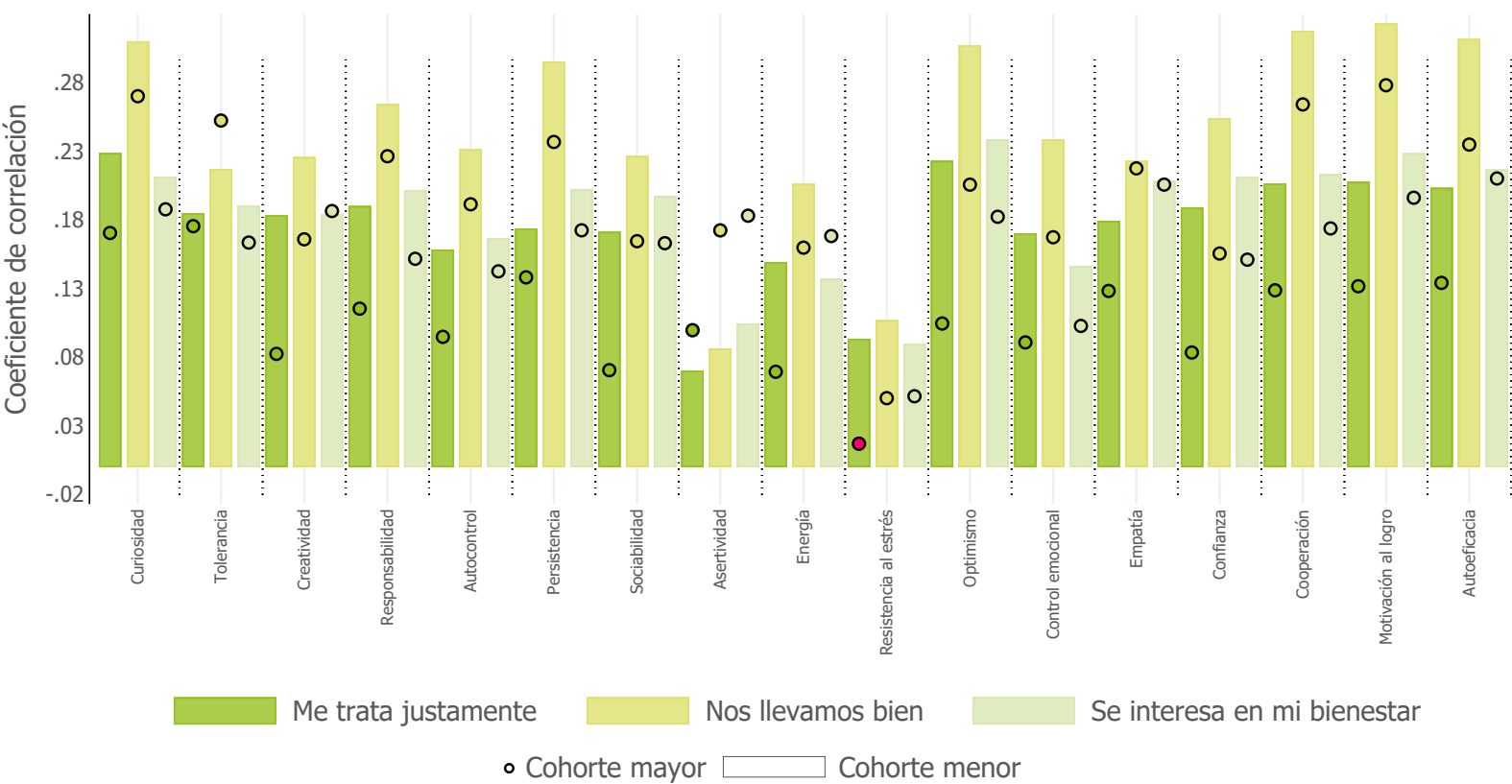
Las respuestas a estas tres afirmaciones deben considerar los últimos 12 meses y la escala de respuesta a estas afirmaciones es la siguiente: Nunca, pocas veces en el año, pocas veces al mes, una vez a la semana o más.

Además de indagar con estas preguntas por la percepción de la relación con los docentes, hay dos índices que se desprenden de la medición con los instrumentos de estudio: relación con los docentes y sentido de pertenencia a la escuela. Estos dos, en conjunto con las preguntas mencionadas anteriormente constituyen el foco de interés para hablar sobre las relaciones en la escuela.

Como se puede observar a partir de los coeficientes de correlación de la **Figura 121**, la relación con el docente y los indicadores de desarrollo de las HSE tienen una relación positiva, aunque baja. En general, las correlaciones para la cohorte menor son mayores, exceptuando casos como el de la habilidad de asertividad, en donde la cohorte mayor presentó mayor relación entre el indicador y las categorías de relación con el docente.

Resaltan las correlaciones cuando el estudiante percibe que se lleva bien con el profesor, en la mayoría de las HSE este aspecto obtuvo una correlación más fuerte (para ambas cohortes). Las mayores correlaciones en ambas cohortes se presentaron en habilidades como la curiosidad, la cooperación y la motivación al logro.

Figura 121. Correlación entre preguntas de relación con el docente y HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

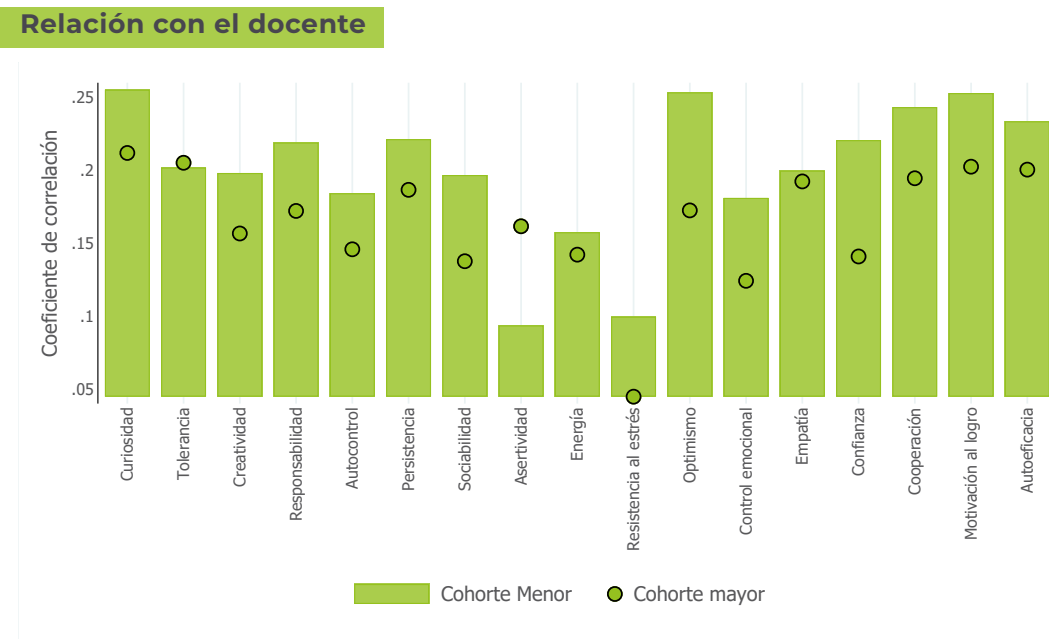
La **Figura 122** presenta la correlación entre los indicadores de relación con el docente y sentido de pertenencia, con las 17 habilidades socioemocionales. Se observa la existencia de una correlación positiva pero débil (no superan el 0.3) y en la mayoría de casos es mayor en la cohorte menor. Esto pone a consideración la importancia diferenciada que puede tener el docente en el desarrollo de los estudiantes cuando estos son niños en comparación a cuando estos son jóvenes. A edad temprana puede que el papel del docente sea más representativo en los estudiantes que cuándo estos ya han entrado a una etapa de mayor independencia.

Específicamente, para la cohorte mayor, las correlaciones más altas se evidencian en curiosidad, seguida por tolerancia, motivación al logro y autoeficacia. Para la cohorte menor, se destacan dos habilidades: curiosidad y optimismo.

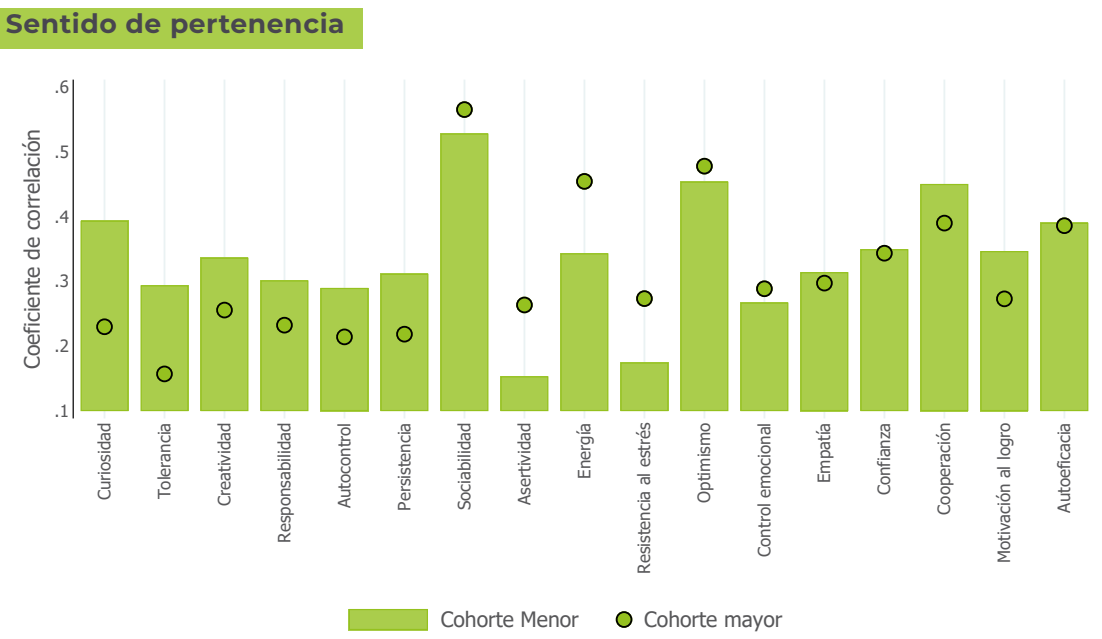
Al analizar los resultados para el indicador de sentido de pertenencia, se observa que, la correlación entre este indicador y las habilidades socioemocionales es mayor a la encontrada en el indicador de relación con el docente. Así, podría ser más importante en el desarrollo de las habilidades cómo el estudiante percibe la relación con su entorno más cercano (que incluye la relación con sus pares) que la relación misma con su principal figura de autoridad en el colegio (el docente).

