



Informe de resultados del **Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales** **(SSES) Bogotá 2023**

Informe de resultados del Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) Bogotá 2023

Directora General

Elizabeth Blandón Bermúdez

Director Técnico de Evaluación

Rafael Eduardo Benjumea Hoyos

Subdirector de Estadísticas

Cristian Fabián Montaña Rincón

Subdirectora de Análisis y Divulgación

Alejandra Neira Aroca

Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá

Isabel Segovia Ospina

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia

Julia María Rubiano de la Cruz

Directora de Evaluación de la Educación

Erika Londoño Ortega

Equipo técnico Secretaría de Educación del Distrito

Yanneth Beatriz Castelblanco Marcelo

Christian Camilo Bravo Buitrago

Jennifer Andrea García Baracaldo

Balentina Jara Hernández

John Jairo Rivera Trujillo

Elaboración del documento

Alejandra Cristancho Cristancho

Brian Felipe Sarmiento Valencia

Jonnathan David Rico Marín

Julio César Sánchez Arévalo

Mayra Alejandra Sarria Murcia

Valentina Cardona Saldaña

Revisión general

Michael Andrés Vargas

Corrección de estilo

Solvey Yorely Castro Otalora

Diseño, diagramación e ilustración

Shanny Siomara Hernández Machuca

Diseño portada

César Augusto Páez Ramos

© Icfes, 2024. | Todos los derechos de autor reservados. | Bogotá, D. C., |

Noviembre de 2024

Cite este documento así:

APA 7.

Icfes. (2024). Informe de resultados del Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) Bogotá 2023.

Icontec

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (Icfes). Informe de resultados del Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) Bogotá 2023. Bogotá, 2024.

Para tener acceso a las funcionalidades interactivas de este documento, haga uso de las siguientes herramientas actualizadas al 2024, según su sistema operativo:

 Windows

 macOS



Adobe
Acrobat



Google
Chrome



Opera



Mozilla
Firefox



Microsoft
Edge



Adobe
Acrobat



Google
Chrome



Opera

Términos y condiciones de uso para las publicaciones y obras que son propiedad del Icfes

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a disposición de la comunidad educativa, y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo, un conjunto de publicaciones disponibles en su portal www.icfes.gov.co. Estos materiales y documentos están normados por la presente política, y se encuentran protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar¹, promocionar o realizar acción alguna con la cual se lucre directa o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number o Número Normalizado Internacional para Libros), que facilita la identificación no solo de cada título, sino, también, de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita. En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los

contenidos de esta publicación, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes, respetando los derechos de cita. En otras palabras, se podrá hacer uso de esta publicación si dicho uso se contempla en los fines aquí previstos. Es posible, entonces, transcribir pasajes del texto si se cita siempre la fuente de autor. Por supuesto, estas citas no deberían ser excesivas ni frecuentes para que, así, no se considere una reproducción simulada y sustancial que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Por tanto, cuando su uso pueda causar confusión, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto a cualquier producto o servicio prestado por esta entidad. En todo caso, queda prohibido su uso sin previa autorización expresa por parte del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y penalmente (en caso de que sea necesario), de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso y los actualizará en esta publicación.

¹ La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que se pueda realizar, haciendo que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia, respecto de las obras originales, que aquellas requieren, para su realización, de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etc. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

Tabla de contenido

| | |
|---|------------|
| 1. Contexto | 12 |
| 1.1 ¿Qué es SSES?..... | 12 |
| 1.2 ¿Qué evalúa? | 12 |
| 1.3 ¿Cómo evalúa?..... | 13 |
| 1.4 Marco conceptual..... | 14 |
| 1.5 Contextualización sobre SSES y características de la medición del estudio en Bogotá | 19 |
| 1.6 ¿Qué novedades tiene SSES 2023? | 21 |
| 1.7 Relevancia del estudio SSES..... | 22 |
| 2. Caracterización..... | 23 |
| 2.1 Caracterización de las y los estudiantes..... | 23 |
| 2.2 Caracterización madres, padres y cuidadores | 26 |
| 2.3 Caracterización bienes en el hogar..... | 29 |
| 2.4 Caracterización de las expectativas sobre el futuro de las y los estudiantes: carrera y ocupación | 32 |
| 2.5 Caracterización género: expectativas generales y socioemocionales | 35 |
| 2.6 Conclusiones del capítulo | 40 |
| 3. Desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales (HSE) | 40 |
| 3.1 Resultados del dominio Apertura mental | 41 |
| 3.2 Resultados en el dominio Desempeño de tareas..... | 42 |
| 3.3 Resultados en el dominio Involucramiento con otros | 44 |
| 3.4 Resultados en el dominio Colaboración..... | 45 |
| 3.5 Resultados en el dominio Regulación emocional..... | 46 |
| 3.6 Comparación entre 2019 y 2023 de los resultados de HSE..... | 48 |
| 3.7 Análisis del cambio en HSE entre los años 2019 y 2023 por dominio | 50 |
| 3.8 Resultados de las HSE según el sector | 51 |
| 3.9 Comparación internacional: Bogotá y Helsinki 2019 y 2023 | 53 |
| 3.10 Factores asociados de salud y bienestar..... | 55 |
| 3.10.1 Índice de comportamientos saludables..... | 55 |
| 3.10.2 Índice de satisfacción con la vida | 57 |
| 3.10.3 Índice de bienestar psicológico | 60 |
| 3.10.4 Índice de mentalidad de crecimiento..... | 64 |
| 3.11 Conclusiones del capítulo..... | 66 |
| 4. Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (HSE) | 67 |
| 4.1 Condiciones socioeconómicas..... | 68 |
| 4.2 Educación de madres, padres y cuidadores y HSE | 69 |
| 4.3 Roles de género en el hogar | 72 |
| 4.4 Conclusiones del capítulo | 78 |
| 5. Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (HSE)..... | 79 |
| 5.1 Dinámicas escolares en el desarrollo de las HSE | 80 |
| 5.1.1 Clima escolar y relaciones interpersonales | 80 |
| 5.1.2 Desigualdad y estereotipos de género en el contexto escolar | 95 |
| 5.1.3 Riesgos emocionales y de bienestar en el colegio | 101 |
| 5.2 Entorno institucional y su rol en el desarrollo de HSE..... | 115 |
| 5.2.1 Perfil docente y sus implicaciones en el desarrollo socioemocional..... | 115 |
| 5.2.2 Características de los colegios y emociones en el colegio | 119 |
| 5.3 Conclusiones del capítulo | 125 |
| Conclusiones | 126 |
| Referencias | 128 |
| Anexos | 130 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Dominios y habilidades evaluados en SSES..... | 17 |
| Figura 2. Cronología del SSES en Bogotá | 19 |
| Figura 3. Participación en el pilotaje y en el estudio principal de SSES 2019 (primera medición) y SSES 2023 (segunda medición)..... | 20 |
| Figura 4. Distribución de los colegios según sector en SSES 2023 | 20 |
| Figura 5. Distribución porcentual de estudiantes en el estudio SSES 2023, según la Cohorte | 24 |
| Figura 6. Población estudiantil por Cohorte en SSES 2023, según sector | 24 |
| Figura 7. Distribución porcentual de estudiantes en el estudio SSES 2023 para cada Cohorte, según género..... | 25 |
| Figura 8. Distribución porcentual de estudiantes en el estudio SSES 2023 para cada Cohorte, según antecedentes migratorios | 26 |
| Figura 9. Máximo nivel educativo alcanzado por las madres o cuidadoras de las y los estudiantes para cada Cohorte en el estudio SSES 2023 | 27 |
| Figura 10. Máximo nivel educativo alcanzado por el padre u otro cuidador para cada Cohorte en el estudio SSES 2023 | 28 |
| Figura 11. Ocupación actual de la madre o cuidadora de las y los estudiantes para cada Cohorte en el estudio SSES 2023 | 28 |
| Figura 12. Ocupación actual del padre u otro cuidador de las y los estudiantes para cada Cohorte en el estudio SSES 2023 | 29 |
| Figura 13. Porcentaje de estudiantes con acceso a un dispositivo electrónico en casa para las actividades escolares, para cada Cohorte en el estudio SSES 2023..... | 30 |
| Figura 14. Porcentaje de estudiantes con software o medición educativa, para cada Cohorte en el estudio SSES 2023 | 30 |
| Figura 15. Distribución porcentual de la cantidad de instrumentos musicales que reportan tener las y los estudiantes en casa, para cada Cohorte en el estudio SSES 2023 | 31 |
| Figura 16. Promedio del índice de nivel socioeconómico de las y los participantes en el estudio SSES 2023 ... | 32 |
| Figura 17. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Qué tan probable es que inicie su propio negocio o empresa en el futuro? | 33 |
| Figura 18. Porcentaje de estudiantes que reportan haber asistido a observaciones de trabajo o visitas a lugares de trabajo | 33 |
| Figura 19. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Qué tan importantes son las siguientes cosas en las decisiones que hace sobre su futura ocupación? Mis talentos..... | 34 |
| Figura 20. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Qué tan importantes son las siguientes cosas en las decisiones que hace sobre su futura ocupación? Mis hobbies | 35 |
| Figura 21. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta ¿Crees que las siguientes características son más importantes para hombres o mujeres para un futuro exitoso? Estar a cargo/mandar..... | 36 |
| Figura 22. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta ¿Crees que las siguientes características son más importantes para hombres o mujeres para un futuro exitoso? Ser atractivo físicamente..... | 37 |
| Figura 23. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta ¿Crees que las siguientes habilidades o características son más importantes para los niños o las niñas para su desarrollo y éxito? Ser curioso, creativo y tolerante con otras culturas..... | 37 |
| Figura 24. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta ¿Crees que las siguientes habilidades o características son más importantes para los niños o las niñas para su desarrollo y éxito? Ser persistente, responsable y autodisciplinado | 38 |
| Figura 25. Distribución porcentual de estudiantes en ambas aplicaciones de SSES en Bogotá para cada Cohorte, según antecedentes migratorios..... | 39 |
| Figura 26. Máximo nivel educativo alcanzado por las madres o cuidadoras de las y los estudiantes para cada Cohorte en ambas aplicaciones de SSES en Bogotá..... | 39 |
| Figura 27. Máximo nivel educativo alcanzado por el padre u otro cuidador para cada Cohorte en ambas aplicaciones de SSES en Bogotá..... | 39 |
| Figura 28. Promedio de las habilidades de Apertura mental, estudiantes de Bogotá, SSES 2023 | 42 |
| Figura 29. Promedios de las habilidades de Desempeño de tareas, estudiantes de Bogotá, SSES 2023 ... | 43 |
| Figura 30. Promedios de las habilidades de Involucramiento con otros, estudiantes de Bogotá, SSES 2023 .. | 45 |

| | |
|--|----|
| Figura 31. Promedios de las habilidades de Colaboración, estudiantes de Bogotá, SSES 2023..... | 46 |
| Figura 32. Promedios de las habilidades de Regulación emocional, estudiantes de Bogotá, SSES 2023 ... | 47 |
| Figura 33. Promedios de las puntuaciones de las HSE agrupadas por su dimensión en SSES 2019 y SSES 2023 para la Cohorte menor | 48 |
| Figura 34. Promedio de las puntuaciones de las HSE agrupadas por su dimensión en SSES 2019 y SSES 2023 para la Cohorte mayor | 49 |
| Figura 35. Comparación de los promedios de puntaje de las HSE, según el sector, en la Cohorte menor.. | 52 |
| Figura 36. Comparación de los promedios de puntaje de las HSE, según el sector, en la Cohorte mayor.. | 52 |
| Figura 37. Promedio del puntaje de las HSE para Bogotá y Helsinki en cada una de las aplicaciones del estudio SSES, para la Cohorte menor | 54 |
| Figura 38. Promedio del puntaje de las HSE para Bogotá y Helsinki en cada una de las aplicaciones del estudio SSES, en la Cohorte mayor | 55 |
| Figura 39. Índice de comportamientos saludables por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023 .. | 56 |
| Figura 40. Correlación entre el índice de comportamientos saludables y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023 | 57 |
| Figura 41. Índice de satisfacción con la vida por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023..... | 58 |
| Figura 42. Correlación entre el índice de satisfacción con la vida y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023 | 59 |
| Figura 43. Índice de bienestar psicológico por lugar de medición, según la Cohorte, SSES 2023 | 60 |
| Figura 44. Correlación entre el índice de bienestar psicológico y las HSE en estudiantes de Bogotá, del estudio SSES 2023 | 61 |
| Figura 45. Distribución porcentual de respuesta a las opciones de la afirmación: En las últimas dos semanas me he sentido calmado y relajado, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 .. | 62 |
| Figura 46. Distribución porcentual de respuesta a las opciones de la afirmación: En las últimas dos semanas me he despertado sintiéndome fresco y descansado, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 63 |
| Figura 47. Índice de mentalidad de crecimiento por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023 | 64 |
| Figura 48. Correlación entre el índice de mentalidad de crecimiento y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023 | 65 |
| Figura 49. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la afirmación: Con el esfuerzo suficiente todos pueden incrementar sus habilidades sociales, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 66 |
| Figura 50. Valores de correlación entre el índice socioeconómico y las HSE, para la Cohorte mayor | 68 |
| Figura 51. Valores de correlación entre el índice socioeconómico y las HSE, para la Cohorte menor | 69 |
| Figura 52. Promedios de las HSE según la distribución de las categorías de respuesta para los niveles educativos de madres o cuidadoras, ambas cohortes | 70 |
| Figura 53. Promedios de las HSE según la distribución de las categorías de respuesta para los niveles educativos de padres o cuidadores, ambas cohortes | 71 |
| Figura 54. Índice de roles de género en el hogar por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023 ... | 72 |
| Figura 55. Distribución de porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: En tu hogar quién es el principal responsable de limpiar la casa, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023..... | 73 |
| Figura 56. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: En tu hogar quién es el principal responsable de realizar pequeñas reparaciones en la casa, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 74 |
| Figura 57. Valores de correlación entre el índice de roles de género en el hogar y las HSE, para la Cohorte mayor..... | 75 |
| Figura 58. Valores de correlación entre el índice de roles de género en el hogar y las HSE, para la Cohorte menor..... | 75 |
| Figura 59. Distribución de las categorías de respuesta a la pregunta: Principal responsable de limpiar la casa, en función del promedio en la Cohorte mayor | 76 |
| Figura 60. Distribución de las categorías de respuesta a la pregunta: Principal responsable de limpiar la casa, en función del promedio en la Cohorte menor | 76 |
| Figura 61. Distribución de las categorías de respuesta a la pregunta: Principal responsable de realizar pequeñas reparaciones en la casa, en función del promedio en la Cohorte mayor | 77 |
| Figura 62. Distribución de las categorías de respuesta a la afirmación: Principal responsable de realizar pequeñas reparaciones en la casa, en función del promedio en la Cohorte menor | 78 |
| Figura 63. Índice de relaciones con otros compañeros, según la cohorte y lugar de medición, SSES 2023... | 81 |

| | |
|---|-----|
| Figura 64. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Mis compañeros de clase son amistosos conmigo, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 82 |
| Figura 65. Correlación entre el índice de relaciones entre compañeros y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023 | 83 |
| Figura 66. Índice de sentido de pertenencia al colegio, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 .. | 84 |
| Figura 67. Análisis de tendencia para la comparación del índice de pertenencia al colegio entre SSES 2019 y SSES 2023, en Bogotá | 85 |
| Figura 68. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Parece que le caigo bien a otros estudiantes, según cohorte y sitio de medición, SSES 2023..... | 86 |
| Figura 69. Análisis de tendencia del porcentaje de respuestas a la afirmación: Parece que le caigo bien a otros estudiantes, para Bogotá, según cohorte, SSES 2019 y SSES 2023 | 87 |
| Figura 70. Correlaciones entre el índice de pertenencia al colegio y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2019 y SSES 2023 | 88 |
| Figura 71. Índice de relaciones estudiante y docente, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 89 |
| Figura 72. Análisis de tendencia para la comparación del índice de relaciones estudiante y docente entre SSES2019 y SSES 2023, en Bogotá..... | 90 |
| Figura 73. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Cuando los docentes me preguntan cómo estoy, es porque están realmente interesados en mi respuesta, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 90 |
| Figura 74. Correlación entre el índice de la relación percibida con los profesores y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2019 y SSES 2023..... | 91 |
| Figura 75. Índice de retroalimentación por parte de docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 92 |
| Figura 76. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: El docente me dice en qué áreas puedo mejorar, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 93 |
| Figura 77. Correlación entre el índice de la percepción de la retroalimentación docente y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023..... | 94 |
| Figura 78. Índice de sesgo de género-estereotipos, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 95 |
| Figura 79. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres, según cohorte y lugar de medición | 96 |
| Figura 80. Índice de violencia basada en género para la Cohorte mayor, según el lugar de medición, SSES 2023 | 97 |
| Figura 81. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: las y los estudiantes son tratados con respeto a pesar de su género, para la Cohorte mayor, según lugar de medición, SSES 2023..... | 98 |
| Figura 82. Correlación entre el índice de violencia basada en género y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023 | 99 |
| Figura 83. Índice de la perspectiva de los docentes sobre la discriminación y la equidad, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 100 |
| Figura 84. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Es importante tratar a las y los estudiantes de todos los contextos socioeconómicos de la misma manera, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 101 |
| Figura 85. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente vivió las siguientes experiencias en la escuela? Otros estudiantes me excluyeron de actividades a propósito, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 102 |
| Figura 86. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia de exclusión por parte de otros compañeros, SSES Bogotá 2023 | 103 |
| Figura 87. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente vivió las siguientes experiencias en la escuela? Otros estudiantes se burlaron de mí, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 104 |
| Figura 88. Análisis de tendencia del porcentaje de respuestas correctas para la afirmación Otros estudiantes se burlaron de mí, para Bogotá, según cohorte, entre SSES 2019 y SSES 2023 | 105 |
| Figura 89. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia con la que las y los estudiantes son objeto de burla, según cohorte, SSES Bogotá 2023 | 106 |
| Figura 90. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente hizo las siguientes cosas en la escuela? Excluí a otros estudiantes de actividades a propósito, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 107 |

| | |
|--|-----|
| Figura 91. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia de exclusión hacia otros compañeros, según cohorte, SSES Bogotá 2023 | 108 |
| Figura 92. Distribución porcentual de las respuestas la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente hizo las siguientes cosas en la escuela? Me burlé de otros estudiantes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 109 |
| Figura 93. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia con la que las y los estudiantes se burlan de sus compañeros, según cohorte, SSES Bogotá 2023 .. | 110 |
| Figura 94. Índice de prácticas escolares implementadas para combatir el acoso escolar, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 111 |
| Figura 95. Índice de ansiedad escolar, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 112 |
| Figura 96. Análisis de tendencias para la comparación del Índice de ansiedad escolar para Bogotá, según cohorte, entre SSES 2019 y SSES 2023 | 113 |
| Figura 97. Correlación entre el índice de ansiedad escolar y las HSE en estudiantes de Bogotá, según la cohorte, SSES 2019 y SSES 2023..... | 114 |
| Figura 98. Distribución porcentual de docentes por género, según la cohorte y el lugar de medición, SSES 2023 | 115 |
| Figura 99. Distribución porcentual de docentes por edad, según la cohorte y el lugar de medición, SSES 2023 | 116 |
| Figura 100. Índice de importancia de las HSE para docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023..... | 117 |
| Figura 101. Índice de impacto de las HSE para docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 117 |
| Figura 102. Índice de importancia de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas para directivos docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 118 |
| Figura 103. Índice de impacto de las HSE para directivos docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 118 |
| Figura 104. Índice de oferta de actividades extracurriculares, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023..... | 119 |
| Figura 105. Índice de participación en actividades extracurriculares, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 120 |
| Figura 106. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Con cuánta frecuencia participa en alguna de las siguientes actividades curriculares? Clubes de lectura, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023..... | 121 |
| Figura 107. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Con cuánta frecuencia participa en alguna de las siguientes actividades curriculares? Clubes o actividades de debate, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 121 |
| Figura 108. Índice de seguridad en la escuela, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023..... | 122 |
| Figura 109. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: Durante las anteriores cuatro semanas, ¿qué tan frecuentemente se sintió de la siguiente manera mientras estaba en el colegio? Ansioso-Ansiosa, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 123 |
| Figura 110. Distribución porcentual de las respuestas la pregunta: Durante las anteriores cuatro semanas, ¿qué tan frecuentemente se sintió de la siguiente manera mientras estaba en el colegio? Aburrido-Aburrida, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023..... | 124 |
| Figura 111. Índice de promoción del aprendizaje social y emocional, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023 | 124 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Estructura de los cuestionarios aplicados en el estudio SSES 2023..... | 14 |
| Tabla 2. Habilidades sociales y emocionales evaluadas en SSES | 17 |
| Tabla 3. Habilidades sociales y emocionales evaluadas en cada medición de SSES | 21 |
| Tabla 4. Descriptores del dominio de Apertura mental | 41 |
| Tabla 5. Descriptores del dominio de Desempeño de tareas | 42 |
| Tabla 6. Descriptores del dominio de Involucramiento con otros | 44 |
| Tabla 7. Descriptores del dominio de Colaboración..... | 45 |
| Tabla 8. Descriptores del dominio de Regulación emocional..... | 47 |

Presentación

El mundo actual exige que las personas se mantengan en un constante proceso de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje para definir y adaptar su rol tanto en su vida personal como en el ámbito laboral. Este desafío va más allá del conocimiento académico pues requiere el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (HSE) reconocidas hoy como esenciales para el éxito personal y profesional. Estas habilidades no solo son cruciales para el desarrollo integral, sino que también proporcionan herramientas para enfrentar los retos cotidianos, como interactuar eficazmente con los demás y gestionar nuestras emociones y comportamiento de manera saludable. Por ello, las HSE han adquirido un lugar central en los sistemas educativos y en el ámbito de la investigación.

En 2017, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) decidió que Bogotá participara en el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas en inglés) liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta iniciativa conectó a la ciudad con una oportunidad única de colaboración internacional, aprendizaje e intercambio de políticas educativas. En alianza con la SED, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) asumió la responsabilidad de aplicar el estudio y realizar el análisis y divulgación de los resultados, con el fin de aportar información para mejorar la calidad de la educación.

La primera implementación del SSES se realizó en 2019, ofreciendo un panorama inicial sobre diversos aspectos de la vida de las y los estudiantes del distrito relacionados con el desarrollo de sus (HSE). Este informe presenta los resultados de la segunda medición, llevada a cabo en 2023, destacada por incluir nuevos temas, como las aspiraciones profesionales, el impacto de los estereotipos de género y las prácticas de enseñanza, entre otros. Estos datos enriquecen y diversifican el análisis de estas habilidades. Además, la posibilidad de comparar los resultados con los del 2019 posiciona a Bogotá como pionera en el seguimiento de la evolución de estas habilidades, así como en la evaluación del impacto de los programas y políticas diseñados para su promoción. Este enfoque permite profundizar en el análisis y diseñar intervenciones más efectivas para fortalecer el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Confiamos en que los resultados presentados en este documento sean una herramienta valiosa para la formulación y el diseño de políticas públicas orientadas al bienestar de la comunidad educativa local. Esto cobra especial relevancia al reconocer la importancia de invertir en el desarrollo de HSE en niños, niñas y jóvenes, cuyo impacto trasciende el ámbito cognitivo y los logros académicos, contribuyendo significativamente a su desarrollo integral y a su calidad de vida.

Elizabeth Blandón Bermúdez
Directora General del Icfes

Introducción

El Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas en inglés) es una de las iniciativas internacionales más amplias para la evaluación de estas competencias. Liderada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), su trayectoria es relativamente reciente, con una primera edición realizada en 2019 y una segunda en 2023. El estudio tiene como objetivo medir, evaluar y comprender el desarrollo de HSE en niños, niñas y adolescentes, reconociendo su importancia para el éxito personal, académico y profesional a lo largo de la vida. Las habilidades evaluadas abarcan aspectos como la empatía, la regulación emocional, la persistencia, la curiosidad y la responsabilidad, entre otras, que han demostrado ser indicadores clave de bienestar integral y desempeño en diversos contextos sociales y laborales.

En este contexto, Bogotá, Colombia, se ha consolidado como un referente destacado al ser la única ciudad de América Latina en participar en ambas ediciones del estudio, en 2019 y 2023. Esta participación continua permite no solo analizar las HSE de las y los estudiantes de Bogotá en comparación con sus pares a nivel global, sino también realizar comparaciones longitudinales, indispensables para comprender el impacto de diversos factores contextuales en el desarrollo de estas habilidades.

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) han desempeñado un rol fundamental en la implementación de este

estudio en Bogotá, facilitando la participación de los colegios y sensibilizando a los actores clave sobre la relevancia de las HSE en el desarrollo académico y personal. Los resultados del SSES no solo ofrecen un diagnóstico de estas habilidades en los estudiantes, sino que también constituyen una base sólida para evaluar la efectividad de las políticas públicas en la ciudad e identificar áreas de mejora en el sistema educativo.

El presente informe está organizado en cinco capítulos y un apartado de conclusiones. En el [capítulo 1](#), se presenta el contexto del estudio, se incluye una descripción general del SSES, qué evalúa y cómo lo hace, junto con las particularidades de su implementación en Bogotá. El [capítulo 2](#) aborda las características sociodemográficas de los participantes y su entorno familiar y escolar. En el [capítulo 3](#), se detallan los resultados de las quince HSE evaluadas, organizadas en cinco dominios según la teoría de los “Big Five”. El [capítulo 4](#) analiza cómo el contexto familiar influye en el desarrollo de estas habilidades, mientras que el [capítulo 5](#) explora el papel del entorno escolar en dicho desarrollo. Finalmente, en las [conclusiones](#) del informe, se destacan los aspectos clave del documento y se comparten las tendencias observadas. En conjunto, los resultados y el análisis de estos se convierten en una valiosa herramienta para la toma de decisiones y la formulación de políticas que promuevan el desarrollo integral de las y los estudiantes, asegurando que cuenten con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Claves para la lectura

A continuación, se presentan algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para facilitar la comprensión del documento.

Promedio entre sitios

El promedio entre sitios corresponde a la media aritmética de todos los sitios participantes en el estudio SSES; en otras palabras, representa un punto de equilibrio en el conjunto de puntuaciones. Para calcular este promedio, se excluyeron los datos de Sintra (Portugal) en SSES 2019 y de México en SSES 2023, debido a que no cumplieron con los estándares técnicos. Asimismo, para evitar distorsiones al comparar a Bogotá (Colombia) con otros sitios, se excluyen sus datos del promedio general, lo que reduce el sesgo asociado a incluir en la medida un valor que podría influir en los resultados globales².

En general, el promedio se usa como un dato de referencia que indica alrededor de qué punto, en la escala de las puntuaciones, se encuentran los datos de la mayoría de las y los estudiantes. En el caso de Bogotá, indicaría el punto de referencia para las y los participantes de Bogotá que se compararía con el promedio de los demás lugares de medición, bajo las condiciones descritas en el párrafo anterior.

Análisis de tendencia

Algunas preguntas de la escala de evaluación de habilidades sociales y emocionales (HSE) del SSES 2019 fueron reemplazadas para la versión 2023. Con el fin de permitir que comparabilidad entre ambas aplicaciones, se construyó un conjunto de escalas de evaluación de HSE utilizando solo preguntas en común entre los dos años (OECD, 2024). Estas escalas se conocen como "escalas de tendencia" y se

utilizan para todos los análisis que comparan SSES 2019 y SSES 2023 en este informe.

La motivación de logro se midió en SSES 2019 como una "habilidad compuesta" creada a partir de preguntas diseñadas para evaluar otras habilidades; mientras que en SSES 2023, esta habilidad se midió con un nuevo conjunto de preguntas. Por este motivo, no fue posible calcular una escala de tendencia para la motivación de logro.

Correlación

El coeficiente de correlación mide la relación entre dos variables, indicando si una aumenta o disminuye cuando la otra lo hace. Su valor oscila entre -1 y 1:

- **Correlación positiva:** ambas variables aumentan.
- **Correlación negativa:** una variable aumenta mientras la otra disminuye.
- **Correlación cercana a 0:** relación débil o inexistente.

En este informe, se utilizan los siguientes puntos de corte para interpretar la fuerza de la correlación (Evans, 1996)³:

- **Débil:** 0.0 a 0.3 (o 0.0 a -0.3)
- **Moderada:** mayor a 0.3 hasta 0.6 (o mayor a -0.3 hasta -0.6)
- **Fuerte:** mayor a 0.6 hasta 1.0 (o mayor a -0.6 hasta -1.0)

Significancia estadística

Cuando se menciona que existe significancia estadística en la correlación entre dos variables continuas, se concluye que la relación observada no es producto del azar.

² El listado completo de los sitios de aplicación lo puede encontrar en el [Anexo 1](#).

³ Existen diferentes criterios para interpretar correlaciones según autores. En este informe, se sigue esta clasificación por su claridad y utilidad práctica.

Para evaluar la significancia estadística de las correlaciones, se utilizó la prueba t para el coeficiente de correlación de Pearson, una herramienta estadística que permite determinar si las correlaciones observadas son significativamente diferentes de cero. Esta prueba evalúa si la correlación entre dos variables continuas refleja una relación real o si podría atribuirse al azar.

El cálculo del estadístico t se presenta en la ecuación (1):

(1)

$$t = \frac{r \sqrt{n - 2}}{\sqrt{2 - r^2}}$$

1. Contexto

1.1 ¿Qué es SSES?

El Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) es un estudio internacional que recopila información sobre las habilidades sociales y emocionales (HSE) de niños y adolescentes, con un enfoque dos grupos de edad: niños y niñas de 10 años (Cohorte menor) y adolescentes de 15 años (Cohorte mayor). Su objetivo es comprender cómo varían estas habilidades según las características de las y los estudiantes, así como su impacto en el desempeño en otras áreas y la influencia del entorno escolar y familiar en su desarrollo.

1.2 ¿Qué evalúa?

SSES evalúa quince (HSE) esenciales para el éxito y bienestar de niños, niñas y adolescentes. Estas habilidades son: curiosidad, tolerancia, creatividad, responsabilidad, autocontrol, persistencia, motivación al logro, sociabilidad, asertividad, energía, empatía, confianza, resistencia al estrés, optimismo y

Donde:

r es el coeficiente de correlación de Pearson.
 n es el tamaño de la muestra.

Con un nivel de confianza del 95 %, se considera que la correlación es significativa si el valor absoluto del estadístico t es mayor que 1.96. Además, se calculó el valor p asociado a la prueba t . La hipótesis nula (H_0) plantea que la correlación es igual a cero ($r = 0$), y se rechaza si el valor p es igual o menor al nivel de significancia del 5 % ($p \leq 0.05$).

En las figuras del informe, las correlaciones estadísticamente significativas se resaltan visualmente (por ejemplo, mediante coloración), mientras que las no significativas se representan sin coloración para diferenciarlas claramente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es la responsable de esta iniciativa comparativa, que se implementa en diferentes sitios y países. El propósito de SSES es proporcionar datos confiables y comparables que permitan identificar factores que promueven o limitan el desarrollo social y emocional de las y los jóvenes. Con esta información, los responsables de políticas pueden diseñar intervenciones que mejoren los entornos educativos y familiares, favoreciendo el desarrollo integral de las y los estudiantes.

control emocional. La evaluación se realiza a través de cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes, rector (a) y cuidadores, lo que permite caracterizar las HSE de los estudiantes y analizar cómo el entorno escolar y familiar influyen en su desarrollo.

El estudio también examina los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de estas habilidades y evalúa su valor predictivo en áreas clave como educación, comportamiento, salud y bienestar personal. Los datos recopilados en el estudio SSES de 2023 se comparan con los de estudios previos, como el estudio SSES 2019, para identificar cambios y tendencias en el desarrollo de HSE a lo largo del tiempo.

Aunque las HSE son cada vez más discutidas, existe información limitada sobre su estado actual en la sociedad. Por esta razón, el estudio SSES busca complementar los datos existentes, cumpliendo con los siguientes objetivos ([OCDE, 2019](#)):

- Proveer a los países y ciudades participantes información sólida y confiable sobre el desarrollo de las HSE de sus estudiantes.
- Generar conocimiento sobre las características de individuos, familias, pares y escuelas que faciliten o dificulten el desarrollo de estas habilidades.
- Ofrecer evidencia sobre el valor predictivo de las HSE en resultados de educación, conducta, salud y bienestar personal.
- Demostrar la viabilidad de producir conjuntos de datos válidos, confiables y comparables sobre HSE.

1.3 ¿Cómo evalúa?

El estudio SSES evalúa las (HSE) de las y los estudiantes a través de una metodología integral que abarca varios componentes agrupados en cinco grandes categorías, que corresponden a datos contextuales:

- Antecedentes sociodemográficos de los estudiantes
- Entorno familiar
- Entorno escolar
- Entorno de pares
- Entorno comunitario más amplio

Los datos contextuales tienen como objetivo capturar la información más relevante que influye en el desarrollo de las HSE de las y los estudiantes. Se presta especial atención a las características que mejor responden a las intervenciones políticas y a las adaptaciones de los métodos de enseñanza. La comunidad estudiantil se desarrolla en varios entornos, incluidos el hogar, la escuela y la comunidad, y cada uno de estos contextos juega un papel crucial en la infancia y la adolescencia. Por lo tanto, el estudio recopila información contextual de las y los estudiantes, sus padres, madres o cuidadores, docentes, rector (a) ofreciendo una visión detallada de cada entorno.

El estudio evalúa las habilidades de los estudiantes a través de diferentes roles por varias razones. En primer lugar, las encuestas indirectas realizadas a padres, madres o cuidadores y docentes fortalecen la validez de los instrumentos utilizados para evaluar las HSE de las y los estudiantes, al ofrecer información sobre su conducta en diversos contextos; por ejemplo, la forma en que los estudiantes pueden comportarse de manera distinta según el entorno, recopilar información sobre sus conductas desde múltiples fuentes y en diversos contextos mejora la representación y comprensión de su comportamiento en los espacios más importantes para ellos (hogar y escuela).

Ahora bien, la información obtenida de los padres, madres o cuidadores y docentes permite controlar posibles errores en los autoinformes⁴, como la deseabilidad social, y autopercepciones poco realistas. Los padres, madres o cuidadores y docentes son fuentes valiosas de información sobre las conductas de los estudiantes: los primeros, por ejemplo, mantienen relaciones estrechas y duraderas con sus hijos e hijas, conocen en profundidad sus contextos de vida, preferencias y prácticas, y los observan en una gran variedad de situaciones. Por su parte,

⁴ Son instrumentos donde la persona debe responder preguntas sobre sí misma; por lo que también se suelen llamar instrumentos autoreporte.

los docentes pueden ofrecer una evaluación objetiva de las HSE de las y los estudiantes en el contexto escolar. Sus informes resultan particularmente útiles dado su conocimiento y experiencia en la valoración de estudiantes.

La **tabla 1** presenta la estructura de los cuestionarios de acuerdo con el rol de estudiante, padre, madre de familia o cuidador, docente y rector(a).

Tabla 1. Estructura de los cuestionarios aplicados en el estudio SSES 2023

| Sección | Estudiante | Madre, padre o cuidador | Docente | Rector |
|----------|---|--|---|--|
| A | Datos demográficos | Características de cuidadores | Datos demográficos | Datos demográficos |
| B | Bienestar y salud | Información del hogar | Trabajo actual | Antecedentes del colegio |
| C | Expectativas educativas, aspiraciones profesionales y empleabilidad | Características de los estudiantes | Actitudes de los profesores hacia las habilidades sociales y emocionales | Ambiente escolar |
| D | Género | Relaciones de los cuidadores con su hijo o hija y su escuela | Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de acuerdo con la clase objetivo | Ambiente escolar |
| E | Vida escolar | Expectativas de los cuidadores respecto del niño o niña y actitudes hacia las habilidades sociales y emocionales | Enseñanza en línea | Seguridad y acoso escolar |
| F | | Género | Bienestar del docente | Aprendizaje social y emocional en la escuela |
| G | | | | Recursos escolares para la enseñanza y el aprendizaje con dispositivos digitales |
| H | | | | Orientación profesional |

Fuente: elaboración propia.

1.4 Marco conceptual

El interés en las HSE tiene una sólida base en la investigación psicológica y educativa. Numerosos estudios han evidenciado que estas habilidades impactan significativamente en factores esenciales de la vida, tales como el rendimiento educativo, la empleabilidad, la salud y el bienestar personal ([Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018](#); [Kankaraš, 2017](#); [Kautz et al., 2014](#); [OCDE, 2015](#)). La evidencia empírica

también señala que, en muchos contextos, estas habilidades contribuyen a mejorar el desempeño académico, la empleabilidad, el rendimiento laboral y la participación cívica. De hecho, se ha encontrado que las HSE muestran una correlación más fuerte con diversos indicadores de calidad de vida, como la salud mental y el bienestar subjetivo, en comparación con el coeficiente intelectual y otras habilidades cognitivas ([Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018](#)).

Es crucial establecer una definición clara de HSE ya que su interpretación puede variar según las teorías y enfoques utilizados. En el contexto de este estudio, el término hace referencia a características individuales que se manifiestan como patrones consistentes de pensamientos, emociones y comportamientos. Estas habilidades son dinámicas, lo que significa que pueden transformarse a lo largo de la vida y repercutir en resultados significativos como el rendimiento académico, la salud mental, las relaciones interpersonales y la adaptación en diversos entornos sociales. ([Kankaraš, 2017](#); [Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018](#)).

El marco conceptual de este estudio se basa en el modelo de los "Cinco Grandes" (Big Five), el cual clasifica las HSE en cinco dominios principales: desempeño en tareas, regulación emocional, involucramiento con otros, apertura mental y colaboración. Este modelo ha recibido un amplio consenso en la psicología por su capacidad para capturar las dimensiones fundamentales de la personalidad humana. Estudios han demostrado que los rasgos de personalidad en los adultos pueden organizarse jerárquicamente, donde las características generales de orden superior se dividen en rasgos más específicos de orden inferior ([Markon, 2009](#)). Los "Cinco Grandes" provee una base sólida para esta estructura jerárquica ([John, Naumann y Soto, 2008](#)). Este modelo, además, ha sido replicado y sus resultados han sido comparados entre diferentes países y culturas ([McCrae y Terracciano, 2005](#)).

A continuación, se presentan los dominios generales de los "Cinco Grandes". En el estudio SSSES, estos dominios fueron adaptados y renombrados de la siguiente manera: el dominio de Conciencia se denomina "Desempeño de Tareas"; Estabilidad Emocional es "Regulación Emocional"; Extroversión se convierte en "Involucramiento con Otros"; Afabilidad se denomina "Colaboración"; y, finalmente, Apertura a la Experiencia es llamada "Apertura Mental".

Los dominios generales de los "Cinco Grandes", adaptados para este estudio, son:

- **Desempeño de tareas:** Representa la autodisciplina y persistencia que permiten a las personas concentrarse en sus tareas y alcanzar un alto rendimiento, especialmente en

contextos educativos y laborales. Incluye cuatro habilidades: persistencia, responsabilidad, autocontrol y motivación al logro.

- **Regulación Emocional:** Agrupa las habilidades para gestionar emociones negativas y el estrés, aspectos cruciales para el bienestar mental y físico. Incluye tres habilidades: resistencia al estrés, control emocional y optimismo.
- **Involucramiento con otros:** Describe a personas enérgicas y asertivas, cuya capacidad para relacionarse es clave para el liderazgo y el éxito laboral. Incluye tres habilidades: asertividad, sociabilidad y energía.
- **Colaboración:** Indica una orientación prosocial, asociada a relaciones de calidad, conductas prosociales y menor incidencia de problemas de conducta. Aquí se agrupan dos habilidades: la empatía y la confianza.
- **Apertura mental:** Relacionada con el logro académico y la adaptación a cambios en la vida. Incluye tres habilidades: curiosidad, creatividad y tolerancia.

El modelo de los "Cinco Grandes" ha sido una herramienta clave en la investigación sobre la personalidad en adultos, y su aplicabilidad en niñas, niños y adolescentes también ha sido explorada, particularmente en la evaluación de HSE. En este sentido, la OCDE, a través del SSSES, ha evaluado la relevancia de este modelo en estas poblaciones y ha encontrado que, en general, los "Cinco Grandes" son un marco válido para ellas, respaldado por diversas investigaciones.

Uno de los estudios más relevantes en este campo es el de Haan et al. (2017), que midió los diferentes dominios y subdominios (llamados facetas en el estudio) del modelo en dos grupos: niñas y niños entre 2 y 4,5 años y niñas, niños y adolescentes entre 6 y 17 años. Los resultados mostraron que las emociones evolucionan con el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, aunque parecen ser estables en medidas consecutivas. Es decir, los cambios en las facetas del modelo fueron más notorios en la medida en que había mayor diferencia entre las edades de las y los participantes, lo que sugiere que las dimensiones del modelo pueden medirse de manera confiable en la infancia, en edades específicas y que es posible evaluar su cambio conforme al desarrollo de los seres humanos.

Como se menciona en OCDE (2019) otro estudio importante es el de Halverson et al. (2003), quienes elaboraron el Inventario de Diferencias Individuales en Niños (ICID) a partir de más de 50,000 descriptores proporcionados por padres y madres de niñas y niños de 3 a 12 años de diversos países y lenguas. Este inventario se redujo a 141 ítems que describen características de personalidad comunes en diferentes culturas y se agrupan en 15 rasgos específicos. El análisis de las calificaciones de los padres y madres sobre niñas y niños en China, Grecia y Estados Unidos confirmó la concordancia de estas características con el modelo de los "Cinco Grandes".

Estas investigaciones evidencian que las HSE en la infancia y adolescencia, al igual que en la adultez, pueden organizarse de forma jerárquica y evaluarse de manera confiable utilizando el modelo de los "Cinco Grandes". Además, las evaluaciones de padres, madres y docentes sobre los subdominios del modelo resultaron ser fiables, lo cual es esencial para estudios como el de la OCDE, que incorpora informes tanto de padres, madres y docentes como de los propios jóvenes. Este conjunto de evidencia fortalece la validez del modelo de los "Cinco Grandes" en la evaluación de la personalidad y el desarrollo social y emocional en edades tempranas, estableciéndolo como un marco conceptual robusto para el análisis de estas dimensiones en contextos educativos.

También se ha investigado la influencia de las HSE en distintos aspectos de la vida. Por ejemplo, la regulación emocional ha demostrado estar estrechamente vinculada al éxito académico. Estudios como el de Lounsbury et al. (2004) han demostrado que la capacidad para regular las emociones predice de manera consistente la asistencia escolar, lo cual es fundamental para prevenir fenómenos como el abandono escolar o la delincuencia y sus repercusiones en la vida académica y laboral. La investigación sugiere que los adolescentes que tienden a faltar a la escuela podrían presentar un patrón similar en sus futuros trabajos.

En el ámbito laboral, las HSE de los "Cinco Grandes" desempeñan un papel determinante. La conciencia emocional, por ejemplo, se ha identificado como un predictor clave del desempeño y los ingresos en varias ocupaciones ([Sackett y Walmsley, 2014](#)). Asimismo, la

extraversión, que implica la capacidad para interactuar de manera eficaz con los demás, se asocia con mayores ingresos y logros educativos, y tiene una relación destacada con el liderazgo, una habilidad fundamental en numerosas profesiones (Bono y Judge, 2004).

El impacto de las HSE va más allá del ámbito educativo y laboral, influyendo también en la salud física y mental. Estudios como los de Strickhouser, et al. (2017) revelan que las habilidades en los dominios de la conciencia (denominado Dominio de tareas en SSSES) y la estabilidad emocional (denominado Regulación emocional en SSSES) están asociadas con comportamientos saludables y una mejor salud mental. Por ejemplo, la responsabilidad, un componente de la conciencia, se relaciona negativamente con el consumo de drogas, el suicidio y la violencia, mientras que el autocontrol muestra una relación inversa con el consumo excesivo de alcohol, el uso de drogas, la conducción imprudente y el tabaquismo ([Bogg y Roberts, 2004](#); [Moffitt et al., 2011](#)). Estos hallazgos subrayan la importancia de estas habilidades para el éxito personal y profesional, así como para la prevención de conductas de riesgo y la promoción del bienestar integral.

Un aspecto central de las HSE incluidas en SSSES es el potencial para desarrollarse y modificarse a lo largo del tiempo a través de diversos factores. La evidencia muestra que estas habilidades no son rasgos fijos desde el nacimiento, sino que pueden modificarse a lo largo de la vida debido a influencias ambientales y experiencias significativas. Por ejemplo, investigaciones indican que las habilidades en los dominios de la conciencia, la afabilidad y la estabilidad emocional tienden a fortalecerse con la edad, especialmente después de un periodo de inestabilidad en la adolescencia ([Roberts et al., 2006](#)). Asimismo, eventos trascendentales, como el matrimonio o el primer empleo, pueden tener un impacto considerable en características como la responsabilidad y la cooperación ([Specht, Schmukle y Egloff, 2011](#)).

Las intervenciones educativas y sociales han demostrado ser eficaces en la transformación de estas habilidades en distintas etapas de la vida. Algunos estudios revelan que incluso las intervenciones breves pueden generar cambios significativos en los rasgos de

personalidad dentro del modelo de los "Cinco Grandes" (Roberts et al., 2017). Intervenciones específicas, como programas de mindfulness y entrenamientos en habilidades sociales han mostrado efectividad para mejorar la conciencia, la afabilidad y la estabilidad emocional tanto en jóvenes como en adultos mayores (Krasner et al., 2009; Piedmont, 2001).

En resumen, el modelo de los "Cinco Grandes" no solo proporciona un marco sólido para

comprender y medir las HSE, sino que también ofrece implicaciones prácticas significativas para las políticas educativas y sociales. La evidencia respalda que estas habilidades son fundamentales para el éxito en distintas áreas de la vida y que pueden desarrollarse y fortalecerse a lo largo del tiempo, lo que subraya la importancia de integrarlas en estrategias de intervención desde la infancia hasta la adultez. La figura 1 presenta los dominios y habilidades seleccionados para el estudio.

Figura 1. Dominios y habilidades evaluados en SSES

Regulación emocional

(resistencia al estrés, control emocional y optimismo)

Desempeño de tareas

(persistencia, responsabilidad, autocontrol y motivación al logro)

Involucramiento con otros

(asertividad, sociabilidad y energía)

Colaboración

(empatía y confianza)



Apertura mental

(curiosidad, creatividad y tolerancia)

Fuente: elaboración propia.

En este estudio, se recoge información sobre quince HSE, organizadas en cinco dominios que, como se ha discutido ampliamente, se

basan en la teoría de los "Cinco Grandes". En la tabla 2 se describen cada una de las HSE evaluadas en SSES 2023.

Tabla 2. Habilidades sociales y emocionales evaluadas en SSES

| Dominio | Habilidades | Descripción | Ejemplos de conductas |
|------------------------|-------------|--|---|
| Apertura mental | Curiosidad | Interés en las ideas y el amor por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual; una mentalidad inquisitiva. | Le gusta leer libros o viajar a nuevos destinos. Opuesto: no le gusta el cambio; no demuestra interés en explorar cosas nuevas. |
| | Tolerancia | Estar abierto a diferentes puntos de vista, valorar la diversidad y apreciar a personas y culturas extranjeras. | Tiene amigos de diversos orígenes. Opuesto: no le agradan los extranjeros o las personas de diferentes orígenes. |
| | Creatividad | Crear formas novedosas de hacer o pensar las cosas mediante la exploración, el aprendizaje a partir del fracaso, la intuición y la visión. | Tiene ideas originales o crea obras de arte valoradas. Opuesto: actúa de manera convencional; no muestra interés en las artes. |

| | | | |
|----------------------------------|---------------------|---|--|
| Desempeño de tareas | Responsabilidad | Capacidad de cumplir compromisos; ser puntual y confiable. | Llega a tiempo a las citas o realiza las tareas de inmediato. Opuesto: no cumple con acuerdos o promesas. |
| | Autocontrol | Capacidad para evitar distracciones e impulsos repentinos y concentrarse en la tarea actual para alcanzar metas personales. | Postpone actividades recreativas hasta que se completan tareas importantes o no se apresura a hacer las cosas. Opuesto: tiende a decir cosas sin pensarlas bien. Bebe en exceso. |
| | Persistencia | Capacidad de perseverar en tareas y actividades hasta completarlas. | Termina proyectos de tarea o trabajo una vez que los comienza. Opuesto: se rinde fácilmente cuando enfrenta obstáculos o distracciones. |
| | Motivación al logro | Establecer altos estándares para sí mismo y trabajar arduamente para alcanzarlos. | Disfruta alcanzar un alto nivel de maestría en alguna actividad. Opuesto: le falta de interés en alcanzar maestría en cualquier actividad, incluidas las competencias profesionales. |
| Involucramiento con otros | Sociabilidad | Capacidad de acercarse a otros, tanto amigos como desconocidos, iniciando y manteniendo conexiones sociales. | Hábil para trabajar en equipo o bueno en hablar en público. Opuesto: puede tener dificultades para trabajar con un equipo grande o puede evitar hablar en público. |
| | Asertividad | Capacidad para expresar con confianza opiniones, necesidades y sentimientos, y ejercer influencia social. | Toma la iniciativa en una clase o equipo. Opuesto: espera a que otros lideren; guarda silencio cuando está en desacuerdo con los demás. |
| | Energía | Afrontar la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad. | Siempre está ocupado; trabaja largas horas. Opuesto: se cansa fácilmente sin causa física. |
| Colaboración | Empatía | Capacidad de entender y preocuparse por los demás y su bienestar. Valorar e invertir en relaciones cercanas. | Consuela a un amigo que está molesto o muestra empatía hacia las personas sin hogar. Opuesto: tiende a malinterpretar, ignorar o desestimar los sentimientos de los demás. |
| | Confianza | Capacidad para asumir que los demás generalmente tienen buenas intenciones y perdonar a quienes han actuado mal. | Presta cosas a los demás o evita ser duro o crítico. Opuesto: posee una actitud reservada y desconfía de sus relaciones con las personas. |

| | | | |
|-----------------------------|-----------------------|---|---|
| Regulación emocional | Resistencia al estrés | Efectividad en la modulación de la ansiedad y capacidad de resolver problemas con calma (estar relajado, manejar bien el estrés). | Está en calma la mayor parte del tiempo o se desempeña bien en situaciones de alta presión. Opuesto: se preocupa por las cosas la mayor parte del tiempo, tiene dificultades para dormir. |
| | Optimismo | Expectativas positivas y optimistas sobre sí mismo y la vida en general. | Generalmente está de buen humor. Opuesto: a menudo se siente triste o tiende a experimentar inseguridad o sentirse insuficiente. |
| | Control emocional | Capacidad para implementar estrategias efectivas para regular el temperamento, la ira y la irritación frente a las frustraciones. | Controla sus emociones en situaciones de conflicto. Opuesto: se molesta fácilmente; tiene cambios de humor frecuentes. |

Fuente: elaboración propia.

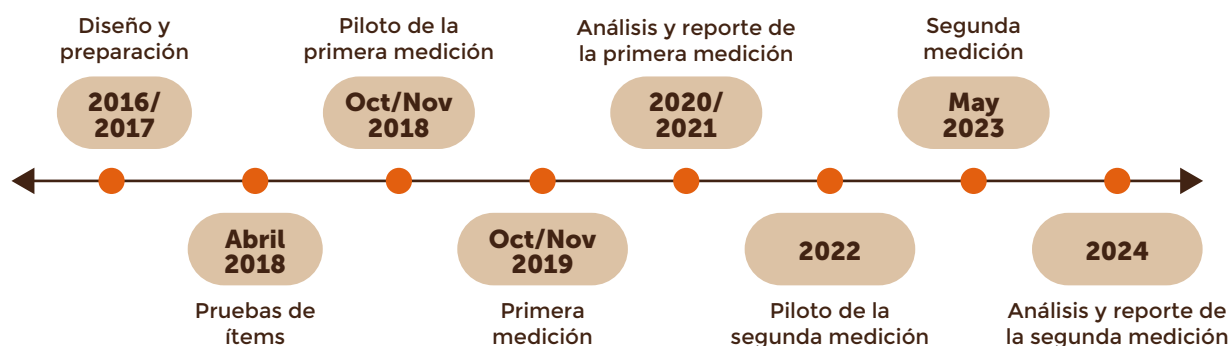
1.5 Contextualización sobre SSES y características de la medición del estudio en Bogotá

El estudio inició en 2016-2017 con el diseño de los instrumentos, incluyendo la construcción del marco conceptual, la documentación de la encuesta y su desarrollo. En Bogotá, se realizó un estudio piloto en 2018, en el cual se probaron las condiciones de medición y los materiales del estudio con el objetivo de ajustarlos para la medición definitiva y

garantizar que recolectaran la información de manera válida y confiable ([OCDE, 2021](#)). Los materiales piloteados se aplicaron por primera vez en 2019.