Específicamente, la correlación en las habilidades relacionadas con la apertura mental (curiosidad, tolerancia y creatividad) y el desempeño de tareas (responsabilidad, autocontrol y persistencia) tiende a ser más alta para la cohorte menor, en comparación con sus compañeros mayores. Por su parte, la cohorte mayor presenta correlaciones más altas en habilidades relacionadas con el involucramiento con otros (sociabilidad, asertividad y energía) y la regulación emocional (resistencia al estrés, optimismo y control emocional).

Figura 122. Correlaciones de índices de relación con el docente y sentido de pertenencia, con HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Por último, los análisis de regresión (Tablas 19 y 20) muestran que el aumento en los puntajes de las habilidades socioemocionales (curiosidad y motivación) en la cohorte menor no es mayor a 0.53 puntos cuando se tiene en cuenta la variable de relación percibida con los docentes. Para las otras habilidades socioemocionales los resultados no son significativos. En el caso de la cohorte mayor, el mayor aumento

en puntuación, que se podría predecir con base en los datos, se da en la habilidad de tolerancia, aumento que no es mayor a un punto. Las puntuaciones en el índice de sentido de pertenencia pueden predecir el aumento en dos o más puntos en habilidades como cooperación o energía en las dos cohortes y un aumento de más de tres puntos para sociabilidad.

Tabla 19. Relación percibida con los docentes - estudiantes

| Habilidades SE | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | -0.03 | 0.24 | 0.44 | 0.65 | 0.06 | 0.00 |
| Autocontrol | 0.15 | 0.26 | 0.28 | 0.35 | 0.05 | 0.00 |
| Autoeficacia | 0.29 | 0.25 | 0.12 | 0.36 | 0.04 | 0.00 |
| Confianza | 0.17 | 0.24 | 0.24 | 0.17 | 0.04 | 0.00 |
| Control emocional | 0.20 | 0.25 | 0.21 | 0.10 | 0.04 | 0.00 |
| Cooperación | 0.21 | 0.25 | 0.20 | 0.31 | 0.05 | 0.00 |
| Creatividad | 0.10 | 0.25 | 0.35 | 0.40 | 0.06 | 0.00 |
| Curiosidad | 0.46 | 0.26 | 0.04 | 0.79 | 0.04 | 0.00 |
| Empatía | 0.24 | 0.24 | 0.16 | 0.37 | 0.04 | 0.00 |
| Energía | -0.14 | 0.24 | 0.29 | 0.10 | 0.04 | 0.00 |
| Motivación | 0.53 | 0.25 | 0.02 | 0.58 | 0.04 | 0.00 |
| Optimismo | 0.31 | 0.25 | 0.11 | 0.08 | 0.04 | 0.01 |
| Persistencia | 0.33 | 0.25 | 0.10 | 0.58 | 0.04 | 0.00 |
| Resistencia al estrés | -0.05 | 0.24 | 0.42 | -0.12 | 0.04 | 0.00 |
| Responsabilidad | 0.34 | 0.25 | 0.09 | 0.35 | 0.04 | 0.00 |
| Sociabilidad | -0.32 | 0.24 | 0.09 | -0.15 | 0.04 | 0.00 |
| Tolerancia | 0.25 | 0.25 | 0.16 | 0.95 | 0.05 | 0.00 |

Tabla 20. Sentido de pertenencia a la escuela - estudiantes

| Habilidades SE | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | 1.43 | 0.21 | 0.00 | 1.93 | 0.08 | 0.00 |
| Autocontrol | 1.15 | 0.19 | 0.00 | 0.40 | 0.07 | 0.00 |
| Autoeficacia | 1.83 | 0.21 | 0.00 | 1.84 | 0.07 | 0.00 |
| Confianza | 1.30 | 0.20 | 0.00 | 1.08 | 0.05 | 0.00 |
| Control emocional | 0.81 | 0.19 | 0.00 | 0.67 | 0.05 | 0.00 |
| Cooperación | 2.21 | 0.20 | 0.00 | 2.03 | 0.07 | 0.00 |
| Creatividad | 1.93 | 0.22 | 0.00 | 1.05 | 0.07 | 0.00 |
| Curiosidad | 2.05 | 0.19 | 0.00 | 1.03 | 0.07 | 0.00 |
| Empatía | 1.49 | 0.20 | 0.00 | 1.54 | 0.07 | 0.00 |
| Energía | 2.00 | 0.22 | 0.00 | 2.45 | 0.07 | 0.00 |
| Motivación | 1.55 | 0.20 | 0.00 | 0.97 | 0.07 | 0.00 |
| Optimismo | 2.07 | 0.21 | 0.00 | 2.07 | 0.06 | 0.00 |
| Persistencia | 1.29 | 0.20 | 0.00 | 0.64 | 0.06 | 0.00 |
| Resistencia al estrés | 0.88 | 0.19 | 0.00 | 0.92 | 0.05 | 0.00 |
| Responsabilidad | 1.22 | 0.22 | 0.00 | 0.52 | 0.05 | 0.00 |
| Sociabilidad | 3.30 | 0.21 | 0.00 | 4.10 | 0.06 | 0.00 |
| Tolerancia | 1.59 | 0.20 | 0.00 | 0.88 | 0.08 | 0.00 |



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Estos resultados muestran que la percepción de una buena relación con el docente se puede ver relacionada con la apertura mental, la motivación y la autoeficacia, habilidades que hacen parte del interés por aprender y la persistencia para alcanzar las metas propuestas. Por otro lado, el sentido de pertenencia se relaciona con la colaboración, lo que facilitaría el trabajo en equipo dentro del contexto escolar, entre otras actividades grupales.

Además de ilustrar la relación entre estas variables, estos resultados plantean la necesidad de que los docentes y directivos docentes tomen conciencia de la importancia de su rol en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Un docente puede estimular el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes al gestionar mejor sus propias emociones e interactuar de forma mas comprensiva y alentadora con ellos (Villaseñor, 2017).

5.4. Factores que afectan el aprendizaje en los estudiantes

Esta sección presenta tres factores que pueden actuar como promotores o barreras para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como para el aprendizaje:

- Comportamiento de los estudiantes
- Comportamiento de los docentes
- Relaciones de amistad entre los estudiantes

Estos factores se relacionan con conductas como el ausentismo o la falta de respeto a los docentes, los comportamientos de estos últimos y la relación percibida por los estudiantes con sus amigos. Se usarán preguntas extraídas de los cuestionarios para docente y rector y, en el caso de la relación percibida con los amigos, preguntas del cuestionario para estudiantes.

Comportamiento de los estudiantes

Se indagó con docentes y rectores por el alcance de siete conductas de los estudiantes que dificultarían el aprendizaje, las cuales se encuentran a continuación:

- Ausentismo escolar (No asistir al colegio)
- Estudiantes faltando a clases (Faltar a una o varias clases, aunque se vaya al colegio)
- Estudiantes llegando tarde al colegio
- Estudiantes faltando al respeto a los docentes
- Interrupción de clases por parte de estudiantes
- Consumo de alcohol o drogas ilegales por parte de estudiantes
- Estudiantes intimidando o acosando otros estudiantes

La escala de respuestas con la cual se consultaba por la incidencia de estas conductas fue: ninguna, muy poco, algo y mucho.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

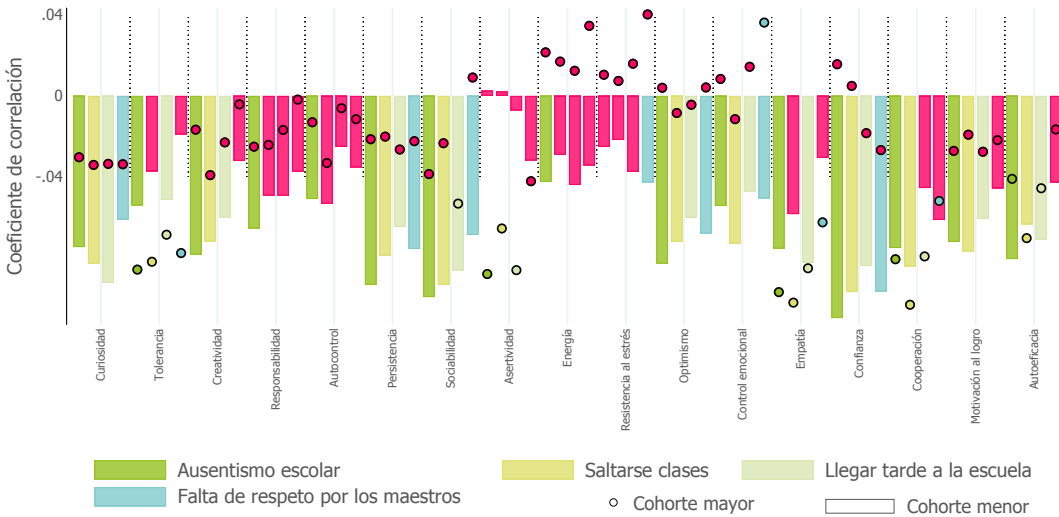
Teniendo en cuenta que la mayoría de resultados no son significativos, las correlaciones entre las preguntas y los resultados de las habilidades (**Figuras 123 y 124**) muestran que no hay relaciones considerables entre lo que reportan los docentes y rectores, con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Incluso, se observa que la tendencia en la relación es similar para los reportes de docentes y rectores.

Para las habilidades en las que las correlaciones son significativas, se observa una relación negativa entre los comportamiento disruptivos y el desarrollo de

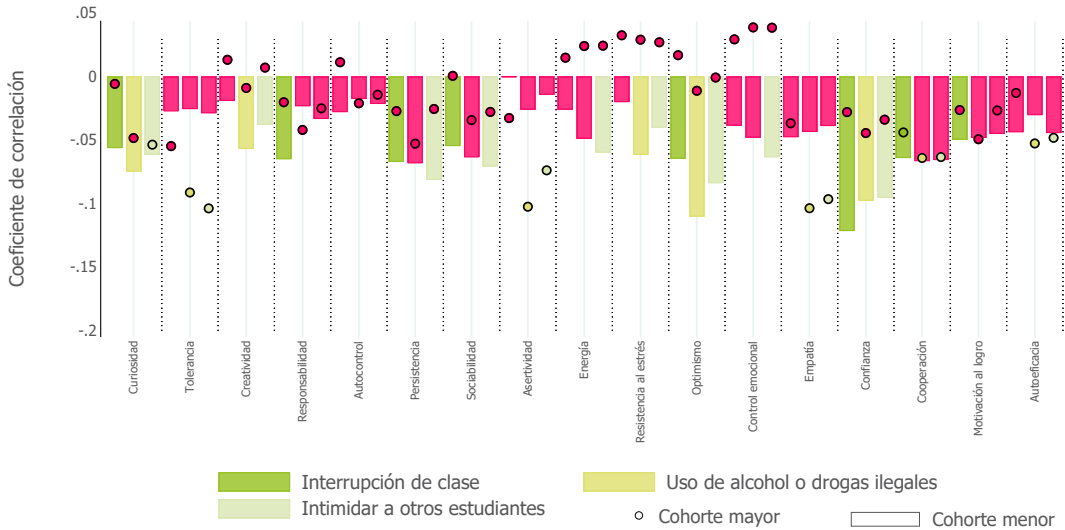
habilidades, a pesar de que estas no superan el 0.15 (en valor absoluto) de un rango entre 0 y 1. Para docentes, resaltan las habilidades de tolerancia y empatía para la cohorte mayor, en donde la correlación es positiva y significativa para las categorías de absentismo escolar, saltarse clases, llegar tarde a la escuela y falta de respeto por los estudiantes. Para la cohorte joven, destacan las habilidades de curiosidad, persistencia, sociabilidad, optimismo, control emocional y confianza. Para los comportamientos como la interrupción de clase, uso de alcohol o drogas ilegales e intimidación a otros estudiantes, destacan las habilidades de curiosidad, optimismo y confianza en la cohorte joven.

Figura 123. Correlaciones entre preguntas sobre comportamientos disruptivos para docentes y HSE

Primeras cuatro conductas



Últimas tres conductas

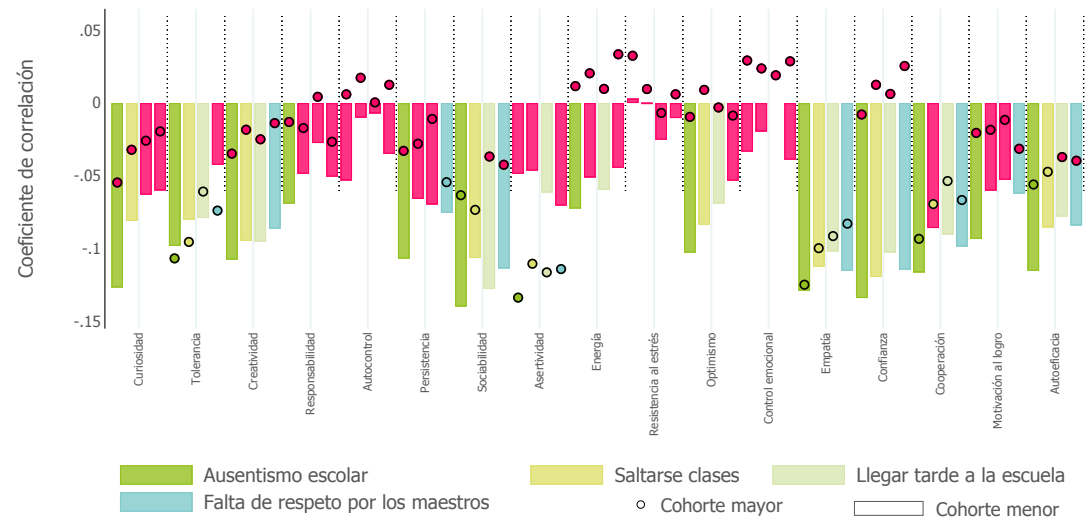


Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

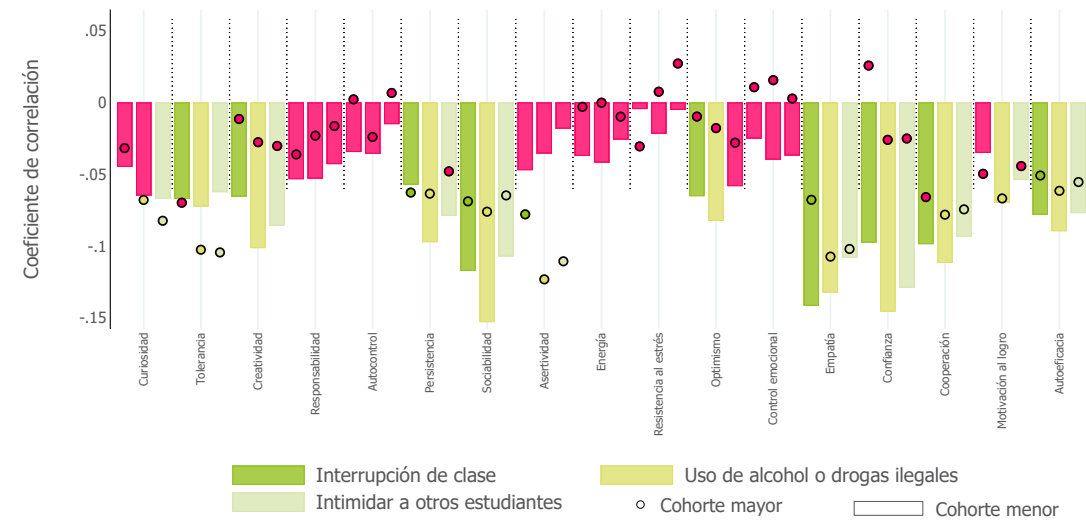
Figura 124. Correlaciones entre preguntas sobre comportamientos disruptivos para rectores y HSE

Primeras cuatro conductas



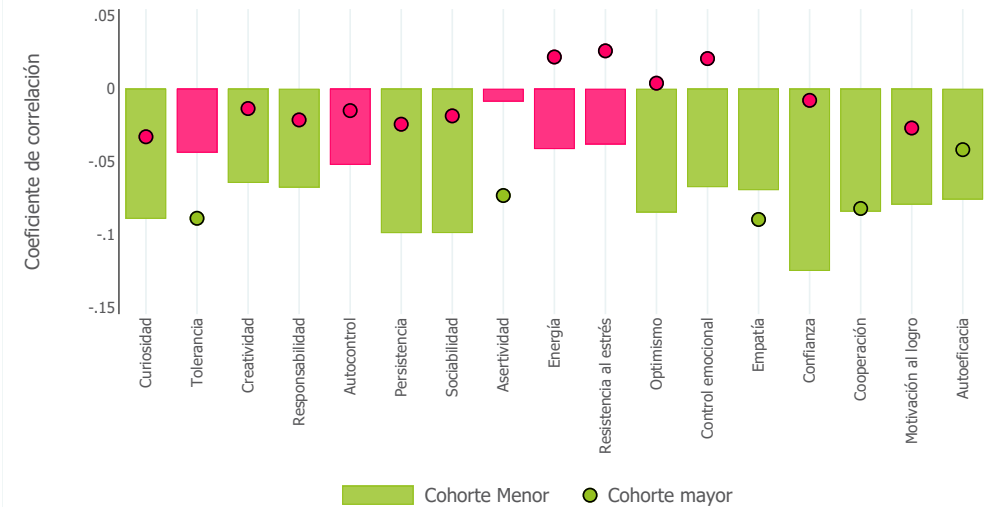
Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Últimas tres conductas



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Figura 125. Correlaciones entre índice de comportamientos disruptivos y HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

La **Figura 125** muestra que, en la cohorte mayor, la correlación entre el indicador de comportamientos disruptivos y la mayoría de las habilidades socioemocionales tiende a no ser significativa (círculos rojos). No obstante, se observa una relación negativa (no mayor a -0.1) para las habilidades de tolerancia, asertividad, energía, cooperación y autoeficacia. Por su parte, para la cohorte menor, se observa una correlación negativa para la mayoría de las HSE (en cinco habilidades las diferencias no son significativas). Resaltan las correlaciones para las habilidades de confianza, seguida por persistencia y sociabilidad.

La **Tabla 21** muestra que para la mayoría de habilidades los resultados de la regresión no son significativos. Para las demás habilidades se observa que, en ninguno de los casos, el aumento que se predice supera un valor de 1.35.

Los resultados de este análisis muestran que desde la valoración de docentes y rectores no habría relación entre los comportamientos evaluados y las habilidades socioemocionales, con excepción del consumo de alcohol y drogas.

Tabla 21. Clima escolar - comportamientos disruptivos de los estudiantes - docentes

| Habilidades SE | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | 1.35 | 0.35 | 0.00 | -0.22 | 0.13 | 0.05 |
| Autocontrol | 0.41 | 0.34 | 0.12 | 0.20 | 0.12 | 0.04 |
| Autoeficacia | 0.56 | 0.34 | 0.05 | 0.04 | 0.11 | 0.35 |
| Confianza | 0.06 | 0.33 | 0.43 | 0.20 | 0.07 | 0.00 |
| Control emocional | 0.01 | 0.35 | 0.49 | 0.46 | 0.11 | 0.00 |
| Cooperación | 0.84 | 0.33 | 0.01 | -0.24 | 0.12 | 0.03 |
| Creatividad | 1.08 | 0.36 | 0.00 | 0.60 | 0.14 | 0.00 |
| Curiosidad | 0.40 | 0.34 | 0.12 | 0.06 | 0.11 | 0.29 |
| Empatía | 0.50 | 0.34 | 0.07 | -0.16 | 0.14 | 0.12 |
| Energía | 1.15 | 0.33 | 0.00 | 0.34 | 0.10 | 0.00 |
| Motivación | -0.14 | 0.35 | 0.35 | 0.00 | 0.13 | 0.49 |
| Optimismo | 0.63 | 0.35 | 0.04 | 0.03 | 0.09 | 0.35 |
| Persistencia | 0.06 | 0.34 | 0.43 | 0.05 | 0.14 | 0.36 |
| Resistencia al estrés | 0.46 | 0.35 | 0.10 | -0.01 | 0.13 | 0.48 |
| Responsabilidad | 0.10 | 0.36 | 0.39 | 0.06 | 0.10 | 0.27 |
| Sociabilidad | 0.86 | 0.33 | 0.01 | 0.12 | 0.14 | 0.18 |
| Tolerancia | 1.22 | 0.34 | 0.00 | 0.12 | 0.14 | 0.20 |

Comportamiento de los docentes

Como se mencionó antes, las conductas de los docentes pueden influenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como favorecer el aprendizaje. Esas conductas también pueden ser una barrera para el pleno desarrollo del estudiante si desestiman el deseo por aprender o crean un ambiente de aula difícil.