La **figura 2** muestra las etapas de desarrollo del estudio desde su concepción hasta su estado de análisis en el presente.

Figura 2. Cronología del SSES en Bogotá



Fuente: elaboración propia.

La segunda medición del estudio SSES en Bogotá comenzó en 2022 con el pilotaje de los ítems. Posteriormente, la medición se llevó a cabo en mayo de 2023. Es relevante mencionar que, antes de iniciar el estudio, se definió la población objetivo, es decir, el grupo de estudiantes que

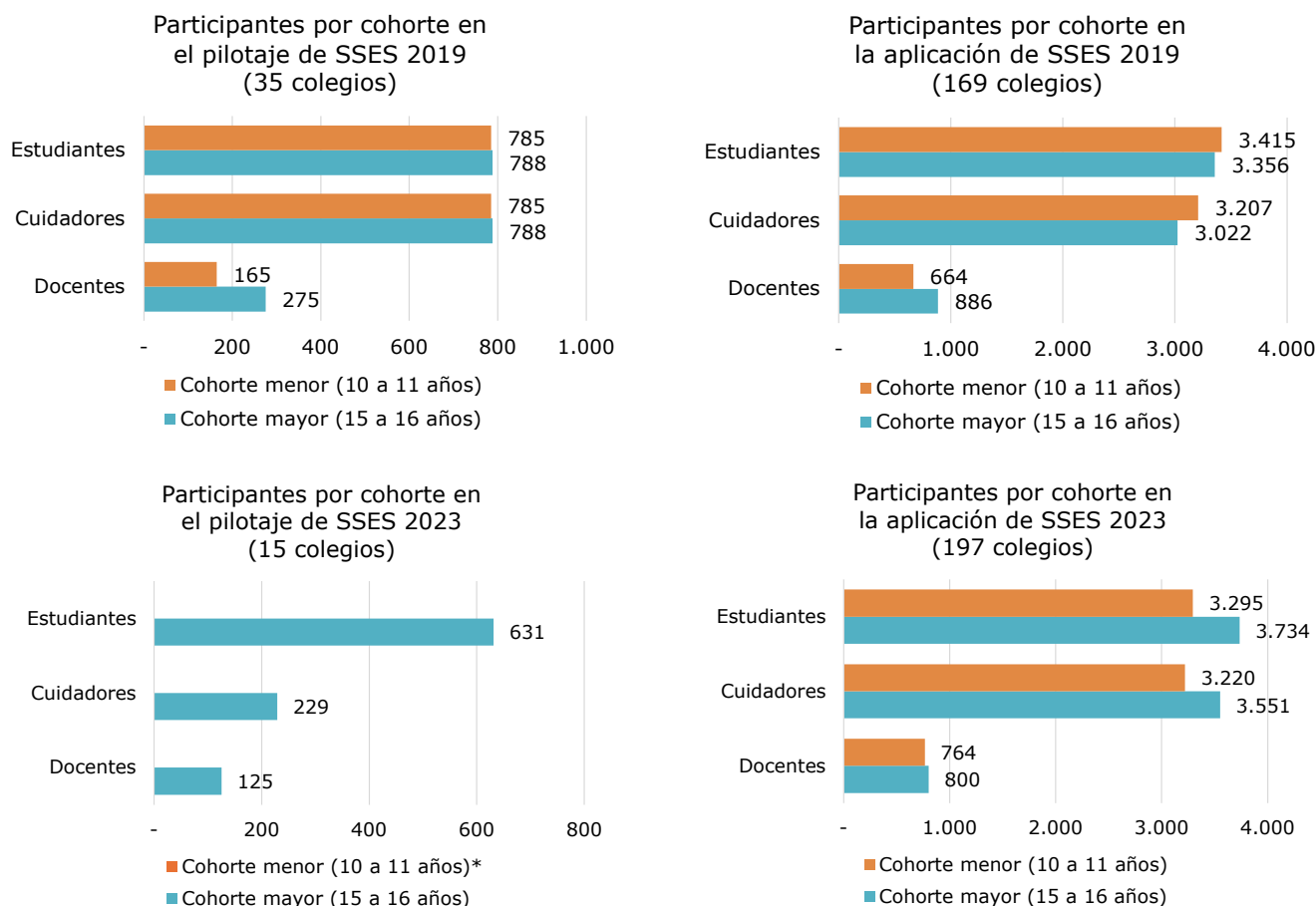
los resultados de la encuesta debían representar. De esta población, se seleccionó una muestra aleatoria de estudiantes.

Para Bogotá, en esta segunda medición, se estableció una población objetivo de

87.501 estudiantes en 1.679 colegios para la Cohorte menor y de 91.501 estudiantes en 1.146 colegios para la Cohorte mayor. La **figura 3** muestra la cantidad de participantes que se incluyeron en la muestra en ambas aplicaciones del estudio, después de realizar

los procedimientos de depuración y verificación de datos. También presenta el número de participantes en ambos pilotajes. Dado que Bogotá no contemplaba la participación de la Cohorte menor en el estudio SSES 2023, no se realizó un estudio piloto para esta Cohorte.

Figura 3. Participación en el pilotaje y en el estudio principal de SSES 2019 (primera medición) y SSES 2023 (segunda medición)

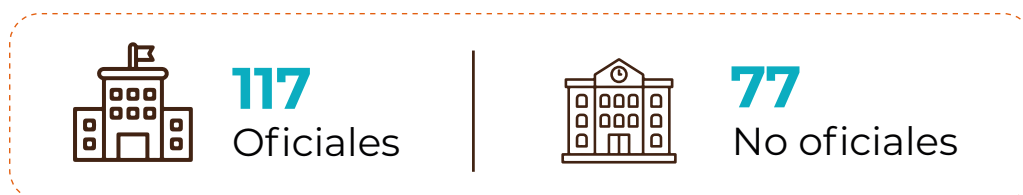


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la naturaleza de los colegios que conformaron la muestra de la medición de SSES

2023, la **figura 4** muestra que 117 colegios son oficiales y 77 no oficiales.

Figura 4. Distribución de los colegios según sector en SSES 2023



*Se presentaron 3 omisiones o datos faltantes.

Fuente: elaboración propia.

En el marco del estudio SSES, Bogotá se destaca como la única ciudad de América Latina que ha participado en ambas aplicaciones del estudio, en 2019 y 2023. Esta participación continua permite realizar comparaciones longitudinales y analizar los cambios en las HSE de las y los estudiantes a lo largo del tiempo. A pesar de las diferencias culturales y geográficas con otros sitios participantes, como Helsinki (Finlandia), los datos de Bogotá ofrecen una perspectiva única sobre cómo factores globales, y como la pandemia de COVID-19, han influido en el desarrollo de estas habilidades.

Las políticas educativas implementadas en Bogotá han sido reconocidas como un modelo líder en la promoción del aprendizaje social y emocional, con prácticas que están siendo adoptadas en otras regiones del país. La participación continua en SSES no solo ofrece una perspectiva valiosa sobre las HSE en el contexto latinoamericano, sino que también facilita el análisis del impacto de las políticas y prácticas educativas en el bienestar y desarrollo de las y los estudiantes en la región. La inclusión de Bogotá en el estudio destaca su rol como referente en América Latina en el análisis de HSE, permitiendo observar tendencias y el

efecto de factores globales en el desarrollo de estas competencias.

Así mismo, se destaca el interés de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en promover y realizar estudios como el SSES, resaltando su relevancia en el marco de las políticas educativas de la ciudad, contempladas en el plan de desarrollo “Bogotá camina segura 2024-2027”. Estos estudios no solo fortalecen el conocimiento sobre las HSE de las y los estudiantes, sino que también contribuyen al diseño e implementación de estrategias pedagógicas alineadas con los objetivos del sistema educativo distrital, como la formación de 9600 docentes “para la implementación de metodologías que favorecen los aprendizajes, el desarrollo de los estudiantes y las habilidades socioemocionales” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2024). Este enfoque subraya el compromiso de la SED con la formación integral de los estudiantes y con el desarrollo de políticas que respondan a las necesidades de una educación inclusiva y equitativa en Bogotá y que puede servir de experiencia para la implementación de la Ley 2883 de 2024 “por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia”.

1.6 ¿Qué novedades tiene SSES 2023?

En el estudio SSES de 2023 se introdujeron varios cambios en comparación con el estudio SSES de 2019. Por ejemplo, en la medición de 2019, la motivación al logro y la autoeficacia se midieron como parte de una dimensión adicional denominada Habilidades compuestas. Por su parte, en el estudio de 2023, la motivación al logro se evalúa con un nuevo conjunto de ítems específicos, mientras que la autoeficacia ha sido excluida. Además, aunque se incluyeron ítems para medir la cooperación, esta habilidad no cumplió con los estándares técnicos requeridos y fue retirada del análisis (OCDE, 2024). La [tabla 3](#) presenta el conjunto de habilidades que fueron evaluadas en las dos aplicaciones, de acuerdo con su respectivo dominio.

Tabla 3. Habilidades sociales y emocionales evaluadas en cada medición de SSES

| Dominio | Habilidades 2019 | Habilidades 2023 |
|---------------------------|---|--|
| Desempeño de tareas | Autocontrol Responsabilidad Persistencia | Autocontrol Responsabilidad Persistencia Motivación al logro |
| Regulación emocional | Resistencia al estrés Optimismo Control emocional | Resistencia al estrés Optimismo Control emocional |
| Colaboración | Empatía Confianza Cooperación | Empatía Confianza |
| Apertura mental | Tolerancia Curiosidad Creatividad | Tolerancia Curiosidad Creatividad |
| Involucramiento con otros | Sociabilidad Asertividad Energía | Sociabilidad Asertividad Energía |
| Habilidades compuestas | Motivación al logro Autoeficacia | No se evaluó para la medición 2023 |

Fuente: elaboración propia.

En el estudio SSES de 2023 también se amplió la cobertura geográfica con la participación de estudiantes de dieciséis lugares distribuidos en seis países y diez entidades subnacionales. Se añadieron datos de siete lugares que participaron en 2019, pero no en 2023, para ampliar la cobertura del promedio entre los sitios.

Dos ciudades, Bogotá (Colombia) y Helsinki (Finlandia), participaron en ambas ediciones del estudio, ofreciendo una oportunidad única para comparar los datos actuales con los de 2019 y analizar el impacto de la pandemia de COVID-19 en las HSE de los estudiantes. En 2023, Ucrania se sumó al SSES en medio de su conflicto con Rusia, proporcionando información valiosa sobre cómo los estudiantes en zonas de guerra enfrentan desafíos únicos en su desarrollo socioemocional.

Los instrumentos y procedimientos utilizados en la medición 2023 son, en gran medida, similares a los de 2019, con algunos ajustes y mejoras menores que facilitan comparaciones significativas entre los lugares participantes y a lo largo del tiempo ([OCDE, 2024](#)). Las características clave del diseño en el estudio SSES se mantienen consistentes:

- **Población objetivo internacional:** estudiantes de 15 años, sus docentes y rectores(as) (en 2023, la encuesta dirigida a estudiantes de 10 años y a padres, madres o cuidadores fue opcional).
- **Tamaño de la muestra objetivo:** 3.000 estudiantes, 500 docentes y 75 rectores(as) por sitio.
- **Instrumentos del estudio:** autoevaluaciones para estudiantes y cuestionarios autoadministrados para cada grupo objetivo, con un tiempo estimado de 30 a 60 minutos para completarse.
- **Modo de recopilación de datos:** en línea por defecto, con opción de encuesta en papel.
- **Periodo del estudio:** la recolección de datos comenzó en marzo de 2023 en España y finalizó en enero de 2024 en Delhi (India).

Se incorporaron nuevos temas en los cuestionarios contextuales, con un enfoque en aspectos como las perspectivas profesionales y la empleabilidad de las y los estudiantes, la influencia de los estereotipos de género en las HSE, las prácticas de enseñanza y escolarización que favorecen el aprendizaje social y emocional, y los efectos potenciales de la educación en línea o híbrida en el desarrollo de estas habilidades.

1.7 Relevancia del estudio SSES

Las HSE son fundamentales para el desarrollo integral de las personas, ya que facilitan el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, la toma de decisiones reflexiva y una mayor resiliencia ante las adversidades ([OECD, 2021](#)). Desde temprana edad, estas habilidades están vinculadas a la prevención de comportamientos de riesgo, la mejora de la salud mental y la creación de entornos escolares positivos. Consciente de esta importancia, la OCDE impulsa el estudio SSES, proporcionando a los sistemas educativos información valiosa sobre cómo estas competencias contribuyen al éxito académico, al bienestar personal y al desarrollo económico sostenible.

El estudio SSES se distingue por su enfoque en las habilidades no cognitivas, un aspecto que ha sido tradicionalmente menos explorado en la evaluación educativa. Mientras que las evaluaciones convencionales suelen enfocarse en el rendimiento académico, este estudio destaca la importancia de habilidades como la empatía, la regulación emocional y la cooperación. Estas no solo son esenciales para el bienestar individual, sino también para la cohesión social y el progreso económico de las sociedades. Este enfoque integral de la calidad educativa permite a los sistemas identificar fortalezas y áreas de mejora en el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, promoviendo políticas inclusivas que favorecen sociedades más equitativas y cohesionadas.

El SSES también aporta un valor significativo para la formulación de políticas públicas al permitir que gobiernos locales y nacionales identifiquen qué habilidades requieren mayor atención en sus sistemas educativos. Al comprender mejor cómo las HSE interactúan con factores contextuales, como el entorno familiar y escolar, los responsables de políticas pueden diseñar intervenciones más efectivas que promuevan la equidad en el acceso a los recursos educativos. De este modo, este enfoque no solo mejora la calidad de la educación, sino que también fortalece el tejido social y económico de las sociedades.

Ahora bien, el Icfes ha desempeñado un papel fundamental en la difusión de los resultados del estudio SSES. A través de sesiones de sensibilización dirigidas a responsables políticos, docentes y cuidadores, el Icfes ha resaltado la importancia de las HSE en el desarrollo integral de las y los estudiantes. Además, ha generado informes nacionales

clave que examinan la correlación entre estas habilidades y el desempeño académico, lo que ha influido directamente en la formulación de políticas educativas y prácticas pedagógicas. Particularmente, el Icfes ha incluido la medición y evaluación de HSE en las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°, y ha explorado su relación con el desempeño en la prueba de matemáticas para los grados 5° y 9°.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha tomado medidas decisivas basadas en los hallazgos del estudio SSES. Utilizó los resultados para desarrollar planes que promuevan entornos escolares seguros y de apoyo, además de impulsar estrategias de mejora en los colegios distritales. La medición continua de encuestas sobre el clima escolar desde 2006 y los recientes esfuerzos para integrar programas de HSE en el plan distrital de desarrollo reflejan un compromiso constante con el bienestar y desarrollo de las y los estudiantes ([SED, 2022](#); [SED, 2024](#)).

2. Caracterización

La presente sección ofrece una descripción de los principales datos obtenidos en los cuestionarios del Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES), relacionados con la caracterización de las personas que participaron del estudio. Cada uno de los cuestionarios usados en el estudio contenía preguntas de contexto que permiten interpretar la información sobre las habilidades sociales

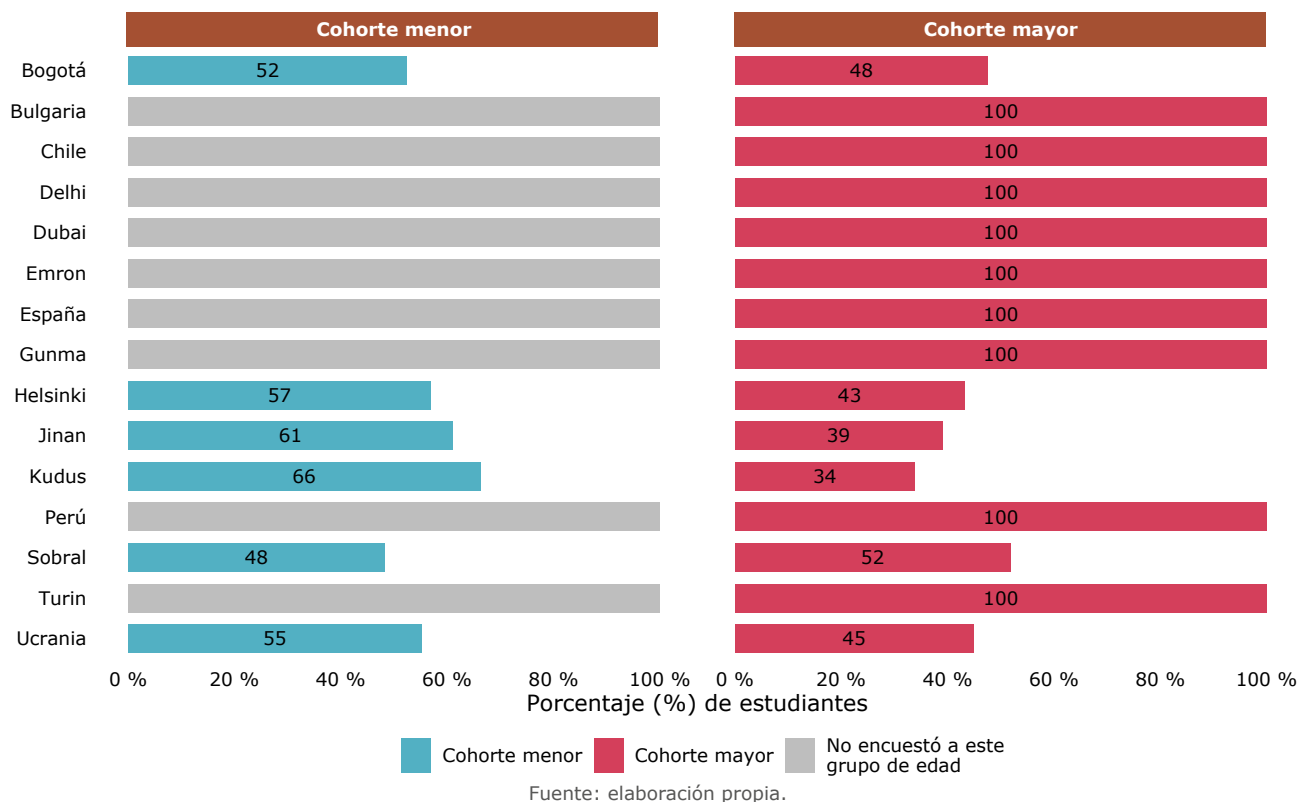
y emocionales (HSE) en relación con factores externos a los y las estudiantes que pueden favorecer o dificultar el desarrollo de dichas habilidades. A continuación, se presentan los resultados relacionados con estudiantes, cuidadores, y algunas preguntas de interés sobre las percepciones de los y las estudiantes acerca de su futuro y los roles de género, temas que se irán desarrollando a lo largo del informe.

2.1 Caracterización de las y los estudiantes

La distribución porcentual de estudiantes por Cohorte para el estudio SSES 2023 se presenta en la [figura 5](#). En Bogotá, el 52 % de las y los estudiantes pertenece a la Cohorte menor, mientras que en Helsinki esta cifra es del 57 %. En la Cohorte mayor, ambos lugares muestran una participación equilibrada, con una diferencia

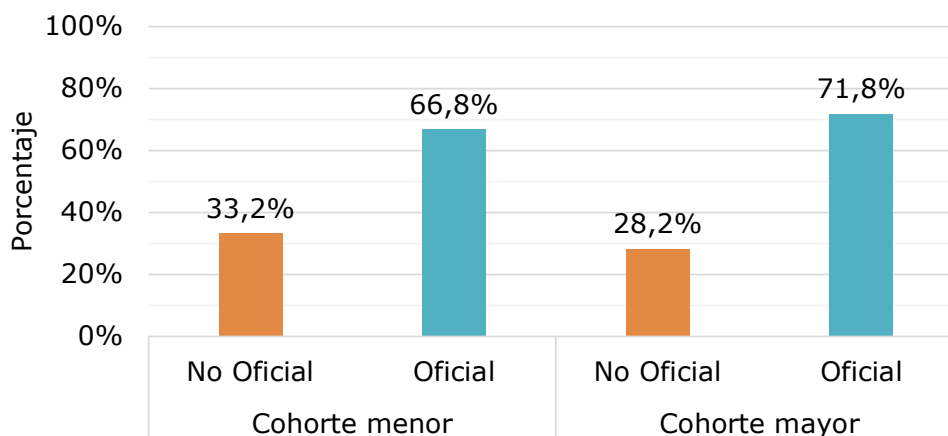
porcentual de 5 puntos entre Bogotá y Helsinki. Es importante recordar que la muestra de estudiantes de la Cohorte menor fue opcional para la medición en 2023, por lo que para la mayoría de los lugares de medición la totalidad de la muestra está constituida por estudiantes de 15 años.

Figura 5. Distribución porcentual de estudiantes en el estudio SSES 2023, según la Cohorte



En cuanto a la naturaleza de los colegios en Bogotá⁵, el 66,8 % de las y los estudiantes de la cohorte menor que participaron en el estudio SSES 2023 pertenecían a colegios oficiales, mientras que en la cohorte mayor este porcentaje fue del 71,8 % (figura 6). Por lo que, se evidencia un mayor número de estudiantes encuestados en instituciones oficiales para ambas cohortes.

Figura 6. Población estudiantil por Cohorte en SSES 2023, según sector



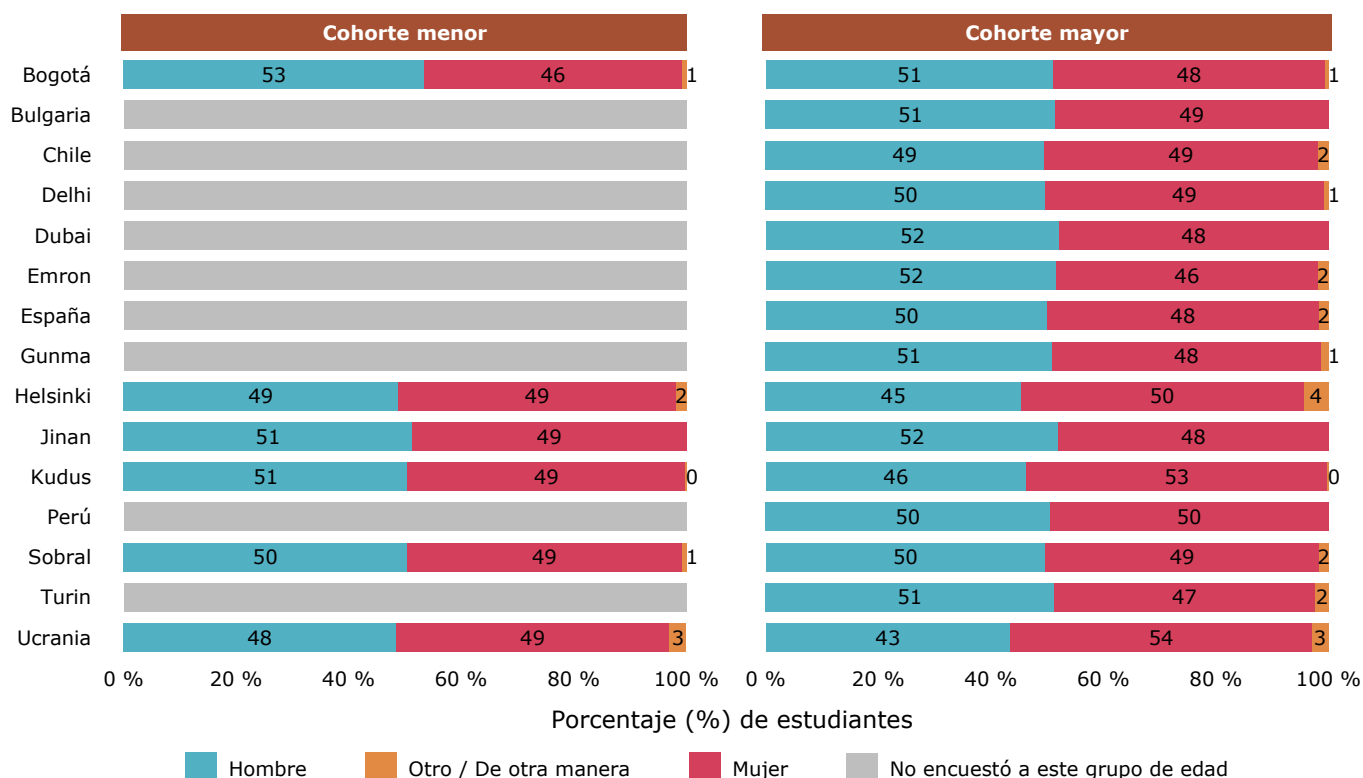
Fuente: elaboración propia.

⁵ Debido al proceso de seudonimización para reducir el riesgo de identificación de los participantes, la variable Sector fue restringida y, por tanto, se excluyen datos internacionales.

Por otro lado, la distribución porcentual de estudiantes según género en el estudio SSES 2023, la **figura 7** permite observar que, en la Cohorte menor, el 53 % de los estudiantes son hombres; el 46 % mujeres y el 1 % restante se identifica como "Otro/De otra manera". La Cohorte mayor refleja una composición similar, con el 51 % hombres, el 48 % mujeres y un 1 %

en la categoría de "Otro/De otra manera". Ahora bien, en Helsinki, la Cohorte menor presenta una distribución equitativa, con un 49 % hombres y un 49 % mujeres, mientras que el 2 % se identifica como "Otro/De otra manera". En la Cohorte mayor, los hombres representan el 45 %; las mujeres el 50 %, y el 4 % corresponde a "Otro/De otra manera".

Figura 7. Distribución porcentual de estudiantes en el estudio SSES 2023 para cada Cohorte, según género



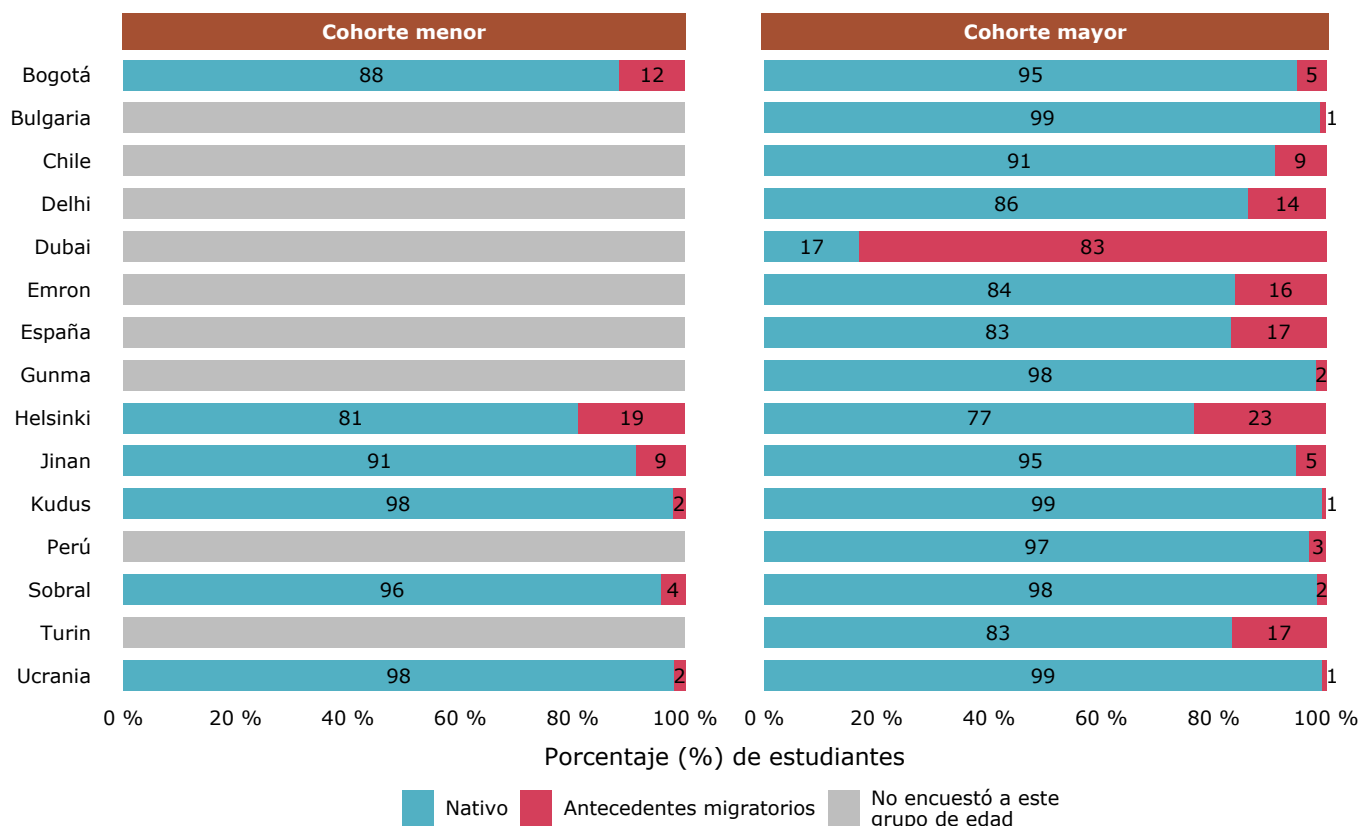
Fuente: elaboración propia.

Si se comparan los datos de la población migrante entre las y los participantes en el estudio SSES, la **figura 8** muestra que el 88 % de las y los estudiantes de la Cohorte menor son nativos, mientras que el 12 % tiene antecedentes migratorios (estudiantes o cuidadores nacidos en un país diferente). En la Cohorte mayor, la proporción de nativos aumenta al 95 %, con un 5 % de no nativos. Esto refleja una fuerte predominancia de estudiantes locales en la ciudad. Por otro lado, en Helsinki, los resultados indican una mayor presencia de estudiantes no nativos. En la Cohorte menor, el 81% son nativos y el 19 % no nativos, cifra notablemente más alta que

la de Bogotá. En la Cohorte mayor, los nativos disminuyen al 77 %, mientras que los no nativos alcanzan el 23 %.

Por otra parte, Dubai es uno de los emiratos que pertenece a los Emiratos Árabes Unidos, cuya población para el año 2020 estaba constituida por un 85,4 % de personas extranjeras ([Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2024](#)), por lo que, aunque en el contexto del estudio SSES resulta un dato llamativo con un porcentaje de 83 %, no es un dato extraño para el país en el que se encuentra esta región.

Figura 8. Distribución porcentual de estudiantes en el estudio SSES 2023 para cada Cohorte, según antecedentes migratorios



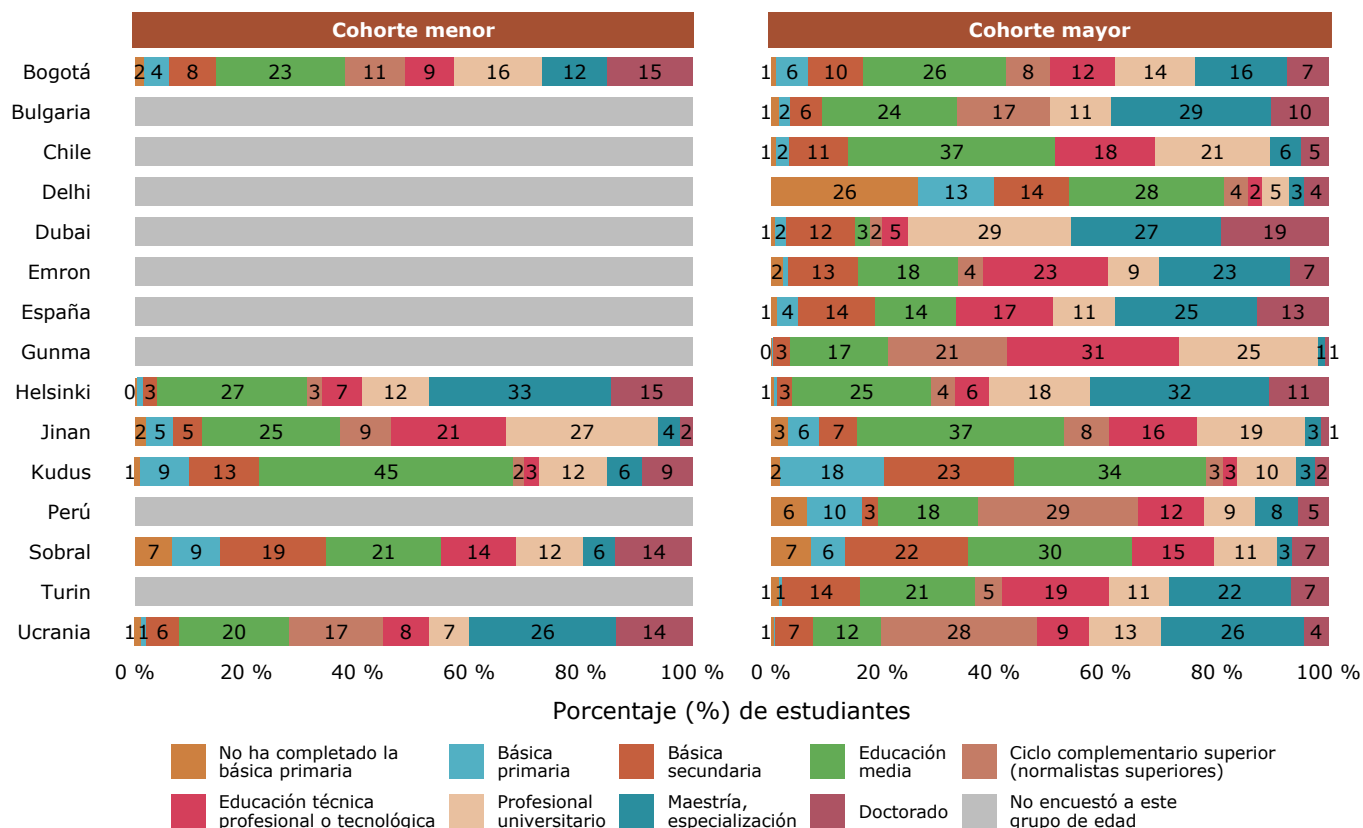
Fuente: elaboración propia.

2.2 Caracterización madres, padres y cuidadores

En lo que respecta a las características de las madres, padres y cuidadores participantes, la **figura 9** presenta el nivel educativo alcanzado por la madre, tanto para la Cohorte menor como para la Cohorte mayor del estudio SSES 2023. En Bogotá, para la Cohorte menor, el 23 % de las madres alcanzó la educación media, el 16 % completó estudios universitarios y el 15 % obtuvo un doctorado. Las categorías de maestría o especialización, educación técnica profesional o tecnológica, y básica secundaria presentan porcentajes del 12 %, 9 % y 8 %, respectivamente. Por último, las madres en el ciclo complementario y aquellas que no completaron la primaria representan entre

el 1 % y el 11 %. En la Cohorte mayor, los porcentajes en cada categoría muestran diferencias porcentuales que oscilan entre el 1 % y el 8 %. En contraste, en Helsinki, el 33 % de las madres en la Cohorte menor y el 32 % en la Cohorte mayor cuentan con maestría o especialización, mientras que el 27 % y 25 %, respectivamente, tienen educación media. El 15 % y el 11 % alcanzó el nivel de doctorado. Para las demás categorías, las diferencias porcentuales son menores, situándose entre el 1 % y el 6 % en ambas cohortes. Estos resultados evidencian una mayor proporción de madres con estudios superiores en Helsinki en comparación con Bogotá, en ambas cohortes.

Figura 9. Máximo nivel educativo alcanzado por las madres o cuidadoras de las y los estudiantes para cada Cohorte en el estudio SSES 2023

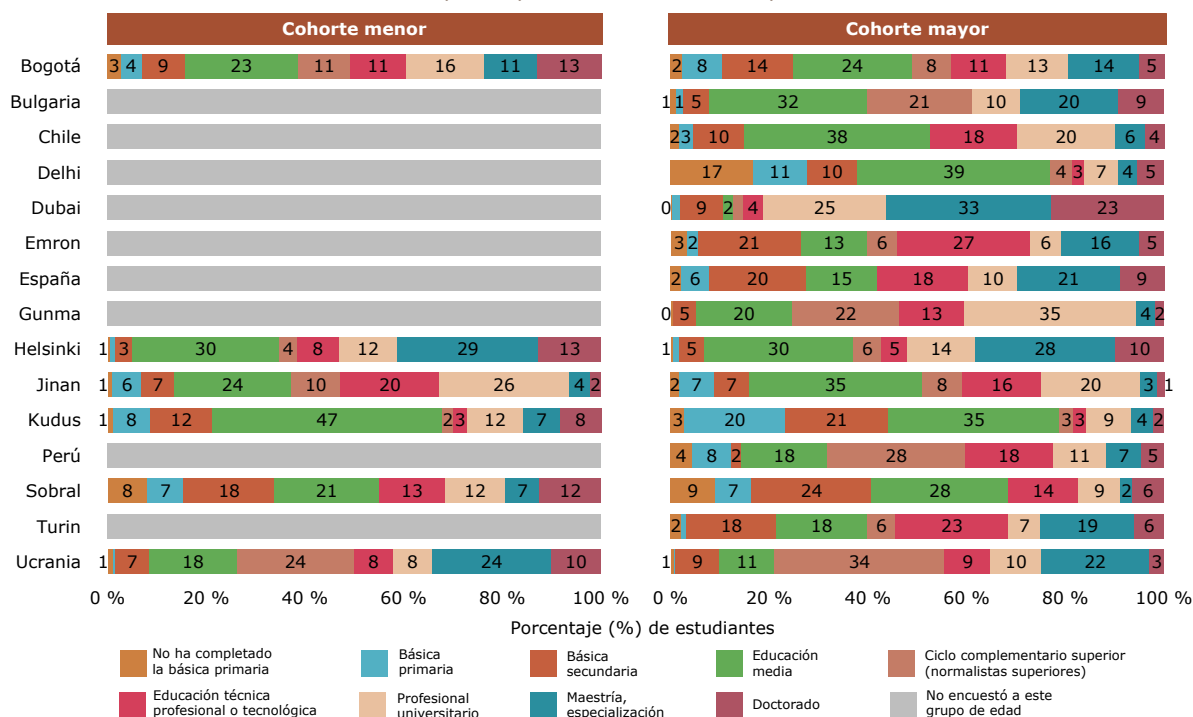


Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la educación del padre, la figura 10 detalla el porcentaje de cada una de las categorías alcanzados por el padre, tanto para la Cohorte menor como para la Cohorte mayor del estudio SSES 2023. En Bogotá, para la Cohorte menor, el 23 % de los padres alcanzó la educación media, el 16 % completó estudios universitarios y el 13 % obtuvo un doctorado. Las categorías de maestría o especialización, educación técnica profesional o tecnológica, y básica secundaria presentan porcentajes del 11 %, 11 % y 9 %, respectivamente. Por último, los padres en el ciclo complementario y aquellos

que no completaron la primaria representan entre el 3 % y el 11 %. En la Cohorte mayor, los porcentajes en cada categoría muestran diferencias porcentuales, oscilando entre el 1 % y el 8 %. En contraste, en Helsinki el 29 % de los padres en la Cohorte menor y el 28 % en la Cohorte mayor cuentan con maestría o especialización, mientras que el 30 % en ambas Cohortes tienen educación media, y el 13 % y 10 % alcanzaron el nivel de doctorado. Para las demás categorías, las diferencias porcentuales son menores, situándose entre el 1 % y el 3 % en ambas Cohortes.

Figura 10. Máximo nivel educativo alcanzado por el padre u otro cuidador para cada Cohorte en el estudio SSSES 2023

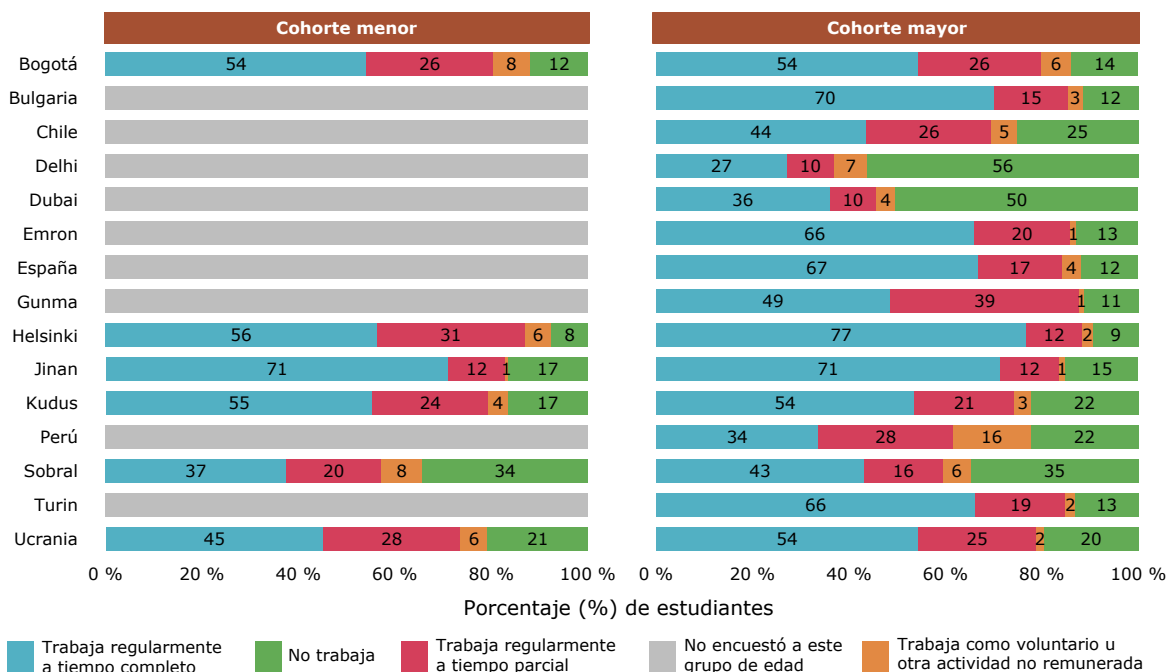


Fuente: elaboración propia.

Los resultados en cuanto a la ocupación actual de la madre u otro cuidador se presentan en la figura 11. Se observa que, en Bogotá, para ambas Cohortes la mayoría de las madres trabaja a tiempo completo (54 %), con estabilidad en los porcentajes de empleo parcial y un ligero aumento de 2 p.p. en actividades

específicas del sitio (actividades específicas definidas por las características del lugar, como trabajos informales o comunitarios). En Helsinki, el empleo a tiempo completo aumenta de la Cohorte menor (56 %) a la mayor (77 %), mientras que el trabajo a tiempo parcial disminuye del 31 % a 12 %.

Figura 11. Ocupación actual de la madre o cuidadora de las y los estudiantes para cada Cohorte en el estudio SSSES 2023

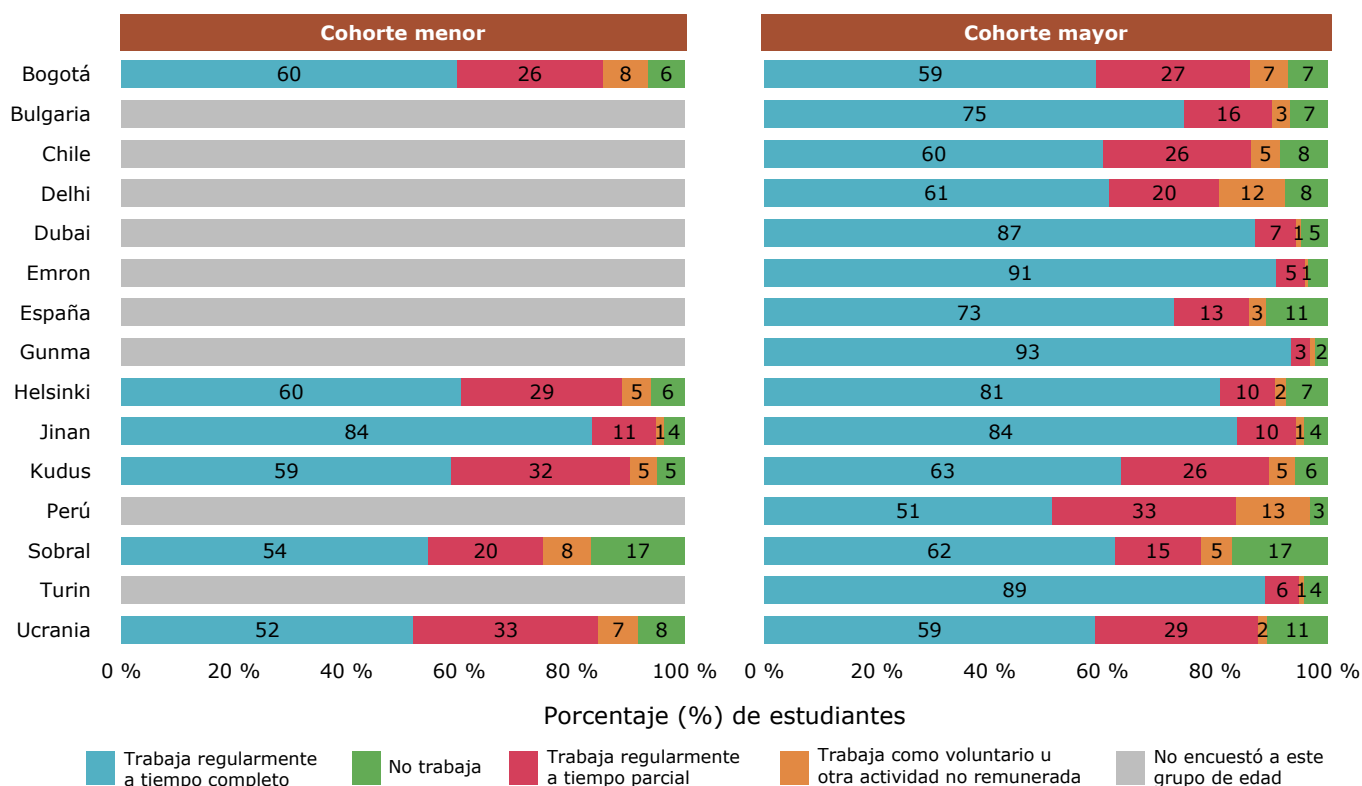


Fuente: elaboración propia.

Al igual que en la gráfica de ocupación de las madres, los padres se clasifican en las mismas categorías. En la **figura 12** se observa que, en Bogotá, el 60 % de los padres en ambas Cohortes trabaja a tiempo completo, con una ligera variación de 1 p.p. Por otro

lado, en Helsinki, el 60 % de los padres en la Cohorte menor trabajan a tiempo completo, aumentando al 81 % en la Cohorte mayor, mientras que el empleo parcial disminuye del 29 % al 5 %. Estas cifras reflejan mayor estabilidad laboral en Helsinki frente a Bogotá.

Figura 12. Ocupación actual del padre u otro cuidador de las y los estudiantes para cada Cohorte en el estudio SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

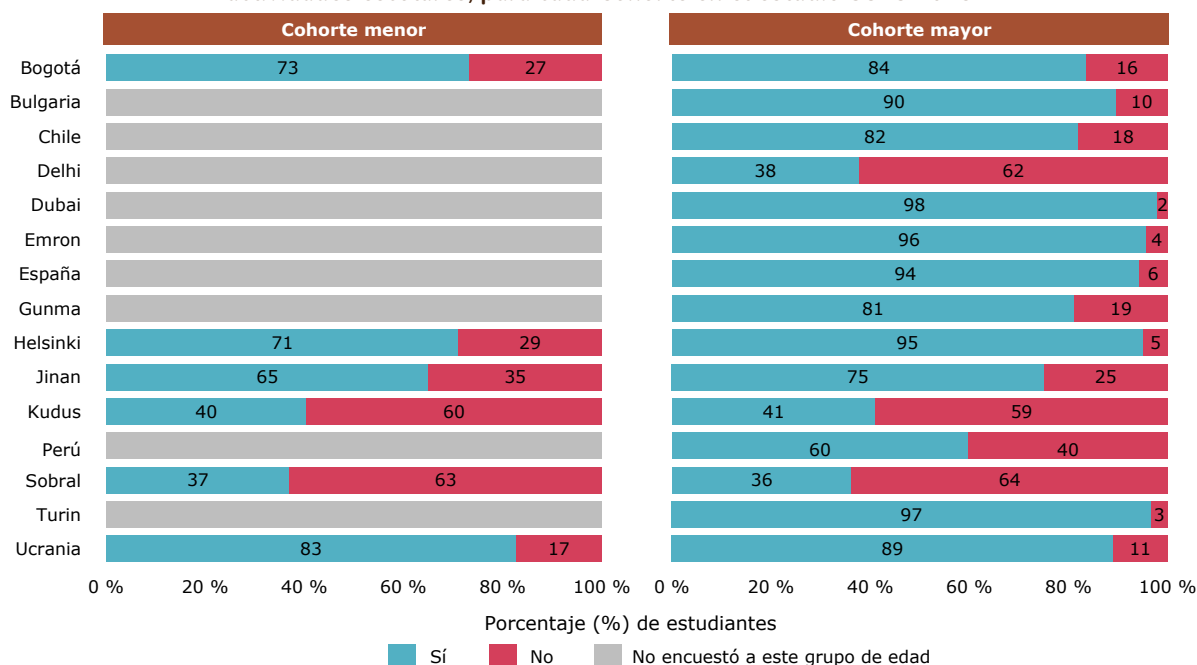
2.3 Caracterización bienes en el hogar

Respecto de la caracterización de bienes en el hogar, la **figura 13** permite comparar el porcentaje de estudiantes que tiene acceso a un dispositivo electrónico (computador de escritorio, portátil o tableta) en su hogar. Los resultados son diferenciados según la Cohorte a la cual pertenecen, de acuerdo con su edad. Aquellos lugares de medición con el porcentaje más alto dentro de la Cohorte menor son Bogotá 73 %, Helsinki 71 %, y Ucrania 83 %, mientras que, en Kudus y

Sobral, solo el 40 % y el 37 % de las y los estudiantes, respectivamente, tienen acceso a un computador en casa.

Para la Cohorte mayor, en Bogotá, el 84 % de las y los estudiantes mayores reporta una respuesta positiva para la pregunta por el acceso a un computador de trabajo en su hogar. Sin embargo, este porcentaje es inferior al de la mayoría de las regiones de medición, con la excepción de Gunma, Jinan, Perú, Kudus, Delhi y Sobral.