Dentro del cuestionario para rectores se incluyeron seis afirmaciones que indagaban por conductas de los docentes del establecimiento educativo y que se pueden ver a continuación:

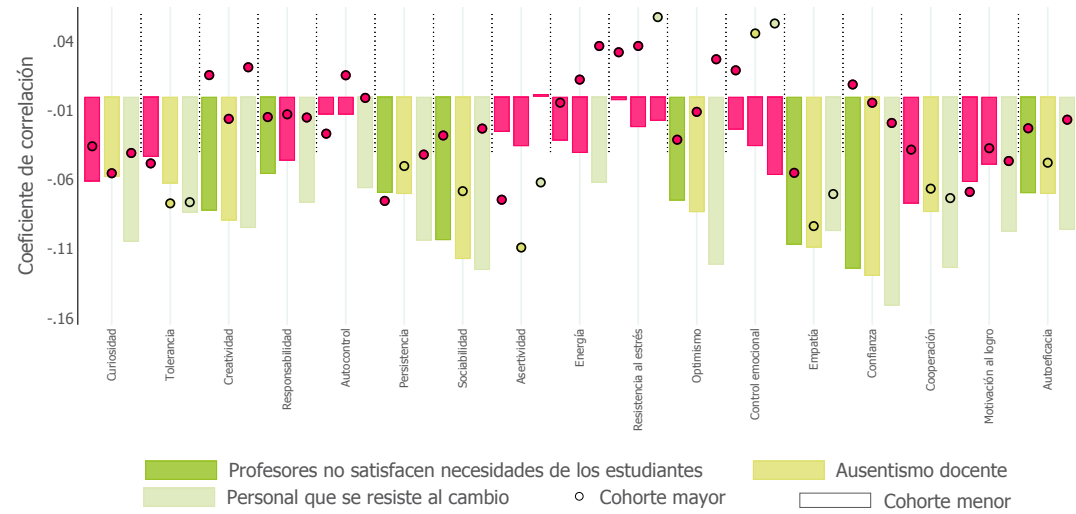
- Docentes que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes
- Ausentismo docente
- Personal que se resiste al cambio
- Docentes que son muy estrictos con los estudiantes
- Docentes llegando tarde a clases
- Docentes que no están bien preparados para las clases

Estas conductas también tienen el potencial de entorpecer el aprendizaje de los estudiantes. La escala de respuestas es la misma que se mencionó en comportamiento de los estudiantes.

Como sucedió con los análisis para la pregunta anterior, en esta tampoco se encuentra evidencia de una relación entre las conductas de los docentes y las habilidades socioemocionales.

Figura 126. Correlaciones entre los ítems de comportamiento docente para rectores y las HSE

Primeras tres conductas



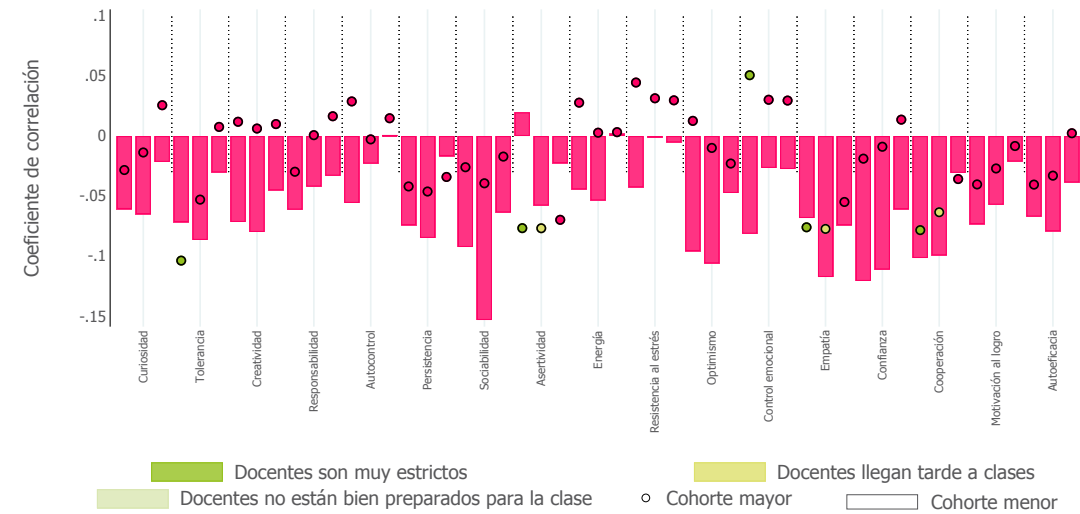
Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Relación de los estudiantes con sus amigos

Las relaciones sociales demandan de los seres humanos el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Flores & Ramos, 2013). La amistad es una de las relaciones que más relevancia toma en la vida de las personas. El estudio SSES incluyó siete ítems con el fin de recoger evidencia sobre las relaciones de amistad de los estudiantes. Aquí se cruzarán con las habilidades socioemocionales para ver su relación.

Los siete ítems están divididos en dos grupos: los primeros cuatro, que se encuentran al finalizar este párrafo, indagaron por la veracidad de las afirmaciones para el estudiante. Las opciones de respuesta fueron: nunca o casi nunca es cierta, a veces es cierta, a menudo es cierta y siempre es cierta.

Últimas tres conductas



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

- Mis amigos me entienden.
- Mis amigos me aceptan como soy.
- Es fácil hablar con mis amigos.
- Mis amigos respetan mis sentimientos.

El segundo grupo de ítems consultaba por la cantidad de amigos que se comportaban bien en el colegio, rompían las reglas o experimentaban con cigarrillos o drogas, así:



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

- ¿cuántos de sus amigos se comportan bien en el colegio?
- ¿cuántos de sus amigos no se comportan bien o rompen las reglas?
- ¿cuántos de sus amigos experimentan con cigarrillo o drogas?

Esta última solo se encuentra en el cuestionario aplicado a la cohorte mayor. Las opciones de respuesta fueron: muy pocos, algunos, cerca de la mitad, la mayoría y casi todos.

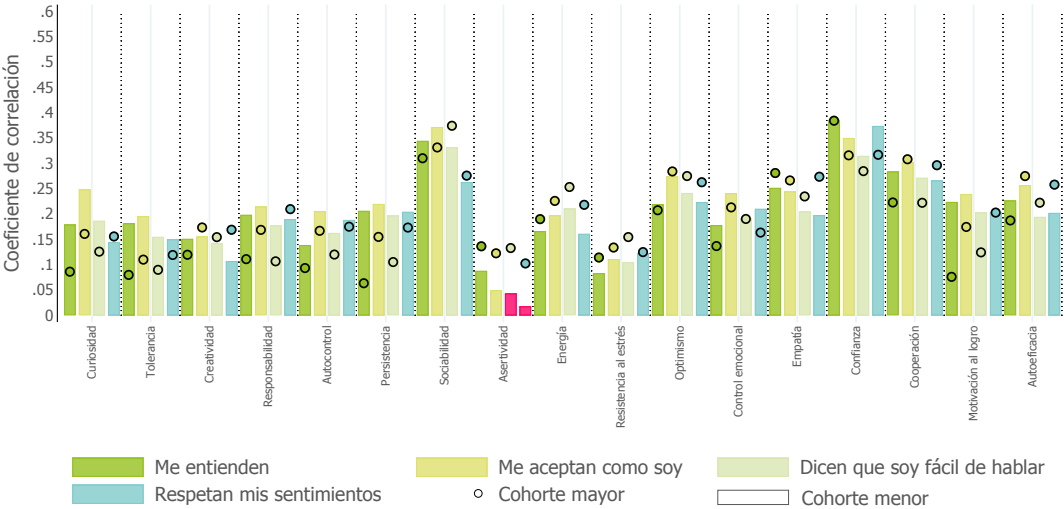
Los análisis presentados en la **Figura 127**, muestran que, para ambas cohortes, hay una correlación positiva entre la mayoría de las habilidades socioemocionales y las características positivas de la relación con los amigos (en relación con las categorías

me entiende, me aceptan como soy, dicen que soy fácil de hablar, respetan mis sentimientos y portarse bien en la escuela), resaltando las habilidades de sociabilidad, confianza y cooperación. Para la mayoría de habilidades, las correlaciones son más altas en la cohorte mayor, en el panel de la izquierda, se exceptúan las habilidades de tolerancia, autocontrol y persistencia, en donde en todos los casos la relación es más fuerte en la cohorte menor.