Figura 13. Porcentaje de estudiantes con acceso a un dispositivo electrónico en casa para las actividades escolares, para cada Cohorte en el estudio SSes 2023

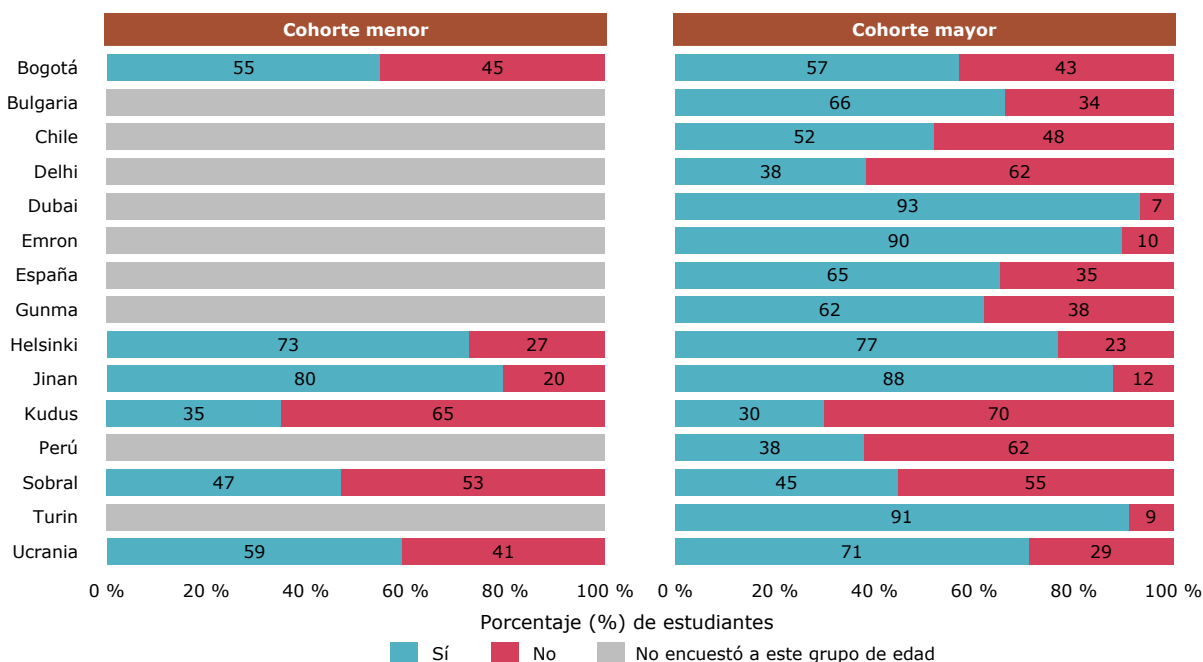


Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, los datos obtenidos en la medición del SSes muestran que el porcentaje de estudiantes de la Cohorte mayor que cuenta con un software o medición educativa, en 9 de las 15 regiones de medición, supera el 60 %. Aquellos sitios con el porcentaje más alto son Turín (91 %), Dubai (93 %) y Emron (90 %). El lugar de medición con el porcentaje más bajo de estudiantes con

acceso a un software o medición educativa es Kudus (30 %) mientras que Bogotá cuenta con un 57 %. Respecto a la Cohorte menor, los porcentajes se encuentran entre el 73 % y 80 % para Helsinki y Jinan, mientras que en Bogotá el 55 % de estudiantes dieron respuesta positiva a la pregunta que indaga por el acceso a un software o medición educativa (figura 14).

Figura 14. Porcentaje de estudiantes con software o medición educativa, para cada Cohorte en el estudio SSes 2023

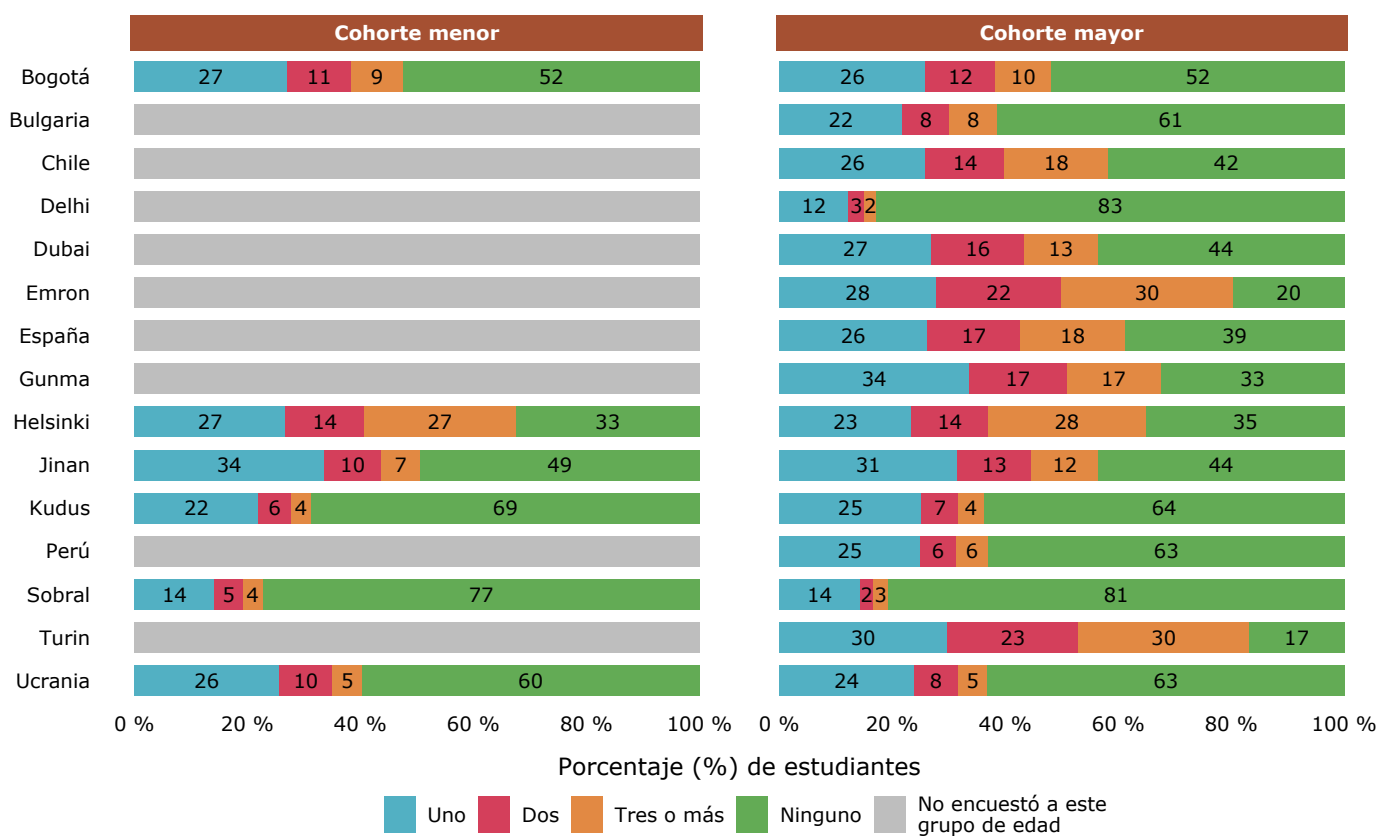


Fuente: elaboración propia.

En relación con la distribución porcentual de la cantidad de instrumentos musicales que reportan tener las y los estudiantes en casa, en Bogotá el 52 % de las y los estudiantes en ambas Cohortes reportan no tener ningún instrumento, mientras que para la Cohorte menor el 27 % manifiesta tener uno y solo el 9 % posee tres o más instrumentos. Estas cifras muestran diferencias porcentuales de

1 punto entre una Cohorte y otra. De otro lado, en Helsinki esta cifra es menor: el 33 % no cuenta con instrumentos, mientras que el 27 % reporta tener uno y otro 27 % posee tres o más en la Cohorte menor. Además, Helsinki destaca por una mayor proporción de estudiantes que tienen tres o más instrumentos con 18 puntos porcentuales más que Bogotá (figura 15).

Figura 15. Distribución porcentual de la cantidad de instrumentos musicales que reportan tener las y los estudiantes en casa, para cada Cohorte en el estudio SSSES 2023



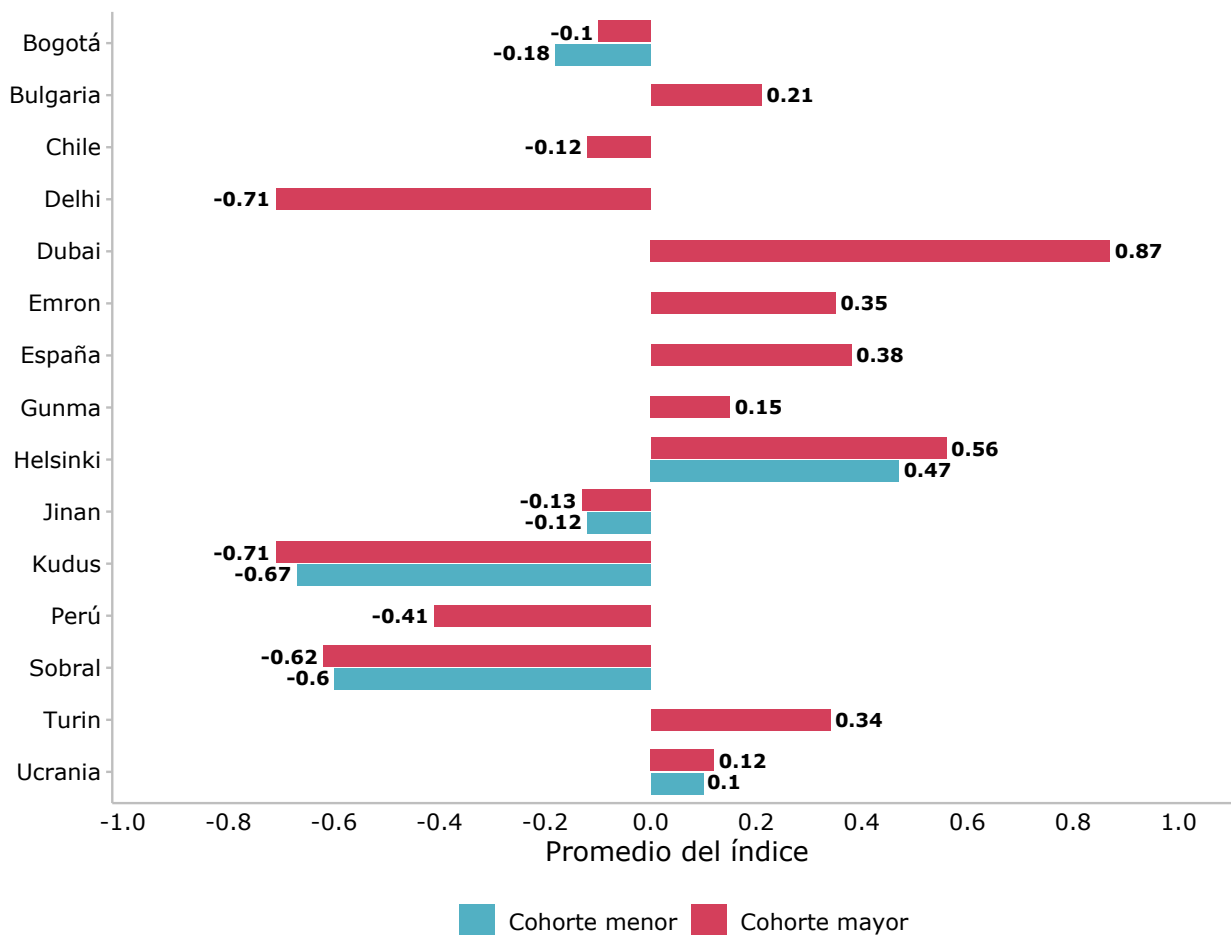
Fuente: elaboración propia.

Índice de nivel socioeconómico del estudio SSSES

El índice de nivel socioeconómico (NSE) en el estudio de HSE mide las condiciones sociales, económicas y culturales de las y los estudiantes y sus hogares. Para ello, combina factores como ingresos del hogar, nivel educativo y ocupación de los padres, acceso a recursos educativos y las condiciones del hogar.

Respecto a este índice, la figura 16 permite observar que Bogotá presenta un promedio de -0,10 para la Cohorte menor y -0,18 para la Cohorte mayor, lo que evidencia limitaciones económicas consistentes en ambas generaciones. Por otro lado, Helsinki refleja un nivel socioeconómico con promedios de 0,47 para la Cohorte menor y 0,56 para la mayor, lo que indica una mejora en el acceso a recursos en la Cohorte mayor.

Figura 16. Promedio del índice de nivel socioeconómico de las y los participantes en el estudio SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

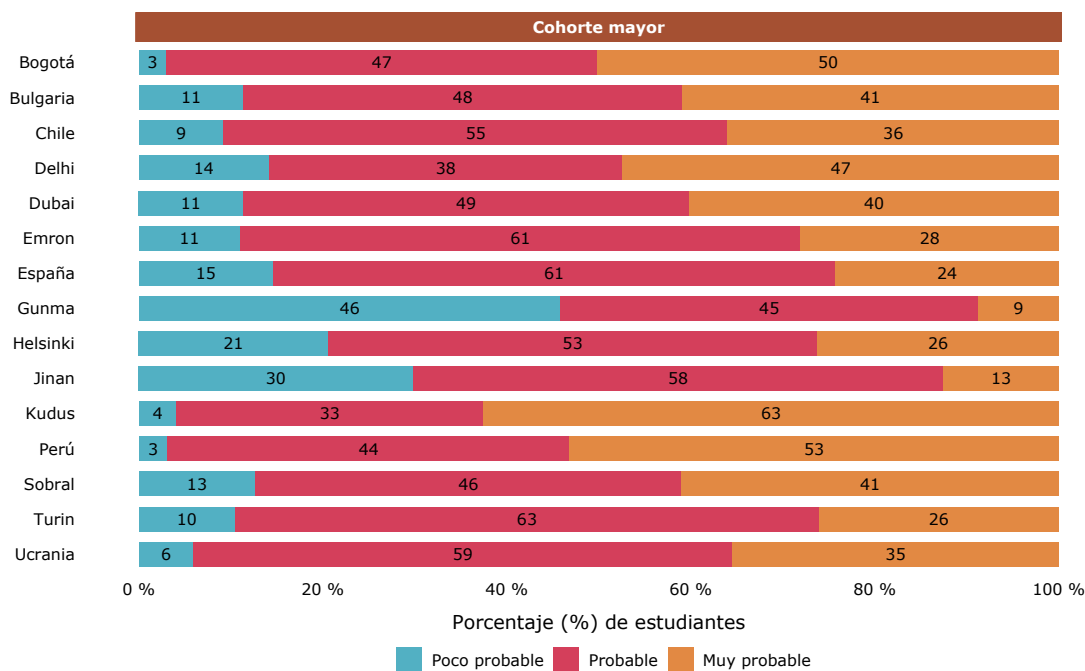
2.4 Caracterización de las expectativas sobre el futuro de las y los estudiantes: carrera y ocupación

El SSES 2023, analizó las expectativas de las y los estudiantes sobre sus carreras y ocupaciones futuras. Los resultados muestran que las aspiraciones varían ampliamente según el contexto socioeconómico y cultural. En general, las y los estudiantes con mayores HSE tienden a plantearse metas profesionales más ambiciosas y diversas, destacando la importancia de estas competencias para planificar el futuro.

La **figura 17** presenta la distribución porcentual de las respuestas en la Cohorte mayor a la pregunta: *¿Qué tan probable es que inicie su*

propio negocio o empresa en el futuro? variable que se incluyó para 2023. En Bogotá, el 50 % de las y los estudiantes considera "muy probable" iniciar su propio negocio, seguido por un 47 % que lo considera "probable" y un 3 % que lo ve "poco probable". En Helsinki, los resultados muestran una mayor dispersión, con un 53 % de estudiantes que lo consideran "probable", un 26 % "muy probable" y un 21 % que lo ve "poco probable". Este contraste refleja una mayor certeza en Bogotá respecto a emprender un negocio en comparación con Helsinki, donde la percepción está más equilibrada entre las tres categorías.

Figura 17. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Qué tan probable es que inicie su propio negocio o empresa en el futuro?

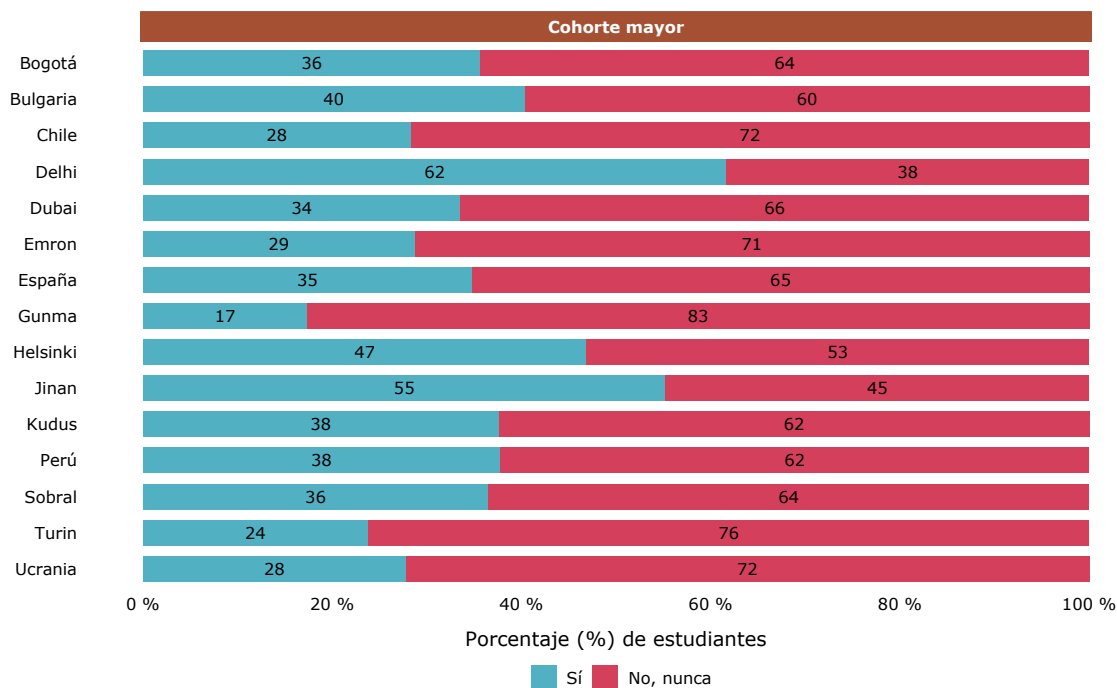


Fuente: elaboración propia.

La **figura 18** presenta el porcentaje de estudiantes de la Cohorte mayor que reportan haber asistido a observaciones de trabajo o visitas a entornos laborales variable que se incluyó para 2023. Bogotá y Perú presentaron porcentajes similares en las dos opciones de respuesta teniendo una diferencia de 2 puntos

porcentuales en cada una. Este resultado indica que la mayoría de las y los estudiantes no ha realizado las actividades consultadas, tendencia que se mantiene para la mayoría de los lugares de medición, con la excepción de Jinan y Delhi, donde más del 50 % de las y los estudiantes indica haberlas realizado.

Figura 18. Porcentaje de estudiantes que reportan haber asistido a observaciones de trabajo o visitas a lugares de trabajo

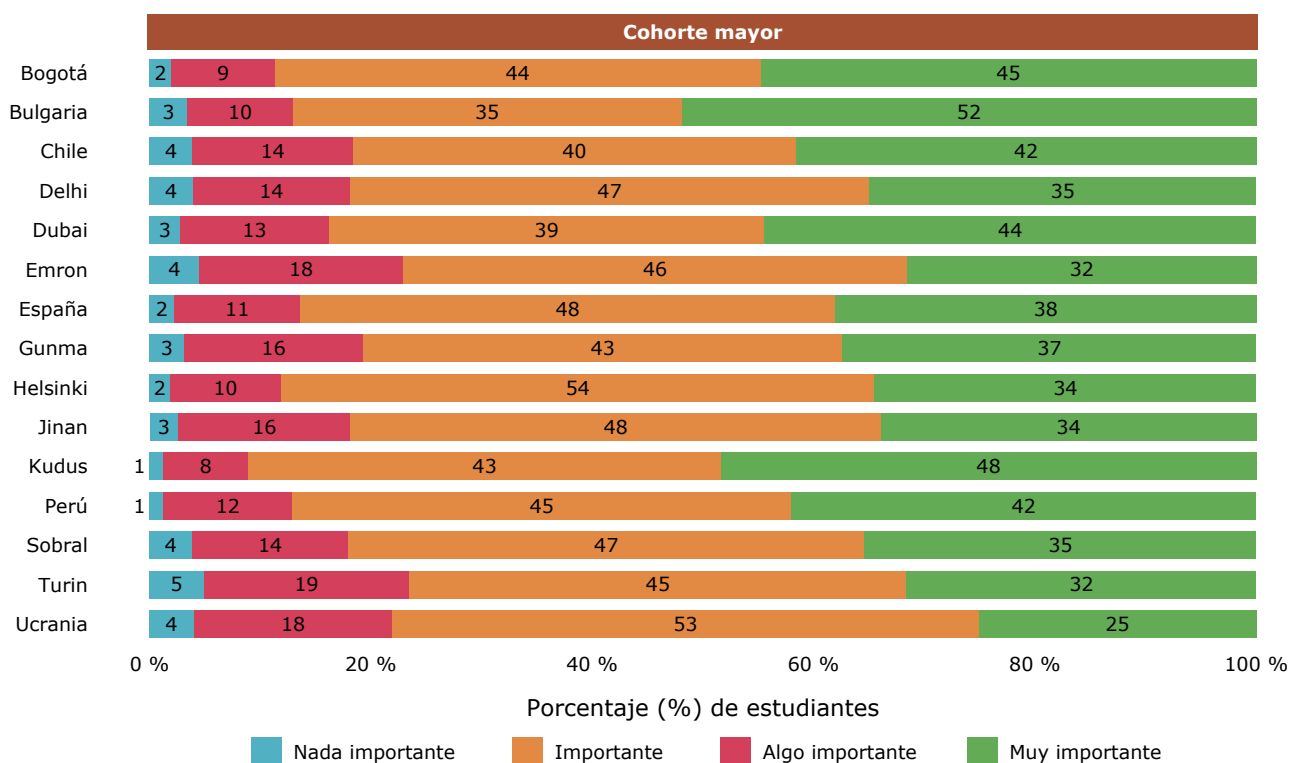


Fuente: elaboración propia.

En la **figura 19** se presenta la distribución porcentual de las opciones de respuestas a la pregunta *¿Qué tan importantes son las siguientes cosas en las decisiones que hace sobre su futura ocupación? Mis talentos* variable que se incluyó para 2023. En Bogotá el 89 % de las y los estudiantes considera que sus talentos son importantes o muy importantes al tomar decisiones sobre su futura ocupación,

lo que podría indicar un rol sobresaliente de la valoración de los talentos en sus decisiones profesionales. La tendencia observada en Bogotá es similar a la de la mayoría de los lugares de medición, con las excepciones de Emron, Turín y Ucrania, donde, aunque la mayoría de las y los estudiantes seleccionan las opciones mencionadas, el porcentaje total es menor al 80 %.

Figura 19. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta *¿Qué tan importantes son las siguientes cosas en las decisiones que hace sobre su futura ocupación? Mis talentos*

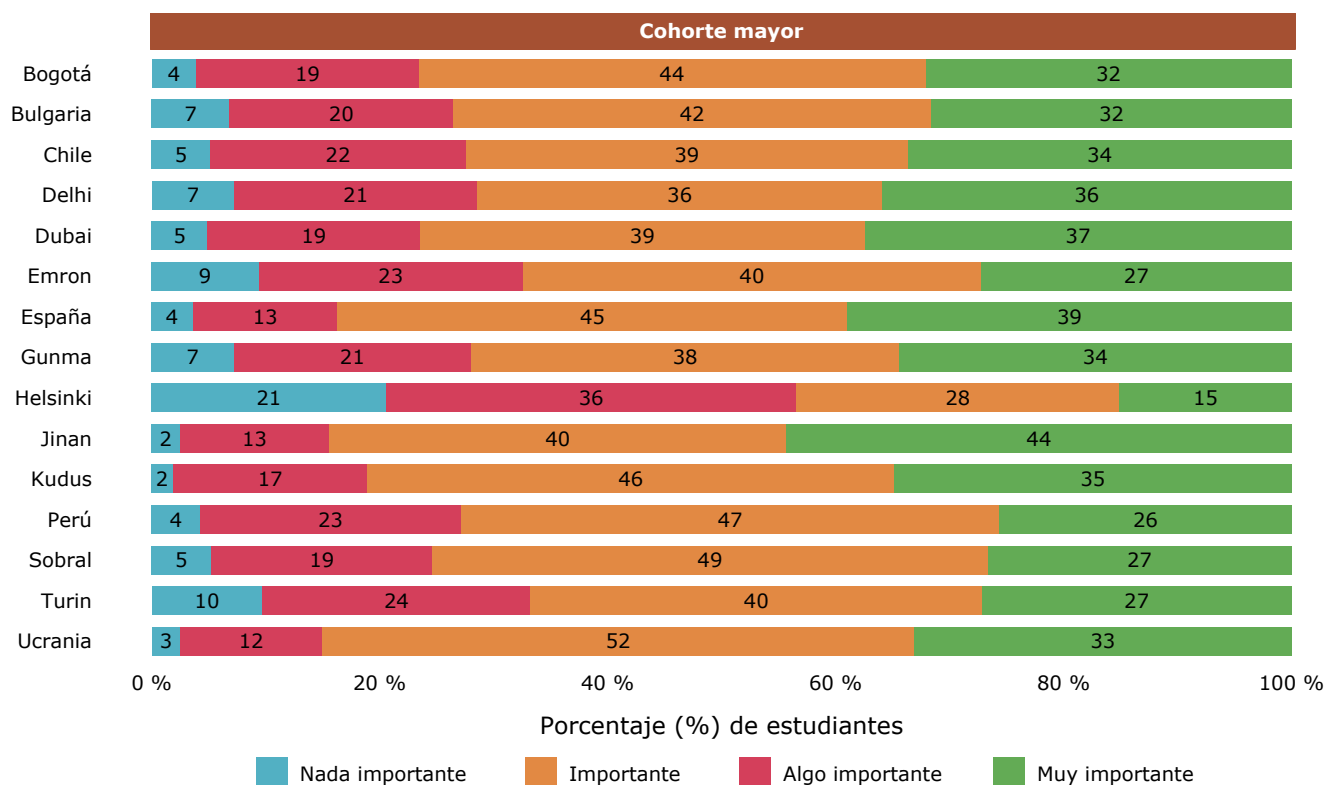


Fuente: elaboración propia.

Otra variable nueva, que se incluyó en 2023, es la pregunta *¿Qué tan importantes son las siguientes cosas en las decisiones que hace sobre su futura ocupación? Mis Hobbies*, la **figura 20** presenta la distribución porcentual de las opciones de respuestas. En Bogotá, el 76 % de las y los estudiantes considera que sus hobbies son importantes (44 %) o muy importantes (32 %) al tomar decisiones sobre su futura ocupación, lo que indica una fuerte valoración de los pasatiempos en sus decisiones profesionales. En lugares como Bulgaria, Kudus y España, los porcentajes de importante y muy importante son comparables con Bogotá. Sin embargo, en Kudus y Bulgaria 46 % y 42 %, las y los estudiantes

parecen inclinarse un poco más hacia la categoría de importante que hacía muy importante en comparación con Bogotá, donde ambos valores presentan una diferencia porcentual entre 8 y 10. Perú y Sobral muestran un nivel de valoración de hobbies similar a Bogotá, aunque con una distribución levemente distinta. Perú tiene un porcentaje más bajo en la categoría muy importante (26 %) en comparación con Bogotá, que tiene 32 %, y Sobral (27 %). Finalmente, la distribución de las variables entre importante y muy importante en Bogotá indica una relevancia de los *hobbies*, en comparación con otros sitios como Helsinki y Ucrania donde existe una mayor polarización.

Figura 20. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Qué tan importantes son las siguientes cosas en las decisiones que hace sobre su futura ocupación? Mis hobbies



Fuente: elaboración propia.

2.5 Caracterización género: expectativas generales y socioemocionales

En esta sección se exploran los distintos estereotipos y expectativas de género que tiene la población estudiantil en SSES 2023.

En la **figura 21** se muestra la distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta *¿Crees que las siguientes características son más importantes para hombres o mujeres para un futuro exitoso? Estar a cargo/mandar* variable que se incluyó para 2023. Esta distribución está organizada en cuatro categorías: *Igualmente importante para hombres y mujeres*, *más importante para hombres*, *más importante para mujeres* y *no es importante para ninguno de los dos*.

En la Cohorte menor, en la mayoría de las regiones de medición, una proporción significativa respondió a la categoría *igualmente importante* para hombres y mujeres, resaltada en azul: Bogotá (65 %), Helsinki (71 %), y

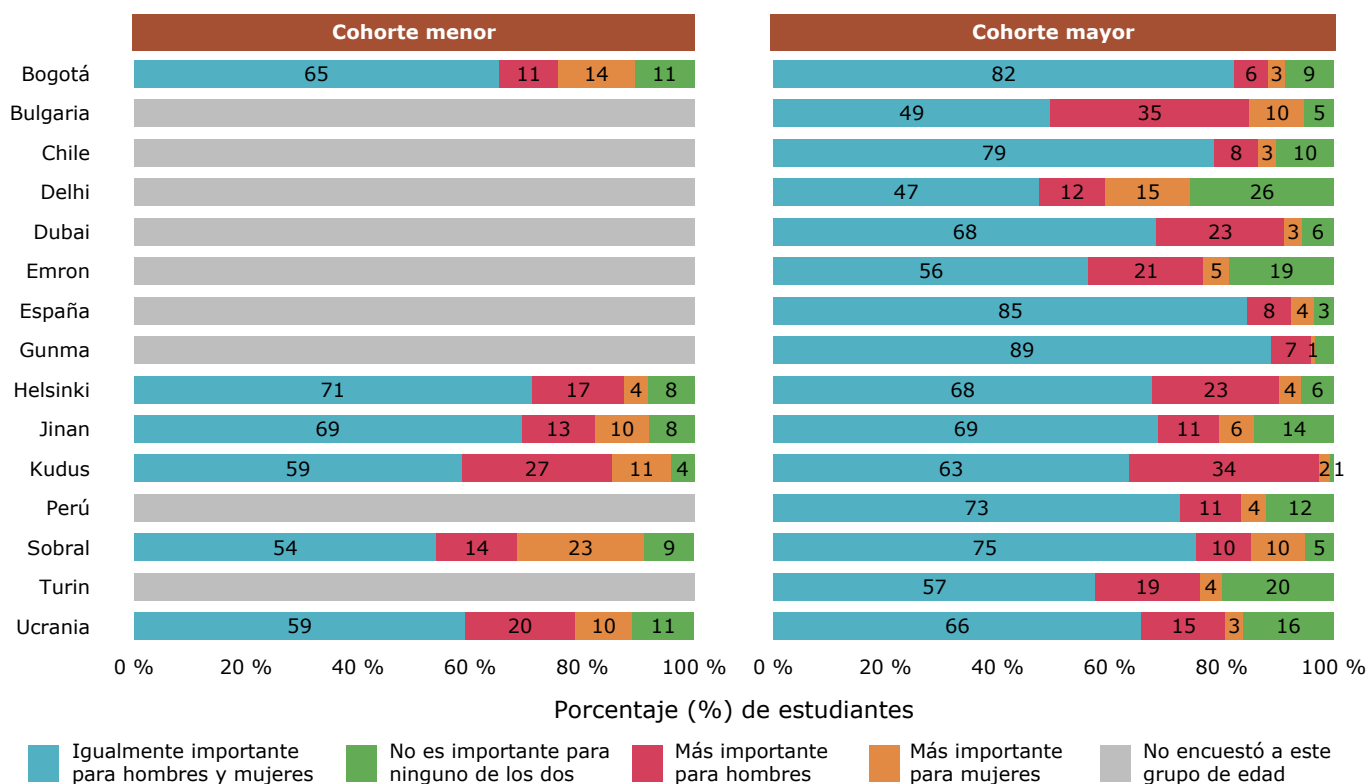
Jinan (69 %). No obstante, existen variaciones significativas en la proporción de las categorías en los lugares de medición, como en Sobral, donde el 54 % responde que es *igualmente importante para hombres y mujeres*, y un resultado similar en las demás categorías, que suman el 46 % restante. En algunos lugares, como Ucrania, Kudus y Helsinki, hay un porcentaje notable de respuestas en la categoría más importante para hombres con un 20 %, 27 %, y 17 % respectivamente, mostrando una diferencia entre 6 y 16 p. p. frente a Bogotá (11 %). La participación en *no es importante para los dos* es baja, en general, aunque se destacan en Kudus (4 %) y Sobral (9 %).

En la Cohorte mayor, la proporción que responde a *igualmente para hombres y mujeres* es mayor en varios lugares de medición, como Gunma (89 %), España (85 %) y Bogotá (82 %).

En algunos lugares de medición, el porcentaje de estudiantes que respondieron en la categoría *más importante para mujeres fue menor*. Por ejemplo, en Ucrania fue de 3 %. Por otro lado, la categoría *más importante para hombres*, en Bogotá fue de 6% y Chile 8 %, y la distribución porcentual en *no es importante para ninguno*

de los dos es baja en general, siendo más común en regiones como Delhi 26 %. En ambas Cohortes, el grueso de los datos se concentra en categorías de *igualmente importante para hombres y mujeres*. En esta categoría, Bogotá presentó una variación de 17 puntos porcentuales entre ambas Cohortes.

Figura 21. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta ¿Crees que las siguientes características son más importantes para hombres o mujeres para un futuro exitoso? Estar a cargo/mandar



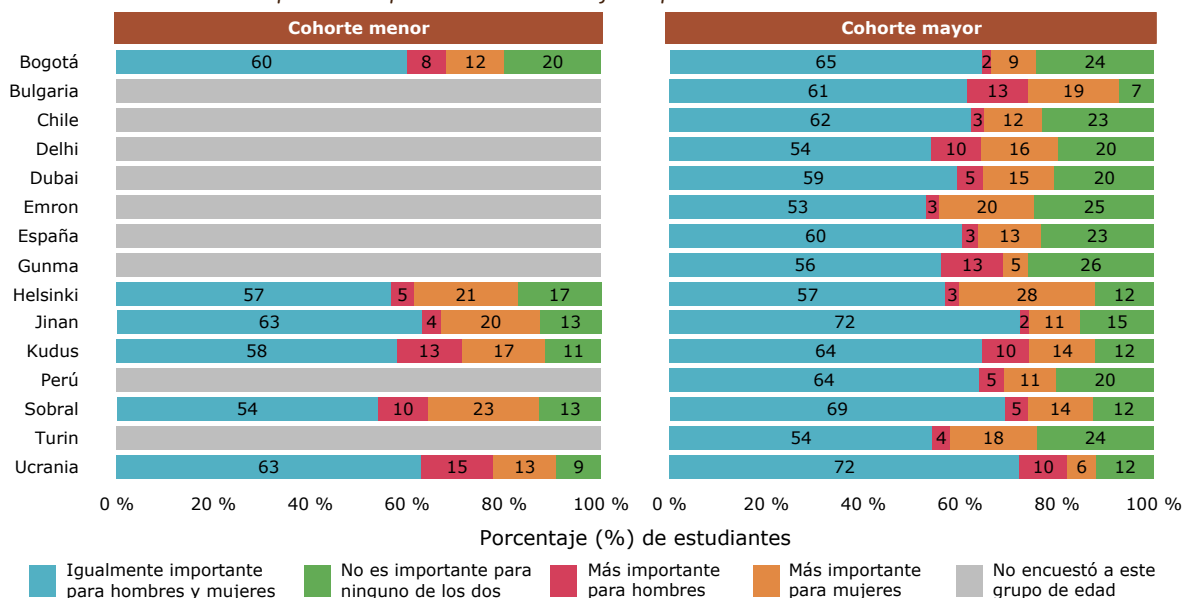
Fuente: elaboración propia.

La **figura 22** da cuenta de la distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta *¿Crees que las siguientes características son más importantes para hombres o mujeres para un futuro exitoso? Ser atractivo físicamente* variable que se incluyó para 2023. En ambas Cohortes para Bogotá, el 60% de las y los estudiantes de la apariencia física es igual para hombres y mujeres, destacándose como la opinión mayoritaria. Un 8 % considera que es *más importante para hombres* en la corte menor, presentando una diferencia de 6 p.p frente a la Cohorte mayor; mientras que un 12 % opina

que es *más importante para mujeres*. Además, más del 20 % señala que *no es importante para ninguno de los géneros*.

Respecto a otros lugares de medición, como Jinan y Ucrania, Bogotá muestra resultados más equilibrados, especialmente en la categoría de *igualmente importante para ambos géneros*. Esto sugiere que, en Bogotá, especialmente entre estudiantes mayores, existe una percepción ligeramente más fuerte sobre la importancia de la apariencia física para las mujeres en comparación con otros lugares.

Figura 22. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta ¿Crees que las siguientes características son más importantes para hombres o mujeres para un futuro exitoso? Ser atractivo físicamente

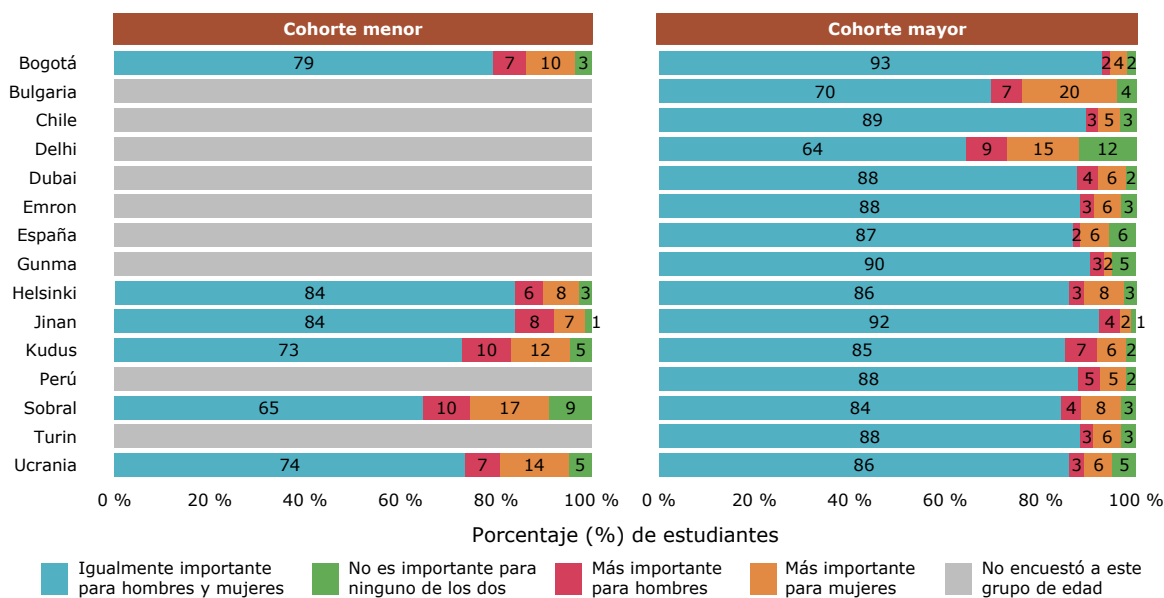


Fuente: elaboración propia.

Continuando con esta misma caracterización de género, la **figura 23** muestra la distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta: *¿Crees que las siguientes habilidades o características son más importantes para los niños o las niñas para su desarrollo y éxito? Ser curioso, creativo y tolerante con otras culturas* variable que se incluyó para 2023. En Bogotá, para ambas Cohortes, existe una proporción mayor en que ser curioso, creativo y tolerante con otras culturas es igualmente importante para el desarrollo de niños o niñas, especialmente en la Cohorte mayor (93 %).

Los porcentajes que consideran estas habilidades más importantes para un género específico son bajos, lo que destaca a Bogotá con una visión equilibrada en cuanto al desarrollo de estas cualidades en las y los participantes. Respecto a las demás regiones de medición, como Helsinki y Jinan, Bogotá muestra resultados similares. Esto sugiere que, en Bogotá, especialmente entre estudiantes mayores, existe una percepción mayor sobre que ser curioso, creativo y tolerante con otras culturas es igualmente importante para niños o niñas para su desarrollo y éxito.

Figura 23. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta ¿Crees que las siguientes habilidades o características son más importantes para los niños o las niñas para su desarrollo y éxito? Ser curioso, creativo y tolerante con otras culturas



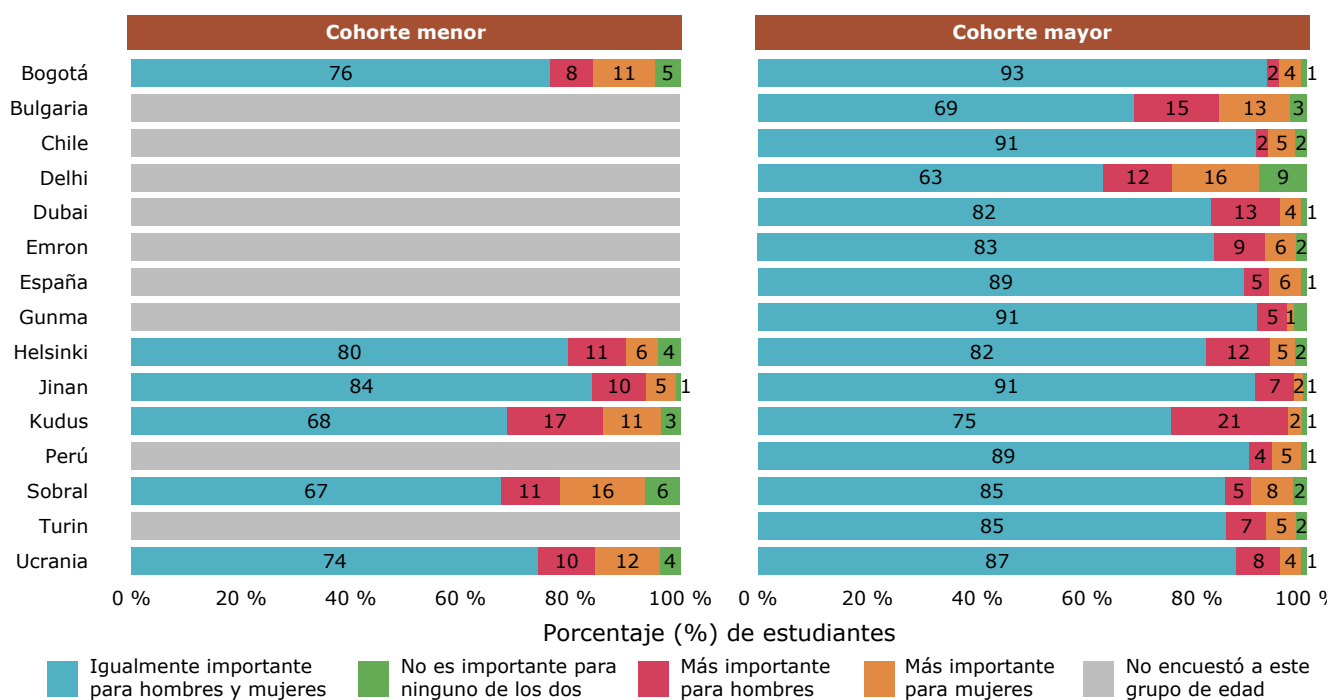
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la **figura 24** se presenta la distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta *¿Crees que las siguientes habilidades o características son más importantes para los niños o las niñas para su desarrollo y éxito? Ser persistente, responsable y auto disciplinado* variable que se incluyó para 2023. En ambas Cohortes de Bogotá, existe una proporción mayor que piensa que ser persistente, responsable y autodisciplinado es igualmente importante para el desarrollo de niños o niñas, especialmente en la Cohorte mayor (93 %). Los porcentajes que consideran estas habilidades más

importantes para un género específico son bajos, lo que destaca a Bogotá respecto a los demás lugares de medición con resultados equilibrados en cuanto al desarrollo de estas cualidades en las y los participantes.

Respecto a los otros lugares de medición, como Helsinki y Jinan, Bogotá muestra resultados similares. En Bogotá, especialmente entre estudiantes mayores, existe una mayor percepción de que *Ser persistente, responsable y auto disciplinado* es igualmente importante para niños o niñas para su desarrollo y éxito.

Figura 24. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la pregunta *¿Crees que las siguientes habilidades o características son más importantes para los niños o las niñas para su desarrollo y éxito? Ser persistente, responsable y autodisciplinado*



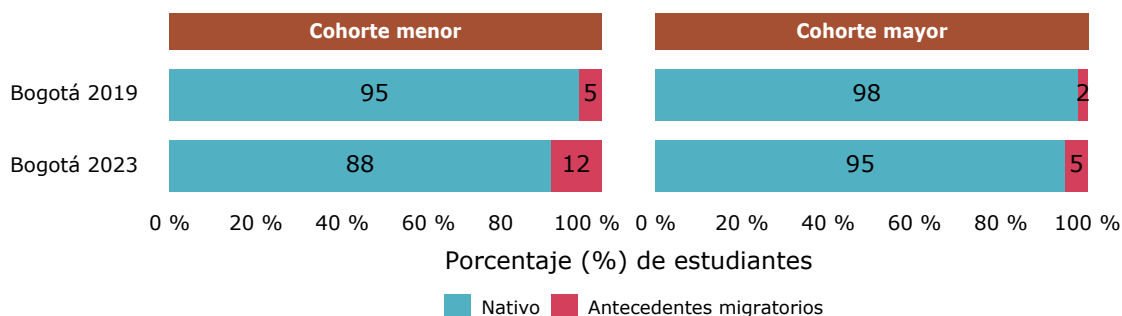
Fuente: elaboración propia.

Comparación entre aplicaciones

A continuación, se presentan los principales cambios observados en las diferentes variables comparables entre ambas aplicaciones de SSES para la ciudad de Bogotá.

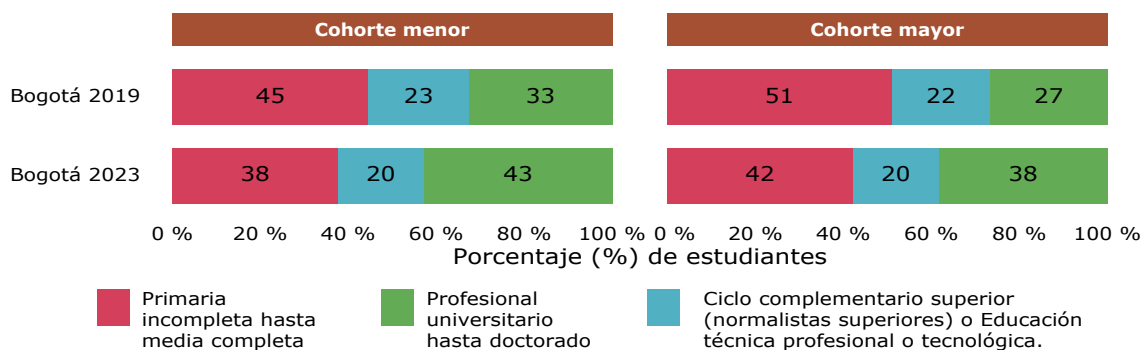
La **figura 25** evidencia un aumento en la proporción de estudiantes con antecedentes migratorios (estudiantes o cuidadores nacidos en un país diferente) en Bogotá durante la última medición del estudio respecto a la medición de SSES 2019 para ambas cohortes. Es importante destacar que, este aumento se aproxima a 7 p.p. para la Cohorte menor, lo que sugiere un crecimiento en el número de personas provenientes de otros países que se establecen en la ciudad.

Figura 25. Distribución porcentual de estudiantes en ambas aplicaciones de SSES en Bogotá para cada Cohorte, según antecedentes migratorios



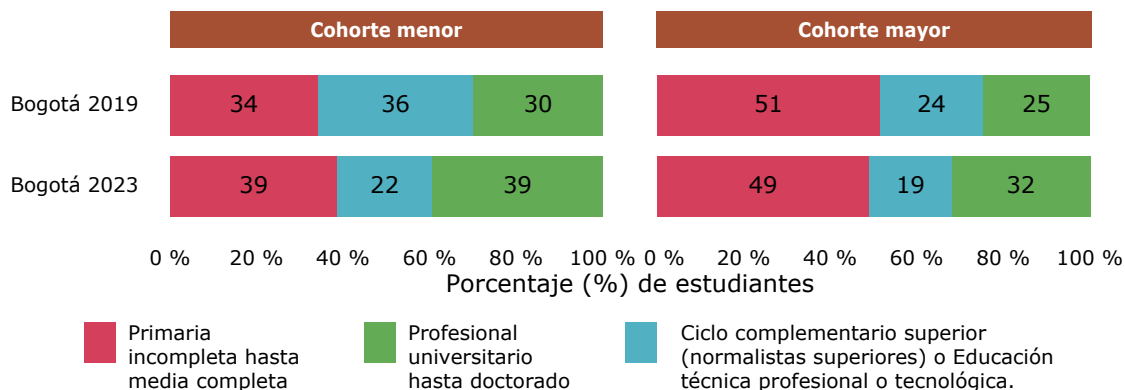
Así mismo, en la [figura 26](#) se observa un aumento en el máximo nivel educativo alcanzado por las madres o cuidadoras de las y los estudiantes. En particular, el porcentaje correspondiente a nivel profesional universitario hasta doctorado aumentó en 10 p.p. para la cohorte menor y en 11 p.p. para la cohorte mayor.

Figura 26. Máximo nivel educativo alcanzado por las madres o cuidadoras de las y los estudiantes para cada Cohorte en ambas aplicaciones de SSES en Bogotá



Por el contrario, aunque el nivel educativo de profesional universitario hasta doctorado del padre u otro cuidador aumentó entre ambas aplicaciones en ambas cohortes, también se registró un incremento en el nivel más bajo, que corresponde a primaria incompleta hasta media completa, en la Cohorte menor ([figura 27](#)). Esto se debe a una reducción en la categoría intermedia de la variable de máximo nivel educativo, correspondiente al ciclo complementario superior o educación técnica profesional o tecnológica.

Figura 27. Máximo nivel educativo alcanzado por el padre u otro cuidador para cada Cohorte en ambas aplicaciones de SSES en Bogotá



2.6 Conclusiones del capítulo

En el capítulo se destacan las características principales de los estudiantes de Bogotá participantes del estudio SSES 2023, su entorno familiar y escolar, con una clasificación en dos cohortes según su edad: Cohorte menor (promedio de 10 años) y Cohorte mayor (promedio de 15 años).

Los datos que se encuentran en el informe representan de forma paritaria las y los estudiantes. Por ejemplo, en cuanto a la distribución de género en Bogotá, se encuentra una representación masculina (53 % en la Cohorte menor, 51 % en la mayor), que no es más de 3% mayor que la de las mujeres, mientras que Helsinki presenta, más representación paritaria entre géneros y un mayor porcentaje en la categoría "*Otro/De otra manera*".

Respecto al contexto migratorio, para 2023 Bogotá presenta una población estudiantil mayoritariamente nativa (88 % Cohorte menor y 95 % para la Cohorte mayor), mientras que Helsinki muestra mayor diversidad (19 % en Cohorte menor y 23 % en la Cohorte mayor, de no nativos), reflejando retos y oportunidades en integración cultural. Por otro lado, Dubai presenta un porcentaje relativamente alto en la Cohorte mayor con 83 % teniendo en cuenta que es uno de los emiratos cuya población está constituida por población extranjera.

En relación con los niveles educativos de los padres, madres o cuidadores de las y los estudiantes de Bogotá, predomina la educación media y universitaria (23 % y 16 %), mientras que Helsinki tiene una mayor proporción con estudios de maestría o especialización (más del 30 %). Por otro lado, se encontró que, el acceso a computadores en Bogotá es alto (73 % en la Cohorte menor, 84 % en la mayor) y comparable a Helsinki, aunque el acceso a software educativo es menor (57 % en la Cohorte mayor), lo que muestra que las y los estudiantes bogotanos tienen una oportunidad similar de acceso a la información digital, pero menor posibilidad de trabajar con esta mediante herramientas educativas digitales.

Respecto a algunas percepciones de las y los estudiantes, en Bogotá el 89 % valora sus talentos y el 76 % sus hobbies al elegir ocupación futura, datos similares a los de Helsinki y España. Por otro lado, tienen una perspectiva equilibrada respecto a la importancia de habilidades como persistencia y creatividad para ambos géneros. Adicionalmente, en Bogotá, el 50 % de los y las estudiantes en Bogotá considera "muy probable" emprender un negocio, en contraste con el 26 % en Helsinki. Los resultados presentados señalan que Bogotá se caracteriza por un enfoque balanceado en factores de género, educación y valores personales.