Por su parte, portarse mal en la escuela y experimentar con drogas (este último solo para la cohorte mayor) están relacionadas negativamente con el desarrollo de la mayoría de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

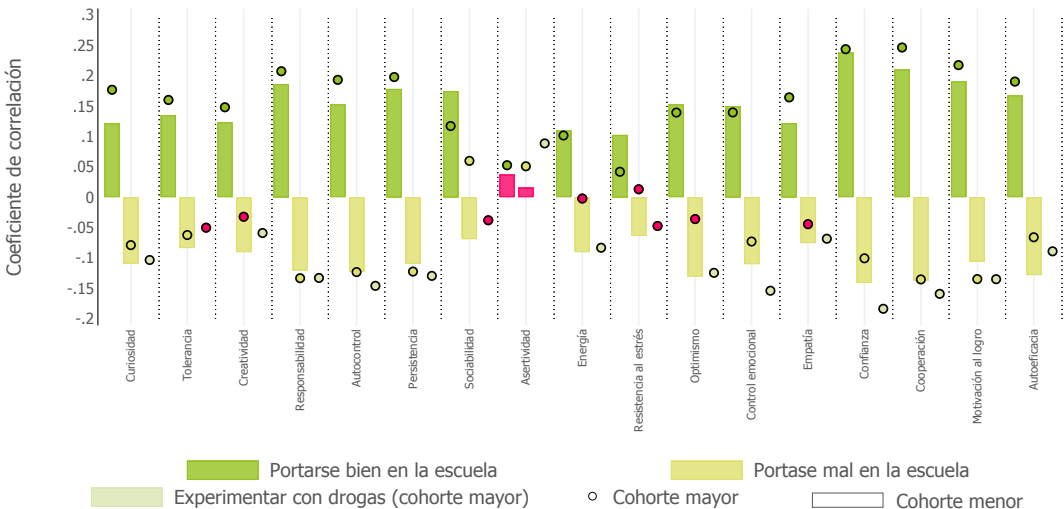
Figura 127. Correlaciones entre las preguntas sobre relaciones con los amigos y las HSE

Primeros cuatro ítems



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.

Últimos tres ítems



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%.



Figura 128. Correlaciones entre el índice de relación percibida con amigos y las HSE



Además de lo mencionado en el párrafo anterior, en la **Figura 128** se observa que, para ambas cohortes las correlaciones más altas con el indicador de percepción de la relación con los amigos se presentan en las habilidades de sociabilidad, confianza y cooperación. Por otro lado, en la cohorte menor, hay una mayor correlación (positiva) entre el indicador y las habilidades relacionadas con el desempeño de tareas (responsabilidad, autocontrol y persistencia). En la cohorte menor se destaca una correlación positiva (por encima de la cohorte menor) con las habilidades de asertividad, energía, resistencia al estrés y energía.

La **Tabla 22** muestra que los resultados para las habilidades socioemocionales de la cohorte menor se pueden ver más influenciados por los resultados en el indicador de relaciones percibidas con los amigos. Para la habilidad de confianza se podría dar un aumento de más de dos puntos, mientras que, para esta misma habilidad pero en la cohorte mayor, el aumento sería superior a 1.5 puntos.

Borowski, Zeman y Braunstein (2018) mencionan que, en el contexto de la adolescencia, las relaciones de amistad brindan la oportunidad para “practicar y refinar las

Tabla 22. Relaciones percibidas con los amigos - estudiantes

| | Cohorte menor | | | Cohorte mayor | | |
|-----------------------|---------------|----------------|---------|---------------|----------------|---------|
| Habilidades SE | Coeficientes | Error estándar | Valor p | Coeficientes | Error estándar | Valor p |
| Asertividad | 0.43 | 0.19 | 0.01 | 0.09 | 0.07 | 0.10 |
| Autocontrol | 0.96 | 0.19 | 0.00 | 0.23 | 0.04 | 0.00 |
| Autoeficacia | 1.09 | 0.20 | 0.00 | 0.39 | 0.04 | 0.00 |
| Confianza | 2.24 | 0.20 | 0.00 | 1.64 | 0.04 | 0.00 |
| Control emocional | 1.16 | 0.18 | 0.00 | 0.46 | 0.05 | 0.00 |
| Cooperación | 1.34 | 0.19 | 0.00 | 0.60 | 0.05 | 0.00 |
| Creatividad | 0.57 | 0.20 | 0.00 | 0.17 | 0.06 | 0.00 |
| Curiosidad | 0.70 | 0.19 | 0.00 | 0.07 | 0.04 | 0.07 |
| Empatía | 1.34 | 0.19 | 0.00 | 1.18 | 0.04 | 0.00 |
| Energía | 0.77 | 0.20 | 0.00 | 0.29 | 0.05 | 0.00 |
| Motivación | 1.00 | 0.19 | 0.00 | -0.07 | 0.05 | 0.10 |
| Optimismo | 0.84 | 0.20 | 0.00 | 0.34 | 0.04 | 0.00 |
| Persistencia | 1.06 | 0.19 | 0.00 | -0.03 | 0.05 | 0.27 |
| Resistencia al estrés | 0.83 | 0.20 | 0.00 | 0.12 | 0.05 | 0.00 |
| Responsabilidad | 1.04 | 0.19 | 0.00 | 0.15 | 0.04 | 0.00 |
| Sociabilidad | 1.61 | 0.19 | 0.00 | 0.96 | 0.04 | 0.00 |
| Tolerancia | 0.97 | 0.20 | 0.00 | -0.07 | 0.07 | 0.15 |

habilidades de regulación emocional dentro de interacciones afectivas intensas" (p. 240). También mencionan que las personas que experimentan ansiedad social "pueden tener amistades en las cuales hay una menor expectativa de respuestas de apoyo y grandes expectativas por respuestas que no brindan apoyo ante las emociones negativas" (p. 240).

Los resultados presentados dejan clara la relación entre la amistad y las habilidades socioemocionales, principalmente las relacionadas con la colaboración y la regulación emocional, así como con la autoeficacia y la motivación al logro.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



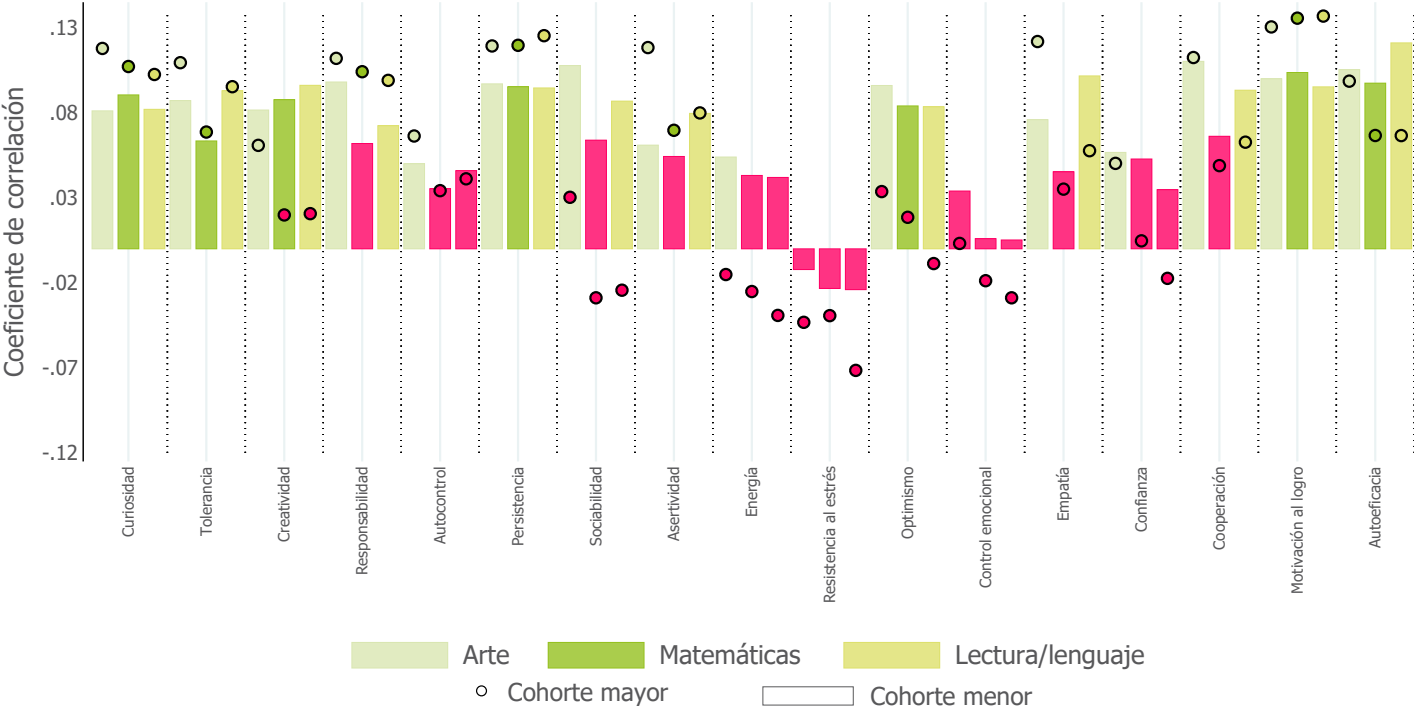
Referencias

5.5. Contexto del estudiante, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y los resultados escolares

En esta sección se busca, por un lado, mostrar la relación entre las habilidades socioemocionales y las notas de los estudiantes en matemáticas, lectura y artes. Por otro lado, analizar si factores como la institución educativa o el nivel socioeconómico inciden en los resultados obtenidos por los estudiantes a nivel de habilidades socioemocionales.

La **Figura 129** muestra que las correlaciones de los resultados obtenidos para matemáticas, lectura y artes con las habilidades socioemocionales tienen valores muy bajos. Estos no son mayores que 0.12 en el caso de la cohorte menor, y 0.14 en la cohorte mayor. Se puede destacar que los valores más altos de correlación para la cohorte menor se encuentran en curiosidad, creatividad, persistencia, motivación al logro y autoeficacia. Por otra parte, motivación al logro y persistencia son los que presentan el valor más alto para la cohorte mayor.