3. Desarrollo de las Habilidades Sociales y Emocionales (HSE)

Este capítulo presenta los resultados globales de las quince habilidades sociales y emocionales (HSE) evaluadas en el estudio, organizadas en cinco dominios conforme a la teoría de los Cinco Grandes. Los resultados se exponen a partir de estos dominios, mostrando las puntuaciones promedio de las habilidades correspondientes, desagregadas según las Cohortes analizadas

en SSES 2023: la Cohorte menor, que incluye a estudiantes de 10 años, y la Cohorte mayor conformada por estudiantes de 15 años. Asimismo, se incluyen los resultados de algunos índices calculados a partir de las respuestas de las y los estudiantes en los cuestionarios y que están relacionados con las percepciones sobre sí mismos y su entorno.

3.1 Resultados del dominio Apertura mental

El dominio de Apertura mental en el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) de Bogotá 2023 abarca un conjunto de habilidades fundamentales que fomentan en las y los estudiantes una actitud de exploración, aceptación de la diversidad y creatividad. Estas habilidades, identificadas como curiosidad, tolerancia y creatividad ([tabla 4](#)), son esenciales no solo para el éxito académico, sino también para la adaptación efectiva a un mundo en constante cambio.

La curiosidad estimula el amor por el aprendizaje y la exploración intelectual, motivando a las y los estudiantes a descubrir nuevas ideas y perspectivas. La tolerancia, por su parte, promueve la apertura hacia diferentes puntos de vista y el aprecio por la diversidad cultural,

mientras que la creatividad facilita la generación de ideas y enfoques innovadores.

Los resultados obtenidos en este dominio reflejan cómo las y los estudiantes de Bogotá se abren a nuevas ideas, valoran perspectivas diversas y desarrollan habilidades para abordar problemas de manera original. Estas competencias son cruciales para su crecimiento personal y profesional. Además, la interrelación entre estas tres habilidades establece las bases de una mentalidad abierta que fomenta no solo la curiosidad intelectual, sino también el respeto por la diversidad y la capacidad de adaptación ante desafíos complejos. A continuación, se describe cada una de estas habilidades junto con ejemplos de conductas que ilustran su medición ([tabla 4](#)).

Tabla 4. Descriptores del dominio de Apertura mental

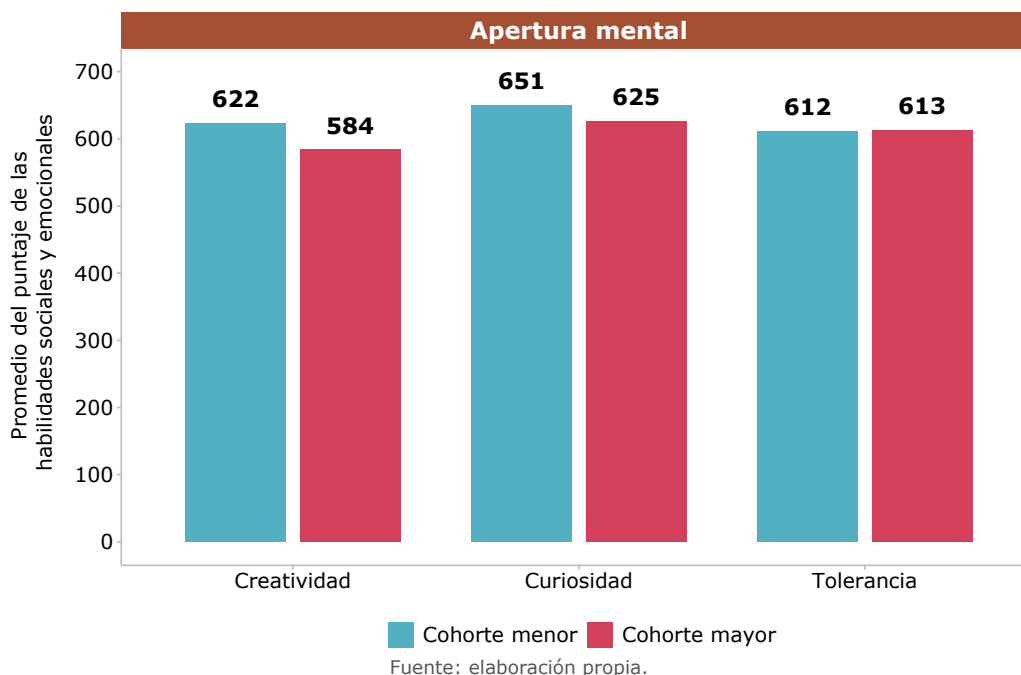
| Dominio | Apertura mental | |
|--------------------|--|---|
| Habilidades | Descripción | Ejemplos de conductas |
| Curiosidad | Interés en las ideas y el amor por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual, con una mentalidad inquisitiva. | Le gusta leer libros o viajar a nuevos destinos. Opuesto: no le gusta el cambio; no demuestra interés en explorar cosas nuevas. |
| Tolerancia | Estar abierto a diferentes puntos de vista, valorar la diversidad y apreciar a personas y culturas extranjeras. | Tiene amigos de diversos orígenes. Opuesto: no le agradan los extranjeros o las personas de diferentes orígenes. |
| Creatividad | Crear formas novedosas de hacer o pensar las cosas mediante la exploración, el aprendizaje a partir del fracaso, la intuición y la visión. | Tiene ideas originales o crea obras de arte valoradas. Opuesto: actúa de manera convencional; no muestra interés en las artes. |

Fuente: OCDE (2024).

La [figura 28](#) presenta el promedio histórico de cada una de las habilidades que componen el dominio de Apertura mental, desagregando por Cohorte. En 2023, para la habilidad de creatividad, la Cohorte menor muestra un promedio de 622, mientras que la Cohorte mayor alcanza un promedio de 584. Esto sugiere que las y los estudiantes más jóvenes tienden a obtener un puntaje más alto en creatividad en comparación con los de mayor edad. En cuanto a la curiosidad, la Cohorte menor también supera a la Cohorte mayor, con un promedio de 651 frente a 625, lo que indica una mayor apertura a nuevas ideas y al aprendizaje en las

y los estudiantes más jóvenes. Finalmente, en la habilidad de tolerancia, ambos grupos muestran una puntuación muy similar, con un promedio de 612 para la Cohorte menor y 613 para la Cohorte mayor, lo que sugiere una uniformidad en esta habilidad independientemente de la edad de las y los estudiantes. Estos resultados reflejan que, mientras creatividad y curiosidad tienden a ser más fuertes en las y los estudiantes más jóvenes, la tolerancia se mantiene estable en ambos grupos de edad, destacando una posible consistencia en la apertura hacia diferentes perspectivas culturales entre las y los estudiantes.

Figura 28. Promedio de las habilidades de Apertura mental, estudiantes de Bogotá, SSES 2023



3.2 Resultados en el dominio Desempeño de tareas

El dominio de Desempeño de tareas abarca un conjunto de habilidades esenciales para que las y los estudiantes desarrollen un sentido de responsabilidad, autocontrol y perseverancia en la consecución de sus metas. Este dominio incluye habilidades clave como la responsabilidad, el autocontrol, la persistencia y la motivación al logro, cada una indispensable para fomentar la eficiencia y el compromiso tanto en el entorno escolar como en otros contextos.

La responsabilidad se manifiesta en la capacidad de cumplir con compromisos y ser puntual, cualidades fundamentales para ganarse la confianza de los demás. Por su parte, el autocontrol ayuda a las y los estudiantes a evitar distracciones, mantener

el enfoque en tareas importantes y posponer actividades recreativas hasta completar sus responsabilidades. La persistencia refuerza la capacidad de mantenerse firme frente a retos y dificultades, mientras la motivación al logro destaca en aquellas y aquellos estudiantes que establecen altos estándares personales y se esfuerzan por alcanzarlos, reflejando un deseo de excelencia y mejora continua.

Los resultados en este dominio brindan una visión sobre cómo las y los estudiantes de Bogotá gestionan sus obligaciones y perseveran ante desafíos, habilidades que son fundamentales para su éxito académico y crecimiento personal. La [tabla 5](#) presenta la descripción de las cuatro habilidades y algunos ejemplos de conductas asociados a ellas.

Tabla 5. Descriptores del dominio de Desempeño de tareas

| Dominio | Desempeño de tareas | |
|------------------------|--|---|
| Habilidades | Descripción | Ejemplos de conductas |
| Responsabilidad | Capacidad de cumplir compromisos; ser puntual y confiable. | Llega a tiempo a las citas o realiza las tareas de inmediato. Opuesto: no cumple con acuerdos o promesas. |

| | | |
|----------------------------|---|---|
| Autocontrol | Capacidad para evitar distracciones e impulsos repentinos y concentrarse en la tarea actual para alcanzar metas personales. | <p>Postpone actividades recreativas hasta que se completan tareas importantes o no se apresura a hacer las cosas.</p> <p>Opuesto: tiende a decir cosas sin pensarlas bien. Bebe en exceso.</p> |
| Persistencia | Capacidad de perseverar en tareas y actividades hasta completarlas. | <p>Termina proyectos de tarea o trabajo una vez que los comienza.</p> <p>Opuesto: se rinde fácilmente cuando enfrenta obstáculos o distracciones.</p> |
| Motivación al logro | Establecer altos estándares para sí mismo y trabajar arduamente para alcanzarlos. | <p>Disfruta alcanzar un alto nivel de maestría en alguna actividad.</p> <p>Opuesto: le falta de interés para alcanzar maestría en cualquier actividad, incluidas las competencias profesionales.</p> |

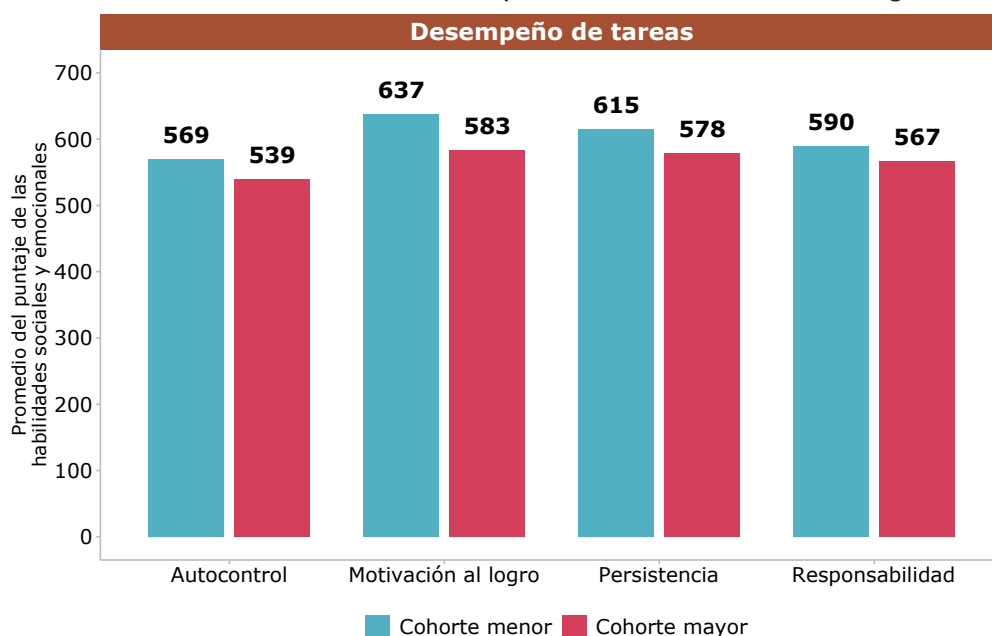
Fuente: OCDE (2024).

Los resultados indican que los puntajes promedio en las habilidades de Desempeño de tareas son consistentemente superiores en la Cohorte menor en comparación con la Cohorte mayor (figura 29).

En la habilidad de autocontrol, la Cohorte menor presenta un promedio de 569, mientras que la Cohorte mayor obtiene un promedio de 539. Esto sugiere que las y los estudiantes más jóvenes tienen una mayor capacidad para evitar distracciones y centrarse en sus metas. En cuanto a motivación al logro, la Cohorte menor también supera a la mayor, con un promedio de 637 frente

a 583, lo que indica una inclinación más fuerte entre las y los estudiantes jóvenes a establecer y perseguir altos estándares personales. Para la habilidad de persistencia, la Cohorte menor alcanza un promedio de 615, mientras que la Cohorte mayor se sitúa en 578, lo cual muestra una mayor perseverancia en las y los estudiantes jóvenes al completar tareas y enfrentar dificultades. Finalmente, en responsabilidad, se observa un promedio de 590 en la Cohorte menor y 567 en la Cohorte mayor, sugiriendo que las y los estudiantes de menor edad tienden a ser más puntuales y comprometidos en el cumplimiento de sus compromisos.

Figura 29. Promedios de las habilidades de Desempeño de tareas, estudiantes de Bogotá, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

3.3 Resultados en el dominio Involucramiento con otros

El dominio de Involucramiento con otros examina habilidades que facilitan las interacciones sociales efectivas y el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas. Este dominio se compone de tres habilidades: sociabilidad, asertividad y energía. La sociabilidad refleja la capacidad de las y los estudiantes para acercarse tanto a amigos como a desconocidos, iniciando y manteniendo conexiones sociales, lo cual es crucial para el trabajo en equipo y la comunicación en público. La asertividad permite a las y los estudiantes expresar sus opiniones, necesidades y sentimientos con confianza, ejerciendo una influencia social positiva en sus entornos, ya

sea en una clase o en un equipo de trabajo. Finalmente, la energía se manifiesta en el entusiasmo y la espontaneidad con la que las y los estudiantes enfrentan su día a día, manteniéndose activos y comprometidos. Estos resultados proporcionan una visión del nivel de involucramiento social de las y los estudiantes de Bogotá, resaltando cómo se relacionan, se expresan y mantienen una actitud activa ante la vida, elementos clave para su integración y éxito en contextos colaborativos.

La **tabla 6** presenta la descripción de las tres habilidades y algunos ejemplos de conductas que se relacionan con estas.

Tabla 6. Descriptores del dominio de Involucramiento con otros

| Dominio | Involucramiento con otros | |
|---------------------|--|--|
| Habilidades | Descripción | Ejemplos de conductas |
| Asertividad | Capacidad para expresar con confianza opiniones, necesidades y sentimientos, y ejercer influencia social. | Toma la iniciativa en una clase o equipo. Opuesto: espera a que otros lideren; guarda silencio cuando está en desacuerdo con los demás. |
| Energía | Afrontar la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad. | Siempre está ocupado; trabaja largas horas. Opuesto: se cansa fácilmente sin causa física. |
| Sociabilidad | Capacidad de acercarse a otros, tanto amigos como desconocidos, iniciando y manteniendo conexiones sociales. | Hábil para trabajar en equipo o para hablar en público. Opuesto: puede tener dificultades para trabajar con un equipo grande o puede evitar hablar en público. |

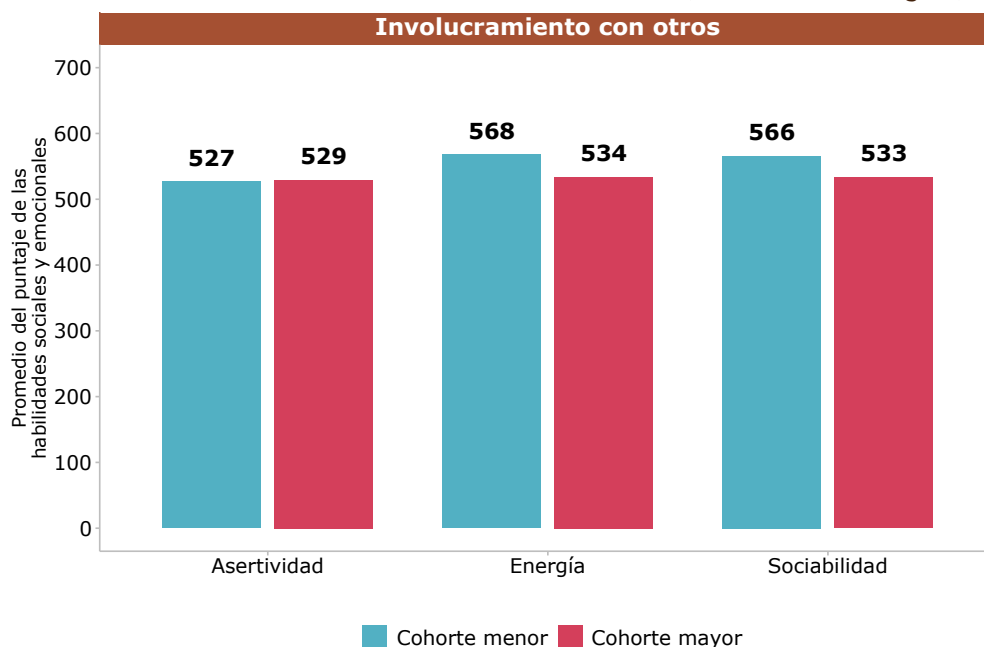
Fuente: OCDE (2024).

La **figura 30** muestra los puntajes promedio de las habilidades de Involucramiento con otros para las y los estudiantes de Bogotá en 2023, revelando algunas diferencias entre la Cohorte menor y la Cohorte mayor en las habilidades de asertividad, energía y sociabilidad. En la habilidad de asertividad, ambos grupos muestran puntajes muy cercanos, con un promedio de 527 para la Cohorte menor y 529 para la Cohorte mayor, lo que indica una uniformidad en la capacidad de expresar opiniones y necesidades de manera confiada, independientemente de la edad. En cuanto a energía, se observa una diferencia más notable: la Cohorte menor presenta un promedio de 568, mientras que la Cohorte mayor tiene un promedio de 534. Esto sugiere que las y los estudiantes más jóvenes tienden a

demostrar mayor entusiasmo y espontaneidad en su interacción diaria. Para sociabilidad, los resultados también favorecen a la Cohorte menor, con un promedio de 566 frente a 533 en la Cohorte mayor, lo cual indica que las y los estudiantes de menor edad suelen ser más proactivos en la creación y mantenimiento de relaciones sociales.

De manera general, los datos reflejan que, aunque la habilidad de asertividad se mantiene constante entre ambas Cohortes, las habilidades de energía y sociabilidad tienden a ser más pronunciadas en las y los estudiantes más jóvenes. Esto podría indicar que, en general, las y los estudiantes de la Cohorte menor están más inclinados hacia una interacción social activa y enérgica.

Figura 30. Promedios de las habilidades de Involucramiento con otros, estudiantes de Bogotá, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

3.4 Resultados en el dominio Colaboración

El dominio de Colaboración se centra en las habilidades que permiten a las y los estudiantes construir relaciones de confianza y mostrar empatía hacia los demás. Este dominio incluye dos habilidades clave: empatía y confianza. La empatía representa la capacidad de entender y preocuparse por el bienestar de los otros, valorando e invirtiendo en relaciones cercanas. Así, las personas empáticas suelen consolar a sus amigos en momentos de dificultad y demuestran compasión hacia personas en situaciones vulnerables, como los sin hogar. Por

otro lado, la confianza refleja la disposición de las y los estudiantes a asumir que los demás tienen buenas intenciones, lo que permite ser generosos y evitar actitudes críticas o desconfiadas en las relaciones. Estas habilidades de colaboración son fundamentales para construir un entorno social saludable y solidario, en el cual las y los estudiantes de Bogotá puedan desarrollarse interpersonalmente y fortalecer sus vínculos con los demás. En la [tabla 7](#), se presenta la descripción de las tres habilidades junto con ejemplos de conductas relacionadas con estas.

Tabla 7. Descriptores del dominio de Colaboración

| Dominio | Colaboración | |
|------------------|--|--|
| Habilidades | Descripción | Ejemplos de conductas |
| Empatía | Capacidad de entender y preocuparse por los demás y su bienestar. Valorar e invertir en relaciones cercanas. | Consuela a un amigo que está molesto o muestra empatía hacia las personas sin hogar. Opuesto: tiende a malinterpretar, ignorar o desestimar los sentimientos de los demás. |
| Confianza | Capacidad para asumir que los demás generalmente tienen buenas intenciones y perdonar a quienes han actuado mal. | Presta cosas a los demás o evita ser duro o crítico. Opuesto: posee una actitud reservada y desconfía de sus relaciones con las personas. |

Fuente: OCDE (2024).

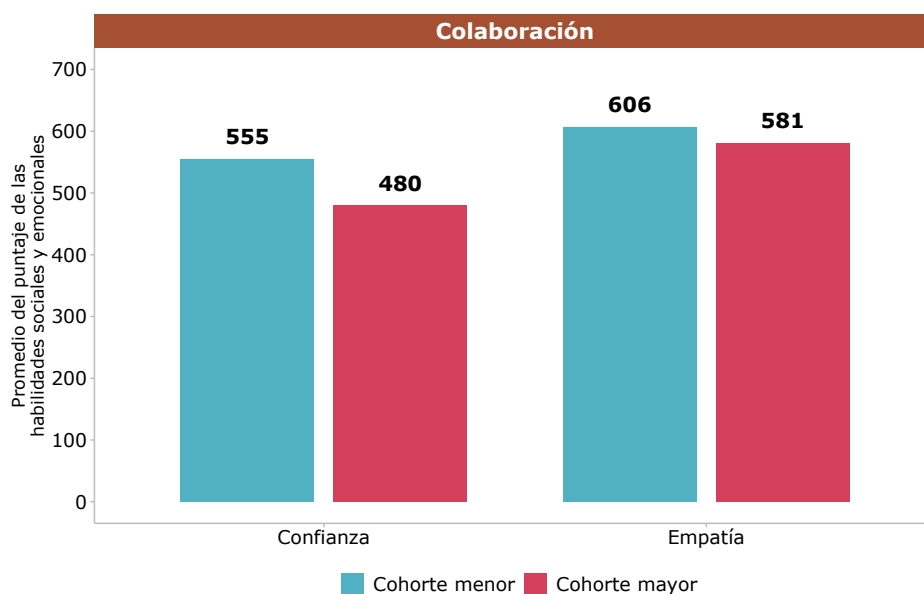
La **figura 31** muestra los puntajes promedio de las habilidades del dominio de Colaboración para las y los estudiantes de Bogotá en 2023. Los datos revelan diferencias notables entre la Cohorte menor y la Cohorte mayor en las habilidades de confianza y empatía.

En confianza, se observa una clara ventaja de la Cohorte menor, con un promedio de 555 frente a 480 en la Cohorte mayor. Esto sugiere que las y los estudiantes más jóvenes tienden a ser más confiados y a asumir que los demás tienen buenas intenciones, en comparación con las y los estudiantes de mayor edad. En cuanto a empatía,

la Cohorte menor también muestra un puntaje promedio superior, con 606 frente a 581 en la Cohorte mayor. Esta diferencia indica que las y los estudiantes más jóvenes tienden a mostrar una mayor capacidad para entender y preocuparse por los sentimientos y el bienestar de los demás.

De manera general, los datos reflejan que las y los estudiantes de la Cohorte menor tienden a puntuar más alto en las habilidades de colaboración, específicamente en confianza y empatía, lo cual podría sugerir una mayor predisposición a construir relaciones de apoyo y comprensión mutua en este grupo.

Figura 31. Promedios de las habilidades de Colaboración, estudiantes de Bogotá, SSSES 2023



Fuente: elaboración propia.

3.5 Resultados en el dominio Regulación emocional

El dominio de Regulación emocional evalúa la habilidad de las y los estudiantes para gestionar sus emociones y mantener una actitud positiva frente a las dificultades. Este dominio incluye tres habilidades esenciales: resistencia al estrés, optimismo y control emocional. La resistencia al estrés refleja la habilidad de las y los estudiantes para modular la ansiedad, enfrentar problemas con calma y mostrar una actitud relajada incluso en situaciones de alta presión. El optimismo denota una expectativa positiva y confianza en la vida y en uno mismo, generalmente asociada a un estado de buen humor y a la habilidad de enfrentar desafíos

con esperanza. Por último, el control emocional implica el manejo efectivo del temperamento, el cual ayuda a las y los estudiantes a regular la ira y la frustración y a mantener el equilibrio en situaciones conflictivas.

Estos aspectos de la regulación emocional son fundamentales para el bienestar de las y los estudiantes de Bogotá en tanto les proporciona herramientas para manejar las tensiones y a adoptar una perspectiva positiva ante las adversidades. En la **tabla 8**, se presenta la descripción de estas habilidades junto con ejemplos de conductas que las ilustran.

Tabla 8. Descriptores del dominio de Regulación emocional

| Regulación emocional | | |
|------------------------------|---|---|
| Habilidades | Descripción | Ejemplos de conductas |
| Resistencia al estrés | Efectividad en la modulación de la ansiedad y capacidad de resolver problemas con calma (estar relajado, manejar bien el estrés). | Está en calma la mayor parte del tiempo o se desempeña bien en situaciones de alta presión. Opuesto: se preocupa por las cosas la mayor parte del tiempo, tiene dificultades para dormir. |
| Optimismo | Expectativas positivas y optimistas sobre sí mismo y la vida en general. | Generalmente está de buen humor. Opuesto: a menudo se siente triste o tiende a experimentar inseguridad o sentirse insuficientemente. |
| Control emocional | Capacidad para implementar estrategias efectivas para regular el temperamento, la ira y la irritación frente a las frustraciones. | Controla sus emociones en situaciones de conflicto. Opuesto: se molesta fácilmente; tiene cambios de humor frecuentes. |

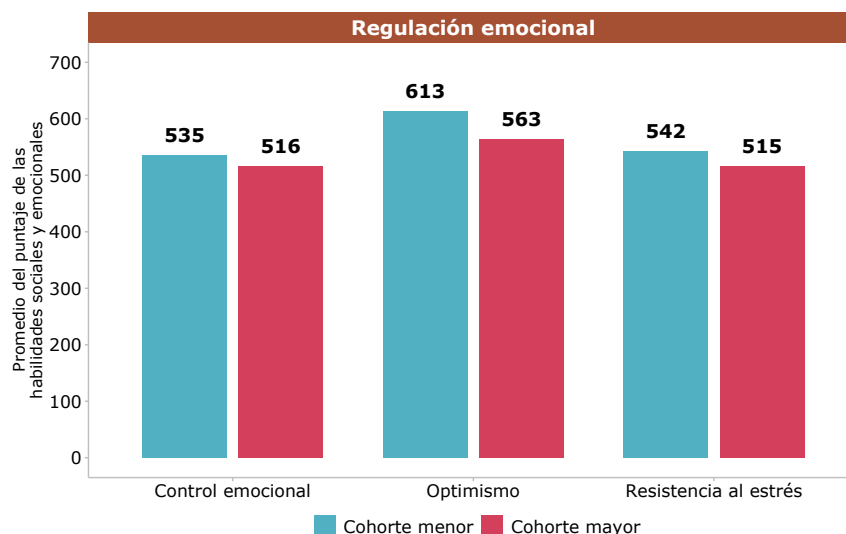
Fuente: OCDE (2024).

La **figura 32** presenta los puntajes promedio de las habilidades del dominio de Regulación emocional para las y los estudiantes de Bogotá en 2023. De los resultados, se destacan las diferencias entre la Cohorte menor y la Cohorte mayor en las habilidades de control emocional, optimismo y resistencia al estrés.

En control emocional, la Cohorte menor muestra un promedio de 535, mientras que la Cohorte mayor alcanza un promedio de 516. Esta diferencia sugiere que las y los estudiantes más jóvenes tienen una mayor capacidad para regular sus emociones y mantener el equilibrio emocional en situaciones de conflicto. Respecto al optimismo, la Cohorte menor obtiene un puntaje promedio de 613 frente a 563 en la Cohorte mayor, lo que indica que las

y los estudiantes más jóvenes tienden a tener una visión más positiva y expectativas favorables sobre sí mismos y su entorno. En la habilidad de resistencia al estrés, los resultados también favorecen a la Cohorte menor, con un promedio de 542, en comparación con 515 en la Cohorte mayor. Esto sugiere que las y los estudiantes más jóvenes tienden a manejar mejor la ansiedad y enfrentar problemas de manera más calmada.

De manera general, estos datos reflejan que las y los estudiantes de la Cohorte menor presentan puntajes más altos en todas las habilidades de regulación emocional, lo cual podría indicar una mayor capacidad para gestionar sus emociones y mantener una actitud positiva en las y los estudiantes más jóvenes.

Figura 32. Promedios de las habilidades de Regulación emocional, estudiantes de Bogotá, SSES 2023


Fuente: elaboración propia.

3.6 Comparación entre 2019 y 2023 de los resultados de HSE

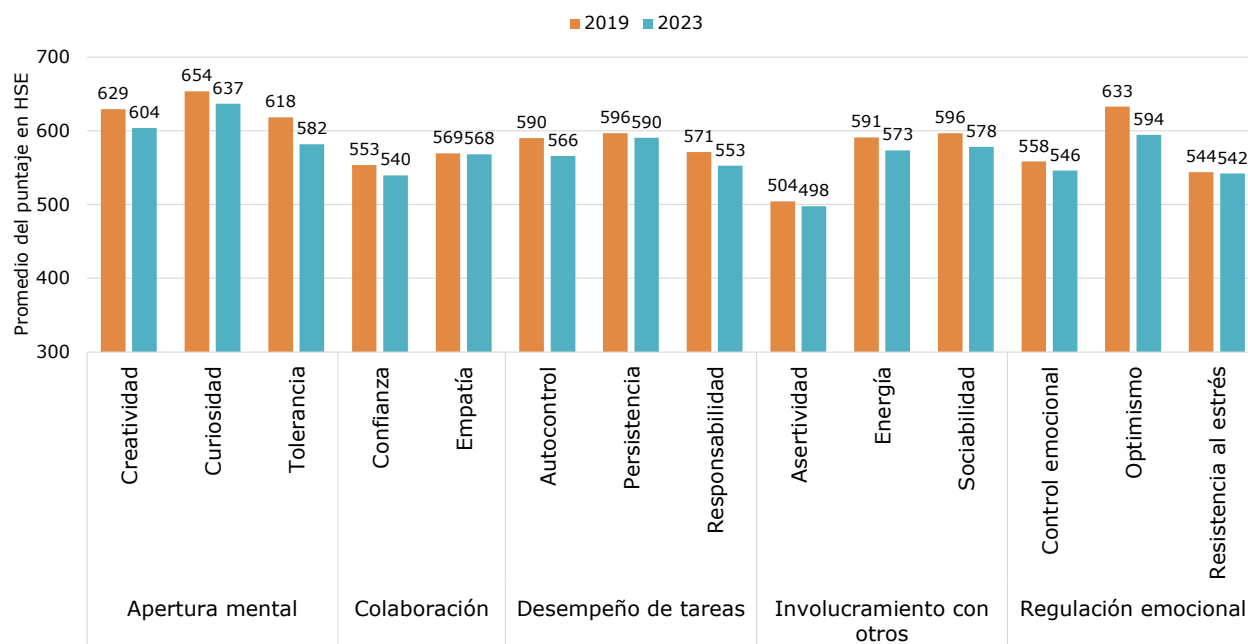
La evolución de las HSE entre 2019 y 2023 brinda una oportunidad para analizar cómo los factores contextuales han influido en su desarrollo en diferentes cohortes. Estas habilidades, fundamentales para el desempeño personal, académico y laboral, muestran variaciones según los dominios y habilidades evaluadas, lo que permite identificar tanto fortalezas como áreas de mejora. A continuación, se comparan los puntajes promedio de las HSE agrupadas por dimensión en ambos años, destacando las tendencias observadas. Estos cambios no solo reflejan las transformaciones experimentadas, sino que también ofrecen una base para plantear posibles hipótesis sobre el desarrollo de estas habilidades en relación con el contexto social y educativo, con el objetivo de comprender mejor las necesidades actuales y guiar futuras intervenciones.

En la **figura 33**, se comparan los puntajes promedio de las HSE entre 2019 y 2023 para la Cohorte menor, agrupadas por dimensión. En general, se observa una disminución en la mayoría de las dimensiones y se destacan caídas en habilidades asociadas con el dominio de Apertura mental, como la Curiosidad (-17

puntos) y la Tolerancia (-36 puntos). Los dominios de Colaboración, Involucramiento con otros y Regulación emocional también reflejan descensos, particularmente en habilidades como Confianza (-13 puntos), Sociabilidad (-18 puntos) y Optimismo (-39 puntos). Sin embargo, algunas habilidades muestran mayor estabilidad, como la Resistencia al estrés (-2 puntos) y la Empatía (-1 punto). Es importante resaltar que ninguna de las habilidades evaluadas alcanza un puntaje promedio superior en 2023 comparado con 2019.

Una posible hipótesis para estos resultados es que factores contextuales, como la pandemia de COVID-19, pudieron haber impactado significativamente en el desarrollo de HSE en esta cohorte. El aislamiento social, la interrupción de rutinas educativas y las limitaciones en la interacción cara a cara pudieron haber contribuido a una disminución en la Curiosidad, Tolerancia y Sociabilidad. Al mismo tiempo, la estabilidad en habilidades como la Resistencia al estrés y la Empatía podría sugerir que estas competencias se desarrollaron como mecanismos de adaptación frente a las adversidades vividas durante este periodo.

Figura 33. Promedios de las puntuaciones de las HSE agrupadas por su dimensión en SSSES 2019 y SSSES 2023 para la Cohorte menor

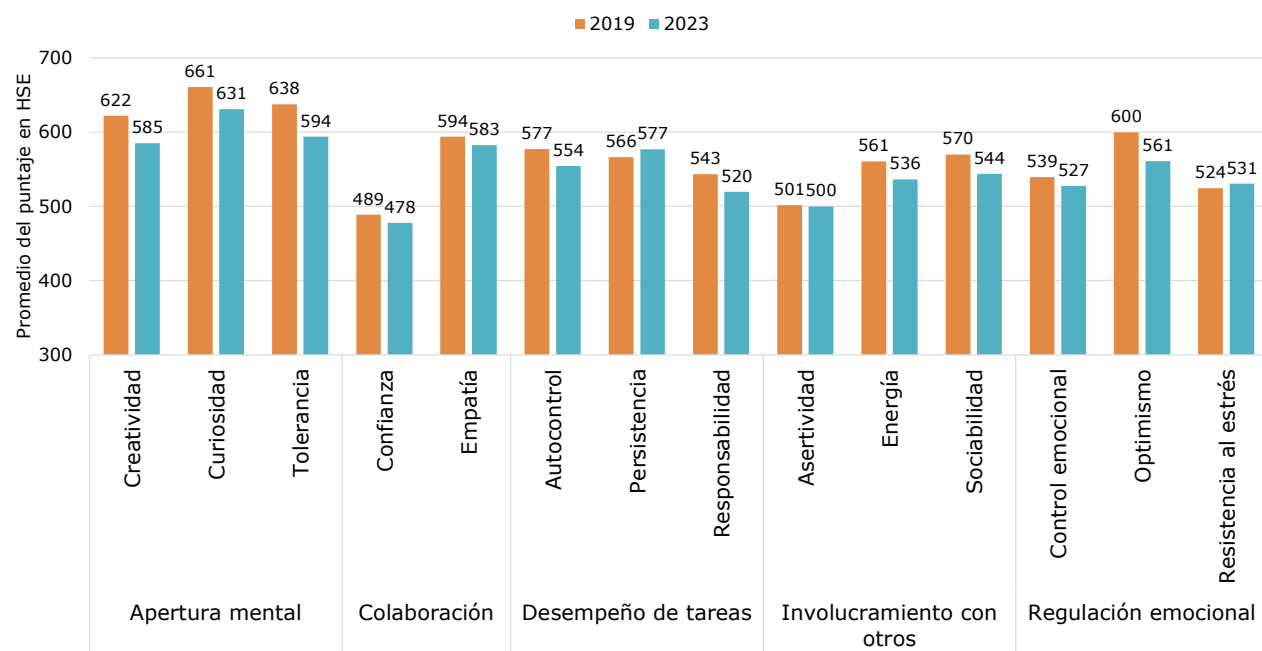


De otro lado, la **figura 34** compara los puntajes promedio de las HSE entre 2019 y 2023 para la Cohorte mayor, agrupadas por dimensión. En general, se observan tendencias mixtas: algunas habilidades presentan mejoras, mientras que otras reflejan descensos. En el dominio de Apertura Mental, se evidencian caídas significativas en Creatividad (-37 puntos) y Tolerancia (-44 puntos), mientras que Curiosidad muestra un descenso moderado (-30 puntos). En el dominio de Colaboración, la Confianza presenta una disminución (-11 puntos), al igual que la Empatía que también disminuye (-11 puntos). Por otro lado, en el dominio de Desempeño de Tareas, la habilidad de Persistencia aumenta (+11 puntos) y Autocontrol y Responsabilidad disminuyen con (-23 puntos) en ambos casos. En Involucramiento con otros, la Sociabilidad muestra una caída de (-26 puntos), al igual que Energía refleja un descenso de (-25 puntos), mientras que la

Asertividad se mantiene muy estable con tan solo una diferencia de (-1 punto). Finalmente, en el dominio de Regulación emocional, el Control emocional tuvo una disminución de (-12 puntos) al igual que el Optimismo (-39 puntos), mientras que la habilidad de la Resistencia al estrés muestra un aumento para el año 2023 de (+7 puntos).

Una posible hipótesis para estos resultados es que la Cohorte mayor puede haber desarrollado ciertos mecanismos de estabilidad en habilidades relacionadas con el desempeño de tareas, como el Autocontrol y la Persistencia, debido a experiencias acumuladas en entornos laborales o académicos. Sin embargo, el descenso en habilidades como Creatividad, Sociabilidad y Optimismo podría estar vinculado a factores externos, como el impacto prolongado de la pandemia, el estrés laboral o académico o la falta de oportunidades para la interacción social.

Figura 34. Promedio de las puntuaciones de las HSE agrupadas por su dimensión en SSSES 2019 y SSSES 2023 para la Cohorte mayor



Al comparar el desempeño de las dos Cohortes (menor y mayor) en las HSE entre 2019 y 2023, se observa que, en los dominios de Desempeño de tareas y Regulación emocional, todas las puntuaciones promedio de las habilidades en la Cohorte menor son mayores que en la

Cohorte mayor. Por otro lado, en los dominios de Apertura mental, Colaboración e Involucramiento con otros, solo habilidades como Tolerancia, Empatía y Asertividad tienen puntuaciones superiores en la Cohorte mayor.

3.7 Análisis del cambio en HSE entre los años 2019 y 2023 por dominio

Dominio de Apertura mental

Al comparar los resultados con 2019, se observó que ambas Cohortes reportaron menores niveles en al menos dos de las tres habilidades. Para la Cohorte menor el promedio reportado en Creatividad aumentó en 2 puntos, mientras que para Curiosidad y tolerancia el promedio del indicador de desarrollo disminuyó en 3 y 7 puntos, respectivamente. Por su parte, las y los estudiantes mayores reportaron en todos los casos un menor nivel en 2023. Estas diferencias fueron de 4 puntos para la habilidad de Curiosidad y de 12 puntos para Creatividad y Tolerancia.

Estos cambios, especialmente en los niveles de Creatividad y Tolerancia, podrían estar relacionadas con posibles cambios en el entorno educativo o social entre ambas aplicaciones. Es posible, por ejemplo, que el impacto de la pandemia y la interrupción de las clases presenciales hayan contribuido a aumentar el estrés y la ansiedad en las y los estudiantes, lo que, a su vez, podría haber dificultado su adaptación a los cambios de la vida cotidiana y haber influido en el desarrollo de estas habilidades.

Dominio de Desempeño de tareas

Al comparar los resultados con 2019, se observó que ambas Cohortes reportaron mayores niveles en los indicadores de desarrollo de Persistencia y Responsabilidad, pero un menor nivel en Autocontrol (23 y 27 puntos menos para la Cohorte menor y la mayor, respectivamente). El aumento en los indicadores de persistencia y Responsabilidad podría reflejar un enfoque mayor en habilidades orientadas al logro en los entornos educativos o familiares. Tal vez se esté promoviendo la perseverancia y el sentido de responsabilidad como parte de la adaptación a nuevas demandas académicas y sociales. No obstante, esto podría estar relacionado con factores de estrés o incertidumbre, que podrían terminar limitando la capacidad de las y los

estudiantes de mantener el autocontrol frente a situaciones difíciles, afectando en mayor medida a la Cohorte mayor.

Por último, es importante recordar que, en la primera medición, la habilidad de Motivación al logro no formaba parte de este dominio y se evaluaba con un conjunto diferente de ítems, lo que impide realizar una comparación temporal.

Dominio de Involucramiento con otros

Al comparar los resultados con 2019, se observó que ambas Cohortes reportaron menores niveles en los indicadores de desarrollo de energía y sociabilidad, aunque un mayor nivel en asertividad (33 y 18 puntos más en la Cohorte menor y la mayor, respectivamente). El aumento en Asertividad, junto con la disminución en Energía y Sociabilidad, podría sugerir que las y los estudiantes están desarrollando habilidades de comunicación y expresión de sus opiniones de forma más directa, aunque con menor disposición a interactuar socialmente o a mostrar entusiasmo en contextos sociales. Adicionalmente, podría reflejar la adaptación a un entorno social más reservado y menos dinámico como consecuencia de la pandemia. Estas son algunos supuestos, pero se requiere un análisis más detallado y profundo para establecer causas que hayan llevado al comportamiento contrario de indicadores que pertenecen al mismo dominio.

Dominio de Colaboración

Al comparar los resultados con 2019, se observó que el promedio de ambos indicadores de desarrollo de habilidades aumentó en la Cohorte menor, mientras que en la Cohorte mayor los niveles disminuyeron. En particular, la Cohorte menor mostró un aumento de 1 punto en la habilidad de Confianza y de 32 puntos en Empatía. En contraste, en la Cohorte mayor el promedio de Confianza disminuyó en 15 puntos y el de Empatía en 1 punto.

Estos resultados sugieren algunas hipótesis que requerirían mayor análisis e investigación para determinar causalidad. La primera corresponde a que las y los estudiantes más jóvenes puedan estar beneficiándose de iniciativas enfocadas al desarrollo de habilidades emocionales en etapas más tempranas, lo que podría fomentar un mayor desarrollo de su confianza y empatía. Adicionalmente, vale la pena explorar si a medida que se avanza en edad, las expectativas sociales y académicas, y el estrés que esto conlleva, influyen de manera diferente en el desarrollo emocional, posiblemente reduciendo su confianza y empatía. Explorar estas hipótesis más a fondo permitiría una mejor comprensión de los factores que impactan el desarrollo socioemocional en distintas etapas escolares.

Dominio de Regulación emocional

Al comparar los resultados con 2019, se observó que ambas Cohortes reportaron menores niveles en los indicadores de Control emocional y Optimismo, aunque un mayor nivel de Resistencia al estrés (24 y 26 puntos más en la Cohorte menor y la mayor,

respectivamente). El aumento en la resistencia al estrés, junto con la disminución en control emocional y optimismo, podría sugerir que las y los estudiantes están desarrollando habilidades para enfrentar adversidades y adaptarse a desafíos, aunque con un menor control de sus emociones y con una perspectiva menos optimista. Esto puede ser reflejo de su desarrollo en un entorno exigente que tiene como prioridad la adaptación y superación de dificultades por encima de la gestión emocional. Otra hipótesis podría ser que, a medida que las y los estudiantes se ven enfrentados a situaciones de estrés, han aprendido a tolerar la presión, pero no necesariamente a regular sus emociones de manera eficaz o a mantener una visión positiva de los resultados.

Para comprender mejor estos resultados, podría ser útil indagar sobre aquellos factores del entorno educativo o social que podrían estar influyendo en estos cambios, como una mayor presión académica o la exposición a eventos recientes que han requerido resiliencia, pero que al mismo tiempo pueden haber afectado la estabilidad emocional y la visión positiva de las y los estudiantes.

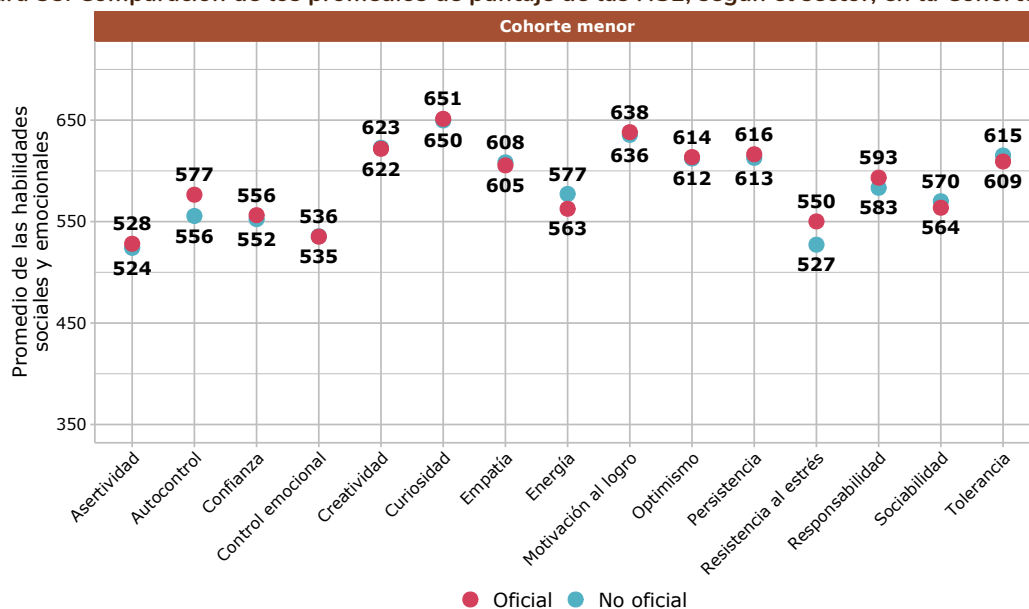
3.8 Resultados de las HSE según el sector

Los promedios de las HSE en la Cohorte menor y la Cohorte mayor, diferenciando entre los sectores oficial y no oficial se presentan en las **figuras 35 y 36**.

La **figura 35** muestra, de manera general, que el sector oficial presenta puntajes más altos en la mayoría de las dimensiones, específicamente en habilidades como Autocontrol, Resistencia al estrés y Responsabilidad, mientras que en habilidades como Creatividad y Optimismo las diferencias son mínimas. Las habilidades con mejores resultados son Curiosidad y

Motivación al logro, superando los 620 puntos, mientras que Asertividad y Resistencia al estrés muestran los puntajes más bajos, cerca de 530, lo que indica áreas de mejora en ambos sectores. Resistencia al estrés destaca por una diferencia notable entre los sectores, con mayor puntaje en el oficial, mientras que habilidades como Creatividad y Curiosidad son más homogéneas. Así mismo, se destaca la habilidad de Energía, Sociabilidad y Tolerancia fueron las habilidades con la mayor puntuación para el sector no oficial.

Figura 35. Comparación de los promedios de puntaje de las HSE, según el sector, en la Cohorte menor



Fuente: elaboración propia.

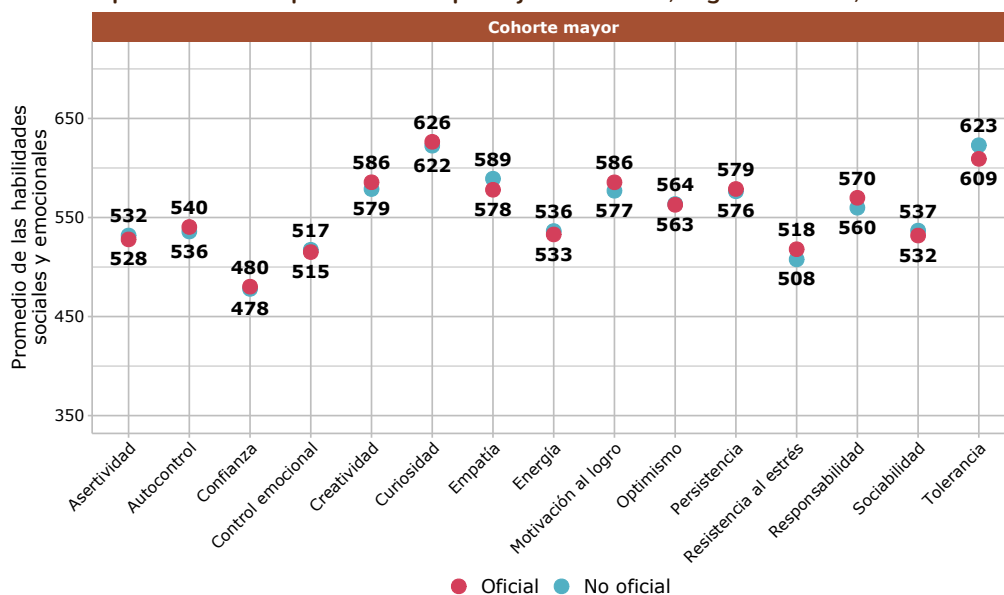
En la figura 36, que representa la Cohorte mayor, se observa que el sector oficial mantiene una tendencia general de puntajes ligeramente superiores al sector no oficial, siguiendo un comportamiento similar al de la Cohorte menor. No obstante, para esta cohorte, a diferencia de la Cohorte menor en donde la dimensión con mayor promedio para el sector no oficial era Energía, las habilidades con mayor promedio son Tolerancia y Empatía.

Las habilidades con los puntajes más altos en ambos sectores son Curiosidad y Tolerancia, destacándose con valores superiores a 620 en el sector oficial y

cercanos a 609 en el sector no oficial. Por otro lado, Control emocional y Confianza presentan los puntajes más bajos, especialmente en el sector no oficial, donde se registran valores alrededor de 478 y 515, respectivamente.

En habilidades como Confianza, Control emocional, Optimismo y Persistencia muestran diferencias menores según el sector, lo que sugiere cierto equilibrio en el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, en Resistencia al estrés y la Responsabilidad, el sector oficial presenta una clara ventaja sobre el no oficial, con diferencias de aproximadamente 10 puntos.

Figura 36. Comparación de los promedios de puntaje de las HSE, según el sector, en la Cohorte mayor



Fuente: elaboración propia.

3.9 Comparación internacional: Bogotá y Helsinki 2019 y 2023

Para enriquecer el análisis del estudio SSES 2023, se considera esencial realizar una comparación entre los resultados de Bogotá y los de Helsinki en las quince HSE evaluadas, agrupadas en los cinco dominios del modelo Cinco Grandes. Este enfoque permite explorar cómo estos factores contextuales impactan en el desarrollo de habilidades como la curiosidad, la tolerancia, la creatividad, entre otras. Asimismo, la comparación facilita la identificación de similitudes y diferencias significativas en los niveles alcanzados en cada habilidad.

En la **figura 37** se presentan las puntuaciones promedio de los índices de desarrollo para las catorce HSE⁶ de la Cohorte menor en los años 2019 y 2023 para Bogotá y Helsinki. De manera general, se encontró que las habilidades con mayores puntuaciones promedios difieren entre sitios. En el caso de Bogotá, sobresalieron la Curiosidad (654 en 2019 y 637 en 2023), y la Creatividad (629 en 2019 y 604 en 2023) en ambas aplicaciones. Otras habilidades como Asertividad (504 para 2019 y 498 para 2023) y Resistencia al estrés (544 para 2019 y 542 para 2023) obtuvieron los promedios más bajos. Para Helsinki, las habilidades destacadas variaron de un año a otro, en 2019 se reportaron mayores promedios en Empatía, Sociabilidad y Curiosidad; mientras que en 2023 se destacaron Persistencia, Motivación al logro y Responsabilidad. En ambos años, las dos ciudades coinciden en las mismas habilidades menos destacadas: Asertividad y Resistencia al estrés.

Adicionalmente, se evidenció que en ambos años, las y los estudiantes de la Cohorte menor en la ciudad de Bogotá tuvieron puntuaciones promedio más altas en la mayoría de las HSE

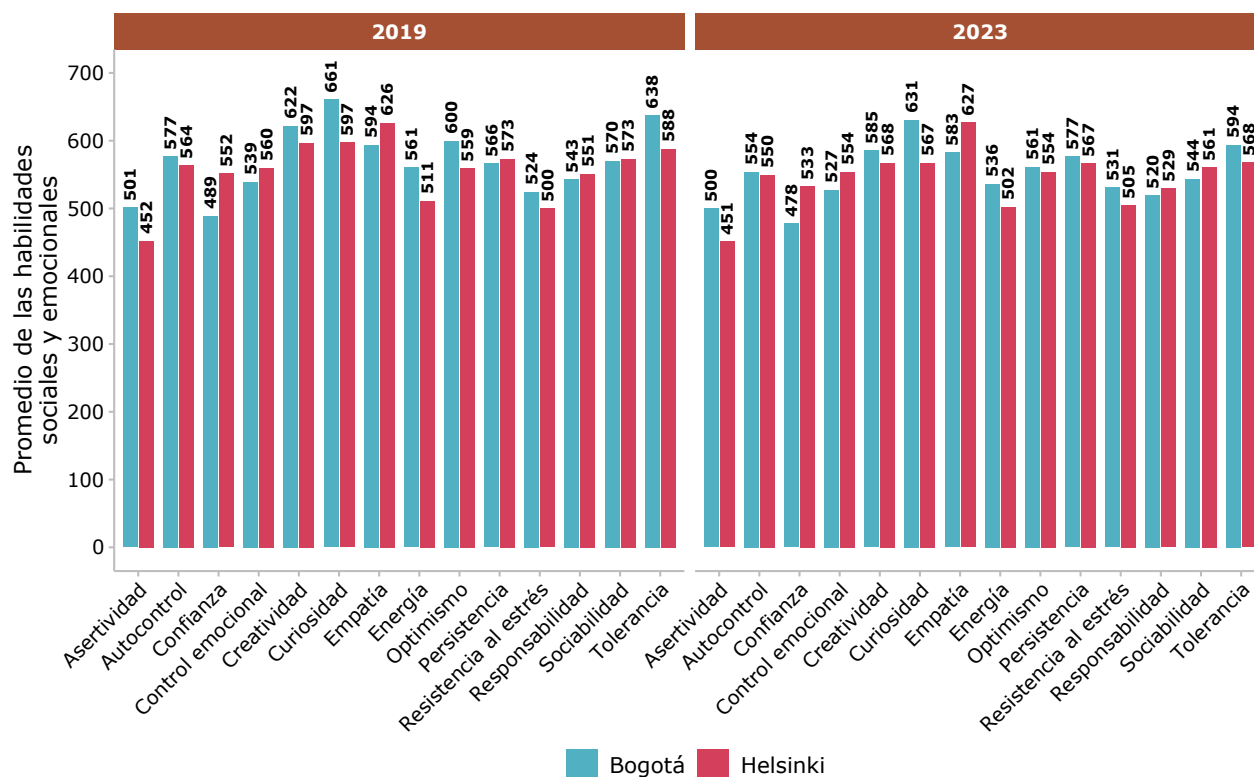
respecto a las y los estudiantes de Helsinki. Particularmente, en 2019, se destacaron las habilidades de Asertividad, Curiosidad y Tolerancia, en donde se reportó una diferencia mayor con respecto a los promedios de Helsinki (las diferencias para estas tres habilidades fueron 79, 51 y 57, respectivamente). Por su parte, ese mismo año, las y los estudiantes de Helsinki reportaron mayores niveles de desarrollo en las habilidades de Confianza y Empatía (33 y 29 puntos por encima de Bogotá, respectivamente).

Para 2023, la Curiosidad siguió representando la habilidad con mayor diferencia a favor de Bogotá, mientras que Helsinki registró un mayor nivel de desarrollo en las habilidades de Confianza y Responsabilidad. Las diferencias entre sitios podrían reflejar distintas concepciones culturales sobre el desarrollo de las HSE. Por ejemplo, valdría la pena indagar acerca de si una mayor puntuación de Bogotá en Curiosidad podría estar o no relacionada con un entorno que fomenta la exploración y creatividad de las y los estudiantes.

Estos resultados pueden tener importantes implicaciones para la educación y las políticas públicas. Por un lado, resaltan la necesidad tener en cuenta las características contextuales para el diseño de políticas educativas eficientes, y por otro, sugieren que la colaboración internacional y el intercambio de buenas prácticas pueden enriquecer los sistemas educativos y promover un desarrollo más completo de las HSE en las y los estudiantes. Además, estos hallazgos dejan sobre la mesa la importancia de profundizar en investigaciones longitudinales que permitan comprender la evolución de las HSE a lo largo del tiempo.

⁶ Cabe recordar que las comparaciones entre aplicaciones para la habilidad de motivación al logro no son correctas debido al cambio en la construcción del indicador. Sin embargo, al analizar cada año por separado se puede analizar el nivel de desarrollo de esta habilidad en el contexto particular del periodo analizado.

Figura 37. Promedio del puntaje de las HSE para Bogotá y Helsinki en cada una de las aplicaciones del estudio SSSES, para la Cohorte menor



Fuente: elaboración propia.

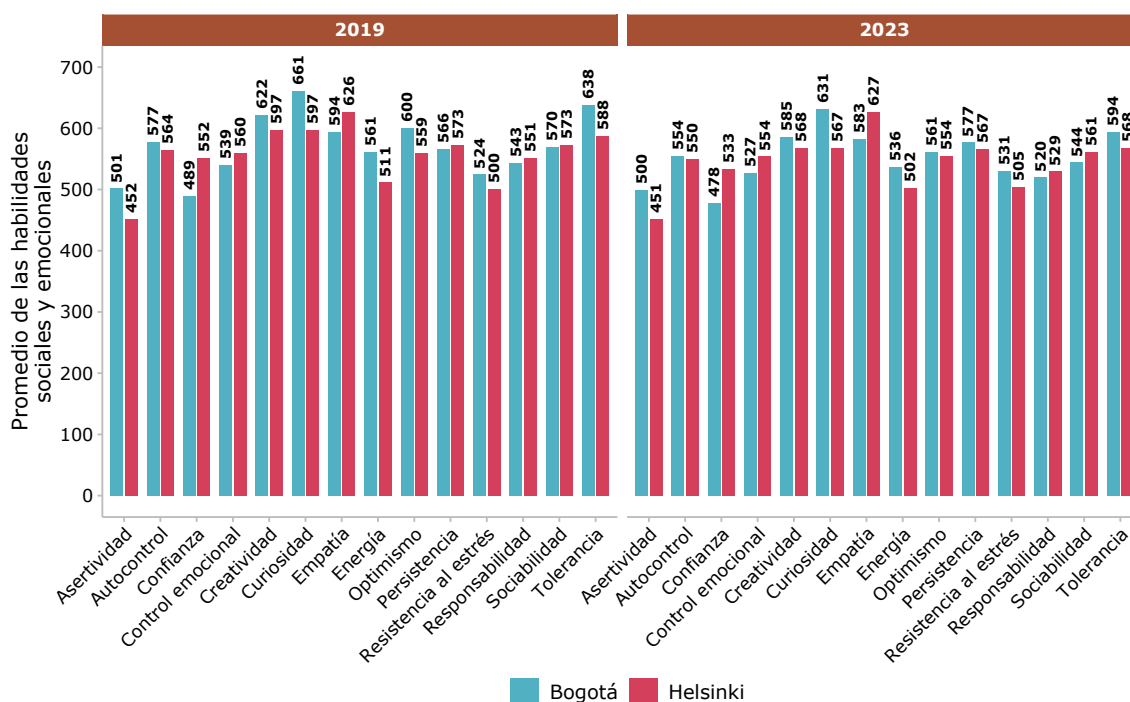
La figura 38 muestra los puntajes de las catorce habilidades para la Cohorte mayor para Bogotá y Helsinki. Teniendo en cuenta solo las puntuaciones para cada ciudad en el año 2019, las y los estudiantes de Bogotá obtuvieron promedios más altos en las habilidades de Curiosidad (661), Tolerancia (638) y Creatividad (622). Por otro lado, la habilidad con el promedio más bajo en Bogotá fue Confianza (489). En el caso de Helsinki, las habilidades con mayores puntajes promedio fueron Empatía (626), Curiosidad (597) y Creatividad (597). Mientras tanto, las habilidades con puntuaciones más bajas en esta ciudad fueron Resistencia al estrés (500) y Asertividad (452).

Para el año 2023, Bogotá continuó destacándose en habilidades como Curiosidad (631), Tolerancia (594) y Creatividad (585). Por otro lado, la habilidad con la puntuación más baja fue Confianza 478. En el caso de las y los estudiantes de Helsinki durante el mismo año, Resistencia al estrés también se situó entre de

las habilidades con puntuaciones más bajas con un promedio de 505. Sin embargo, Asertividad presentó la puntuación más baja con un promedio de 451.

Adicionalmente, se observó que, en ambos años, las y los estudiantes de la Cohorte mayor en Bogotá tuvieron puntuaciones promedio más altas en la mayoría de las HSE en comparación con las y los estudiantes de Helsinki. En particular, en 2019, destacaron las Curiosidad, Asertividad y Tolerancia (al igual que para la Cohorte menor), con diferencias en favor de Bogotá de 64, 49 y 50, respectivamente. Por su parte, en ese mismo año, las y los estudiantes de Helsinki mostraron mayores niveles de desarrollo en Confianza, Empatía, Control emocional, Responsabilidad y Sociabilidad. Para 2023, Curiosidad continuó siendo la habilidad con mayor diferencia a favor de Bogotá, mientras que Helsinki mantuvo un mayor desarrollo en las mismas habilidades destacadas en 2019.

Figura 38. Promedio del puntaje de las HSE para Bogotá y Helsinki en cada una de las aplicaciones del estudio SSES, en la Cohorte mayor



Fuente: elaboración propia.

3.10 Factores asociados de salud y bienestar

En este apartado se analizan diversos factores asociados al desarrollo y fortalecimiento de las HSE de las y los estudiantes representados en índices que se obtuvieron para la medición realizada en 2023. Estos factores se presentan mediante una serie de índices diseñados para proporcionar una comprensión integral del contexto en el que se desarrollan dichas

competencias y su relación con otros aspectos de la vida de las y los estudiantes. Estos factores ofrecen una perspectiva amplia sobre los elementos que influyen en el desarrollo socioemocional y permiten identificar áreas de oportunidad para fortalecer el bienestar y crecimiento personal de las y los estudiantes.

3.10.1 Índice de comportamientos saludables

El índice de comportamientos saludables es una medida que resume la participación de las y los estudiantes en prácticas que favorecen su salud y bienestar, como dormir lo suficiente, hacer ejercicio, comer bien y evitar el consumo de cigarrillos y alcohol. Este índice se construyó a partir de las respuestas de las y los estudiantes sobre la frecuencia con la que realizan las siguientes actividades: “Desayunar”, “Comer frutas y verduras”, “Realizar al menos 20 minutos de actividad física vigorosa”, “Dormir 8

horas o más por la noche” y “Fumar cigarrillos o consumir alcohol”. Las y los estudiantes obtenían puntuaciones más altas en esta escala al reportar comportamientos más saludables⁷. A este índice, al igual que los demás índices presentados, se le asignó un promedio de 50 y una desviación estándar de 10.

La figura 39 muestra los promedios del Índice de comportamientos saludables según la Cohorte y los lugares de medición en 2023⁸.

⁷ A la escala el índice no se le asignó un valor mínimo o máximo teórico.

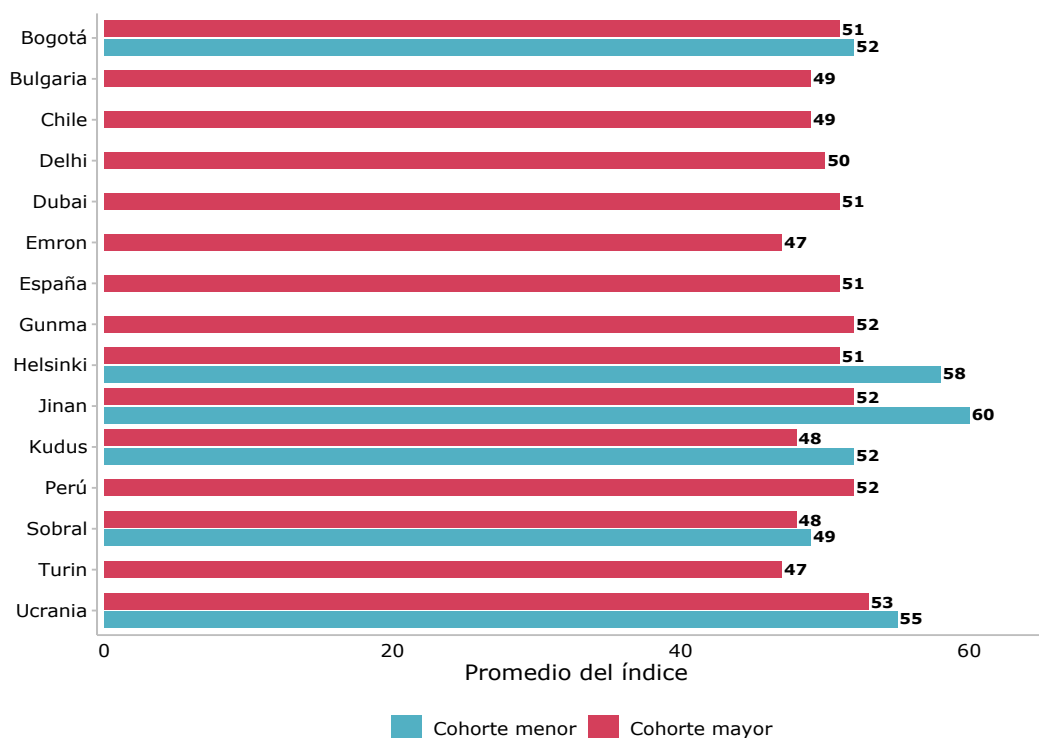
⁸ Este indicador no se publicó en la primera medición de SSES. Para más información sobre los indicadores abordados en 2019 revisar el diccionario de variables https://webfs.oecd.org/sses/01_SSES_MS19_INT_Codebook_ST_210414_Public.pdf

Se encontró que los lugares para la Cohorte menor, las y los estudiantes de Jinan y Helsinki obtuvieron las puntuaciones más altas, con valores de 60 y 58, respectivamente. En contraste, Bogotá y Kudus registraron los valores más bajos para esta Cohorte, con un valor de 52 cada una. En el caso de la Cohorte mayor, que contó con una mayor participación de sitios de medición, se obtuvieron

puntuaciones más bajas y similares, oscilando entre 47 y 53.

De manera general, se observan diferencias notables para Jinan y Helsinki entre la Cohorte menor y mayor, con valores desde 52 a 60 para Jinan y 51 y 58 para Helsinki. Además, se evidencia que los valores para la Cohorte menor, en general, son más altos que los de la Cohorte mayor.

Figura 39. Índice de comportamientos saludables por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023

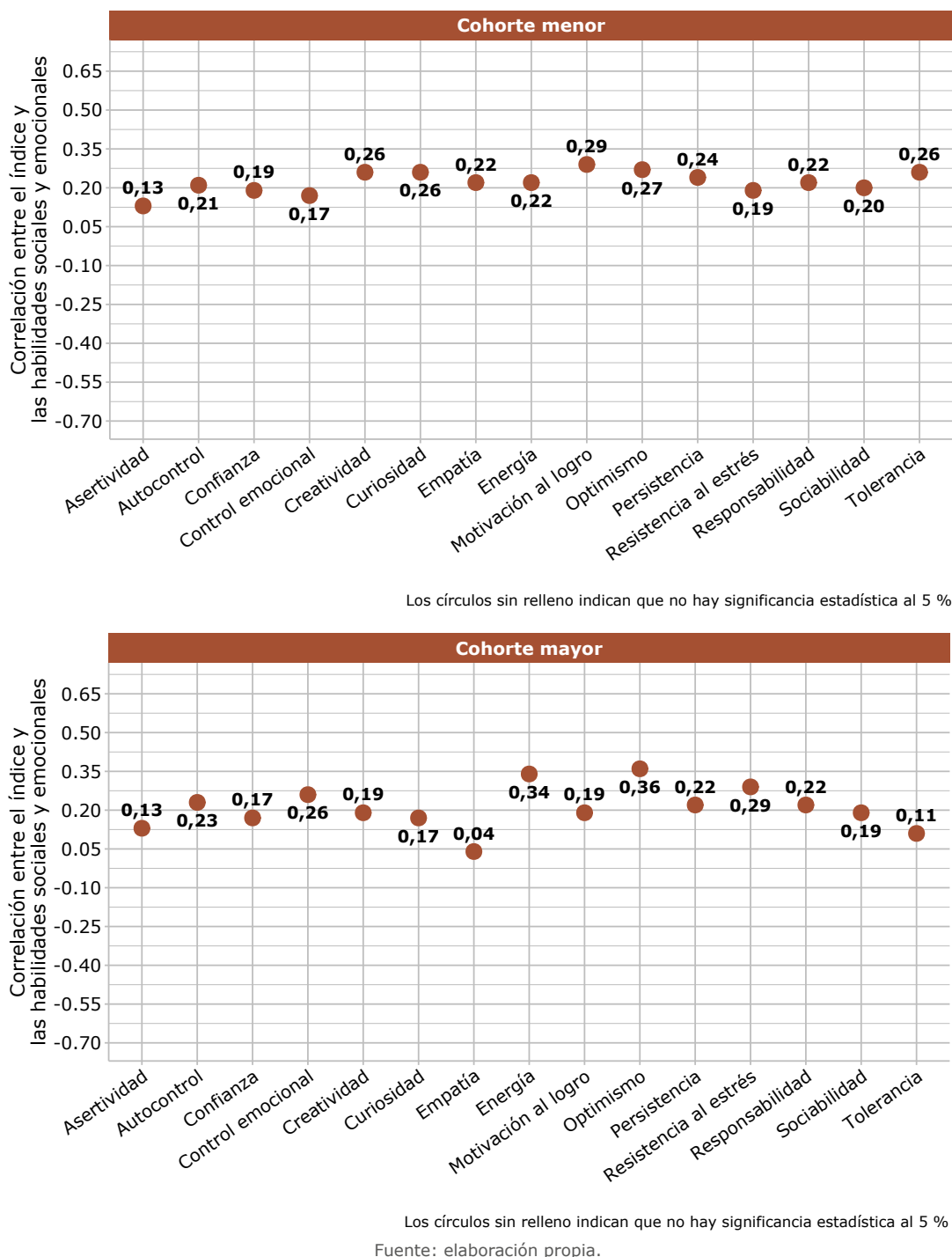


Fuente: elaboración propia.

La **figura 40** presenta el cálculo de correlaciones de Pearson en donde se analiza la relación del Índice de comportamientos saludables con el desarrollo de las HSE. Se encontró que los comportamientos saludables tienen una relación positiva y moderada con el desarrollo de HSE, especialmente en la Cohorte mayor. En esta Cohorte, Optimismo y Energía destacaron como las habilidades con mayor correlación (0,36 y 0,34, respectivamente), lo que indica que la adopción de hábitos saludables, como dormir lo suficiente, hacer ejercicio y comer bien puede estar vinculados a una mayor vitalidad emocional y una visión positiva del futuro.

Por otro lado, aunque ambas cohortes presentan relaciones estadísticamente significativas, la relación con Empatía fue prácticamente nula en la Cohorte mayor (0,04), lo que contrasta con la Cohorte menor, para quienes esta habilidad mostró una correlación baja. Estas diferencias entre cohortes podrían estar influenciadas por factores contextuales o de prioridades de las y los estudiantes, destacando la importancia de diseñar estrategias específicas para fomentar comportamientos saludables y habilidades socioemocionales según las etapas del desarrollo.

Figura 40. Correlación entre el índice de comportamientos saludables y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023



3.10.2 Índice de satisfacción con la vida

El Índice de satisfacción con la vida mide al grado en que las y los estudiantes se sienten satisfechos con su vida en general. La satisfacción con la vida es una medida del bienestar subjetivo. Más allá de los indicadores de salud física y psicológica, esta medida

proporciona información valiosa sobre cómo las personas perciben su calidad de vida, tanto a nivel individual como comunitario.

En 2023, se les preguntó a las y los estudiantes: *¿Qué tan satisfecho/a estás con los siguientes*

*aspectos de tu vida en estos días?*⁹ Las áreas evaluadas fueron:

- Tu vida en su conjunto
- Tu relación con tus padres o tutores
- Tus relaciones con tus amigos
- Tus relaciones con tus compañeros de clase
- Tus relaciones con tus profesores
- Cómo van las cosas en la escuela

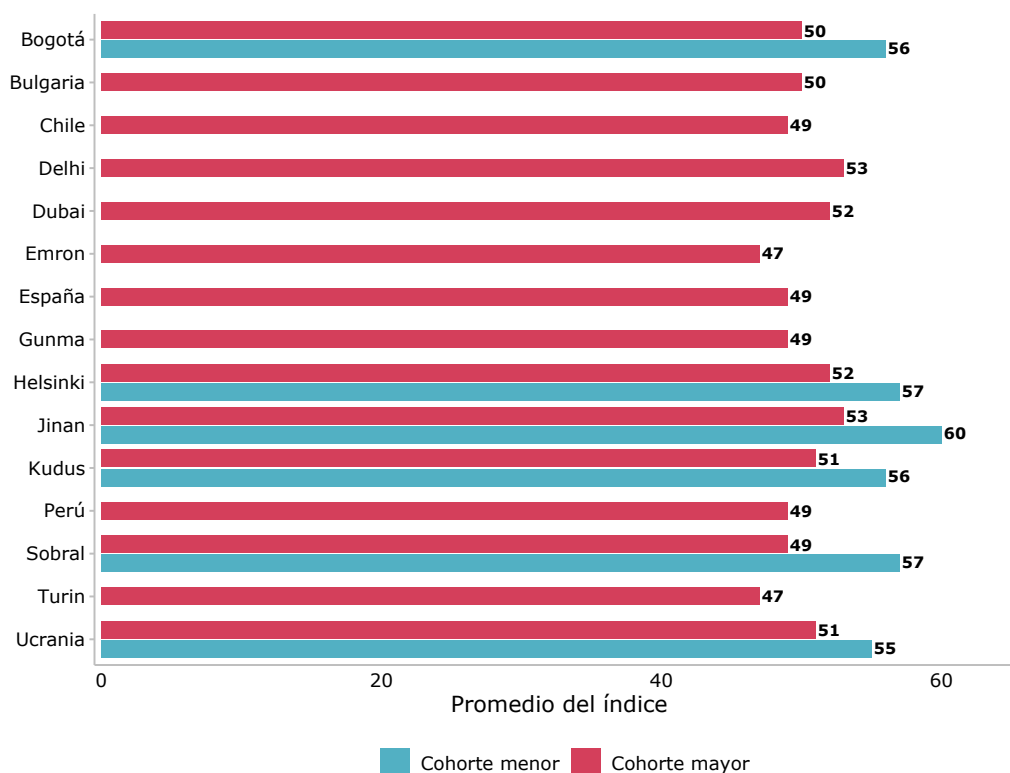
Las y los estudiantes respondieron en una escala de 10 puntos, donde 0 representa "nada satisfecho/a" y 10 "completamente satisfecho/a". Un puntaje más alto en este índice indica una mayor satisfacción con la vida.

La **figura 41** presenta los valores del Índice de satisfacción con la vida para la medición de 2023. De los lugares de medición que corresponden a la Cohorte menor, es posible

observar que Jinan y Helsinki obtienen los valores más altos con 57 y 60, respectivamente. Si bien estos son los dos más altos, los demás lugares de medición del estudio incluyendo a Bogotá, no presentan diferencias notables ya que se encuentran en un rango entre 56 y 57.

Por otro lado, para la Cohorte mayor, los valores del Índice de satisfacción con la vida no presenta valores con diferencias notables, ya que se ubica en el rango entre 47 y 53, evidenciando que, en esta Cohorte, la satisfacción con la vida es más homogénea y presenta una menor variabilidad entre los lugares de medición. Estos resultados sugieren una posible tendencia de estabilización en la percepción de satisfacción con la vida a medida que las y los estudiantes pertenecen a una Cohorte mayor, reflejando niveles similares en la mayoría de los sitios de medición del estudio.

Figura 41. Índice de satisfacción con la vida por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023



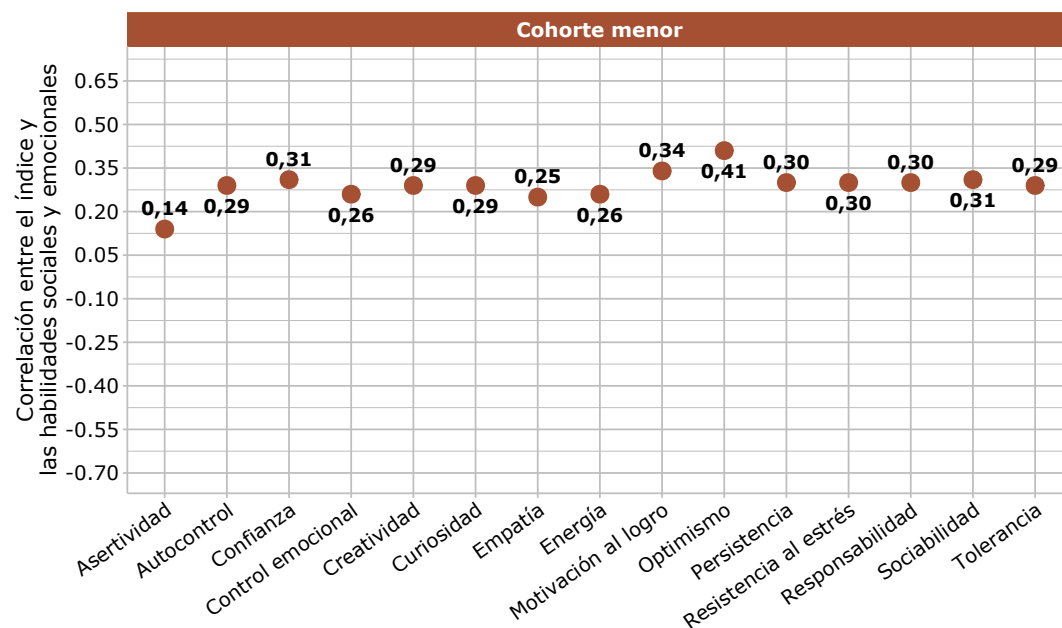
Fuente: elaboración propia.

⁹ Para 2019 el indicador de satisfacción con la vida se construyó con base en una sola pregunta: "En general, ¿qué tan satisfecho/a estás con tu vida en su conjunto en estos días?". Esto dificulta la comparación entre aplicaciones (OCDE, 2021).

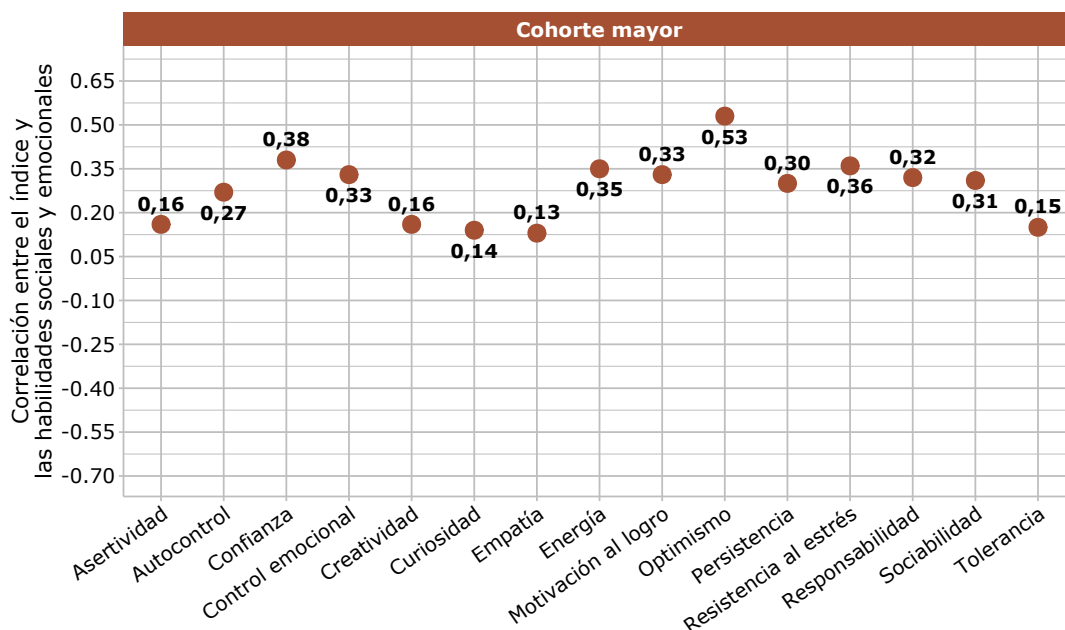
La figura 42 presenta los resultados del análisis de la relación entre el Índice de satisfacción con la vida y el desarrollo de las HSE. Se encontró que, mayores puntuaciones en el índice de satisfacción con la vida se relacionan con un mayor optimismo (correlación positiva y moderada), tanto para la Cohorte menor

como para la Cohorte mayor. Seguidamente, se encuentra Motivación al logro (Cohorte menor) y Confianza (Cohorte mayor). Por el contrario, las habilidades que muestran una menor relación con este índice son Asertividad (Cohorte menor) y Empatía (Cohorte mayor).

Figura 42. Correlación entre el índice de satisfacción con la vida y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %

Fuente: elaboración propia.

3.10.3 Índice de bienestar psicológico

El Índice de bienestar psicológico actual es una medida del estado de ánimo de las y los estudiantes durante las últimas dos semanas. Se pregunta a las y los estudiantes con qué frecuencia durante las últimas dos semanas se han sentido:

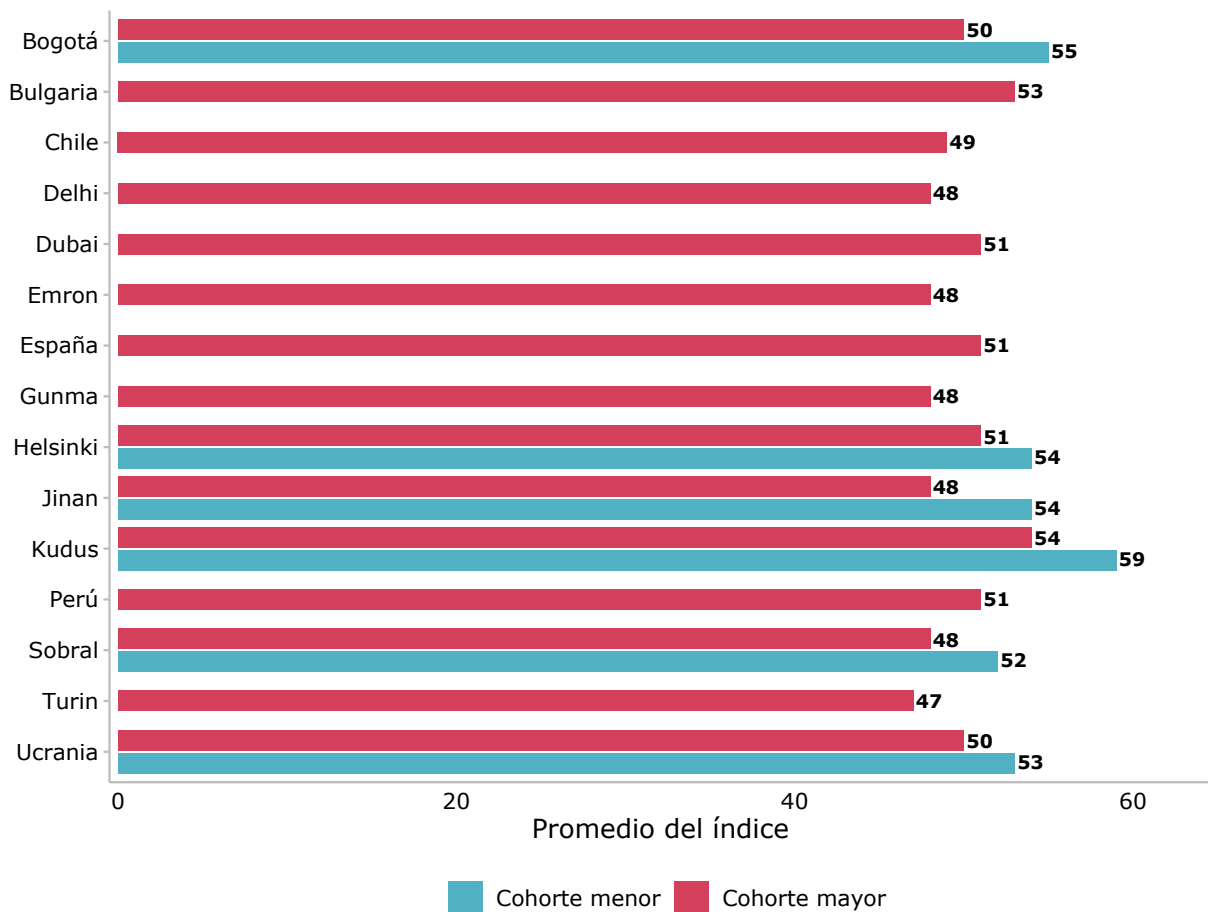
- Alegres y de buen humor
- Tranquilos y relajados
- Activos y vigorosos
- Frescos y descansados después de despertarse
- Su vida diaria ha estado llena de cosas que les interesan

Las opciones de respuesta van desde “en ningún momento” hasta “todo el tiempo”.

La **figura 43** muestra los valores del índice de bienestar psicológico diferenciados por Cohorte menor y mayor en los lugares de medición del estudio. Para la Cohorte menor, se evidencian valores del índice más altos para Kudus con un valor de 59. Para la Cohorte mayor, los valores del índice son similares variando en un rango entre 47 y 53.

De manera general, se evidencia que las y los estudiantes pertenecientes a la Cohorte menor tiene una percepción de bienestar psicológico más positiva que los de la Cohorte mayor, ya que obtienen valores del índice mayores.

Figura 43. Índice de bienestar psicológico por lugar de medición, según la Cohorte, SSES 2023

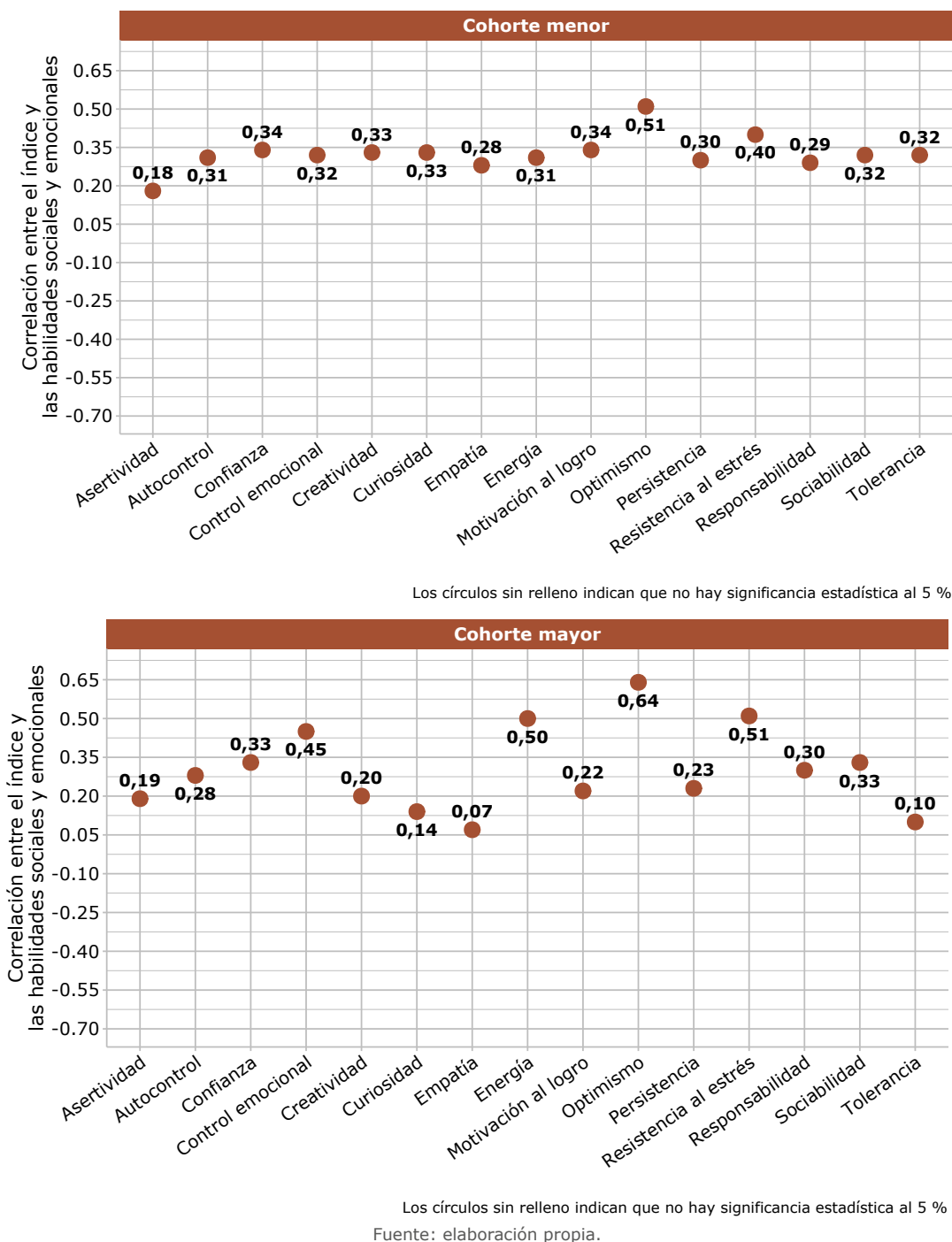


Fuente: elaboración propia.

La figura 44 presenta los resultados del análisis de la relación entre el Índice de bienestar psicológico en el momento de la medición de la encuesta y el desarrollo de las HSE. Se encontró que, mayores puntuaciones en el índice se relacionan con un mayor optimismo (correlación positiva y moderada), tanto para

la Cohorte menor como para la Cohorte mayor. Además, para la Cohorte mayor, también hay relación entre las HSE Energía y Resistencia al estrés. Por el contrario, las habilidades que muestran una menor relación con este índice son Asertividad (Cohorte menor) y Empatía (Cohorte mayor).

Figura 44. Correlación entre el índice de bienestar psicológico y las HSE en estudiantes de Bogotá, del estudio SSSES 2023



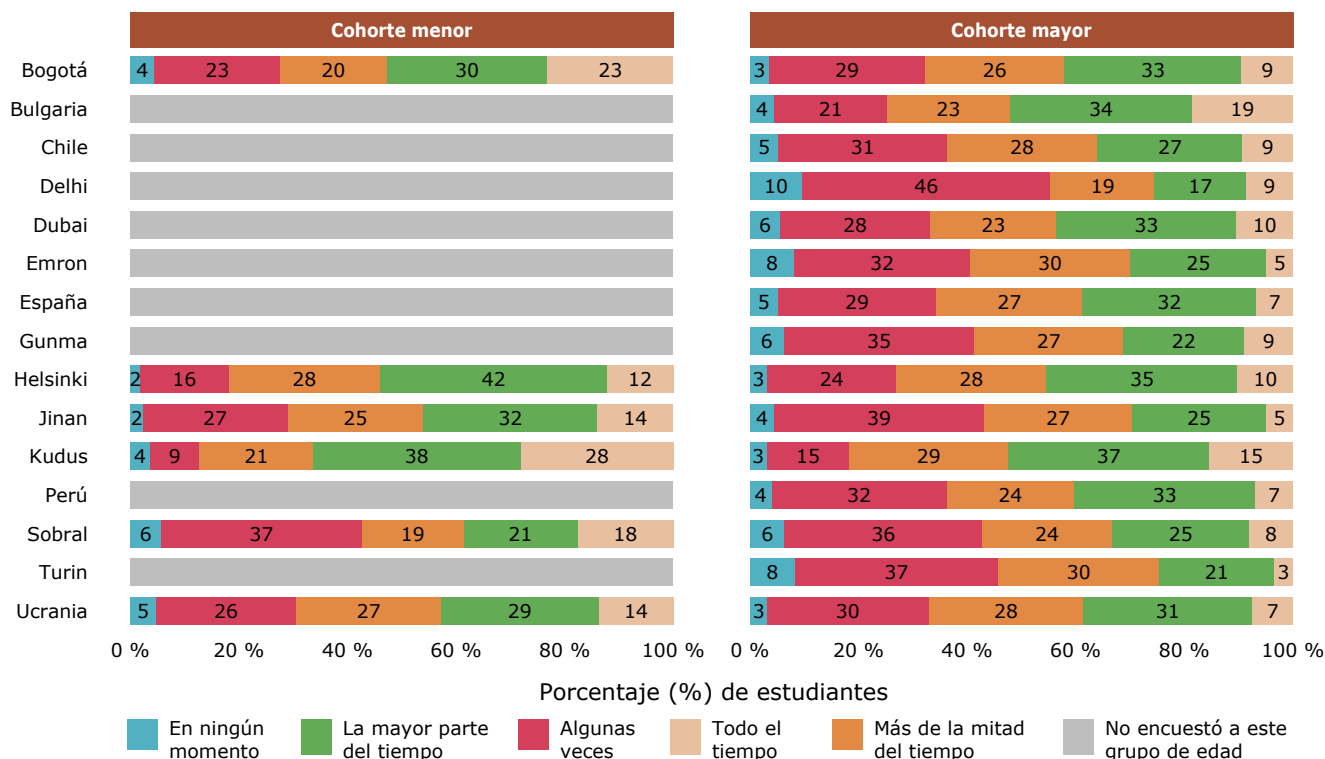
Como se mencionó anteriormente, este índice se construye a partir de preguntas que exploran diversos aspectos del bienestar psicológico de las y los estudiantes. A continuación, se presentan figuras que ilustran la distribución de las respuestas a algunas de estas preguntas.

La **figura 45** muestra la distribución de los porcentajes de respuesta a la afirmación: *en las últimas dos semanas me he sentido calmado y relajado*, diferenciada por Cohorte menor y Cohorte mayor. En términos generales, para la Cohorte menor, Kudus, Helsinki y Bogotá destacan por tener mayores porcentajes en las categorías más altas de satisfacción (*la mayor parte del tiempo* y *todo el tiempo*) con 66 %, 54 % y 53 %, respectivamente. En otros lugares de medición como, Ucrania y Jinan, los porcentajes son más equilibrados, sin una categoría de satisfacción notablemente alta o baja. Por su parte, lugares como Sobral presentan mayor dispersión hacia los niveles más bajos de satisfacción, con un 37 % de estudiantes que indica sentirse satisfecho solo *algunas veces*. En cuanto a la categoría *En ningún momento*, Sobral y Ucrania registraron los mayores porcentajes (6 % y 5 %, respectivamente).

Para las y los estudiantes de la Cohorte mayor, Bulgaria y Kudus fueron los lugares de medición con una mayor participación de estudiantes que afirmaron sentirse calmados *todo el tiempo* (19 % y 15 %, respectivamente). Los lugares de medición con mayor participación en la categoría más baja (*en ningún momento*), fueron Delhi (10 %), Emron (8 %) y Turín (8 %).

De manera general para la Cohorte mayor, los valores tienden a estar menos concentrados en las categorías de satisfacción más altas. Esto se observa en sitios como Delhi, donde el 46 % de las y los estudiantes de la Cohorte mayor se ubica en *algunas veces*, y en Gunma, con un 35 % en la misma categoría. Sin embargo, algunos lugares, como Helsinki y Bogotá, tienen una proporción mayor de estudiantes que reportan satisfacción *la mayor parte del tiempo* y *todo el tiempo* (45 % y 44 % respectivamente). La mayoría de los lugares para la Cohorte mayor muestran una distribución más homogénea en las respuestas, sin tendencias claras hacia niveles extremos de satisfacción.

Figura 45. Distribución porcentual de respuesta a las opciones de la afirmación: En las últimas dos semanas me he sentido calmado y relajado, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

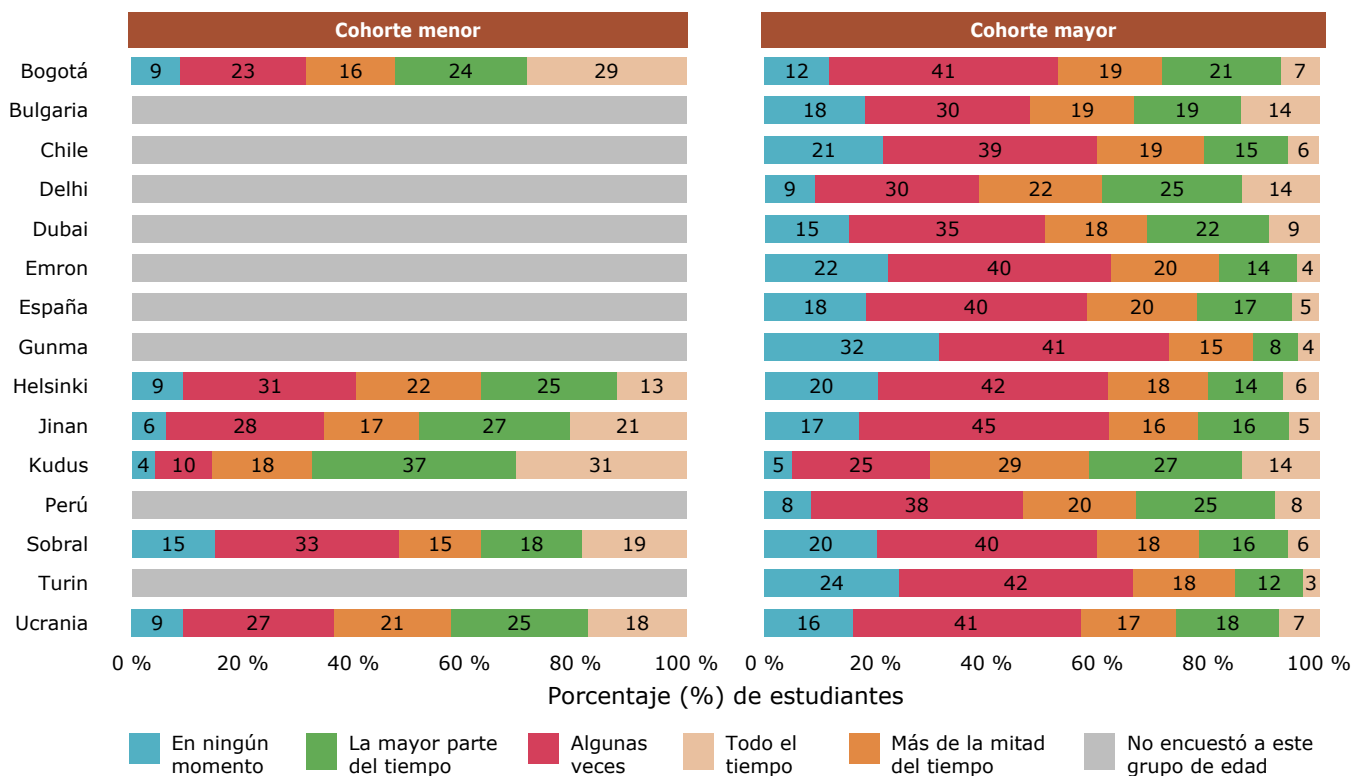
La **figura 46** representa la distribución de los porcentajes de respuesta a la afirmación: *en las últimas dos semanas me he despertado sintiéndome fresco y descansado*, discriminada por cohortes. Para la Cohorte menor, se observa que los porcentajes más altos para la categoría todo el tiempo se encuentra Kudus y Bogotá con porcentajes de 31 % y 29 %, respectivamente. Además, Sobral cuenta con el porcentaje más alto para la categoría *en ningún momento*, con un 15 %, seguido de ciudades como Bogotá y Helsinki con el 9 % para ambos lugares de medición.

De manera general, Helsinki y Jinan muestran un mayor porcentaje de estudiantes que reportan haberse sentido frescos y descansados *la mayor parte del tiempo* o *todo el tiempo*, con un 42 % y 12 % en Helsinki y 32 % y 14 % en Jinan, respectivamente. Esto sugiere que en estos sitios las y los estudiantes de la Cohorte

menor reportan mejores niveles de descanso. En otros sitios, como Bogotá y Kudus, las y los estudiantes también presentan respuestas positivas, pero de manera más moderada, destacándose en la categoría *la mayor parte del tiempo*, pero con menores porcentajes en todo el tiempo. En contraste, Sobral tiene un 33 % en la categoría *algunas veces*, lo que indica una mayor prevalencia de respuestas que sugieren un descanso menos consistente.

Para la Cohorte mayor, se evidencia que los porcentajes más altos para la categoría *todo el tiempo* se encuentran en Delhi, Bulgaria y Kudus, con 14 % en los tres lugares de medición. Además, Gunma cuenta con el porcentaje más alto para la categoría *en ningún momento*, con un 32 %, seguido de sitios de medición como Turín y Emron, 24 % y 22 %, respectivamente.

Figura 46. Distribución porcentual de respuesta a las opciones de la afirmación: *En las últimas dos semanas me he despertado sintiéndome fresco y descansado*, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



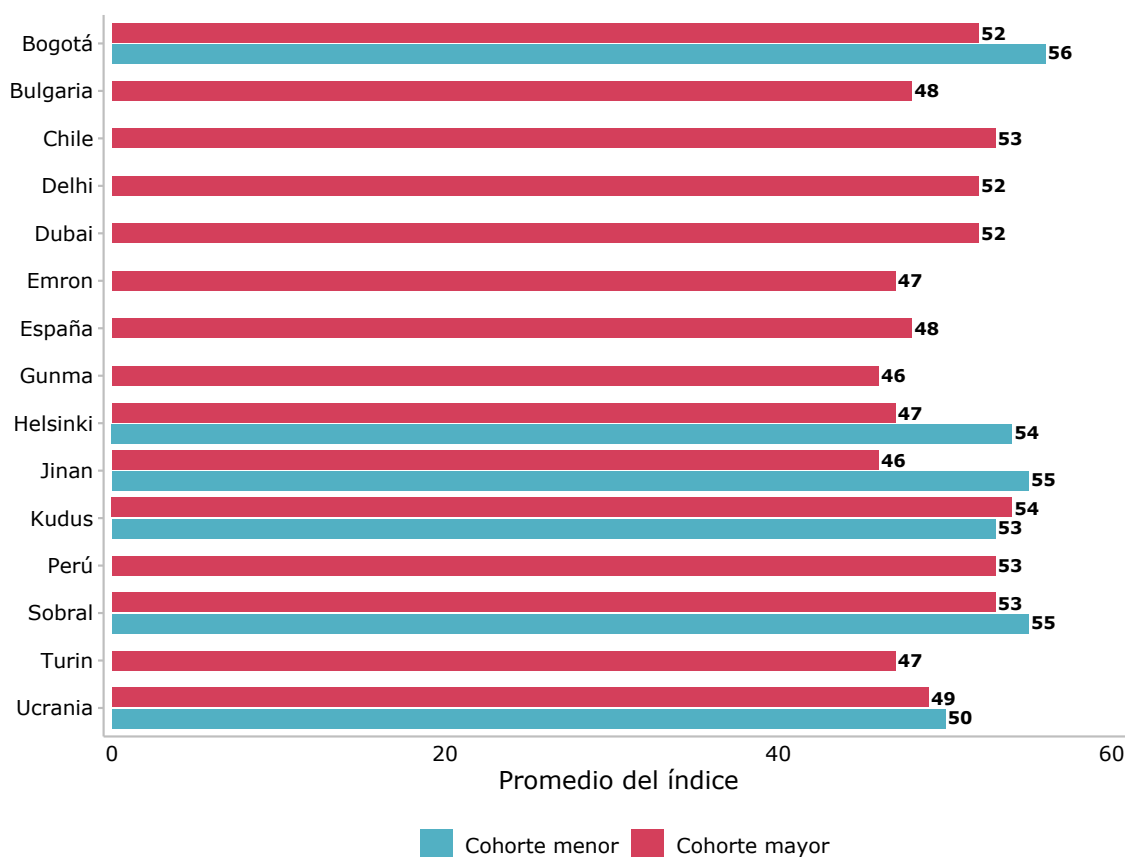
Fuente: elaboración propia.