Figura 129. Correlaciones entre resultados académicos y HSE



Nota: Las barras y círculos en rojo indican que en esas variables los resultados no son significativos al 5%



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



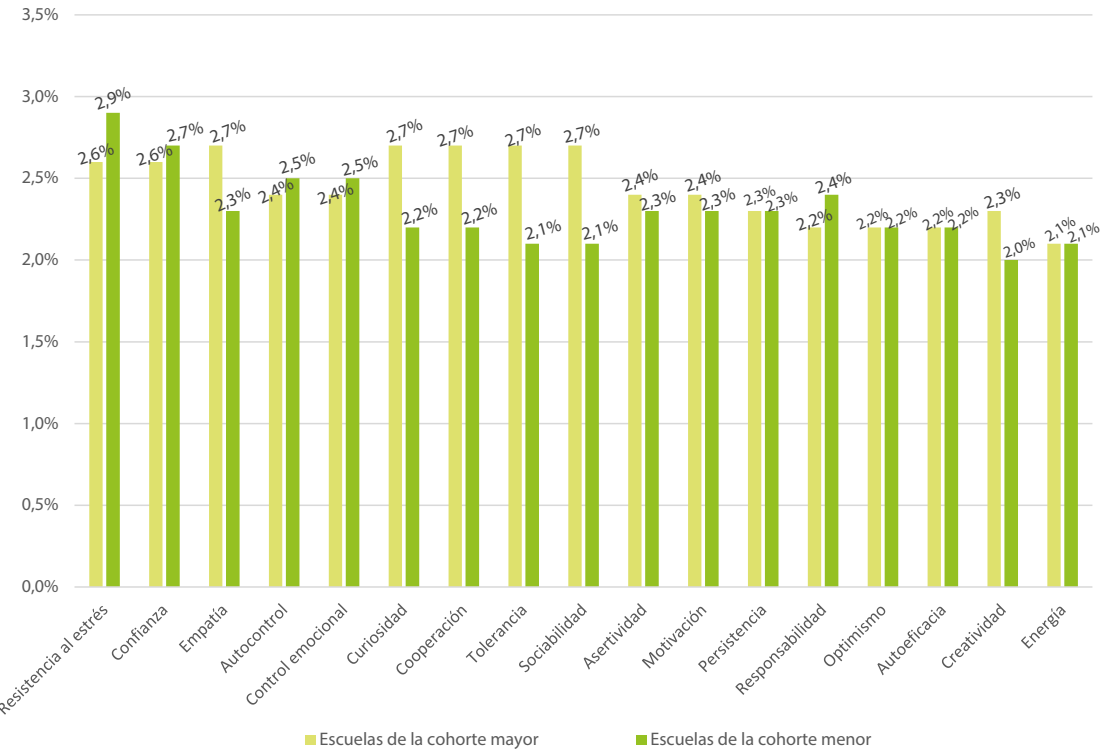
Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

La **Figura 130** muestra el resultado de los análisis de varianza para las instituciones educativas que participaron en el estudio en la ciudad de Bogotá. Este análisis busca determinar si las instituciones educativas influyen en los resultados de las habilidades socioemocionales. Como se observa en la figura, el porcentaje de variación en los datos está entre el 2% y el 2.9%, aunque estos resultados no son significativos⁴.

Figura 130. Análisis de varianza por institución educativa participante en SSES

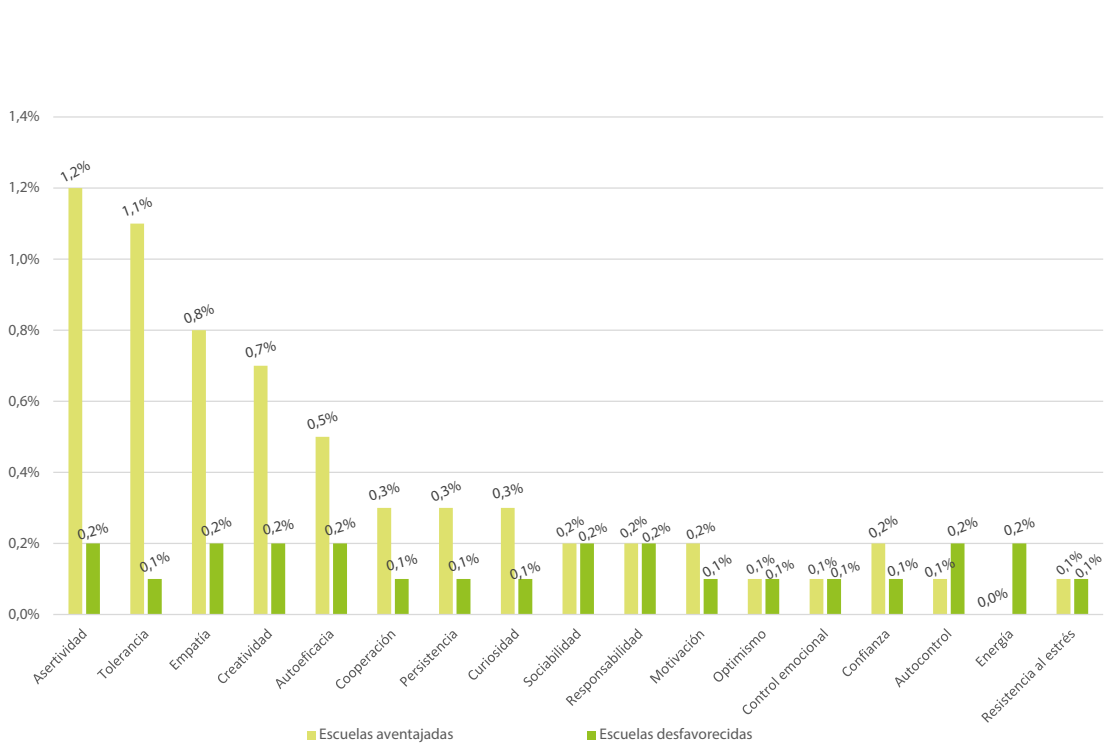


4. En el análisis de varianza (ANOVA), la suma total de los cuadrados ayuda a expresar la variación total que se puede atribuir a diferentes factores, por ejemplo, las diferencias entre establecimientos educativos. La suma de cuadrados representa una medida de variación o desviación con respecto a la media. Se calcula como una suma de los cuadrados de las diferencias con respecto a la media. El cálculo de la suma total de los cuadrados (STC) considera tanto la suma de los cuadrados de los factores (SST) como la de aleatoriedad o error (SSE). Para este caso el porcentaje de variación está representado como % variación= $\frac{SST}{STC} * 100$

La **Figura 131** muestra las diferencias en la puntuación de las habilidades socioemocionales según la variable de nivel socioeconómico del estudio. Para realizar esta comparación se calculó el nivel socioeconómico de la institución con base en los datos disponibles para sus estudiantes; se ordenaron estos resultados de mayor a menor, se dividió el grupo en cuatro partes iguales que estuvieran conformadas por un 25% de colegios y se tomaron los colegios del grupo con el nivel socioeconómico más alto (escuelas aventajadas) y el 25% con el nivel de socioeconómico más bajo (escuelas desfavorecidas).

Se realizó la comparación entre los resultados de los dos grupos y se obtuvieron las diferencias en las puntuaciones de habilidades socioemocionales, las cuales se representan con barras en la **Figura 131**.

Figura 131. Diferencia en las puntuaciones de HSE entre escuelas aventajadas y desfavorecidas





Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

Con base en esta información se puede decir que, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de la institución educativa, las mayores diferencias entre las puntuaciones de las habilidades socioemocionales se encuentran para asertividad y tolerancia. La empatía, creatividad, autoeficacia, cooperación, persistencia y curiosidad presentan diferencia entre el 0.3% y el 0.8%. Se debe aclarar que este análisis solo aplica para las instituciones educativas que participaron en el estudio y no se puede extrapolar a la totalidad de instituciones educativas del distrito.

Los análisis presentados permiten afirmar que, aunque se observa una relación entre algunas de las habilidades socioemocionales y las notas de matemáticas, lectura y artes, esta es débil. Esta relación se da principalmente con las habilidades de motivación al logro y persistencia en la cohorte mayor, las cuales son esenciales en el logro de objetivos personales y el cumplimiento de tareas. En la cohorte menor la relación es negativa entre los resultados académicos y la resistencia al estrés y la confianza. Estos resultados coinciden, de forma parcial, con los presentados por la OCDE (2021) en el informe internacional de resultados del estudio.

Por último, los análisis de regresión mostraron que el nivel socioeconómico de las instituciones educativas participantes tiene influencia en los resultados de algunas habilidades socioemocionales.

5.6. Conclusiones del capítulo

Las habilidades socioemocionales

[Son] capacidades individuales que pueden ser (a) manifestadas en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, (b) desarrolladas a través de experiencias de aprendizaje formales e informales y (c) generadoras importantes de resultados socioeconómicos a través de la vida de un individuo. (OCDE, 2015, p. 35)

El escenario por excelencia que brinda experiencias formales de aprendizaje es el colegio, ya que allí se busca aportar al desarrollo de las habilidades cognitivas en

un ambiente estructurado y facilitar un espacio para la adaptación social (Isaza et al., 2015) permitiendo el desarrollo de las habilidades para la socialización por medio del intercambio con pares, docentes y otros miembros de la comunidad académica.

Por medio de la revisión de los ítems que se usaron en el estudio, y de los índices que se calcularon a partir de ellos, se buscó mostrar la relación de diferentes elementos presentes en el contexto académico como el clima escolar, la competencia o la influencia de las relaciones con docentes, amigos y padres en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

A partir de los distintos análisis fue posible evidenciar algunos elementos del contexto escolar que se encuentran relacionados con las habilidades socioemocionales que se enuncian a continuación.

Respecto al clima escolar, es de resaltar que la forma de acoso que más se reportó es la burla, con 13% de estudiantes manifestándolo. También es importante destacar que las otras formas de acoso escolar indagadas no superan el 6% de reporte.

No obstante, respecto al índice de presencia de bullying se observó que altos niveles de exposición al acoso escolar están relacionados con un menor desarrollo de la responsabilidad, el autocontrol y la motivación al logro. De igual manera, los resultados presentados sugieren que, para la cohorte menor, el acoso escolar tiene una relación negativa con la cooperación, la curiosidad y la autoeficacia. En su conjunto estos resultados muestran que el bullying está relacionado de forma negativa con habilidades que facilitan el cumplir los compromisos, evitar distracciones y perseverar.

Asimismo, sobre los aspectos relacionados con la colaboración y competencia en el entorno escolar, los resultados de los estudiantes participantes evidenciaron la relación entre la cooperación y varias de las habilidades socioemocionales del estudio. Así, se puede decir que la percepción de que los estudiantes cooperan entre sí, en el ambiente escolar, se relaciona con el desarrollo de habilidades socioemocionales que se ven involucradas con la colaboración y la regulación emocional.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

Los resultados presentados dejan clara la relación entre la amistad y las habilidades socioemocionales, principalmente las relacionadas con la colaboración y la regulación emocional, así como con la autoeficacia y la motivación al logro.