3.10.4 Índice de mentalidad de crecimiento

El Índice de mentalidad de crecimiento mide la creencia de las y los estudiantes en la maleabilidad sus capacidades e inteligencia, enfatizando que los desafíos y contratiempos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje. Esta mentalidad fomenta una perspectiva positiva frente al fracaso y los obstáculos, lo que puede ayudar a reducir la ansiedad relacionada con el aprendizaje. En el estudio SSES de 2023 se preguntó a las y los estudiantes si estaban de acuerdo con el hecho de que si al esforzándose lo suficiente, todos pueden ser capaces de: aumentar su inteligencia, obtener buenas notas, ser creativos, aumentar sus habilidades sociales, etc.

La figura 47 presenta las puntuaciones del Índice de mentalidad de crecimiento para los diferentes lugares de medición, desagregados por cohorte. Para la Cohorte menor, se destaca Bogotá con el índice más alto (56). No obstante, no existe mucha variabilidad entre los valores de estos índices, ya que se encuentran entre el rango de 50 a 56, siendo Ucrania el país con menor índice reportado. Con relación a la Cohorte mayor, Gunma y Jinan son los sitios de medición donde se evidenciaron los índices con menor valor, 46 para ambos. Por su parte, Kudus registra el índice de mayor valor (54). No obstante, de manera general para las y los estudiantes de esta Cohorte no se evidenció mayor variabilidad.

Figura 47. Índice de mentalidad de crecimiento por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023



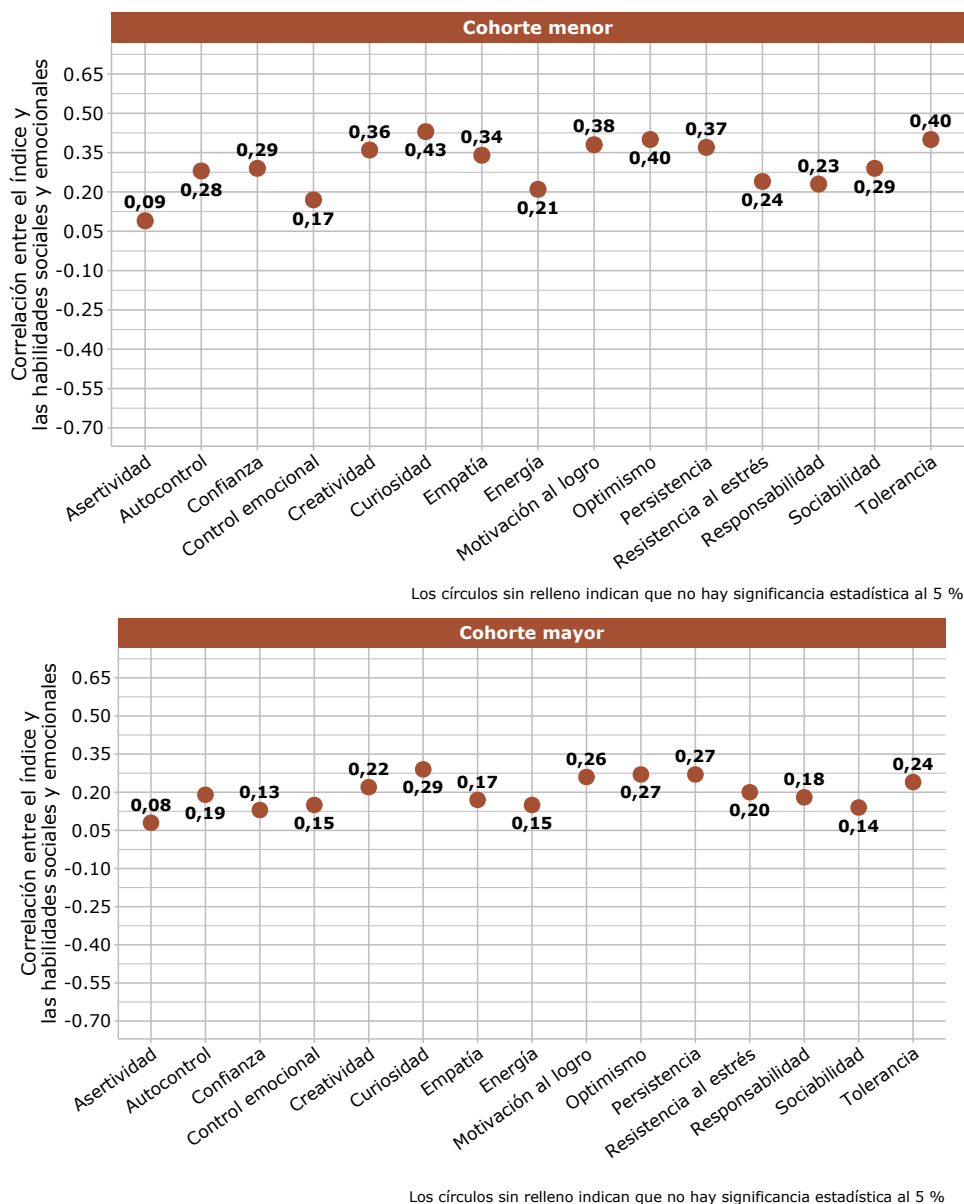
Fuente: elaboración propia.

Respecto a la relación entre el Índice de mentalidad de crecimiento y cada una de las HSE, se encontró una mayor relación con Curiosidad, tanto para la Cohorte menor como la Cohorte mayor (figura 48). Sin embargo, la diferencia entre ambas Cohortes en el coeficiente de correlación es alrededor de 0,14, obteniendo una relación más fuerte la Cohorte menor. Así mismo, se obtuvieron relaciones nulas o cercanas a 0 en Asertividad para ambas Cohortes.

En el contexto del estudio SSES, la relación entre el Índice de mentalidad de crecimiento y

las HSE, especialmente la curiosidad, destaca la importancia de fomentar una mentalidad abierta al aprendizaje, ya que esta parece estar más vinculada al desarrollo de dicha habilidad. Esto sucede particularmente en la Cohorte menor. La diferencia en la fuerza de la correlación entre Cohortes podría reflejar cambios en las prioridades o experiencias a medida que las y los estudiantes crecen. Por su parte, las relaciones nulas en asertividad sugieren que esta habilidad podría depender de otros factores distintos a la mentalidad de crecimiento.

Figura 48. Correlación entre el índice de mentalidad de crecimiento y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023



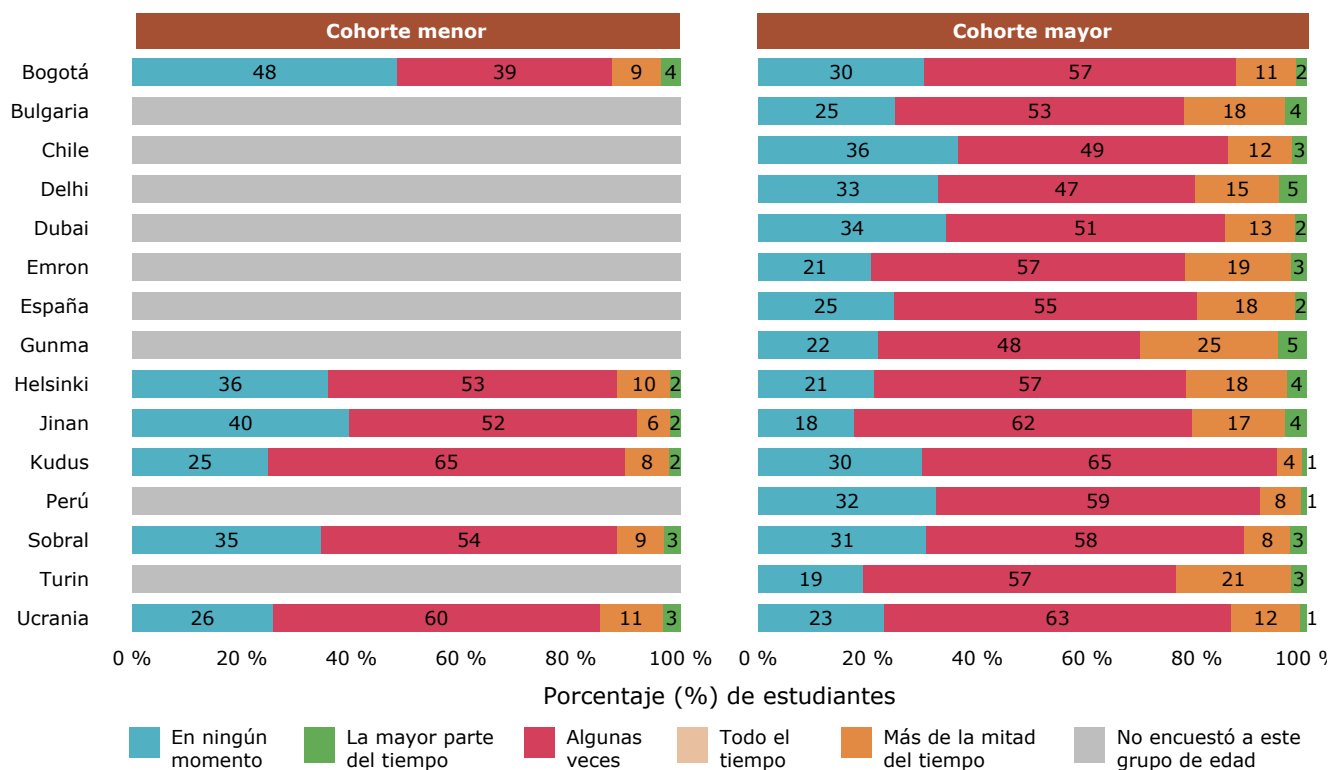
Fuente: elaboración propia.

La **figura 49** presenta la distribución porcentual de las respuestas de estudiantes a la afirmación: *con el esfuerzo suficiente, todos pueden incrementar sus habilidades sociales*, discriminada por cohortes. Para la Cohorte menor, la mayoría de las y los estudiantes en Bogotá (48 %) y Jinan (40 %) se manifestaron *totalmente de acuerdo*, indicando una fuerte creencia en el desarrollo de habilidades sociales a través del esfuerzo. En contraste, la respuesta de Kudus mostró un porcentaje más bajo, con solo el 25 % en *totalmente de acuerdo*. Por su

parte, la respuesta de Ucrania indicando un desacuerdo o total desacuerdo suma alrededor del 14 %, siendo este el porcentaje más alto para estas categorías, seguido por Bogotá, con una puntuación alrededor del 13 %.

Por otro lado, para la Cohorte mayor, Chile lidera con un 36 % *totalmente de acuerdo*, seguido de Dubai (34 %), mientras que Jinan y Turín mostraron el porcentaje más bajo (18 % y 19 %), respectivamente, en la misma categoría.

Figura 49. Distribución porcentual de las opciones de respuesta a la afirmación: Con el esfuerzo suficiente todos pueden incrementar sus habilidades sociales, según cohorte y lugar de medición, SSSES 2023



Fuente: elaboración propia.

3.11 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se analizaron los principales resultados relacionados con el desarrollo de las quince HSE en las y los estudiantes de Bogotá que hicieron parte del estudio SSSES. Uno de los hallazgos más destacados es que tanto la Cohorte menor como la Cohorte mayor reportan niveles altos en Curiosidad frente a otras habilidades asociadas al factor de Apertura mental. De manera similar, se observó que Motivación al logro puntúa más alto dentro

de las habilidades del dominio Desempeño de tareas, Energía dentro de Involucramiento con otros, Empatía en el dominio Colaboración y Optimismo en Regulación emocional.

En cuanto a la comparación entre Bogotá y Helsinki, los únicos lugares que han implementado el estudio SSSES en 2019 y 2023 para ambas cohortes, se identificaron diferencias relevantes. En la Cohorte menor, las y los estudiantes de

Bogotá obtuvieron puntuaciones más altas en la mayoría de las HSE que las y los estudiantes de Helsinki, con la excepción de Empatía en 2019, Energía y Responsabilidad en 2023, y Confianza y Control emocional en ambos años. De otro lado, en la Cohorte mayor, Bogotá presentó mayores puntuaciones en casi todas las HSE, salvo en Confianza, Control emocional, Empatía, Responsabilidad y Sociabilidad, donde Helsinki obtuvo mejores resultados en ambos años.

Entre las aplicaciones del año 2019 y 2023, se evidenciaron diferencias entre las Cohortes menor y mayor, así como cambios dentro de los dominios evaluados. En el dominio de Apertura mental, ambas cohortes experimentaron disminuciones en habilidades como Creatividad y Tolerancia, con caídas más pronunciadas en la Cohorte mayor. Estas variaciones podrían estar relacionadas con cambios en el entorno educativo o social, como la interrupción de clases presenciales durante la pandemia, que pudo haber limitado la exploración y la aceptación de la diversidad.

En el dominio de Desempeño de Tareas, se observó un incremento en Persistencia para la Cohorte mayor, pero un descenso en Autocontrol y Responsabilidad, siendo este último más marcado en la Cohorte mayor. Esto sugiere que, aunque se fomenta la perseverancia en contextos académicos y sociales, factores como el estrés y la incertidumbre podrían haber afectado la capacidad de las y los estudiantes, particularmente los mayores, para gestionar distracciones y cumplir con sus responsabilidades.

En el dominio de Involucramiento con otros, se reportaron menores niveles en Energía y Sociabilidad, en ambas Cohortes, pero Asertividad se mantuvo mediamente estable.

Estos indicadores podrían reflejar una menor disposición o entusiasmo para participar en contextos grupales y sociales, lo que podría deberse a un cambio hacia entornos más aislados o virtuales que redujeron la interacción espontánea.

En el dominio de Colaboración, en ambas Cohortes también hubo una disminución en habilidades como Confianza. Por su parte, Empatía se mantuvo mediamente estable en la Cohorte menor y con una ligera disminución en la Cohorte mayor. Por último, en el dominio de Regulación emocional, para la Cohorte mayor hubo un ligero aumento en la puntuación de Resistencia al estrés, pero con una disminución más pronunciada en Optimismo, en ambas cohortes. Por su parte, Control emocional también tuvo una disminución menos marcada también en ambas cohortes.

Respecto a los factores de salud y bienestar asociados a las HSE que se abordaron en este capítulo, se encontró que las y los estudiantes de la Cohorte menor obtuvieron puntuaciones más altas que su contraparte mayor en todos los índices de salud y bienestar. Así mismo, en Bogotá, la mayor relación encontrada entre un índice y una habilidad socioemocional fue entre Bienestar psicológico y Optimismo, con un coeficiente de correlación de 0,64 en la Cohorte mayor y 0,51 en la Cohorte menor; indicando que hay una tendencia en estudiantes de 15 y 16 años en la que, un mayor índice de bienestar psicológico conlleva mayor optimismo. De igual forma, Optimismo se encuentra medianamente relacionado con el Satisfacción con la vida (0,53 en la Cohorte mayor y 0,41 en la Cohorte menor). Otras relaciones que vale la pena mencionar se encontraron entre Resistencia al estrés y Bienestar psicológico y Energía con este mismo índice en la Cohorte mayor ($\geq 0,5$).

4. Contexto familiar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (HSE)

El Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSSE) introduce el contexto familiar como un factor esencial en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (HSE) en niñas, niños y adolescentes. Este entorno, donde las y los jóvenes pasan una

gran parte de su tiempo, ofrece experiencias e interacciones que pueden favorecer o dificultar la adquisición de estas habilidades, las cuales posteriormente se reflejan en su interacción con otras personas en diversos contextos ([OCDE, 2019](#)).

Las actitudes y las emociones que los padres, madres y demás familiares expresan hacia las niñas, niños y adolescentes influyen directamente en su percepción de las relaciones interpersonales y en su manejo de las emociones. Asimismo, como señala la OCDE (2019), aspectos como el nivel educativo de los padres y madres o su situación laboral pueden moldear las expectativas que las y los estudiantes tienen sobre su futuro, lo que impacta también en la percepción que tienen de sus HSE.

En esta sección, se explora la relación entre el índice socioeconómico y las HSE de las

y los estudiantes. Además, se presentan hallazgos vinculados al índice de género en el hogar. Estos resultados y los presentados en el [capítulo 2](#), relacionados con la caracterización de los padres, madres y cuidadores y las concepciones de género de las y los estudiantes, serán analizados con el fin de proporcionar un acercamiento integral que pueda servir de insumo a la Secretaría de Educación del Distrito y a rectores(as), docentes, madres y padres de familia o cuidadores, para la toma de decisiones y la elaboración de planes de acción enfocados en el fortalecimiento del desarrollo social y emocional de las niñas, niños y adolescentes de la ciudad.

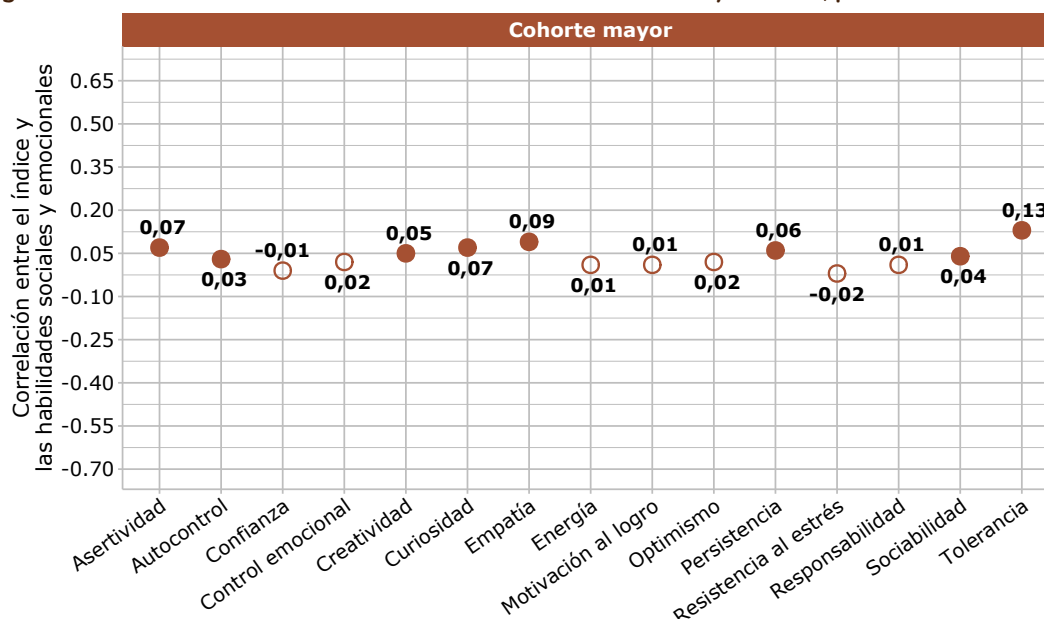
4.1 Condiciones socioeconómicas

El estudio SSES cuenta con un índice relacionado con las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes, el cual se construye a partir de las respuestas proporcionadas por las y los participantes a varias de las preguntas del cuestionario de caracterización. Como se indicó en el capítulo 2 (Caracterización), el valor de este índice para las y los estudiantes de Bogotá, en las dos Cohortes, se sitúa en los niveles medios, lo que podría interpretarse como que, en el contexto

de este estudio, Bogotá es uno de los lugares de medición con un nivel socioeconómico medio.

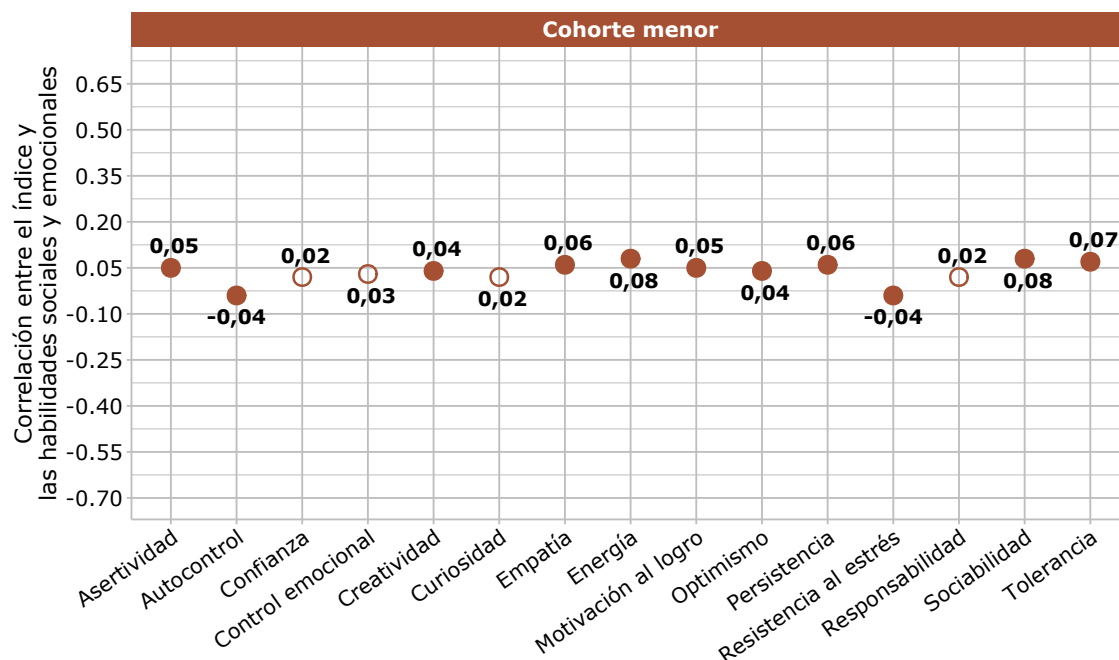
Al realizar un análisis de correlación entre los valores de este índice y los promedios de las HSE de las y los estudiantes ([figuras 50 y 51](#)), no se encontró una relación significativa. Esto sugiere que, con los datos de este estudio, no existe una correlación entre las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes y sus HSE.

Figura 50. Valores de correlación entre el índice socioeconómico y las HSE, para la Cohorte mayor



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %

Figura 51. Valores de correlación entre el índice socioeconómico y las HSE, para la Cohorte menor



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %

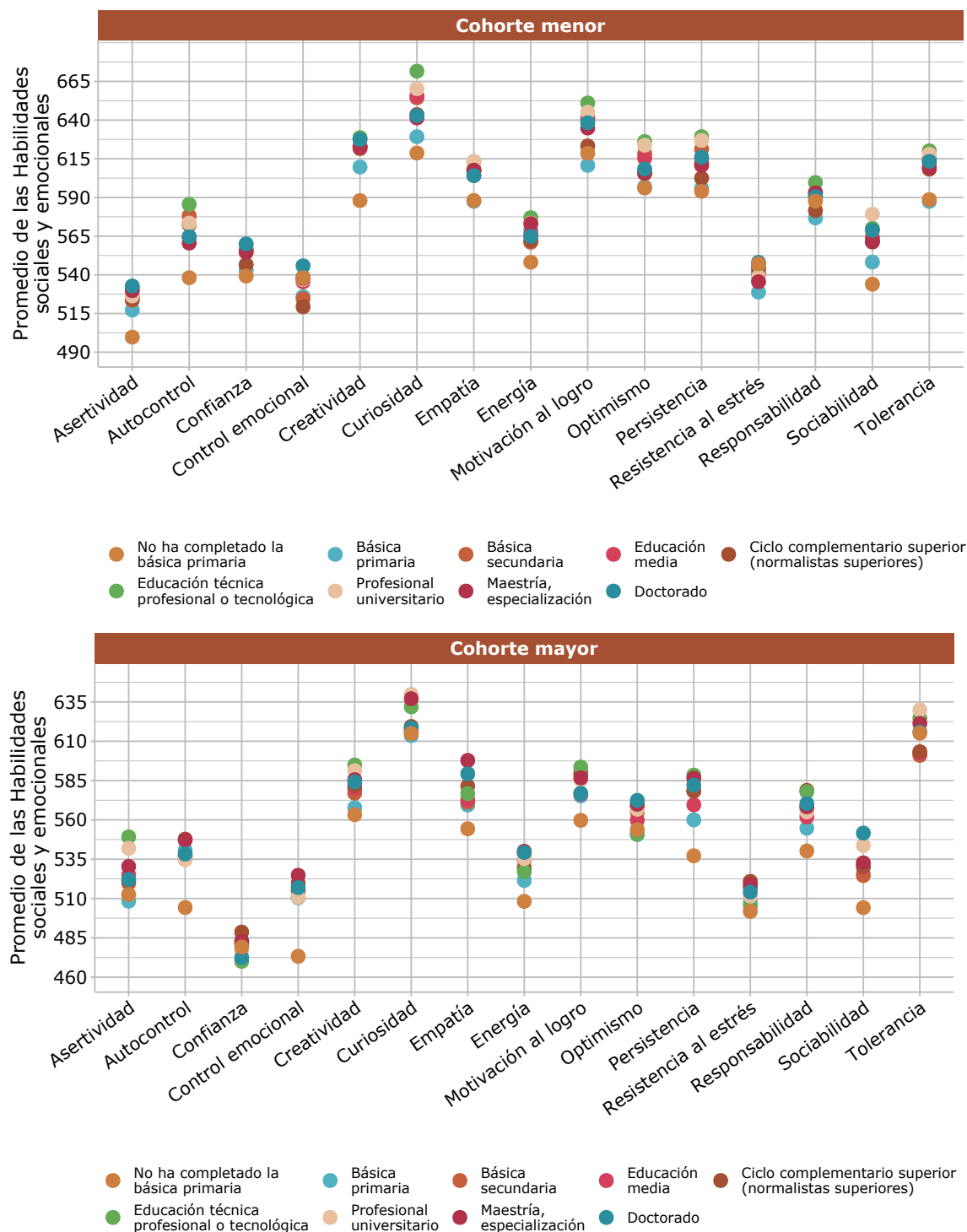
Fuente: elaboración propia.

4.2 Educación de madres, padres y cuidadores y HSE

La figura 52 muestra los promedios de las HSE según los niveles de educación que se reportaron para las madres o cuidadoras, en las dos cohortes que participaron en el estudio. Se observa que, para los resultados de la Cohorte menor, en ocho de las quince habilidades, el mayor promedio corresponde a las y los estudiantes cuyas madres o cuidadoras alcanzaron educación técnica profesional o tecnológica. Para la Cohorte mayor no se observa una tendencia clara para alguno de los niveles educativos, ya que tres de los niveles (ciclo complementario superior (normalistas

superiores), educación técnica profesional o tecnológica y maestría, especialización) se encuentran relacionados con los promedios más altos en cuatro habilidades cada uno. Es importante resaltar que, para Autocontrol y Resistencia al estrés, hay dos niveles educativos que alcanzan el máximo promedio: ciclo complementario superior (normalistas superiores), y maestría, especialización, en el primer caso y básica secundaria y ciclo complementario superior (normalistas superiores) en el segundo caso.

Figura 52. Promedios de las HSE según la distribución de las categorías de respuesta para los niveles educativos de madres o cuidadoras, ambas cohortes



Fuente: elaboración propia.

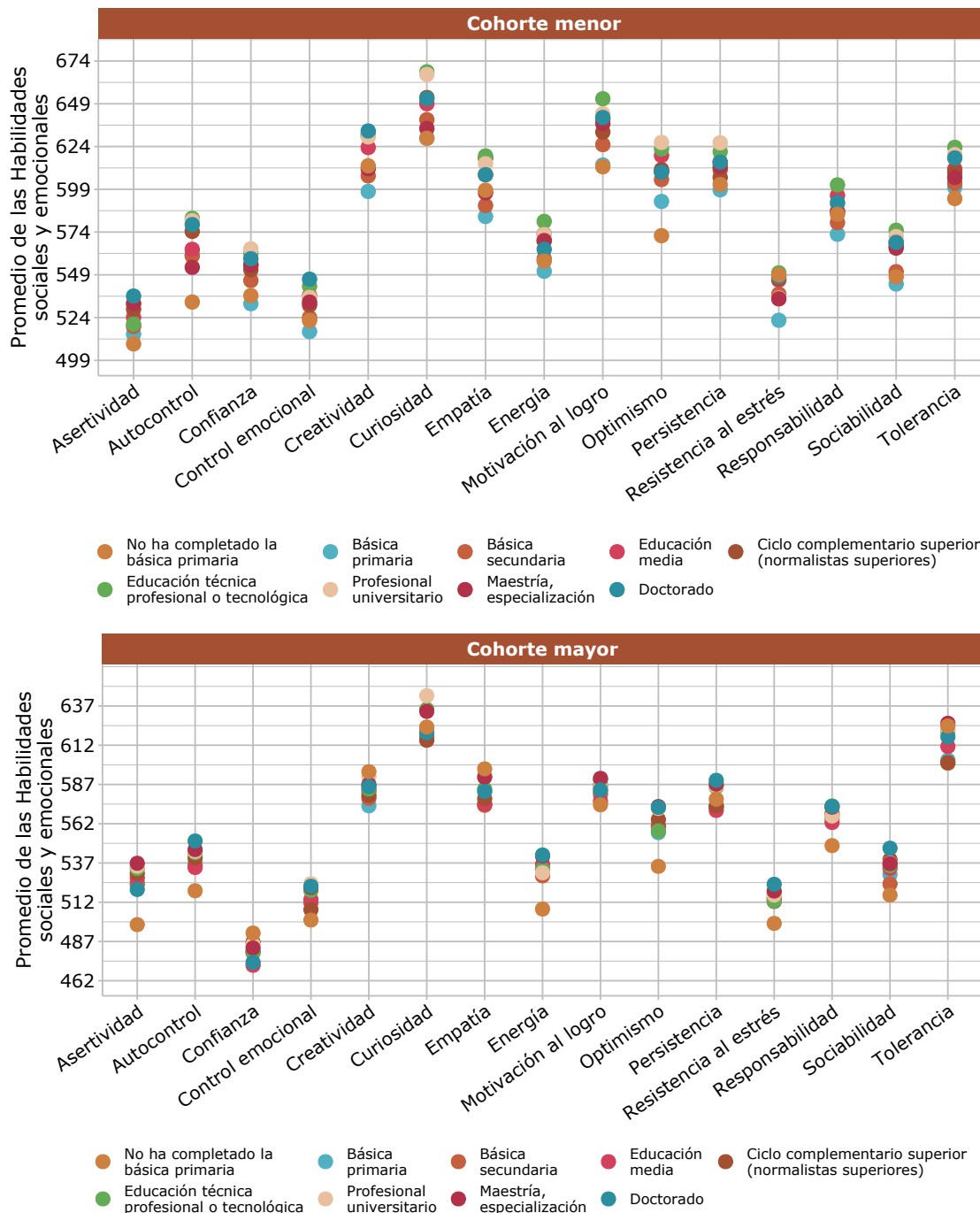
En la figura 53 se observa que, para padres o cuidadores, en nueve de las quince habilidades, el mayor promedio se encuentra para el nivel de educación técnica profesional o tecnológica.

Por otra parte, para la Cohorte mayor, el mayor promedio en siete de las habilidades se corresponde con el nivel educativo de doctorado. Aunque para la Cohorte mayor no se observa

alguna consistencia en los niveles educativos de los promedios más altos, para la Cohorte menor se encuentra que en las habilidades pertenecientes al dominio de Desempeño de tareas, y dos de las tres habilidades de Apertura mental (Curiosidad y Tolerancia) el nivel de educación técnica profesional o tecnológica

agrupa los promedios más altos. Este resultado podría indicar, para la Cohorte menor, que la escolaridad de los padres puede relacionarse con la ejecución de las tareas de los niños y las niñas, no solo en el ámbito escolar, sino en las de la vida diaria, así como en la búsqueda intelectual y la apertura a diferentes culturas.

Figura 53. Promedios de las HSE según la distribución de las categorías de respuesta para los niveles educativos de padres o cuidadores, ambas cohortes



Fuente: elaboración propia.

4.3 Roles de género en el hogar

El índice de roles de género en el hogar es construido y calculado a partir de las respuestas que entregan las y los estudiantes a cuatro afirmaciones que responden a la pregunta En tu hogar ¿quién es el principal responsable de las siguientes? Las cuatro afirmaciones se refieren a actividades que habitualmente se han asociado al rol femenino en el hogar.

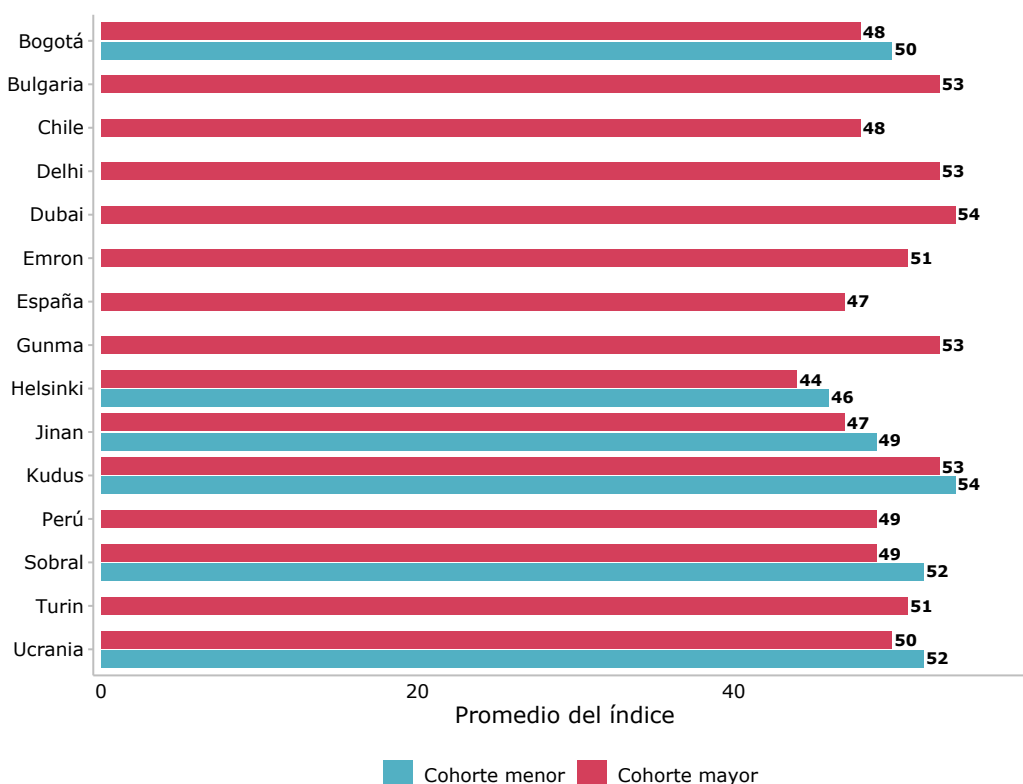
- Preparar los alimentos
- Cuidar a los niños y niñas
- Limpiar la casa
- Cuidar a los familiares enfermos

La OCDE (2024) indica que entre más alto sea el valor de este índice se interpreta que hay una mayor responsabilidad de las mujeres en la ejecución de las cuatro actividades descritas. Un valor bajo indica que las actividades son compartidas entre hombres y mujeres.

Como se puede observar en la [figura 54](#), los puntajes de este índice se encuentran entre 44 puntos (Helsinki, Cohorte mayor) y los 54 puntos (Dubai, Cohorte mayor; Kudus, Cohorte menor). En este contexto, las puntuaciones de Helsinki son las menores para ambas cohortes, lo que indicaría una mayor paridad en la realización de las tareas para este sitio de medición.

Bogotá es la tercera ciudad con el valor más bajo del índice en ambas Cohortes. En el caso de la Cohorte menor, solo Helsinki y Jinan tienen valores más bajos y, en el caso de la Cohorte mayor, Helsinki, Jinan y España tienen valores menores, mientras que Chile tienen el mismo valor. Dicho de otra forma, en el contexto del índice, Bogotá será uno de los lugares de medición en donde habría más paridad en las labores del hogar indagadas por los ítems que conforman el índice. Con el objetivo de ilustrar este punto, la [figura 55](#) muestra el porcentaje de respuestas de cada una de las opciones cuando se le consulta a las y los estudiantes quién es el principal responsable de limpiar la casa.

Figura 54. Índice de roles de género en el hogar por lugar de medición, según la cohorte, SSES 2023

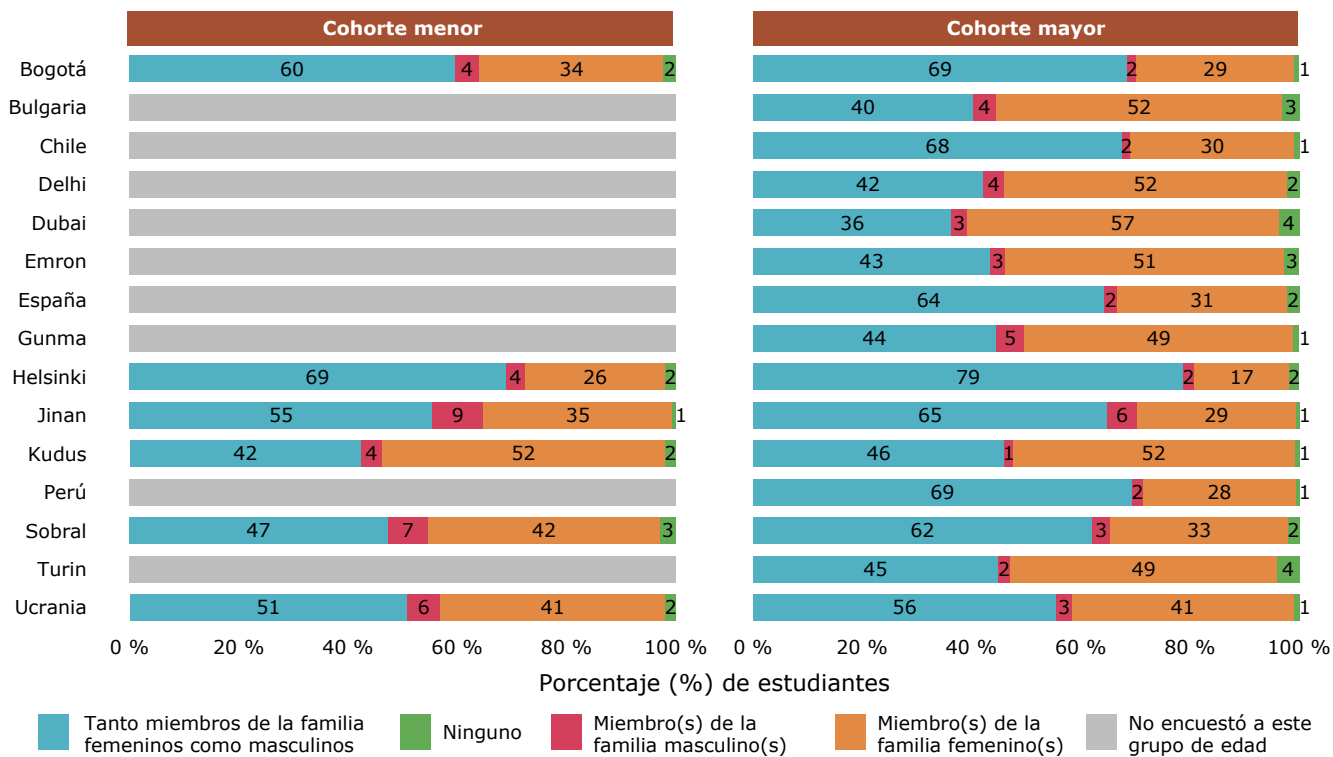


Fuente: elaboración propia.

La **figura 55** muestra que en los sitios de medición donde no hay una prelación de la limpieza para los miembros de la familia del género femenino, el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la opción de *tanto miembros de la familia femeninos como masculinos*. Esta situación se

reporta más en Helsinki, mientras que para Bogotá el porcentaje está en 60 % para la Cohorte menor y 69 % en la Cohorte mayor. No obstante, estos datos no implican que las familias bogotanas que fueron incluidas en el estudio tengan concepciones completamente paritarias sobre los roles de género.

Figura 55. Distribución de porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: En tu hogar quién es el principal responsable de limpiar la casa, según cohorte y lugar de medición, SSSES 2023



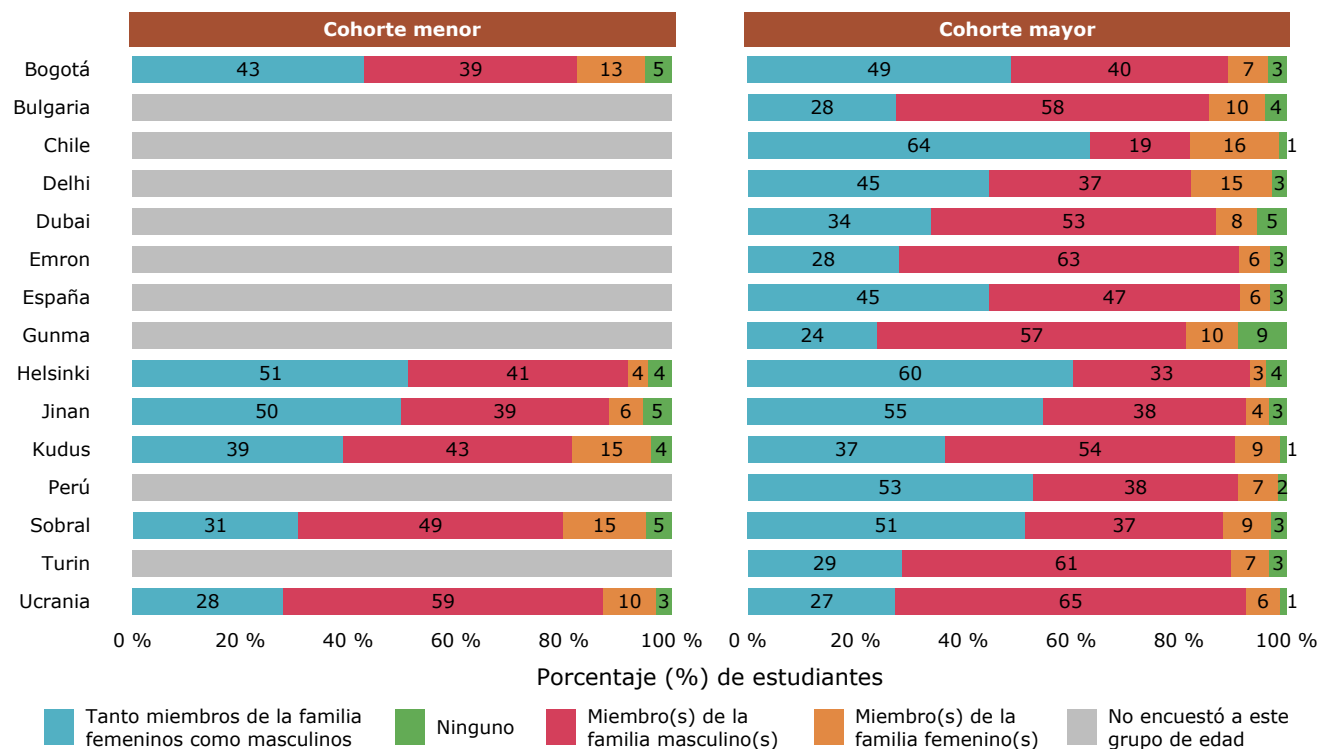
Fuente: elaboración propia.

Una afirmación que se corresponde con la pregunta *En tu hogar ¿quién es el principal responsable de los siguientes?*, pero que no es incluida por la OCDE en el cálculo del índice, ayuda a ilustrar de mejor manera las percepciones de las y los estudiantes sobre los roles de género en el hogar, y hace referencia al principal responsable de realizar pequeñas reparaciones en el hogar. La **figura 56** muestra que, en los lugares de medición donde no hay una preferencia por seleccionar la opción que hace referencia a que las reparaciones las hacen los miembros de la familia del género masculino, el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en la opción de *tanto miembros de la familia femeninos como masculinos*. Este resultado se observa principalmente en Helsinki y Jinan,

donde dicha opción se selecciona por cerca del 50 % de las y los estudiantes de la Cohorte menor, mientras que para la Cohorte mayor fue seleccionada por un 64 % de las y los estudiantes de Chile, el mayor porcentaje para esta cohorte.

En el caso de Bogotá, aunque el grupo más grande de estudiantes señala que la responsabilidad es compartida, la diferencia porcentual con el grupo de estudiantes que señala que la responsabilidad es de los miembros masculinos no es tan amplia como la que se veía para la respuesta a la pregunta anterior, entre la responsabilidad compartida y la responsabilidad de los miembros femeninos (4 % vs 26 % en la Cohorte menor; 9 % vs 40 % en la Cohorte mayor).

Figura 56. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: En tu hogar quién es el principal responsable de realizar pequeñas reparaciones en la casa, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Los resultados descritos anteriormente coinciden con los presentados en el capítulo de caracterización ([capítulo 2, sección 2.5](#)), donde para cuatro afirmaciones se presentaron los resultados por opciones de respuesta. Las primeras dos ([figuras 21 y 22](#)) se relacionaban con para quién era más importante mandar y ser atractivo con opciones de respuesta: "Igualmente importante para hombres y mujeres", "más importante para hombres", "más importante para mujeres", "no es importante para ninguno de los dos". Las [figuras 57 y 58](#) se relacionaban con para quién era más importante ser curioso, creativo y tolerante y ser persistente, responsable y disciplinado con opciones de respuesta: "Igualmente importante para niños y niñas", "más importante para niños", "más importante para niñas", "no necesariamente importante para ninguno de los dos".

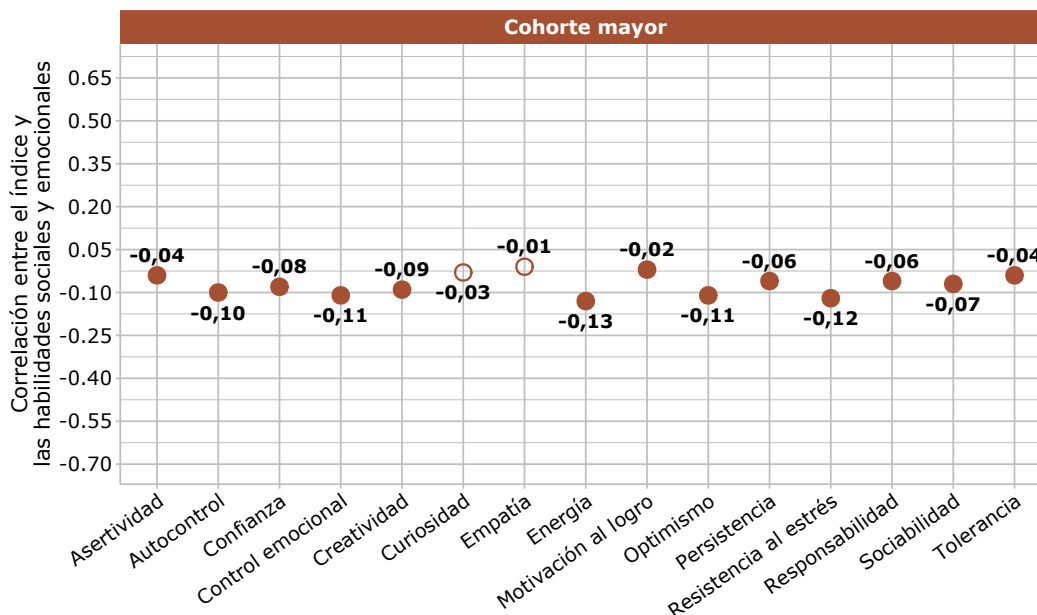
Para todas aquellas afirmaciones, la mayor parte de las y los estudiantes, en todos los sitios de medición, seleccionaron la opción que hacía referencia a que era igualmente importante para los dos y dichos porcentajes aumentaban en el caso en que se preguntaba por niños y niñas. En el caso de Bogotá, los porcentajes para la Cohorte menor, relacionados con la opción que indicaba la

importancia para ambos, estuvieron entre 60 % y 79 %, mientras que para la Cohorte mayor estuvieron entre 65 % y 93 %.

Con los datos referenciados se puede decir que la percepción de las y los estudiantes respecto a los roles de género, basados en su experiencia en el hogar, pueden estar relacionados con una concepción más paritaria de la distribución de las tareas en casa. Esto podría implicar que, desde la perspectiva teórica que fundamenta el estudio SSES, los hogares bogotanos incluidos en el estudio pueden ser contextos que favorecen el desarrollo de las HSE, ya que un mayor involucramiento de padres y madres en las labores domésticas puede implicar contextos más seguros donde habilidades como la tolerancia y la empatía se apropien y desarrollen con mayor facilidad ([OCDE, 2024b](#)).

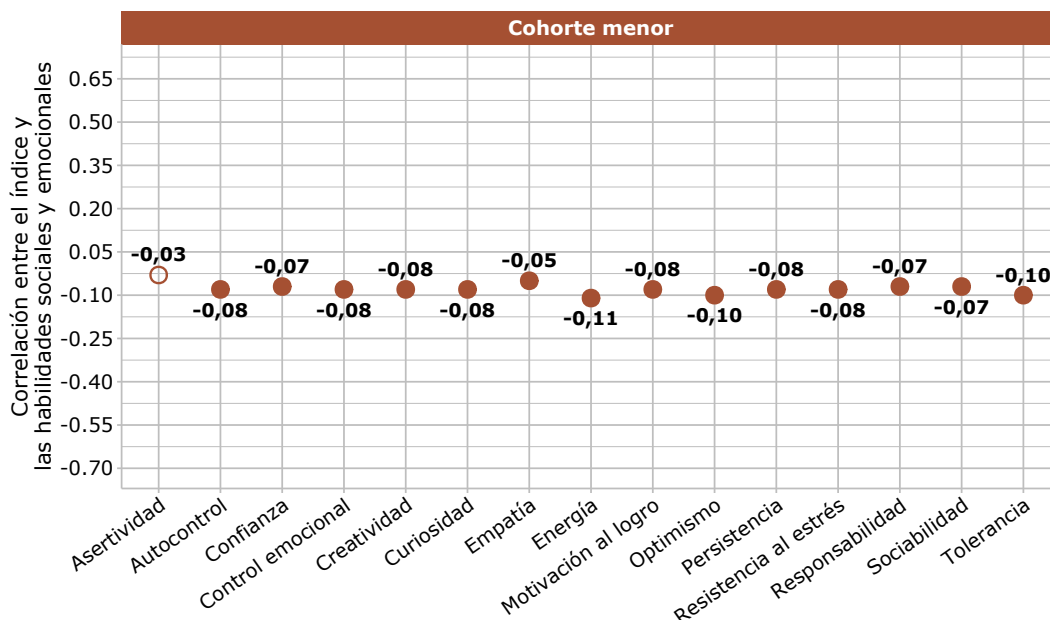
El análisis de correlación entre los valores del índice de roles de género en el hogar y los puntajes promedio obtenidos por las y los estudiantes bogotanos para las HSE evaluadas ([figuras 57 y 58](#)) no arrojó resultados que indiquen algún tipo de relación entre estas variables, para ninguna de las cohortes evaluadas, ya que en general los valores de la correlación fueron cercanos a cero.

Figura 57. Valores de correlación entre el índice de roles de género en el hogar y las HSE, para la Cohorte mayor



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %
Fuente: elaboración propia.

Figura 58. Valores de correlación entre el índice de roles de género en el hogar y las HSE, para la Cohorte menor



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %
Fuente: elaboración propia.

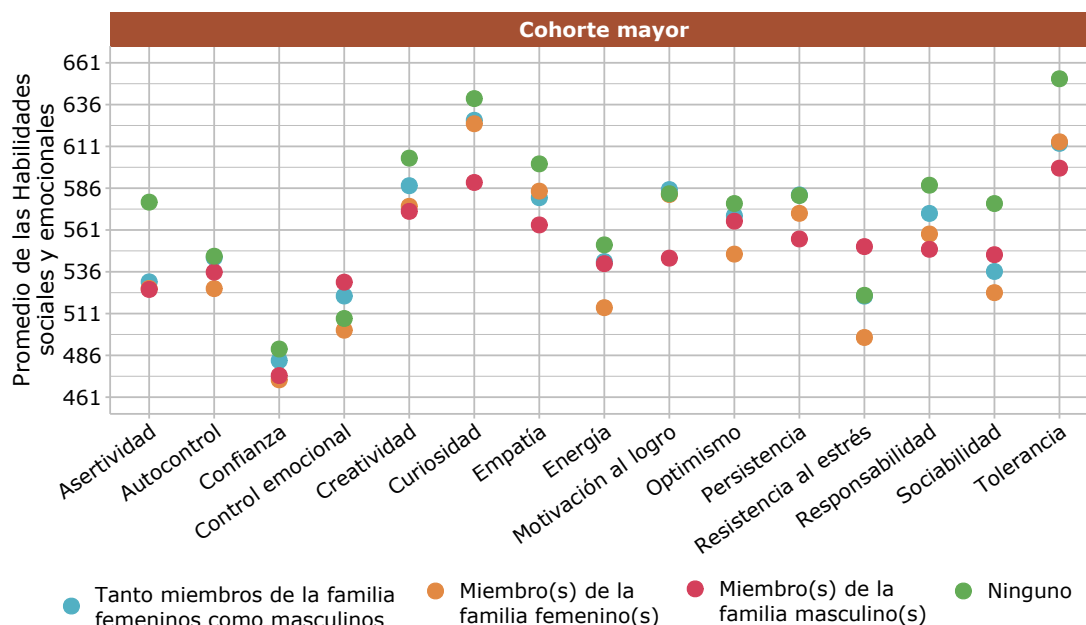
Al comparar los promedios de puntaje para cada una de las HSE, respecto a las opciones de respuesta que seleccionaron las y los estudiantes a ítems relacionados con el género en el hogar, se encuentran que, como se observa en la figura 59, las y los estudiantes que seleccionan la opción de

respuesta "ninguno" a la afirmación, obtienen los promedios más altos en las habilidades, con las excepciones de Control emocional y Resistencia al estrés, donde la opción más seleccionada fue "miembro(s) de la familia masculino(s)". Sin embargo, esta opción de respuesta resulta ser

la que obtiene el menor promedio en nueve de las quince habilidades medidas. Es importante resaltar que las diferencias entre las puntuaciones

no son tan claras para la mayoría de las habilidades, salvo en Asertividad, Sociabilidad y Tolerancia, para el caso del promedio más alto.

Figura 59. Distribución de las categorías de respuesta a la pregunta: Principal responsable de limpiar la casa, en función del promedio en la Cohorte mayor

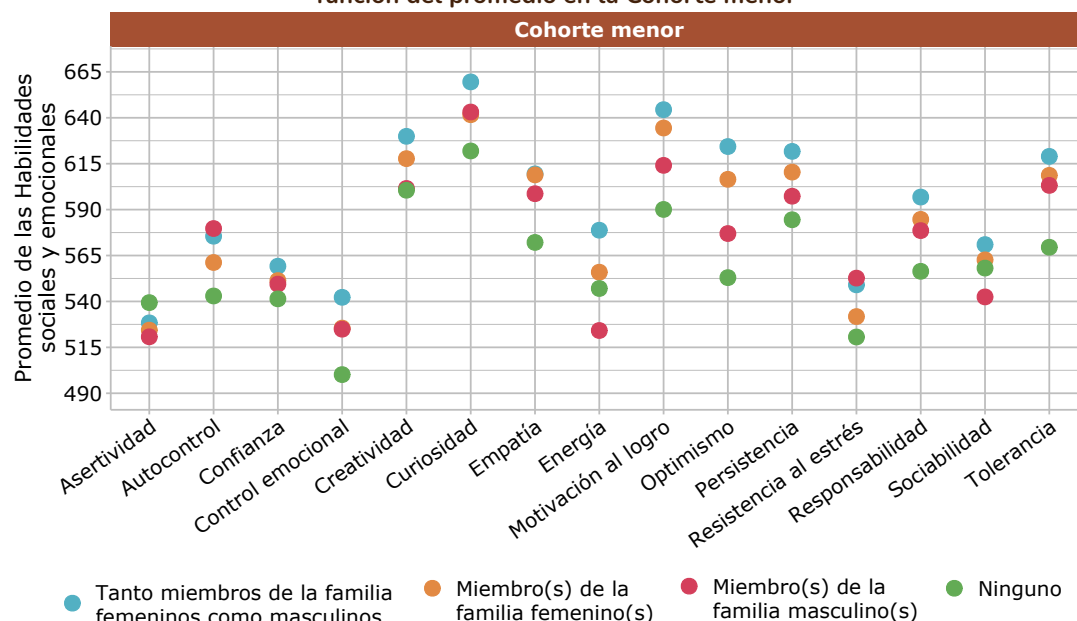


Fuente: elaboración propia.

A diferencia de la Cohorte mayor, la figura 60 muestra que, en la Cohorte menor para once de las quince habilidades evaluadas, los mayores promedios corresponden a la opción de respuesta "tanto miembros de la familia femeninos como

masculinos". En este caso, las diferencias entre dicha opción y las demás tampoco son tan evidentes. La opción de respuesta "ninguno" resulta ser la que, para doce de las quince habilidades, se encuentra en el menor promedio para este grupo.

Figura 60. Distribución de las categorías de respuesta a la pregunta: Principal responsable de limpiar la casa, en función del promedio en la Cohorte menor



Fuente: elaboración propia.

Algunos elementos interesantes que abren espacios de reflexión sobre este resultado podrían ser los siguientes: para las dos cohortes se observa que los promedios más altos en Resistencia al estrés se encontraron en el grupo de las y los estudiantes que seleccionaron la opción “miembro(s) de la familia masculino(s)”. Esto se podría abordar desde los roles de género que se han asignado típicamente a hombres y mujeres, teniendo en cuenta que esta habilidad se describe como la “efectividad en modular la ansiedad y ser capaz de resolver calmadamente los problemas”. Se ha señalado que, en general, el rol masculino se ajustaría mejor a la descripción de la habilidad, manejando de una forma más tranquila situaciones negativas que podrían generar estrés (Monteso, 2014; Ticona, Santos, Siqueira, 2015). Este podría ser un elemento importante para tener en cuenta en la conversación sobre el trabajo que se puede realizar con las y los estudiantes, ya que puede indicar que la respuesta a las preguntas sigue mediada por los roles de género tradicionales, más si se tiene en cuenta que es la única habilidad de la dimensión Regulación emocional en la que se observa esta situación.

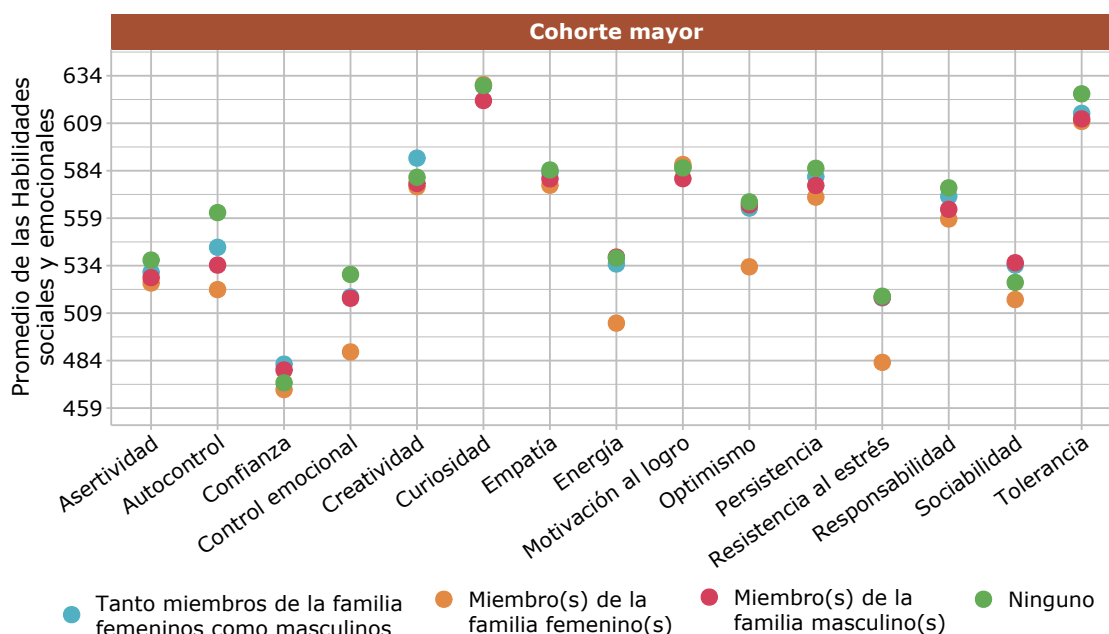
Por otra parte, desde la perspectiva del instrumento y su interpretación por parte de las y los estudiantes, podría dejarse planteada la pregunta sobre si las y los estudiantes de la

Cohorte menor consideran a la persona que realiza las labores de limpieza de la casa como parte de la familia, a diferencia de las y los estudiantes de la Cohorte mayor. Esto se fundamenta en la diferencia de opción de respuesta que se encuentra para los promedios más altos en ambos grupos.

En el mismo sentido, otra pregunta que se podría plantear al respecto es que si al responder “ninguno” en la Cohorte mayor, lo que están indicando las y los estudiantes es que las personas encargadas de realizar las labores de limpieza son personas contratadas para llevar a cabo esta tarea, lo cual podría indicar algún tipo de condición favorable en términos de la situación socioeconómica de la familia.

Respecto a la afirmación sobre las reparaciones en el hogar, se observa en la **figura 61**, que en general las y los estudiantes de la Cohorte mayor que seleccionaron la opción “ninguno” obtuvieron promedios más altos que los que seleccionaron otras opciones de respuesta, con la excepción de los puntajes para Creatividad y Sociabilidad donde, en el primer caso, la opción relacionada con los mayores promedios es “tanto miembros de la familia femeninos como masculinos”, mientras que en el segundo caso fue “miembro(s) de la familia masculino(s)”. Para ninguna de las habilidades las diferencias son evidentes.

Figura 61. Distribución de las categorías de respuesta a la pregunta: Principal responsable de realizar pequeñas reparaciones en la casa, en función del promedio en la Cohorte mayor



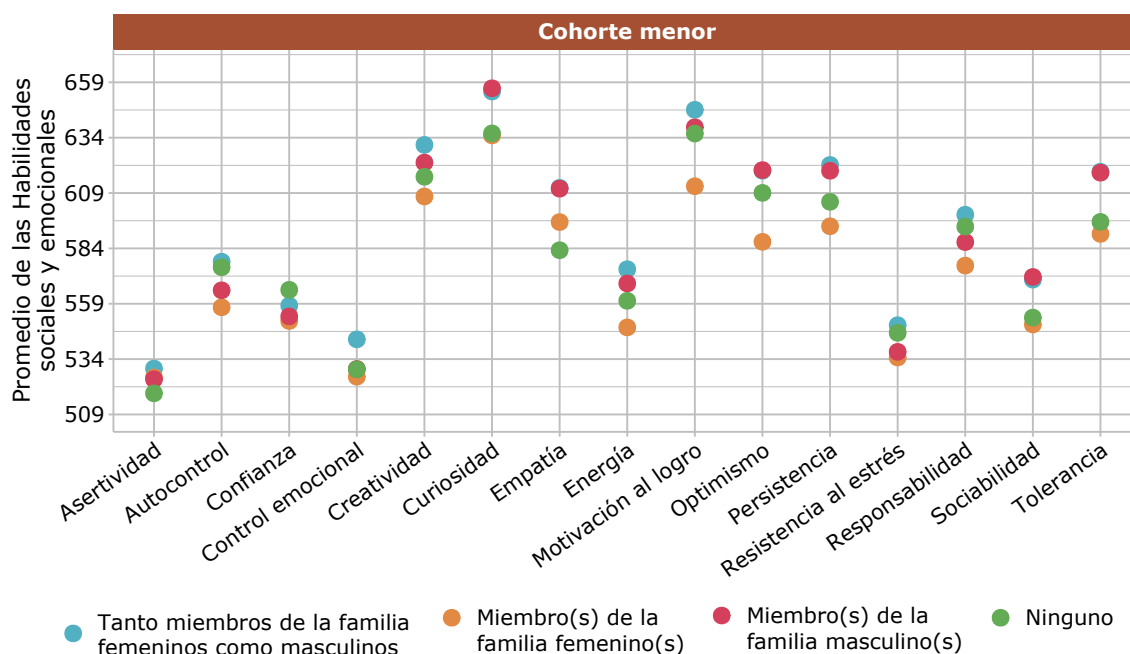
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la **figura 62** muestra que, para las y los estudiantes de la Cohorte menor que seleccionaron la opción “tanto miembros de la familia femeninos como masculinos”, el promedio de nueve de las quince habilidades es mayor al de las y los estudiantes que seleccionaron otras opciones de respuesta (Autocontrol, Control emocional, Creatividad, Empatía, Energía, Motivación al logro, Persistencia, Resistencia al estrés, Responsabilidad),

aunque las diferencias entre promedios son muy pequeñas en todas las habilidades.

Como se observó para la afirmación relacionada con la limpieza del hogar, la opción de respuesta que tiene el promedio de puntuaciones más elevado es diferente para las dos cohortes: “ninguno” en la Cohorte mayor, “tanto miembros de la familia femeninos como masculinos” en la Cohorte menor.

Figura 62. Distribución de las categorías de respuesta a la afirmación: Principal responsable de realizar pequeñas reparaciones en la casa, en función del promedio en la Cohorte menor



Fuente: elaboración propia.

4.4 Conclusiones del capítulo

Las características de los padres, madres y cuidadores son relevantes a la hora de analizar los datos del estudio SSES. Por ejemplo, las variables relacionadas con las características laborales pueden ser un indicador de la cantidad de tiempo disponible que tienen para compartir con sus hijos e hijas, lo puede indicar la posibilidad que tienen los padres y madres de intervenir en el desarrollo social y emocional de niñas, niños y adolescentes (OCDE, 2019). Por otro lado, si los padres, madres o cuidadores de las y los estudiantes trabajan para aportar en la economía del hogar, aunque tendrían menos tiempo para compartir con sus hijos, podrían proveer otros elementos que favorecen al desarrollo cognitivo, social y emocional (OCDE, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, se abre la posibilidad de explorar, por parte de los colegios, quién es la persona o personas que comparten la mayor parte del tiempo con las y los estudiantes, cuando no están en el colegio. Con base en esto, se puede tener un panorama más claro de a qué personas, además de los padres, madres o cuidadores, invitar a las actividades que se programen con el fin de fortalecer las HSE de estas personas, lo que podría impactar de forma más directa a las y los estudiantes y aumentar la presencia de cuidadores.

Es importante recordar que, con los datos de este estudio no se encontró una relación entre el nivel socioeconómico y las HSE. Sin embargo, como se ha podido observar, es posible que la percepción

de las condiciones socioeconómicas, por parte de las y los estudiantes, esté mediadas por la forma en la que madres, padres y cuidadores las usan para dar soporte a sus hijos e hijas. A su vez, esto podría indicar que, aunque las condiciones socioeconómicas hacen parte del contexto de las y los estudiantes, la verdadera influencia en las HSE viene de la interacción con las personas que son madres, padres y cuidadores, así como de otras personas cercanas.

Otro aspecto que se revisó en este capítulo fue la relación entre los roles de género y las HSE. Aunque no se encontró una correlación entre estas dos variables, sí se pudo observar que percepciones específicas sobre actividades que generalmente están asignadas a roles de género, pueden corresponderse con puntajes específicos en habilidades. En el caso de Bogotá, en general, se vio que actividades como limpiar o reparar no son asociadas directamente, por parte de la mayor parte de las y los estudiantes, a lo femenino o lo masculino.

Esto podría indicar que los esfuerzos por formar a los estudiantes en temas relacionados con la paridad de género podrían estar dando frutos. Por ejemplo, los diferentes programas que Bogotá ha implementado respecto a género, como los centros de inclusión digital, los programas en formación en TIC o las casas de igualdad de oportunidades para mujeres (CIOM), podrían estar creando un contexto en donde se apropien más fácilmente los conceptos y prácticas relacionados con paridad de género.

Se resalta la importancia de formar a las familias y facilitarles herramientas que, a su vez, puedan usar para el acompañamiento al desarrollo de las HSE de niñas, niños y adolescentes, desde diferentes frentes. Estas habilidades se desarrollan en la interacción con otros y en la medida que esos otros, en este caso familiares, tengan un mejor desarrollo de sus propias habilidades, estas pueden ser mejor empleadas para facilitar el desarrollo de las habilidades de otros.

5. Contexto escolar y desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (HSE)

El desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (HSE) en las y los estudiantes está influenciado por una combinación de factores genéticos y ambientales, en los que los contextos de interacción juegan un papel crucial en su crecimiento integral. En Colombia, el Código de Infancia y Adolescencia establece que es responsabilidad compartida del Estado, la familia y la sociedad garantizar el desarrollo integral de las y los menores (Ley 1098 de 2006). Esta corresponsabilidad implica que estos agentes deben trabajar de manera conjunta para asegurar el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

El contexto escolar, en particular, desempeña un rol fundamental en este desarrollo dado que, en muchos países, las y los estudiantes pasan entre 6 y 8 horas diarias en el colegio, tiempo en el que están separados de sus familias e influenciados por docentes, administradores escolares y demás estudiantes (OCDE, 2019). En Colombia la jornada escolar habitual

oscila entre 5 y 6 horas; sin embargo, con la implementación de la jornada única, este tiempo se ha extendido a 7 horas diarias en algunos casos.

El colegio no solo constituye un espacio para la enseñanza académica, sino también un escenario clave para desarrollar habilidades para la vida, como la cooperación, la empatía y la regulación emocional (Goleman, 2011). La interacción entre pares y la participación en actividades grupales son algunos elementos que contribuyen significativamente al desarrollo emocional y social de las y los jóvenes (Cohen y Sandy, 2007). Promover un ambiente escolar inclusivo y positivo es esencial para que las y los estudiantes se sientan seguros y valorados, lo que a su vez fortalece su capacidad para enfrentar desafíos y construir relaciones saludables.

El presente capítulo presenta una caracterización del entorno escolar de las y los estudiantes, en

términos de sus opiniones y comportamientos frente a aspectos relacionados con el colegio, además de algunas características de las y los

docentes y de los colegios. Adicionalmente, esta información se relaciona con los resultados de las HSE de las y los estudiantes.

5.1 Dinámicas escolares en el desarrollo de las HSE

En este apartado se analizan aspectos de las dinámicas escolares y su influencia en el desarrollo de las HSE. Entre los temas abordados se destacan: el clima escolar y las relaciones interpersonales, que juegan papel importante en la construcción de habilidades como la Empatía y la Colaboración; la desigualdad y los estereotipos de género,

que representan barreras para el crecimiento socioemocional, y los riesgos emocionales como el acoso y la ansiedad escolares, que afectan directamente el bienestar de las y los estudiantes. Estos temas permiten comprender de manera integral cómo el contexto escolar influye en la formación socioemocional.

5.1.1 Clima escolar y relaciones interpersonales

El clima escolar, caracterizado por las relaciones interpersonales y las interacciones cotidianas, juega un papel crucial en el desarrollo de las HSE. Estas dinámicas contribuyen a moldear la colaboración, la empatía y la capacidad de manejar emociones ([OCDE, 2019](#); [Goleman, 2011](#)). Entender la calidad de las relaciones entre estudiantes, así como entre estudiantes y docentes, puede proporcionar herramientas valiosas para identificar cómo se construye el sentido de pertenencia y cómo las emociones en el entorno escolar influyen en el bienestar.

En este contexto, los pares constituyen un pilar fundamental que influye en el desarrollo social de las y los estudiantes, llegando en la adolescencia a superar la influencia de madres y padres ([Tarrant, 2002](#)). La calidad y cantidad de estas relaciones, ya sea con compañeros y compañeras de clase u otras niñas y niños, afectan de manera significativa todos los aspectos de las HSE de las y los estudiantes ([OCDE, 2019](#)).

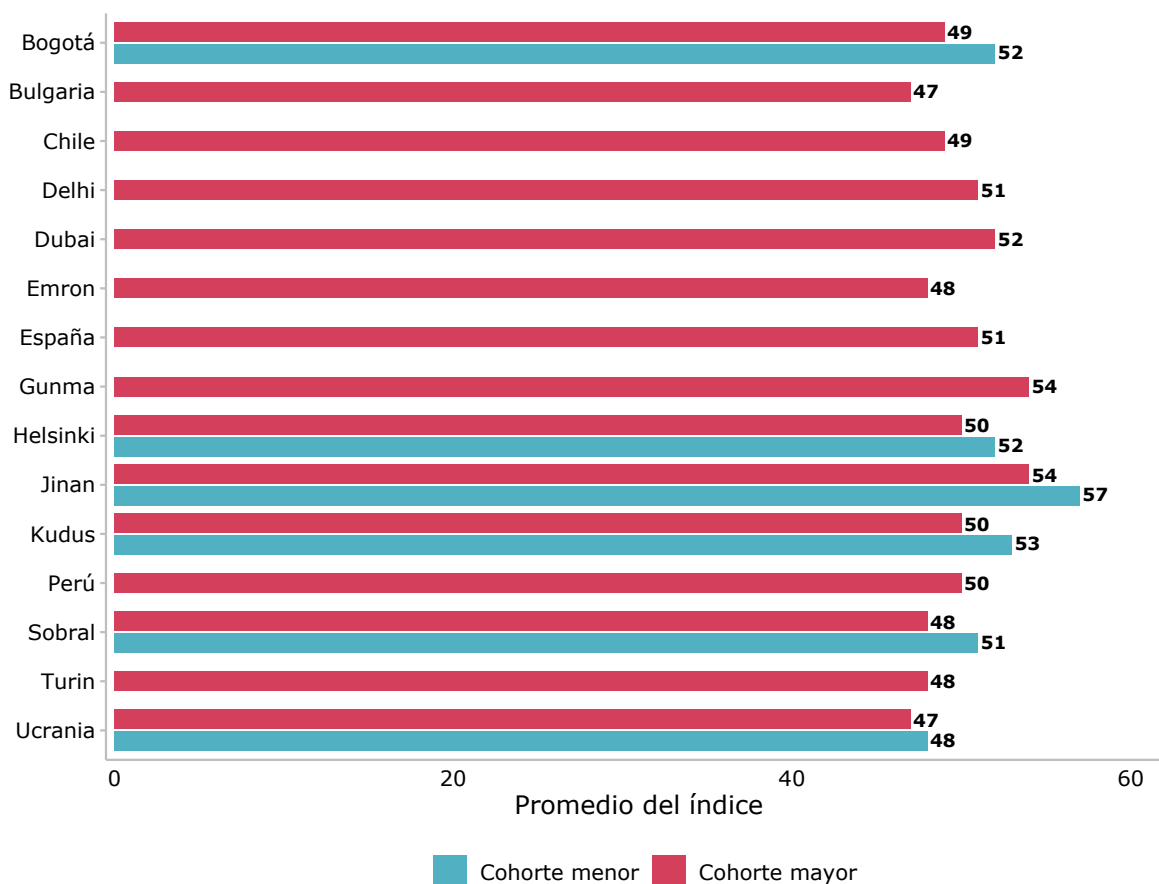
En el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) 2023, se encontró que las relaciones entre las y los estudiantes y sus compañeros y compañeras tendían a ser mejores para el grupo de 10 años (Cohorte menor) en comparación con las y los estudiantes de 15 años (Cohorte mayor). La [figura 63](#) muestra los resultados del indicador de relaciones entre compañeros, para Bogotá y los demás lugares participantes. Un índice alto indica mejores relaciones entre los compañeros. Para la Cohorte menor, Bogotá registró un

mayor nivel en el índice que lugares como Sobral, y Ucrania; y, en general, se ubicó en el mismo nivel del promedio agregado OCDE (52 puntos).

Para el caso de la Cohorte mayor, en 2023, Bogotá registró un promedio del índice mayor a 5 de los lugares de medición. El índice se ubicó en 49 puntos, 3 puntos por debajo de la Cohorte menor. Estos resultados demuestran algunas diferencias según la edad. En la Cohorte menor, el hecho de que Bogotá se destaque frente a otras regiones resalta el posible potencial del contexto escolar local para fomentar vínculos positivos en los primeros años escolares. Sin embargo, el bajo índice en la Cohorte mayor sugiere la necesidad de estrategias específicas para mantener y fortalecer estas relaciones en la adolescencia, una etapa crítica para el desarrollo socioemocional. En 2019, se indagó de manera diferente por las relaciones de las y los estudiantes, para lo que se creó un indicador de percepción sobre la relación con las amistades.

Desde este contexto no es posible comparar de manera directa con el indicador de percepción de la relación con los compañeros evaluado en 2023. El primero generaliza todas las amistades que pueda tener el estudiante, mientras el segundo hace énfasis en compañeros dentro del colegio. No obstante, cabe recalcar que en 2019 se encontró una tendencia similar en la comparación de los índices por cohorte, las y los estudiantes de la Cohorte menor registraron un promedio del indicador (de 49 puntos) mayor al de la Cohorte mayor (46 puntos).

Figura 63. Índice de relaciones con otros compañeros, según la cohorte y lugar de medición, SSSES 2023



Fuente: elaboración propia.

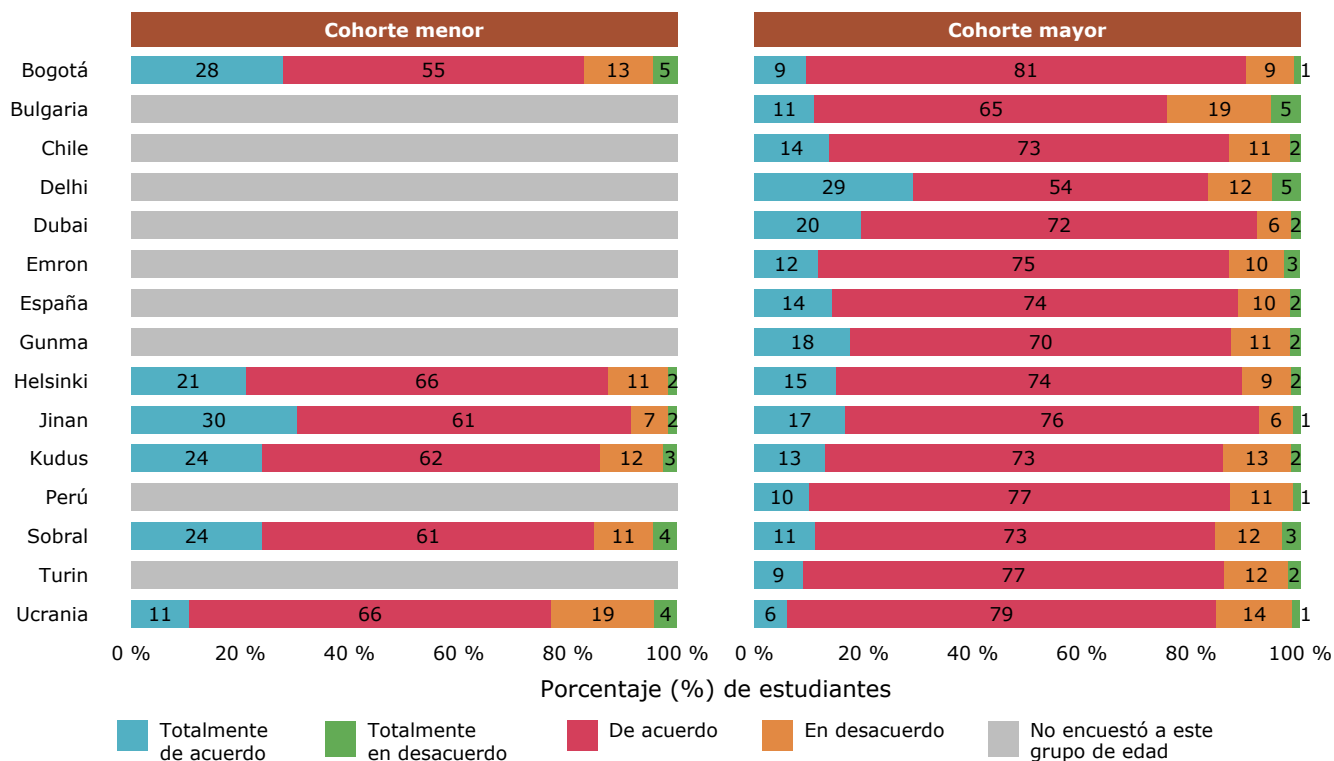
Para el cálculo de este índice, se tuvo en cuenta el grado de desacuerdo o acuerdo que registraron las y los estudiantes ante preguntas relacionadas con el compañerismo, el respeto entre estudiantes, la preocupación ante situaciones que atraviesan las compañeras y compañeros, entre otras. En general, en todos los lugares de medición, más del 50 % de las y los estudiantes estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones positivas acerca de la relación con sus pares. Estos resultados sugieren que, la mayor parte las y los estudiantes de ambas cohortes percibe de manera positiva las relaciones establecidas con sus pares. Resaltan los resultados para la afirmación *Mis compañeros de clase son amistosos conmigo* (figura 64), en donde, para

todos los lugares de medición que incluyeron la Cohorte menor, el porcentaje de estudiantes que afirmaron estar de acuerdo fue mayor. Particularmente, en Bogotá, el 28 % de las y los estudiantes de 10 años estuvo totalmente de acuerdo; mientras que, en la Cohorte mayor, esta cifra fue solo del 9 %.

Para 2019, la estructura de la pregunta hecha a las y los estudiantes fue diferente. En ese año se les preguntó a las y los estudiantes, cuántos compañeros de clase eran amistosos, a lo que ellos respondían “muy pocos”, “algunos de ellos”, “alrededor de la mitad”, etc. Por tanto, no es posible llevar a cabo comparaciones que reflejen el cambio en las respuestas de las y los estudiantes¹⁰.

¹⁰ Para más información de los ítems incluidos en SSSES 2019, visite el codebook de la medición: https://webfs.oecd.org/sses/01_SSSES_MS19_INT_Codebook_ST_210414_Public.pdf

Figura 64. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Mis compañeros de clase son amistosos conmigo, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



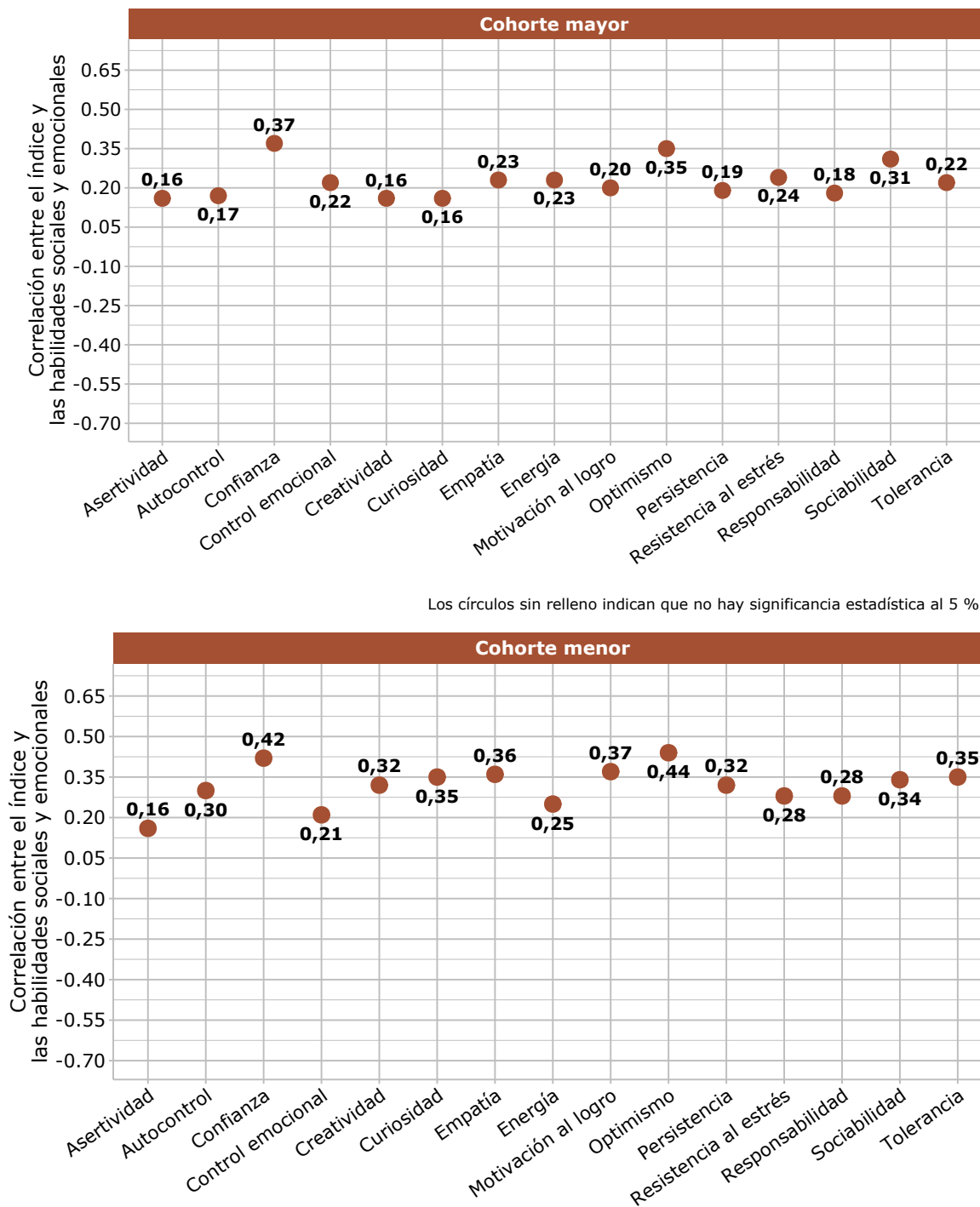
Fuente: elaboración propia.

La **figura 65** muestra las correlaciones de Pearson entre el índice de relaciones entre compañeros y el promedio de las HSE. Las correlaciones positivas indican que mejores relaciones entre compañeros están asociadas a niveles más altos de HSE. Para la Cohorte menor se observa que en diez de las quince habilidades analizadas, las correlaciones fueron moderadas (0,3 a 0,6). Se destacan habilidades como Confianza, Optimismo y Motivación al logro, como los valores más altos. No obstante, habilidades como Creatividad (0,32), Curiosidad (0,35) y Tolerancia (0,35), también presentaron correlaciones moderadas; mostrando que la buena relación entre estudiantes está relacionada con mayores niveles de apertura mental.

En la Cohorte mayor, el índice de relaciones entre estudiantes presentó una correlación moderada con 3 habilidades (Confianza, Optimismo y Sociabilidad). Por otro lado, habilidades como Resistencia al Estrés, Empatía y Energía también reflejan correlaciones positivas, aunque en menor medida.

Estos resultados sugieren que, fomentar relaciones saludables entre compañeros puede ser un factor clave para el desarrollo de competencias socioemocionales en los individuos, especialmente en aquellos de menor edad (Cohorte menor).

Figura 65. Correlación entre el índice de relaciones entre compañeros y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSSES 2023



Fuente: elaboración propia.

En relación con el sentido de pertenencia de las y los estudiantes, se indagó acerca de su opinión sobre afirmaciones como:

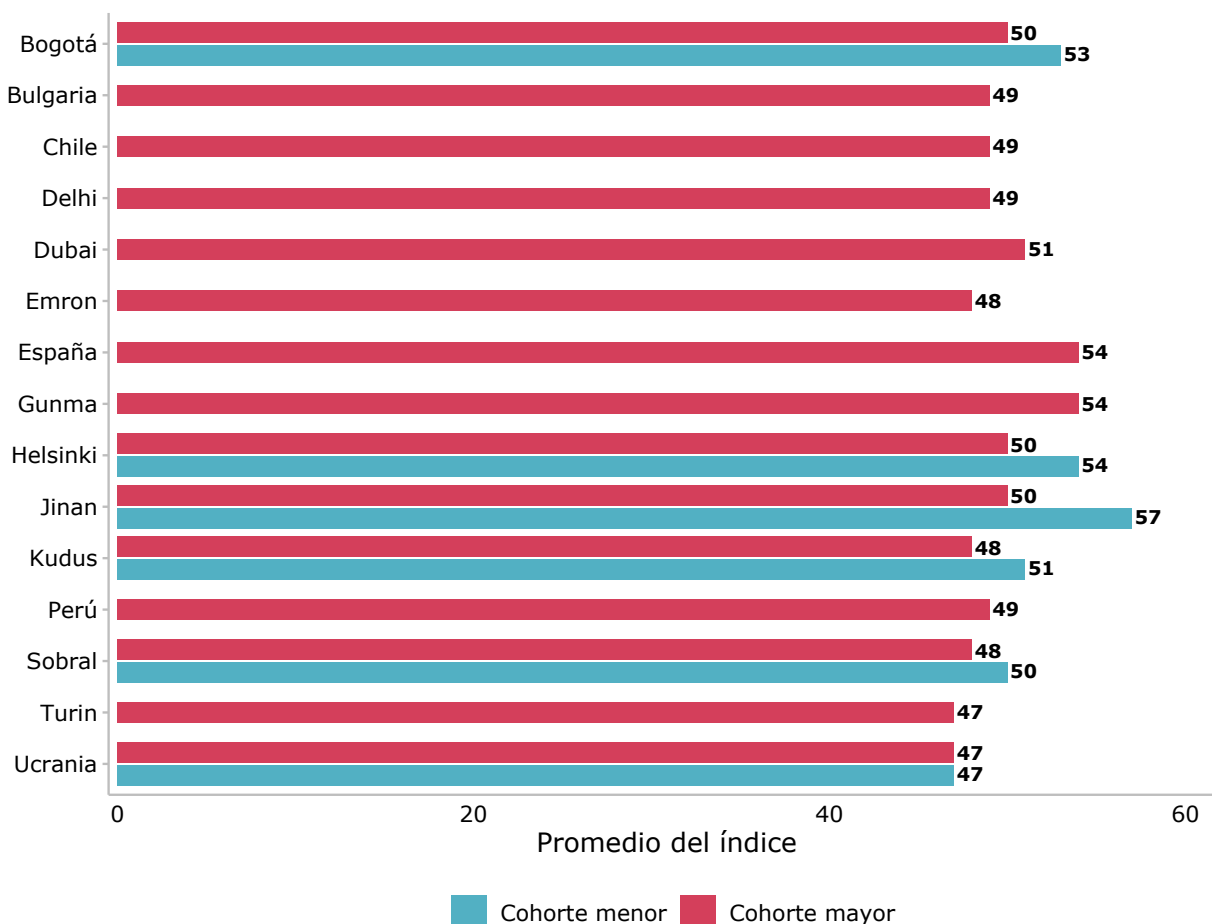
- *Hago amigos fácilmente*
- *Me siento excluido y solo en el colegio*
- *Parece que le caigo bien a otros estudiantes*
- *Siento que pertenezco al colegio*

Con base en las respuestas dadas por las y los estudiantes, se construyó un índice de pertenencia al colegio. A medida que aumenta el índice, mayor es el grado de pertenencia

que sienten. Los resultados de la **figura 66** muestran que las y los estudiantes de la Cohorte menor tienden a tener un mayor sentido de pertenencia que sus pares más grandes. Además, se evidencia que el sentido de pertenencia en Bogotá (53), en promedio, fue mayor que en Kudus, Sobral y Ucrania.

Por su parte, la Cohorte mayor de Bogotá mostró, en promedio, un mayor sentido de pertenencia al reportado por nueve de los otros catorce lugares de medición. Sin embargo, se ubicó por debajo de sitios como España y Gunma.

Figura 66. Índice de sentido de pertenencia al colegio, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

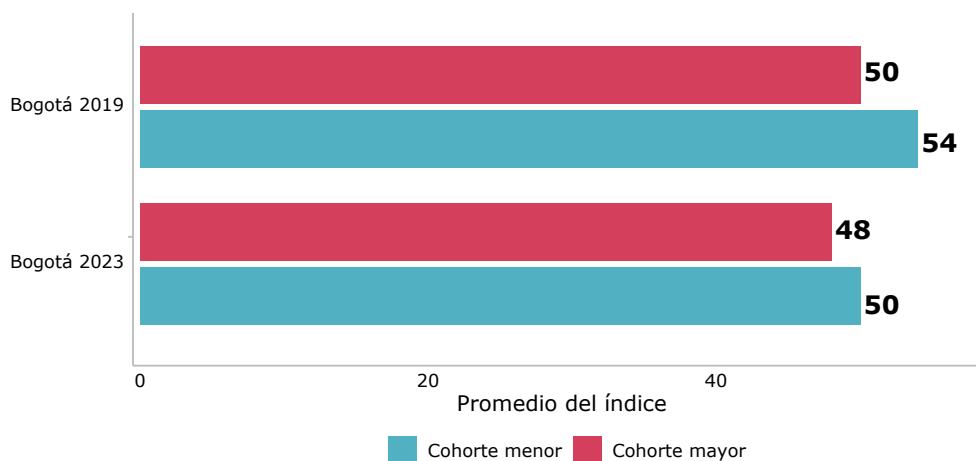
Comparación entre aplicaciones

Los resultados del análisis de tendencia¹¹ (figura 67) evidenciaron que, para ambas cohortes, el índice de pertenencia al colegio disminuyó entre aplicaciones. Específicamente, para la cohorte menor, el indicador disminuyó 4 puntos, mientras que para la Cohorte mayor disminuyó 2 puntos. Estos resultados reflejan una posible disminución en la percepción de aceptación y conexión social por parte de las y los estudiantes, lo que podría estar relacionado con diversos factores contextuales y educativos.

Se podrían explorar razones diferenciadas para cada cohorte, considerando los distintos procesos por los que atraviesan las y los estudiantes según su etapa de desarrollo. Por ejemplo, en el caso de la Cohorte menor, la disminución más pronunciada podría estar relacionada con cambios en el entorno escolar, como un aumento en la competencia académica, conflictos entre pares o un menor énfasis en actividades que promuevan la integración social en edades tempranas. Para la Cohorte mayor, aunque la disminución es menos marcada, podría deberse a factores como la transición hacia roles más independientes, mayores exigencias académicas o sociales, y una disminución en el tiempo dedicado a actividades colectivas, derivada de la preparación para etapas posteriores al colegio.

En este sentido, podría ser importante plantearse la posibilidad de fortalecer programas que a su vez fortalezcan el sentido de pertenencia mediante la promoción de entornos inclusivos y estrategias de socialización.

Figura 67. Análisis de tendencia para la comparación del índice de pertenencia al colegio entre SSES 2019 y SSES 2023, en Bogotá



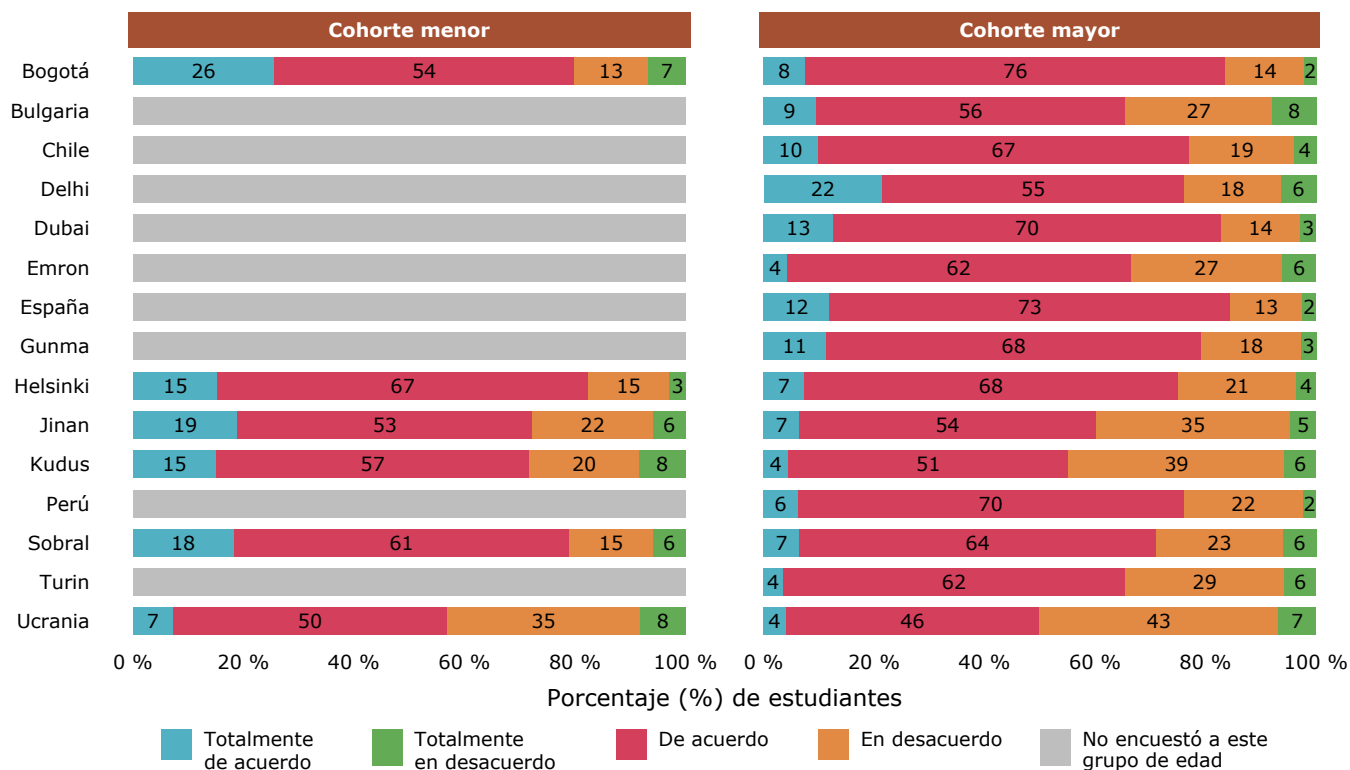
Fuente: elaboración propia.

La figura 68 muestra la distribución de las respuestas dadas por las y los estudiantes a la afirmación *Parece que le caigo bien a otros estudiantes*. Los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes que no se identifican con esta premisa es bajo en la mayoría de los

sitios, incluyendo Bogotá. Sin embargo, en sitios como Ucrania, un gran porcentaje de estudiantes está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (43 % para la Cohorte menor y 50 % para la Cohorte mayor).

¹¹ Para más información sobre el análisis de tendencias para la comparación entre aplicaciones, revise la sección de claves para la lectura.

Figura 68. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Parece que le caigo bien a otros estudiantes, según cohorte y sitio de medición, SSES 2023



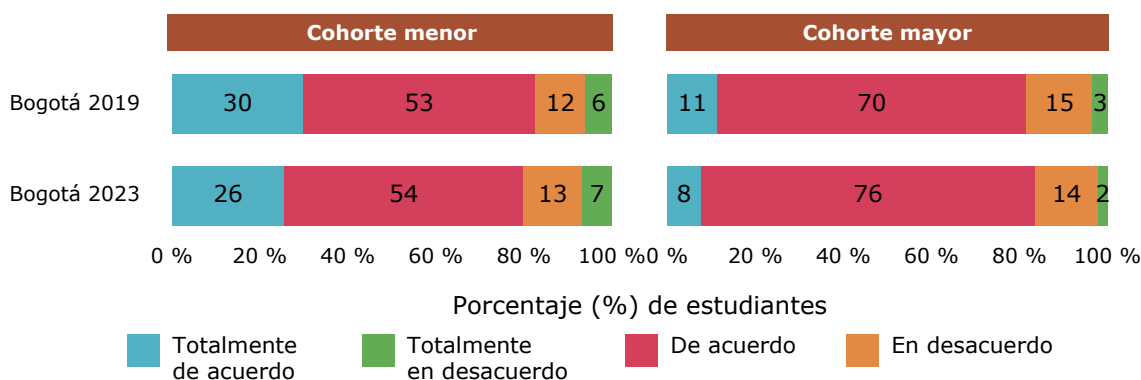
Fuente: elaboración propia.

Comparación entre aplicaciones

La **figura 69** presenta la comparación entre las respuestas dadas por las y los estudiantes a la afirmación parece que le caigo bien a otros estudiantes. En ambas cohortes, se observa una disminución en el porcentaje de estudiantes que están "Totalmente de acuerdo" con la afirmación, lo que podría indicar una menor percepción de fuerte aceptación social o una tendencia a evaluar esta afirmación de manera menos categórica. Específicamente, en la Cohorte menor, el leve aumento en las respuestas negativas ("En desacuerdo" y "Totalmente en desacuerdo") sugiere que una pequeña proporción de estudiantes puede sentirse menos aceptada socialmente en 2023 en comparación con 2019.

En la Cohorte mayor, el aumento en la categoría "De acuerdo" y la disminución de las respuestas negativas reflejan una mayor percepción general de aceptación social, aunque con menos estudiantes situándose en el extremo de "Totalmente de acuerdo". Estos resultados podrían estar relacionados con cambios en las dinámicas escolares o sociales que afectan las relaciones interpersonales, como el impacto de programas escolares, mayor presión social en la adolescencia o cambios en el clima escolar.

Figura 69. Análisis de tendencia del porcentaje de respuestas a la afirmación: Parece que le caigo bien a otros estudiantes, para Bogotá, según cohorte, SSES 2019 y SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Comparación entre aplicaciones

En la **figura 70** se presentan las correlaciones entre el índice de pertenencia al colegio y diversas HSE para las aplicaciones de 2019 y 2023¹². En SSES 2023, en la Cohorte menor, para seis de las catorce habilidades, las correlaciones fueron moderadas. Los valores más altos se observan en Optimismo y Sociabilidad, indicando una relación positiva moderada con la pertenencia al colegio. También destacan Energía y Motivación al logro, que muestran correlaciones significativas moderadas, aunque menores.

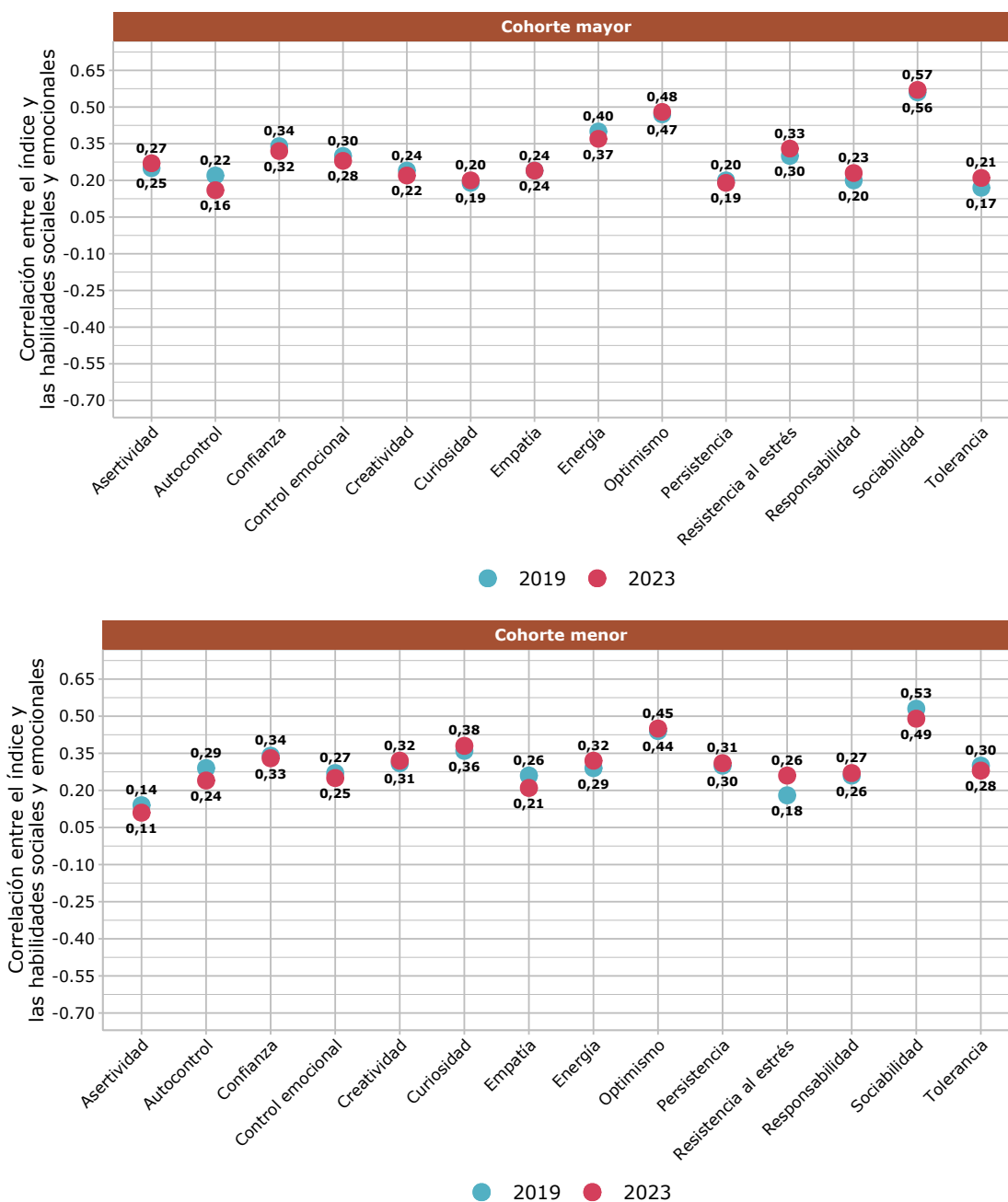
Para la Cohorte mayor, solo en cuatro de las catorce habilidades, las correlaciones fueron moderadas. Se destacan también Optimismo y Sostenibilidad, aunque las correlaciones son más altas que las de la Cohorte menor. En general, estos resultados sugieren que la pertenencia de las y los estudiantes al colegio está asociada con un desarrollo más robusto de HSE clave como Sociabilidad, Optimismo y Energía para ambas cohortes.