Dado que los datos están mostrando esas relaciones, uno de los propósitos del colegio debería ser crear un ambiente donde la empatía, la confianza y la cooperación se vean constantemente involucradas en las actividades escolares, ya que esto a su vez redundaría en la mejora de las relaciones y la percepción del clima en el aula y la escuela.

Respecto de las actividades extracurriculares se encontró, para la cohorte menor, la participación en actividades curriculares está relacionada con el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorecen la exploración de las relaciones con otros, así como de nuevas ideas. Para la cohorte mayor, son más fuertes las relaciones entre las actividades deportivas y la energía, sociabilidad y resistencia al estrés.

Esto indica la importancia de dar continuidad a políticas que promuevan actividades relacionadas con artes, los deportes, actividades ambientales, sociales y comunitarias, a las que se le ha dado una importante relevancia en el sector educativo del Distrito mediante diversas políticas educativas como 40x40, currículo para la excelencia y la formación integral (Secretaría de Educación Distrital, s.f.).

Es posible implementar estrategias orientadas a trabajar en los aspectos relacionados con la ansiedad ante las evaluaciones, teniendo en cuenta que presentar altos niveles de ansiedad con la evaluación podría corresponderse con presentar una menor capacidad para resolver problemas calmadamente, regular emociones como la ira cuando se enfrenta la frustración y tener expectativas optimistas sobre sí mismo.

En síntesis, fortalecer las habilidades que se ven involucradas en aspectos como una mejor relación con los padres y un aumento en el bienestar psicológico, así como en la disminución del acoso escolar o en la ansiedad frente a la evaluación, puede mejorar el manejo de las emociones en momentos de frustración, fortalecer una percepción más positiva de sí mismo y el incrementar el enfoque en la culminación de una tarea o labor.

El estudio SSES ha brindado información para aumentar la evidencia sobre las características y relaciones de las habilidades socioemocionales en la ciudad de Bogotá. Así, brinda importante información sobre las posibles perspectivas de crecimiento si se fomenta el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Gracias a esto, la ciudad cuenta con una herramienta adicional para la generación de políticas que impulsen el desarrollo y consolidación de las habilidades socioemocionales en sus habitantes.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

Referencias

- **Acuerdo 761 de 2020.** Por medio del cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del distrito capital 2020-2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”. 11 de junio de 2020.
- **Alonso, J. (2016).** *Influencia de la familia en el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales de los niños de Educación Primaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Psicología Social.
- **Andrew, S. (1998),** “Self-efficacy as a predictor of academic performance in science”, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 27, pp. 596-603.
- **Banco Interamericano de Desarrollo . (2020).** *Educar para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. BID.
- **Bandura, A. (1993),** “Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning”, *Educational Psychologist*, Vol. 28/2, pp. 117-148.
- **Bandura, A. et al. (1996),** “Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning”, *Child Development*, Vol. 67/3, pp. 1206-1222.
- **Betz, N. and G. Hackett (2006),** “Career self-efficacy theory: Back to the future”, *Journal of Career Assessment*, Vol. 14/1, pp. 3-11.
- **Betz, N. (2000),** “Self-efficacy theory as a basis for career assessment”, *Journal of Career Assessment*, Vol. 8/3, pp. 205-222.
- **Baxter, J., & Smart, D. (2011).** *Fathering in Australia among couple families with young children*. Canberra: Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government.
- **Belsky, J. (1988).** The effects of infant daycare reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3/2, 235-272.
- **Belsky, J., & Eggebeen, D. (1991).** “Early and extensive maternal employment and young children’s socioemotional development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Journal of Marriage and Family*, 53/4, 1083-1098.
- **Bonilla, L., Londoño, E., Cardona, L. y Trujillo, L. (2018).** ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana*, Núm. 276. <https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/9560/DTSERU%20276.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- **Bono, J. and T. Judge (2004),** “Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, pp. 901-910. 24
- **Borowski, S. K., Zeman, J., & Braunstein, K. (2018).** Social anxiety and socioemotional functioning during early adolescence: The mediating role of best friend emotion socialization. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 238–260. <https://doi.org/10.1177/0272431616665212>
- **Bradley, D. and J. Roberts (2004),** “Self-employment and job satisfaction: Investigating the role of self-efficacy, depression and seniority”, *Journal of Small Business Management*, Vol. 42/1, pp. 37-58.
- **Cabrera, N., Shannon, J., & Tamis-LeMonda, C. (2007).** Fathers’ influence on their children’s cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208-213.
- **CAF. (2016).** *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Bogotá D.C.: CAF.
- **Chase-Lansdale, PL.; Gordon, RA.;** Brooks-Gunn, J.; Klebanov, PK. Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. In: Brooks-Gunn, J.; Duncan, JG.; Aber, J.L., editors. *Neighborhood poverty: Context and consequences for children*. New York: Russell Sage Foundation; 1997
- **Chaux, E. (2008).** *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. https://dhis.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/4825/resource_files/Aulas_en_...pdf



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

- **Cheng, H., & Furnham, A. (2004).** Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 1-21.
- **Cherian, J. and J. Jacob (2013),** "Impact of self-efficacy on motivation and performance of employees", *International Journal of Business and Management*, Vol. 8/14, pp. 80-88.
- **Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018),** "Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- **Chia, S.M., & Kee, D.M. (2018).** Workplace bullying and task performance: A study on salespeople in retail industry. *Management Science Letters*, 8, 707-716. http://www.growing-science.com/msl/Vol8/msl_2018_24.pdf
- **CNN. (31 de mayo de 2021).** CNN en español. Obtenido de CNN en español: <https://cnnespanol.cnn.com/2021/05/31/china-parejas-tres-hijos-tasa-natalidad-trax/>
- **Cobb-Clark, D. y Schurer, S. (2011)** The Stability of Big-Five Personality Traits. *Melbourne Institute Working Paper* No. 21/11. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1919414>
- **Comino Velázquez, M. E., & Raya Trenas, A. F. (2014).** Estilos educativos parentales y su relación con la socialización de adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32(3), 271-280.
- **Comino, M., & Raya, A. (2014).** Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32 (3), 271-280.
- **Community Network for Youth Development (2001).** Youth Development Guide. Engaging young people in after-school programming. <https://www.ca-ilg.org/sites/main/files/file-attachments/ydguide.pdf?1499097609>
- **Conner, M. (1996),** Predicting Health Behaviour: Research and Practice with Social Cognition Models, Open University Press, Maidenhead.
- **Cunha, F., Heckman, J., & Schennach, S. (2007).** Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- **Darling, N., & Steinberg, L. (1993).** Parenting styles as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 487-496.
- **De kemp, R. (2007).** Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 165, 5-18.
- **De Raad, B. (2000).** The Big Five Personality Factors: *The psycholexical approach to personality*. Hogrefe & Huber Publishers.
- **Dezcallar Sáez, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014).** La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (12), 107-116. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05
- **Domino, M. (2013).** Measuring the Impact of an Alternative Approach to School Bullying. *Journal of School Health*, 83(6), 430-437. 10.1111/josh.12047%5Cn <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=86980739&site=ehost-live&scope=site>
- **Dupéré V, Leventhal T, Crosnoe R, Dion E.** Understanding the positive role of neighborhood socioeconomic advantage in achievement: The contribution of the home, child care, and school environments. *Developmental Psychology*. 2010; 46(5):1227-1244.10.1037/a0020211 [PubMed: 20822235]
- **Durango, A., & Acevedo, L. (2020).** *Desarrollo de habilidades para la vida en niños, niñas y adolescentes migrantes*. Medellín: Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.
- **Educo. (16 de julio de 2020).** Educo. Obtenido de Educo: <https://www.educo.org/blog/la-importancia-de-los-abuelos-en-la-vida-de-ninos>
- **Franco, N., Pérez, M., & De Dios, M. (2014).** Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

- **Fekkes, M., Sande Van de, M., Gravesteyn, J., Pannebakker, F., Buijs, G., Diekstra, R. F. W. & Kocken, P. L. (2016).** Effects of the Dutch Skills for Life program on the health behavior, bullying, and suicidal ideation of secondary school students. *Health Education*, 116(1), 2–15. <http://dx.doi.org/10.1108/HE-05-2014-0068>
- **Fuchs, T. y Woessmann, L. (2004).** Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School. CESifo Working Paper, (1321).
- **Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2018).** Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- **Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2015).** Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- **García, A.; Callejo, J. y Walzer, A. (2004).** Los niños y los jóvenes frente a las pantallas. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- **Graziano, W. and R. Tobin (2002),** “Agreeableness: Dimension of personality or social desirability artifact?”, *Journal of Personality*, Vol. 2002, pp. 695-727.
- **Graziano, W. and N. Eisenberg (1997),** “Agreeableness: A dimension of personality”, in Hogan, R., J. Johnson and S. Briggs (eds.), *Handbook of Personality Psychology*, Academic Press, San Diego.
- **Guijo Blanco, V., Santamaría, M., & Águila, A. (2016).** Desarrollo de la independencia en la vida diaria en niños entre 3 y 6 años. *Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE)*, 2137-2138.
- **Henao, G., & García, M. (2009).** Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- **Hernández, A. (2012).** La empatía y su relación con el acoso escolar. Universidad de Zaragoza. ISSN 0717-6945
- **Hospital San Joan de Déu . (1 de marzo de 2018).** San Joan de Déu . Obtenido de San Joan de Déu : <https://www.sjdhospitalbarcelona.org/es/los-ninos-familias-con-menor-nivel-socioeconomico-padecen-mas-problemas-salud>
- **Hough, L. (2003),** “Emerging trends and needs in personality research and practice: Beyond main effects”, in Barrick, M. and A. Ryan (eds.), *Personality and Work: Reconsidering the Role of Personality in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco.
- **Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (30 de junio de 2020).** Icbf. Obtenido de Icbf: <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-enseñan/estilos-de-crianza>
- **Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes. (2018).** Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales. Informe de aplicación - Prueba piloto.
- **Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes. (2021).**
- **Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. (2021).** *Nota política pública. La convivencia y el clima escolar en Bogotá: una mirada integral.* [Archivo PDF] https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2520/Boletin_Nota_Politica_No6.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- **Isaza-Valencia, L., Gaviria-Zapata, D., Mahecha-Restrepo, N., & Gonzales-Zapata, T. (2015).** Contexto escolar: escenario de adaptación escolar y desarrollo de habilidades sociales. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 86-102.
- **Jensen-Campbell, L. et al. (2002),** “Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression”, *Journal of Research in Personality*, Vol. 36, pp. 224-251.
- **Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017).** Navigating sel from the inside out. Harvard Graduate School of Education.
- **Judge, T., B. Livingston and C. Hurst (2012),** “Do nice guys - and gals - really finish last? The joint effects of sex and agreeableness on income”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 102, pp. 390-407.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

- **Judge, T. et al. (2002)**, “Personality and leadership: A qualitative and quantitative review”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, pp. 765-780.
- **Kiernan, K., & Huerta, M. (2008)**. Economic deprivation, maternal depression, parenting and Sociology. *British Journal of Sociology*, 59(4), 783-806.
- **Låftman, Sara & Ostberg, Viveca & Modin, Bitte. (2016)**. School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*. 28. 1-12. 10.1080/09243453.2016.1253591.
- **LePine, J. and L. Van Dyne (1998)**, “Predicting voice behavior in work groups”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 83, pp. 853-868.
- **Legree, P. et al. (2014)**, “Identifying the leaders of tomorrow: Validating predictors of leader performance”, *Military Psychology*, Vol. 26, pp. 292-309. 25
- **Lim, V. K., & Sng, Q. S. (2006)**. Does parental job insecurity matter? Money anxiety, money motives, and work motivation. 91(5), 1078–1087.
- **López, J., & Sierra, E. (2014)**. CARACTERIZACIÓN DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA CICLO SECUNDARIA Y LOS IMAGINARIOS DEL CONCEPTO DE FAMILIA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES. CASO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONMATÍAS. *Tesis para optar al título de Magister en Educación con Énfasis en Maestro: Pensamiento-Formación. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín*.
- **Lounsbury, J. et al. (2004)**, “An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism”, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 33, pp. 457-466, <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOYO.0000037637.20329.97>
- **Lunenberg, F. (2011)**, “Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations”, *International Journal of Business Administration*, Vol. 15/1, pp. 1-6.
- **Martinez, M. (2020)** los big five como predictores de las percepciones de los candidatos hacia los procesos de selección: una revisión meta-analítica [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela]. https://www.researchgate.net/publication/348370582_LOS_BIG_FIVE_COMO_PREDICTORES_DE_LAS_PERCEPCIONES_DE_LOS_CANDIDATOS_HACIA_LOS_PROCESOS_DE_SELECCION_UNA_REVISION_META-ANALITICA

https://www.researchgate.net/publication/348370582_LOS_BIG_FIVE_COMO_PREDICTORES_DE_LAS_PERCEPCIONES_DE_LOS_CANDIDATOS_HACIA_LOS_PROCESOS_DE_SELECCION_UNA_REVISION_META-ANALITICA

- **Martocchio, J. and T. Judge (1997)**, “Relationship between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82/5, pp. 764-773.
- **Masten, A. and A. Tellegen (2012)**, “Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study”, *Development and Psychopathology*, Vol. 24, pp. 345-361.
- **McCoy, D., Connors, M., Morris, P., Yoshikawa, H., & Friedman, A. (2015)**. Neighborhood Economic Disadvantage and Children’s Cognitive and Social-Emotional Development: Exploring Head Start Classroom Quality as a Mediating Mechanism. HHS Public Access.
- **Murphy, S. y Faulkner, D. (2011)**. The Relationship between Bullying Roles and Children’s Everyday Dyadic Interactions. *Social Development*, 20(2), 272-293. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9507.2010.00597>
- **Noam, G.G., Biancarosa, G. y Dechausay, N. (2003)**. Afterschool education: Approaches to a n emerging field. Massachusetts: Harvard University.
- **Noftle, E. and R. Robins (2007)**, “Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93, pp. 116-130, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>
- **O'Brien, M. (2005)**. Studying individual and family development: Linking theory and research. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 880-890.
- **Obschonka, M., R. Silbereisen and E. Schmitt-Rodermund (2012)**, “Explaining entrepreneurial behavior: Dispositional personality traits, growth of personal entrepreneurial resources, and business idea generation”, *Career Development Quarterly*, Vol. 60, pp. 178-190,



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto familiar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Contexto escolar
y desarrollo de las
habilidades sociales
y emocionales



Referencias

- **Oliva, A. (2006).** Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97012834001>
- **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco. (2021).** *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de américa latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512/PDF/377512spa.pdf.multi>
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2021).** *OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report*. OECD.
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2021a),** *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2019).** *ASSESSMENT FRAMEWORK OF THE OECD STUDY ON SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS*. OECD Education Working Paper No. 207.
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2018)** The Future of education and skills. Education 2030 [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2015).** *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2013).** *OECD guidelines on measuring subjective well-being*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (s.f.)** Quiénes somos. <https://www.oecd.org/acerca/>
- **Phillips, M. (2015).** Parenting, Time Use, and Disparities in Academic Outcomes. En G. Duncan, & R. Murnane, *Whiter Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Russell Sage Foundation y Spencer Foundation.
- **Piotrowski, B. (1997).** Relaciones familia-colegio a la luz de la Constitución de 1991 de Colombia y de la Ley General de Educación. *Educación y educadores*, 9-20.
- **Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M. y Pino-Juste, M. (2021).** Socioemotional skills in adolescence. Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4811. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33946399/>
- **Positive Action. (2021b).** Primer. Understanding "Evidence-Based". <https://www.positiveaction.net/primer>
- **Poulin, F. & Pedersen, S. (2007).** Developmental changes in gender composition of friendship networks in adolescent girls and boys. *Developmental Psychology*, 43(6), 1484-1496.
- **Prieto, J. y Martinez, C. (2016).** *La Práctica de Actividad Física y su Relación con el Rendimiento Académico*. *Rev Edu Fís.* 34 (4). <https://g-se.com/la-practica-de-actividad-fisica-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-2210-sa-S5875359b5dd64>
- **Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016).** School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 629-641. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1199436>
- **Razeto, A. (2016).** El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas De Educación*, 9(2), 190-216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- **Rodríguez, C., & Muñoz, J. (2017).** Rezago en el desarrollo infantil: La importancia de la calidad educativa del ambiente familiar. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 13(2), 253-270.
- **Rodríguez, N. (2018).** Impacto de la violencia escolar en las tasas de deserción y repetición estudiantil: evidencia para Bogotá. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34370/u807497.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- **Rosander, P. and M. Backstrom (2014),** "Personality traits measured at baseline can predict academic performance in upper secondary school three years later", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 55, pp. 611-618.



Contenido



Contexto



Caracterización



Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales



Referencias

- **Saks, A. (1993)**, “Moderating and mediating effects of self-efficacy for the relationship between training and newcomer adjustment”, Academy of Management Proceedings, Vol. 1, pp. 126- 130. 26
- **Selene, R., Villanueva, L. (2015)**. El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIV (1), No. 133, Enero-Marzo de 2005, pp. 87-104. ISSN: 0185-2760.
- **Secretaría de Educación del Distrito. (2016)**. Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015. <https://www.scribd.com/document/359264708/Encuesta-de-Clima-Escolar-y-Victimizacion-2015>
- **Secretaría de Educación Distrital (s.f.)** Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40 x 40. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/951>
- **Semana. (2018)**. ¿De qué tanto sirve ser doctor para conseguir trabajo en Colombia? *Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/educacion/articulo/vale-la-pena-estudiar-doctorado-en-colombia-para-conseguir-trabajo/577112/>
- **Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martínez, V. (2007)**. The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits: Patterns and Profiles of Human Self-Description Across 56 Nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173–212. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- **Sociedad colombiana de pediatría. (6 de septiembre de 2018)**. *Crianza y Salud*. Obtenido de Crianza y Salud: <https://crianzaysalud.com.co/los-ninos-y-adolescentes-y-sus-abuelos/>
- **Spurk, D. and A. Abele (2010)**, “Who earns more and why? A multiple mediation model from personality to salary”, *Journal of Business and Psychology*, Vol. 26, pp. 87-103.
- **Stajkovic, A. and F. Luthans (1998)**, “Self-efficacy and work-related performance: A meta- analysis”, *Psychological Bulletin*, Vol. 124/2, pp. 240-261.
- **Sweeny, M. (2015)**. Family-structure instability and adolescent educational outcomes: a focus on families. En G. Duncan, & R. Murnane, *Whiter Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. RussellSage Foundation y Spencer Foundation.
- **Tackett, J. (2006)**, “Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents”, *Clinical Psychology Review*, Vol. 26, pp. 584-599.
- **Tauber, B., H. Wahl and J. Schroder (2016)**, “Personality and life satisfaction over 12 years: Contrasting mid- and late life”, *The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry*, Vol. 29, pp. 37-48.
- **UNESCO (2015)**. La Violencia de Género Relacionada con la Escuela Impide el Logro de Calidad para Todos, United Nations, Education for All Global Monitoring Report, Unesco, Santiago.
- **Ventura, I., Tosoli, A. (2010)**. El abordaje del alcohol en el contexto de la enseñanza fundamental: la reconstrucción socio imaginaria de los docentes. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*.
- **Villaseñor, P. (2017)**. ¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes? Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>
- **von Stumm, S., B. Hell and T. Chamorro-Premuzic (2011)**, “A hungry mind: Intellectual curiosity es the third pillar of academic performance”. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 2011, pp. 574-588.
- **Woo, S. et al. (2014)**, “Openness to experience: Its lower level structure measurement, and cross- cultural equivalence”, *Journal of Personality Assessment*, Vol. 96/1, pp. 29-45.
- **Zimmerman, E.J., & Christakis, D.A. (2005)**. Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 159(7), 619-62 5.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Queremos conocer tu opinión
sobre este documento, escríbenos a:
analisisydifusion@icfes.gov.co



icfes.gov.co



facebook.com/icfescol



twitter.com/icfescol



instagram.com/icfescol



youtube.com/c/icfescol