Al comparar los resultados con 2019, se encontró que, para ambas cohortes, la mayoría de las correlaciones de la pertenencia al colegio con las HSE aumentaron (a excepción Resistencia al estrés). Para la Cohorte menor, las correlaciones con las Autocontrol, Energía y Sociabilidad aumentaron más que en otras; mientras que Resistencia al estrés disminuyó la fuerza de su relación (pasó de 0,26 a 0,18). En la Cohorte mayor, 5 de las habilidades presentaron un aumento de la fuerza de la relación con la pertenencia, resaltando igualmente Autocontrol y Energía. Sin embargo, se observó una mayor reducción de la fuerza de la relación con Tolerancia, Resistencia al estrés y Responsabilidad.

Estos resultados pueden sugerir diferentes aspectos que determinan la fuerza de la relación en cada una de las cohortes. En la Cohorte menor, un aumento de la correlación puede estar relacionada con el hecho de que los aspectos socioemocionales como la capacidad para interactuar y controlar impulsos son más importantes para adaptarse al entorno escolar, por lo que su fortalecimiento podría reflejar una mejor integración social y emocional en la escuela. Por otro lado, la disminución en la correlación de habilidades como Resistencia al estrés y Responsabilidad podría indicar que, a pesar de las mejoras en algunas áreas, las y los estudiantes continúan enfrentando desafíos relacionados con la gestión del estrés o el cumplimiento de responsabilidades sin afectar en una mayor medida su pertenencia al colegio, lo que puede estar asociado con el aumento de la presión académica y social.

¹² Las comparaciones se llevaron a cabo utilizando análisis de tendencia. Para más información al respecto revise la sección de claves para la lectura.

Figura 70. Correlaciones entre el índice de pertenencia al colegio y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2019 y SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Las y los docentes juegan un papel fundamental en la creación de un ambiente saludable entre estudiantes, en la medida que pueden llegar a influenciar la interacción de estos en el aula, fomentando la colaboración en proyectos escolares,

el compromiso y la negociación. Además, la retroalimentación que reciben las y los estudiantes de los docentes es un factor clave para un ambiente positivo y de apoyo que fortalezca las HSE. (OCDE, 2019)

En el estudio SSES 2023, se encontró una tendencia similar a las estadísticas analizadas anteriormente en este informe, en donde las y los estudiantes de la Cohorte menor tienden a reportar, en promedio, mejores relaciones con los docentes. En este caso las diferencias con sus pares de 15 años son más amplias. La **figura 71** muestra los índices promedios de la relación estudiante/profesor

para todos los lugares de medición. Entre mayor es el índice, mejor se considera la relación entre ambas partes. Para la Cohorte menor, Bogotá, junto con Jinan, reportaron los promedios más altos en este indicador. Para la Cohorte mayor, Bogotá obtuvo un promedio mayor a cinco de los catorce sitios restantes, pero se ubicó por debajo de Chile, y Jinan.

Figura 71. Índice de relaciones estudiante y docente, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

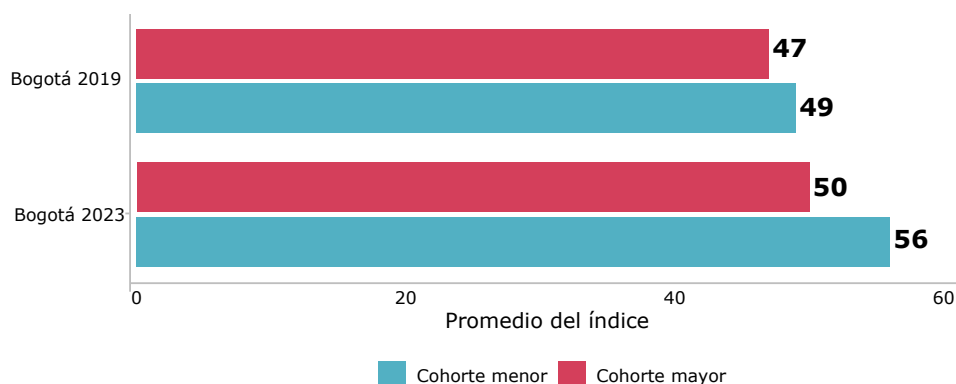
Comparación entre aplicaciones

Los resultados del análisis de tendencia¹³ (**figura 72**) evidenciaron que, para ambas cohortes, el índice de relación con docentes aumentó entre aplicaciones. Específicamente, para la Cohorte menor, el indicador aumentó en 7 puntos, mientras que para la Cohorte mayor aumentó 3 puntos. Estos resultados reflejan una mejora en la percepción de las y los estudiantes sobre la calidad de sus interacciones con los y las docentes, lo que podría estar relacionado con esfuerzos institucionales por fortalecer el acompañamiento pedagógico, promover un clima escolar positivo e implementar programas que fomentan relaciones más cercanas entre estudiantes y profesores.

En el caso de la Cohorte menor, un aumento más grande sugiere que las y los estudiantes más jóvenes podrían estar beneficiándose particularmente de estrategias dirigidas a construir vínculos sólidos desde edades tempranas. Para la Cohorte mayor, aunque el incremento fue más pequeño, el resultado indica un progreso que podría estar influenciado por la consolidación de relaciones a lo largo del tiempo escolar. Estas tendencias, aunque no determinísticas, podrían ser un punto de partida para profundizar en el estudio de la relación estudiante-profesor y su relación con el desarrollo integral de los primeros.

¹³ Para más información sobre el análisis de tendencias para la comparación entre aplicaciones revise la sección de claves para la lectura.

Figura 72. Análisis de tendencia para la comparación del índice de relaciones estudiante y docente entre SSES2019 y SSES 2023, en Bogotá

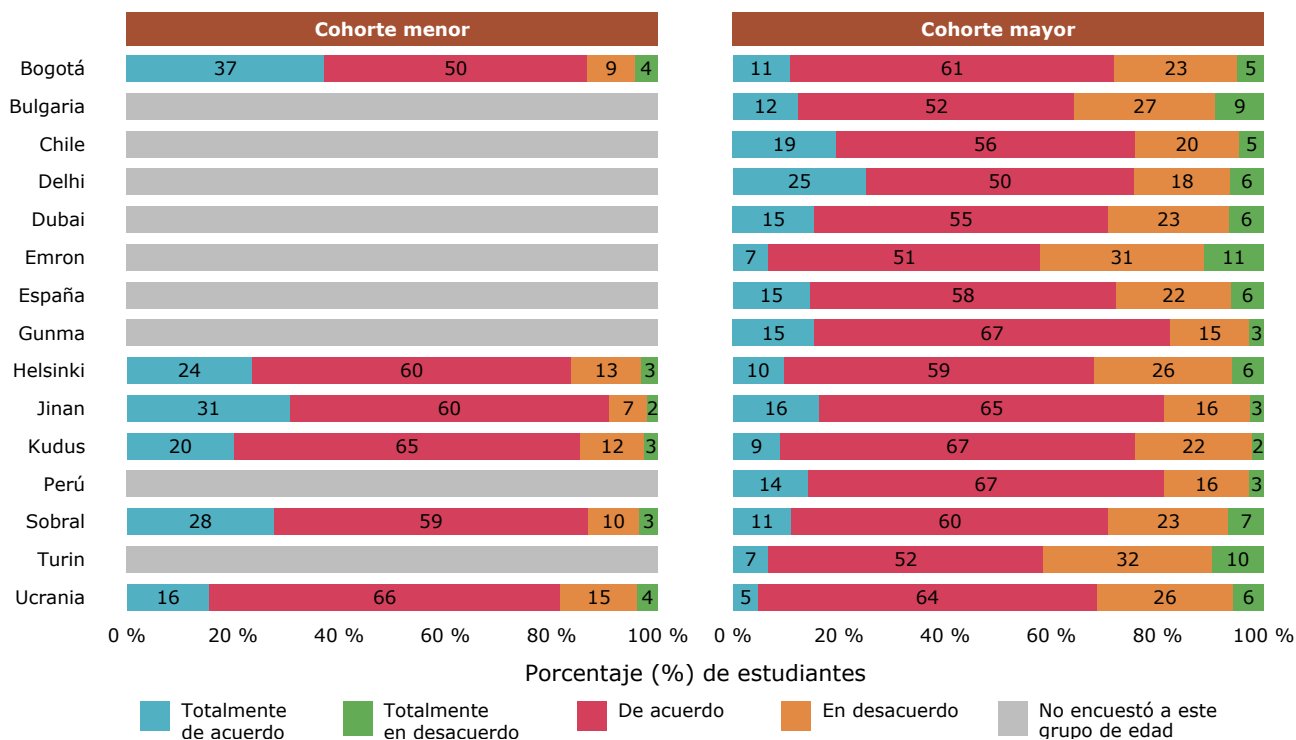


Fuente: elaboración propia.

El índice que resume la relación entre estudiantes y profesores se construyó a partir del estar de acuerdo o en desacuerdo con afirmaciones como *los profesores son respetuosos conmigo, los profesores se preocupan por mí, los profesores se interesan en mis respuestas*, entre otras. La **figura 73** muestra los resultados para una de las afirmaciones. Se observa que, en ambas cohortes,

el porcentaje de estudiantes que está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación *cuando los docentes me preguntan cómo estoy, es porque están realmente interesados en mi respuesta*, supera el 60 % para todos los sitios en donde se aplicó. Particularmente, en Bogotá el porcentaje es de 87 % y 72 % para las Cohortes menor y mayor, respectivamente.

Figura 73. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Cuando los docentes me preguntan cómo estoy, es porque están realmente interesados en mi respuesta, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Comparación entre aplicaciones

La **figura 74** muestra el análisis de tendencia de las correlaciones de Pearson entre el índice de relación percibida con los profesores y el promedio de las HSE. Las correlaciones positivas indican que mejores relaciones con los profesores están asociadas a niveles más altos de las HSE. Sin embargo, no todas las correlaciones fueron moderadas. Para la Cohorte menor se observa que en dos de las catorce habilidades analizadas, las correlaciones fueron moderadas (0,41 en Curiosidad y 0,32 en Persistencia). También se destacaron habilidades como Optimismo, Creatividad y Tolerancia. En la Cohorte mayor, el índice presentó correlaciones débiles en todos los casos. Entre estas, resaltaron habilidades como la persistencia, curiosidad y tolerancia.

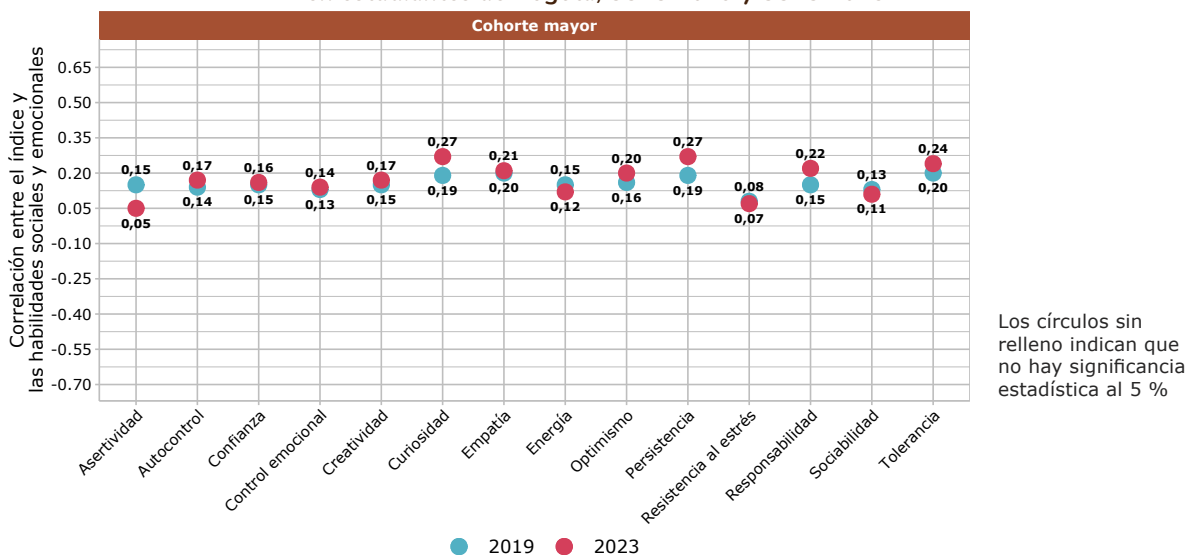
Estos resultados sugieren que, fomentar relaciones saludables entre estudiantes y profesores puede ser un factor con algo de importancia para el desarrollo de HSE en las y los estudiantes, especialmente aquellas competencias relacionadas con la curiosidad y la persistencia.

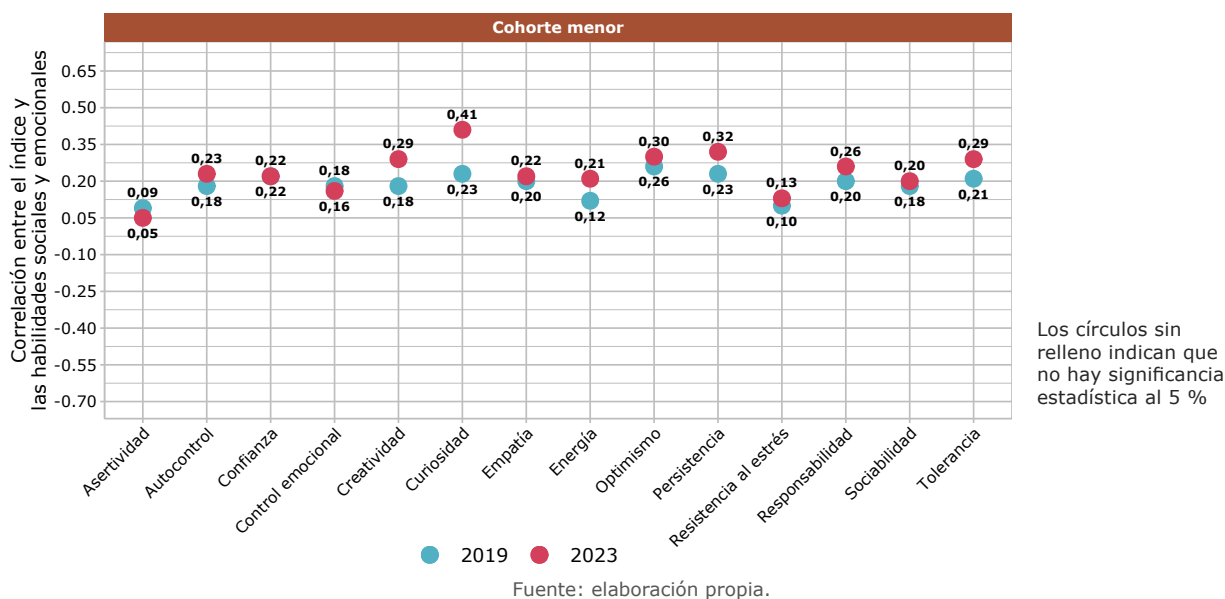
Al comparar las correlaciones entre aplicaciones, se encontró que, en la Cohorte menor, estas aumentaron en la mayoría de las HSE (once de las catorce habilidades). El mayor aumento en la fuerza de la relación con el índice de relación con los docentes se dio en Curiosidad y Creatividad (ambas relacionadas con el dominio de Apertura mental); mientras que, para Asertividad y Control emocional, la fuerza de la relación disminuyó.

Para la Cohorte mayor las correlaciones aumentaron en 10 habilidades, aunque estos aumentos fueron bastantes sutiles (en ningún caso la correlación aumentó más de 0,09). No obstante, se destacaron Curiosidad y Persistencia. Por su parte, en las habilidades de Resistencia al estrés y aquellas relacionadas con el dominio de Involucramiento con otros (Asertividad, Energía, y Sociabilidad), la correlación con el índice de relación docente disminuyó.

Estos resultados sugieren que las relaciones percibidas con las y los docentes están desempeñando un papel creciente en el desarrollo de habilidades relacionadas con la apertura mental, especialmente en la Cohorte menor. Sin embargo, la disminución en habilidades como Asertividad, Energía y Sociabilidad podría indicar que, a medida que los estudiantes crecen, las relaciones con los y las docentes podrían tener menos impacto en la interacción social directa, posiblemente desplazadas por la influencia de pares u otros factores. Esto resalta la importancia de adaptar estrategias pedagógicas según las edades y necesidades específicas, priorizando la promoción de vínculos positivos con las y los docentes, que fortalezcan tanto el desarrollo emocional como el social.

Figura 74. Correlación entre el índice de la relación percibida con los profesores y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2019 y SSES 2023



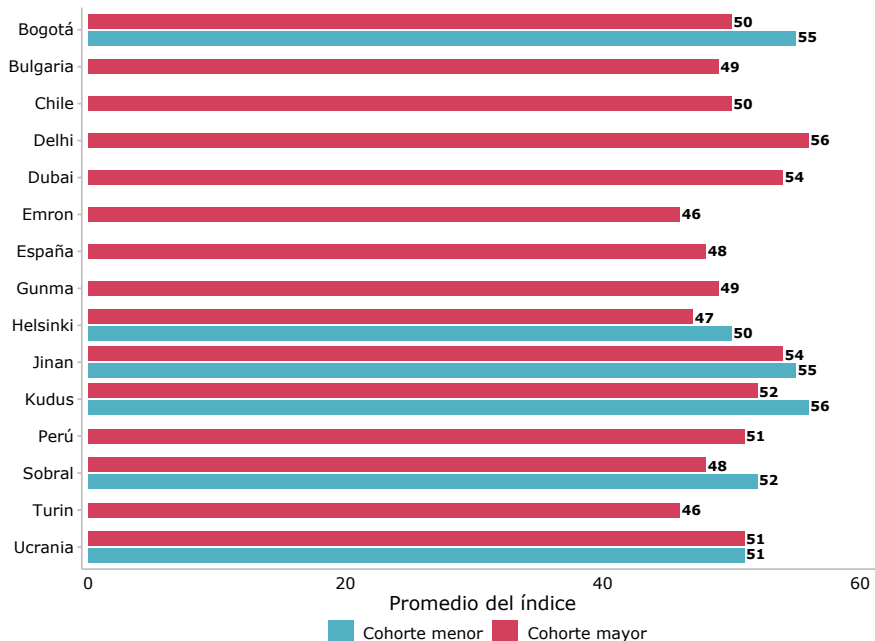


Otro aspecto clave en la relación entre estudiantes y profesores es la calidad de la retroalimentación que las y los docentes hacen a sus estudiantes. Una retroalimentación efectiva no solo señala aspectos por mejorar, sino que también destaca y celebra las fortalezas de las y los estudiantes. Los resultados en el estudio SSES 2023¹⁴ mostraron que Bogotá presenta las mayores brechas entre el promedio del índice para la Cohorte menor (55) y la Cohorte mayor (50) (figura 75). No obstante, en todos los lugares de medición se encontraron diferencias.

Estos hallazgos sugieren que las y los estudiantes de menor edad perciben de manera más positiva la retroalimentación de las y los docentes; además, valoran en mayor medida las recomendaciones y comentarios de los profesores.

En la Cohorte menor, Bogotá se destacó por encima de Helsinki, Sobral y Ucrania. Por su parte, en la Cohorte mayor, Bogotá registró un promedio del indicador de retroalimentación mayor a siete de los catorce lugares restantes.

Figura 75. Índice de retroalimentación por parte de docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



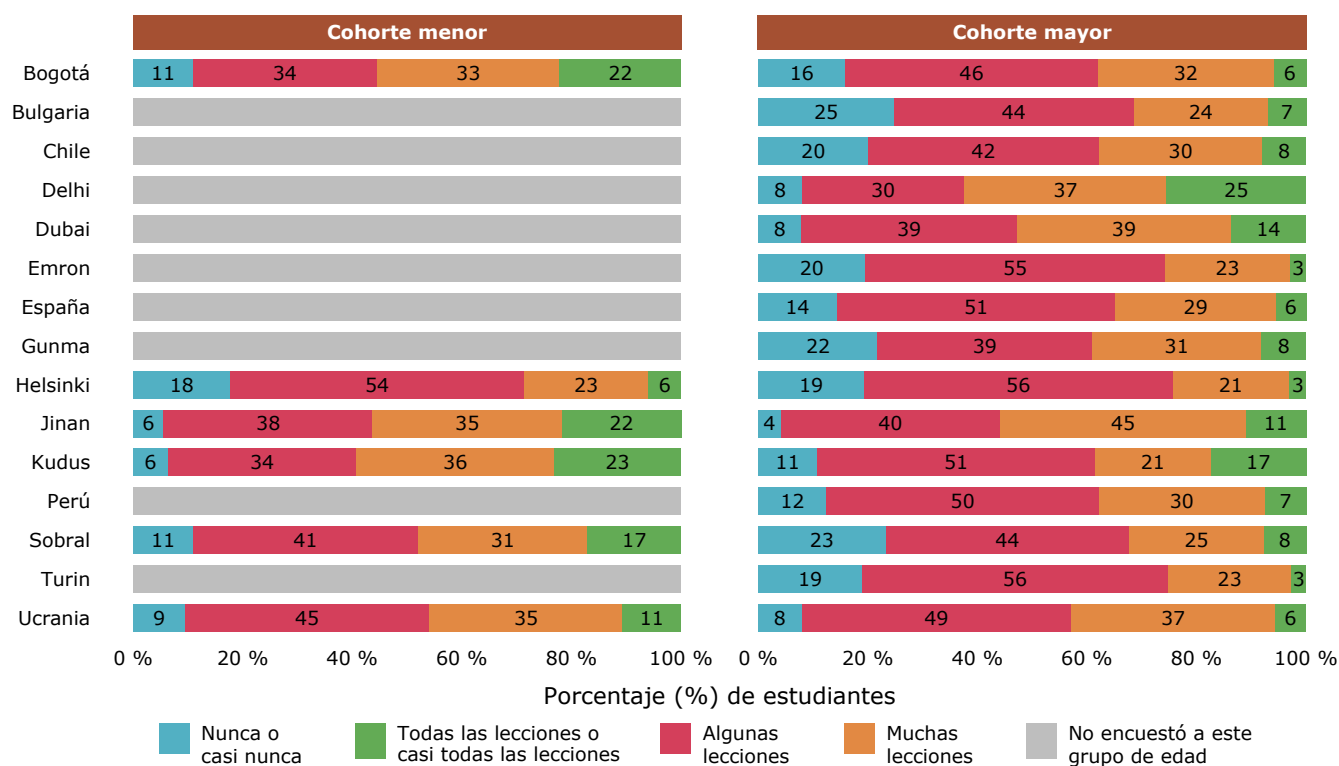
Fuente: elaboración propia.

¹⁴ En 2019 no se aplicaron ítems que indagaban acerca de la retroalimentación docente desde la perspectiva del estudiante. Por tanto, no fue posible llevar a cabo comparaciones históricas.

El índice que resume la percepción de los estudiantes a la retroalimentación de los docentes se construyó a partir de la frecuencia con la que el profesor o profesora hace alguna retroalimentación a las y los estudiantes: “nunca o casi nunca”, “algunas lecciones”, “muchas lecciones”, “todas las lecciones” o “casi todas”. La **figura 76** muestra los resultados para una

de las afirmaciones. Se observa que, en ambas cohortes, el porcentaje de estudiantes que indicaron haber recibido retroalimentación del docente sobre aspectos que podían mejorar en algunas o muchas lecciones supera el 60 % en todos los lugares de medición. Particularmente, en Bogotá, este porcentaje es de 67 % para la Cohorte menor y 78 % para la Cohorte mayor.

Figura 76. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: El docente me dice en qué áreas puedo mejorar, según cohorte y lugar de medición, SSSES 2023

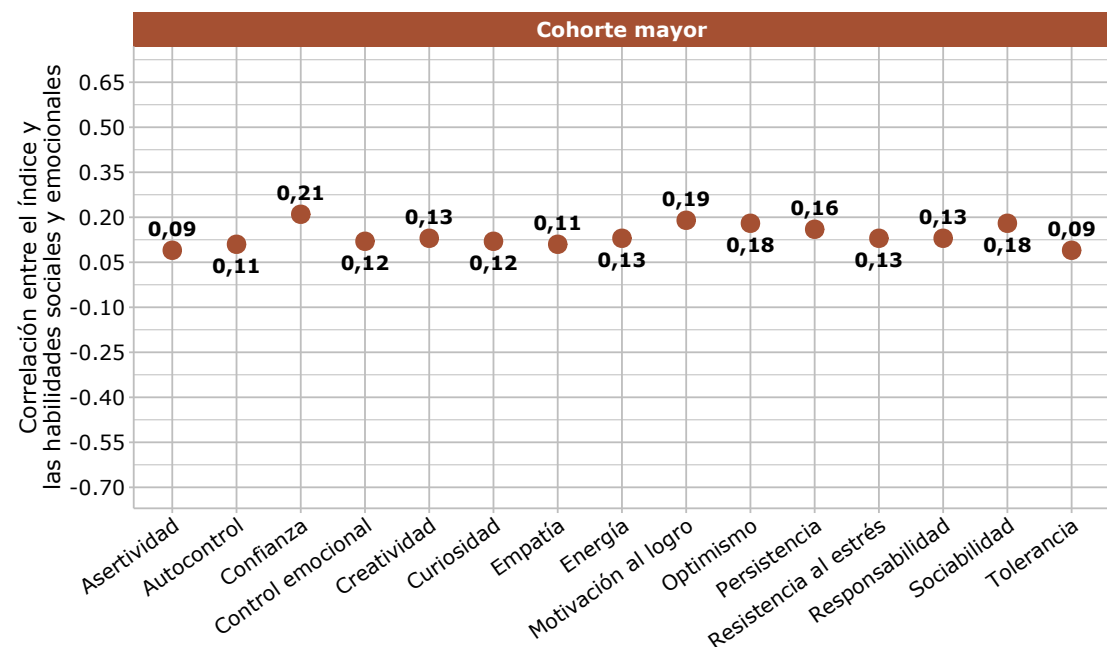


Fuente: elaboración propia.

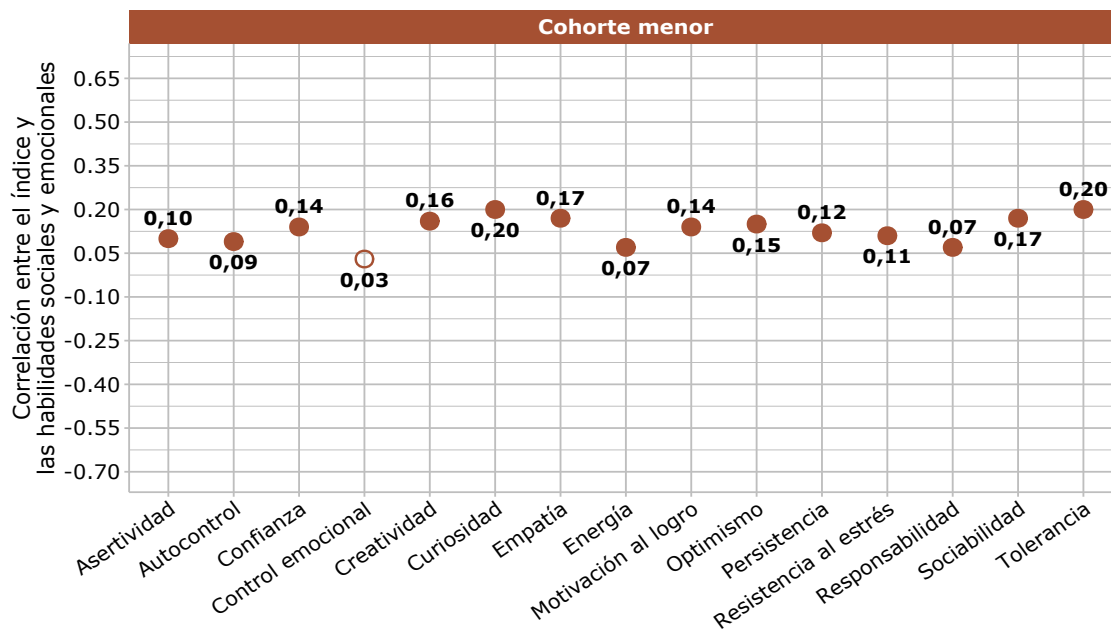
El análisis de correlación de Pearson realizado entre el índice que resume la percepción de las y los estudiantes sobre la retroalimentación de sus docentes y las quince habilidades socioemocionales del estudio SSSES (**figura 77**) mostró que todas las correlaciones obtenidas

son débiles (valores inferiores a 0,3). Estos resultados sugieren que, aunque se evidencia cierta asociación, esta es poco fuerte. Esta falta de correlación puede indicar que otros factores, además de la retroalimentación docente, influyen en el desarrollo de estas habilidades.

Figura 77. Correlación entre el índice de la percepción de la retroalimentación docente y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %

Fuente: elaboración propia.

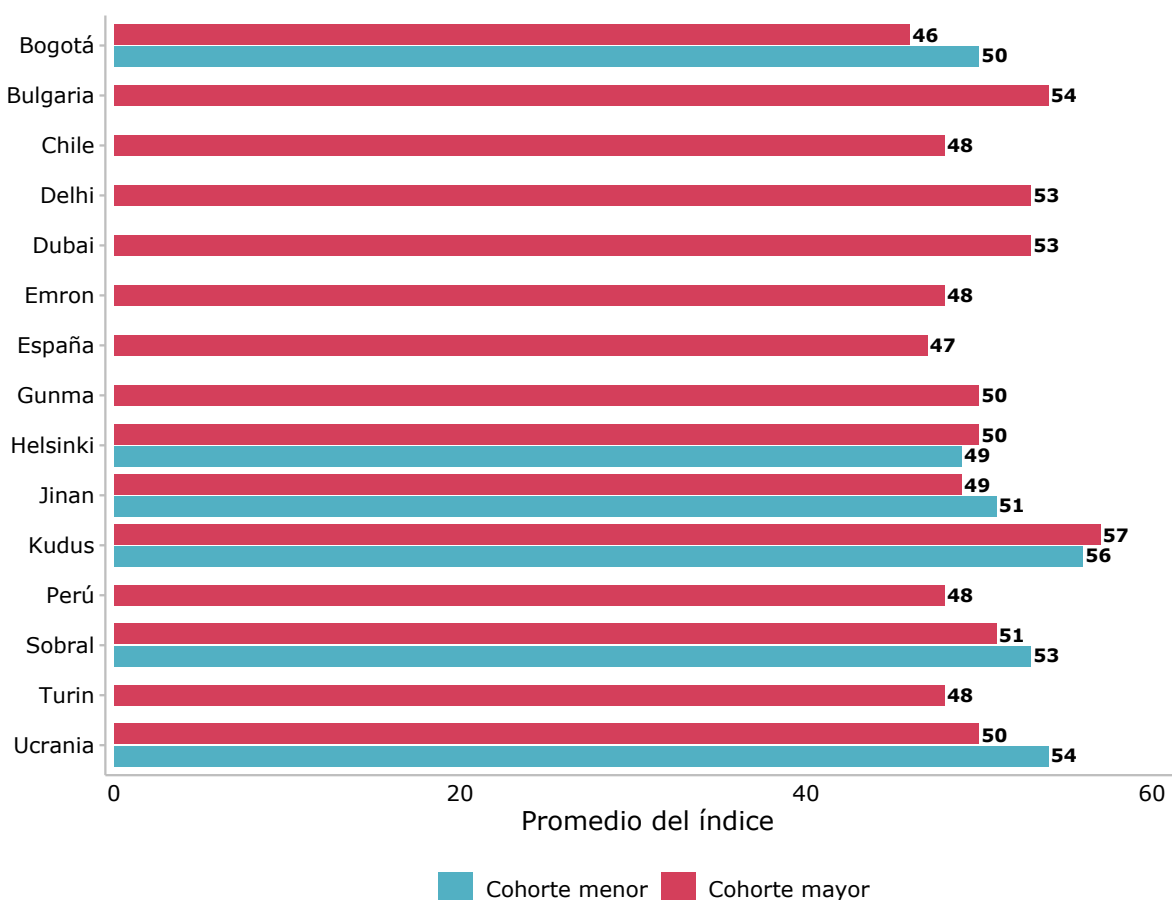
5.1.2 Desigualdad y estereotipos de género en el contexto escolar

Los estereotipos y la violencia de género representan barreras significativas para el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, ya que limitan sus oportunidades y perpetúan desigualdades. Abordar estos temas resulta esencial para comprender cómo las expectativas de género y los comportamientos violentos afectan el desarrollo de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la autoconciencia en el entorno escolar. Esto es especialmente relevante entre las niñas y los jóvenes que desafían las normas de género tradicionales (OCDE, 2019).

La **figura 78** presenta los resultados del índice de sesgo de género en el estudio SSES 2023¹⁵ para cada uno de los lugares participantes. A mayor índice, más elevados son los estereotipos de género presente en el lugar de medición. En Bogotá, tiende a haber un mayor sesgo de género de la Cohorte menor (50), en comparación con las y los estudiantes de la Cohorte mayor (46).

En la Cohorte mayor, Bogotá fue el lugar con menor promedio de este índice, mostrando una mayor percepción de igualdad entre hombres y mujeres, en comparación con los demás participantes en SSES. Para la Cohorte menor, la ciudad se ubicó por debajo de Kudus, Ucrania, Sobral y Jinan.

Figura 78. Índice de sesgo de género-estereotipos, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

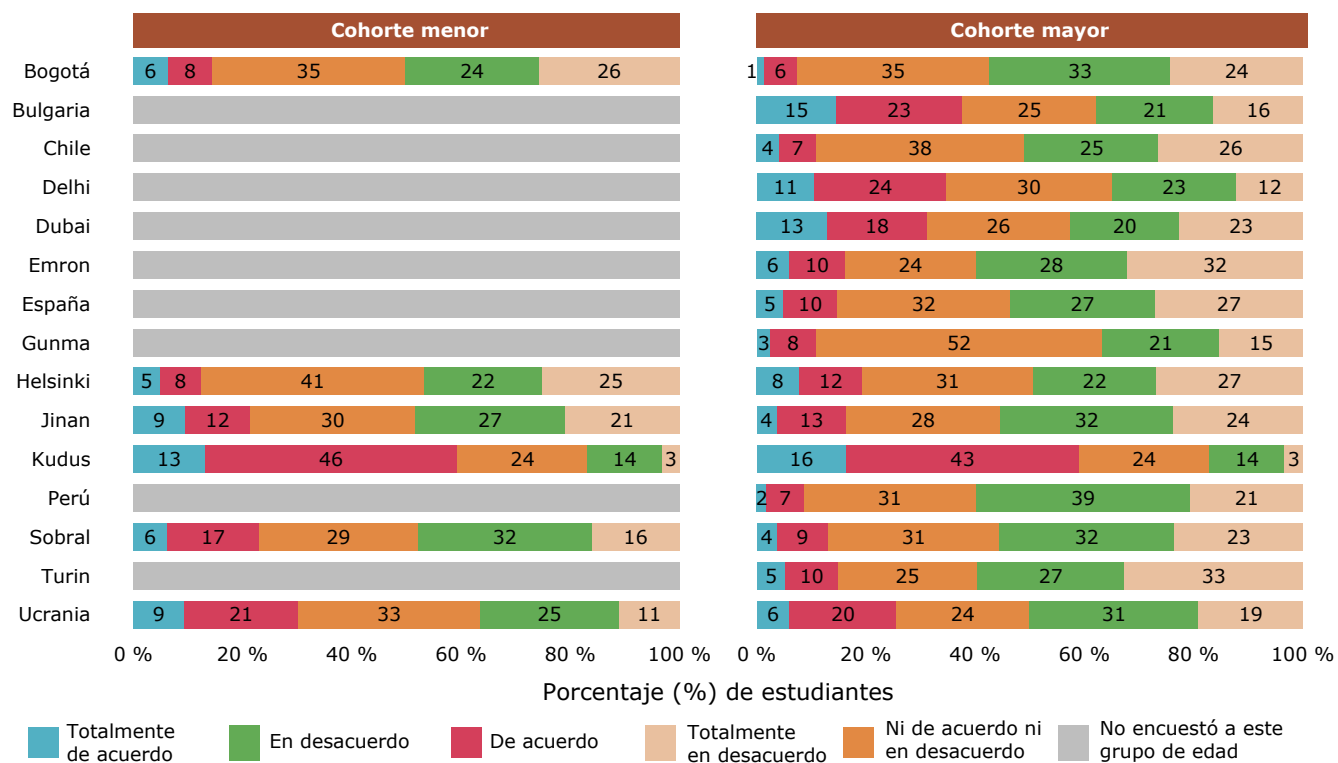
¹⁵ En 2019 no se construyó el índice para los estereotipos de género entre las y los estudiantes. Por tanto, no fue posible llevar a cabo comparaciones históricas.

El índice resume el grado de acuerdo o desacuerdo de las y los estudiantes a afirmaciones relacionadas con estereotipos de género como:

- *Los hombres son más ambiciosos que las mujeres*
- *Los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres*
- *Los hombres son mejores en tecnología*
- *Los hombres son más agresivos*
- *Las mujeres están más preparadas para cuidar a los niños*
- *Las mujeres son más empáticas*
- *Las mujeres son mejores en artes visuales*
- *Las mujeres son más sensibles*

La **figura 79** muestra los resultados para la segunda afirmación. Se observa que, en ambas cohortes, el porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres, es relativamente bajo en la mayoría de los lugares de medición. Específicamente, Bogotá está entre los lugares de medición con menor porcentaje de estudiantes a favor de la afirmación (14 % en la Cohorte menor y 8 % en la Cohorte mayor). Resaltan también los resultados para Kudus, donde se evidenció una fuerte prevalencia de los estereotipos de género. Más del 50 % de las y los estudiantes de ambas Cohortes estuvo de acuerdo con las afirmaciones.

Figura 79. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres, según cohorte y lugar de medición



Fuente: elaboración propia.

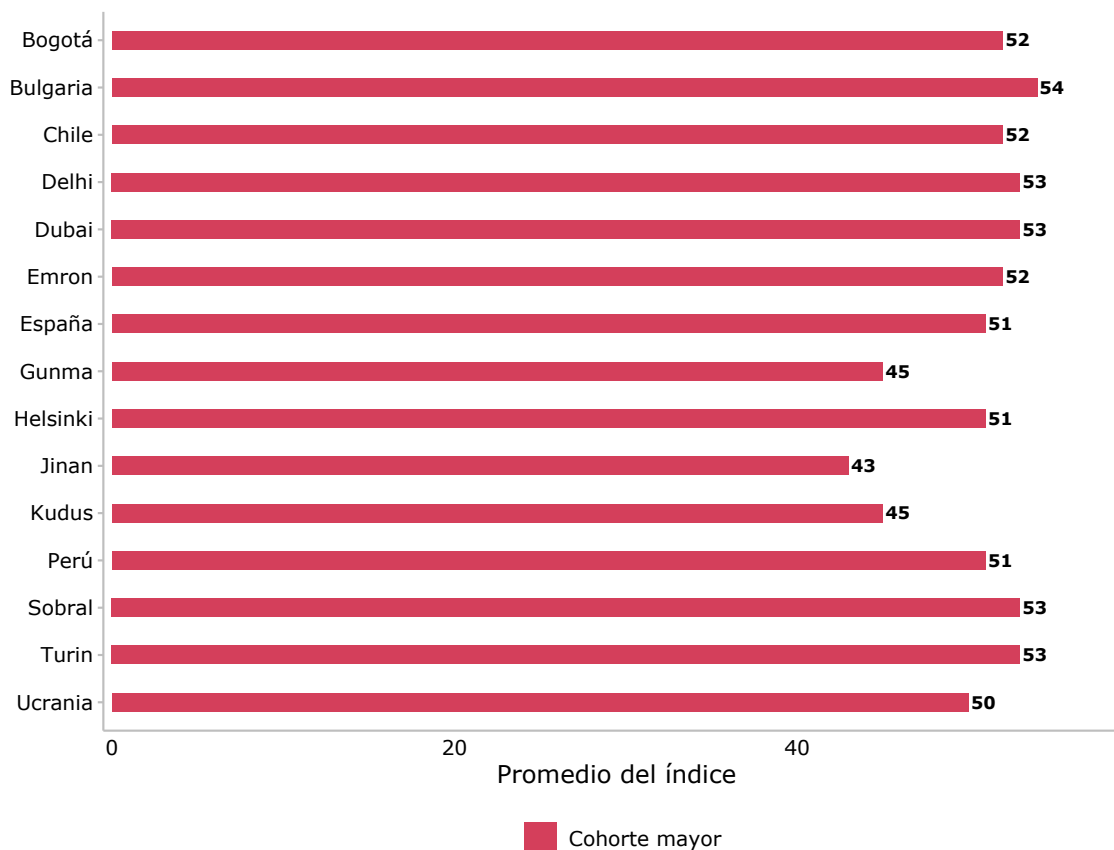
Las correlaciones de Pearson entre el índice de sesgo de género y las HSE fueron cercanas a 0 para ambas cohortes, mostrando una relación muy débil o prácticamente inexistente entre estas variables. Esto sugiere que el nivel de sesgo de género no se asocia de manera

significativa con las HSE estudiadas en el estudio SSSES, lo cual puede interpretarse como una falta de influencia directa del sesgo de género sobre el desarrollo o la manifestación de estas habilidades en las y los estudiantes.

La **figura 80** presenta los resultados obtenidos en relación con el índice de violencia basada en género. Las preguntas asociadas a este indicador se aplicaron exclusivamente a las y los estudiantes de la Cohorte mayor. Este índice traduce el grado de acuerdo o desacuerdo de las y los estudiantes a ciertas afirmaciones relacionadas con burlas hacia niños que presentan comportamientos femeninos, burlas hacia niñas que presentan comportamientos masculinos, comportamientos y comentarios sexuales inapropiados con sus compañeros, respeto a los límites personales y un trato digno independientemente de su género. Entre mayor es el índice, mayor es la violencia basada en género percibida por las y los estudiantes.

Los resultados muestran que, para 2023¹⁶, en una gran proporción de los lugares de medición del estudio, el indicador se ubicó entre 52 y 53, posicionándose por encima de la media teórica establecida de 50. Particularmente, Bogotá se ubicó entre los sitios con el promedio más alto para este indicador, superando a lugares como Gunma, Jinan y Kudus, entre otros. Esto evidencia la necesidad de implementar medidas y programas que promuevan el respeto y la tolerancia entre las y los estudiantes, con un enfoque en la reducción de actitudes y comportamientos que refuercen conductas sesgadas respecto al género. Fortalecer la educación en HSE y en valores de inclusión y respeto podría ser clave para mejorar las dinámicas de convivencia y reducir la violencia basada en género en los colegios.

Figura 80. Índice de violencia basada en género para la Cohorte mayor, según el lugar de medición, SSES 2023



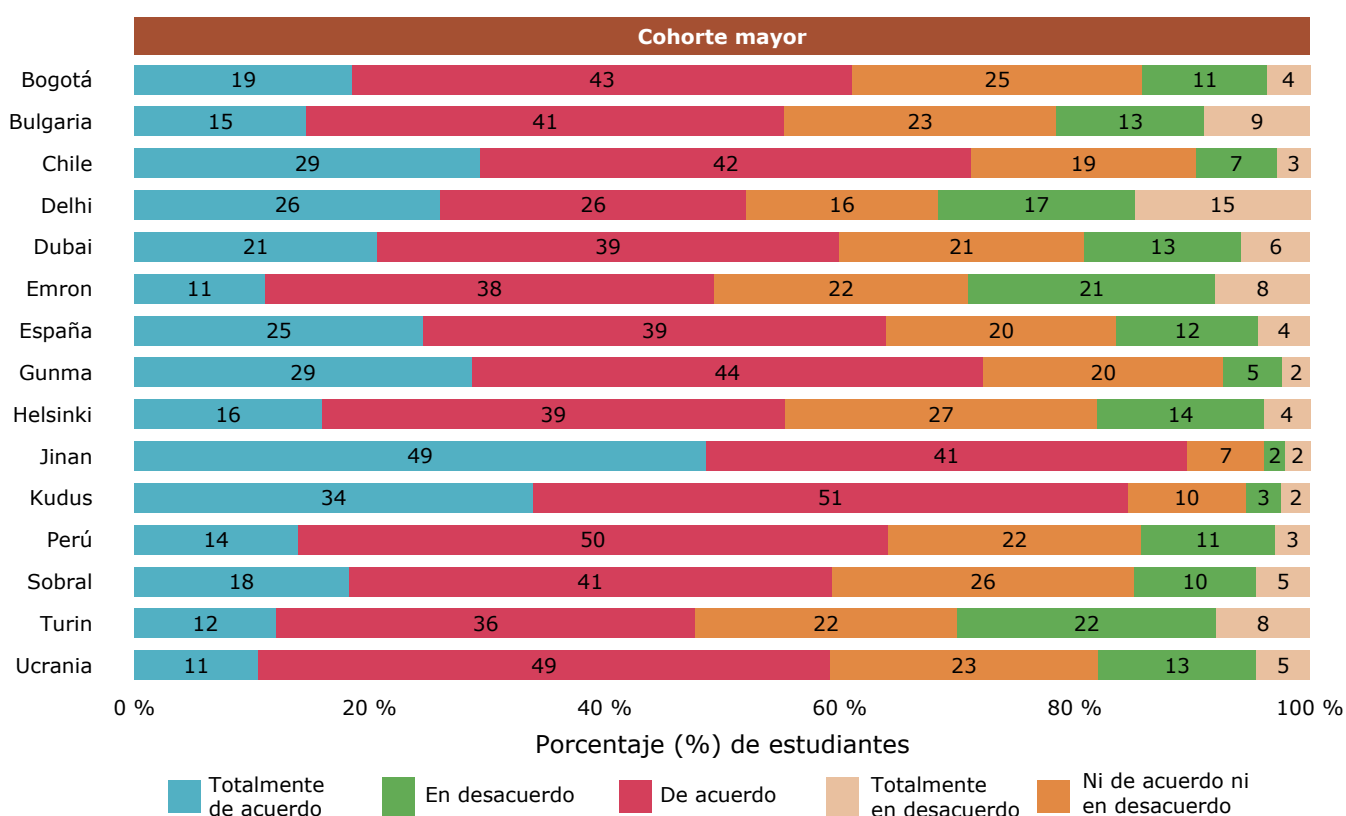
Fuente: elaboración propia.

¹⁶ En 2019 no se construyó el índice que resume la violencia basada en género entre las y los estudiantes. Por tanto, no fue posible llevar a cabo comparaciones históricas.

La **figura 81** muestra la distribución de las respuestas dadas por las y los estudiantes a la afirmación *Las y los estudiantes son tratados con respeto a pesar de su género*. Los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes que no se identifica con esta

premisa es bajo en la mayoría de los sitios, incluyendo Bogotá. Sin embargo, en sitios como Delhi, Emron, y Turín el porcentaje de estudiantes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo fue más o menos el 30 %.

Figura 81. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: las y los estudiantes son tratados con respeto a pesar de su género, para la Cohorte mayor, según lugar de medición, SSES 2023

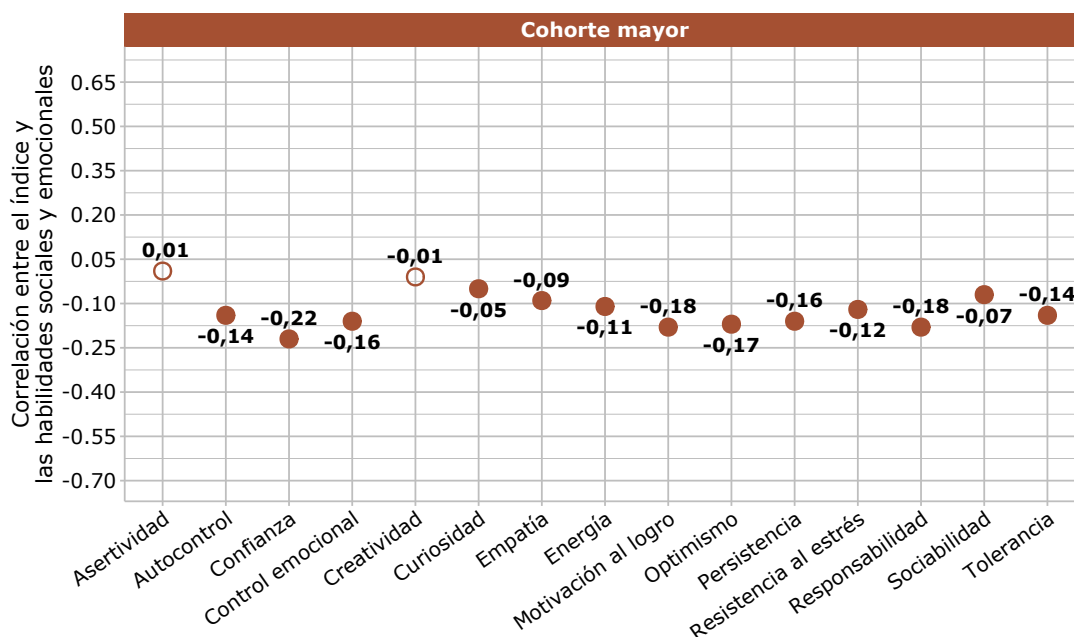


Fuente: elaboración propia.

El análisis de las correlaciones entre el índice de violencia de género y el desarrollo de HSE en el estudio SSES (**figura 82**) muestra que las relaciones son débiles y negativas en todos los casos (que presentan significancia estadística), con valores que están cercanos a cero en algunos casos. Esto sugiere que la violencia de género percibida no tiene una relación estrecha con el desarrollo de las HSE evaluadas en esta cohorte.

Aunque el índice de violencia de género no parece afectar directamente estas habilidades, es importante no subestimar su posible impacto en otros aspectos del bienestar estudiantil y en el clima escolar, por lo que resulta relevante implementar políticas que promuevan un ambiente inclusivo y seguro.

Figura 82. Correlación entre el índice de violencia basada en género y las HSE en estudiantes de Bogotá, SSES 2023



Los círculos sin relleno indican que no hay significancia estadística al 5 %

Fuente: elaboración propia.

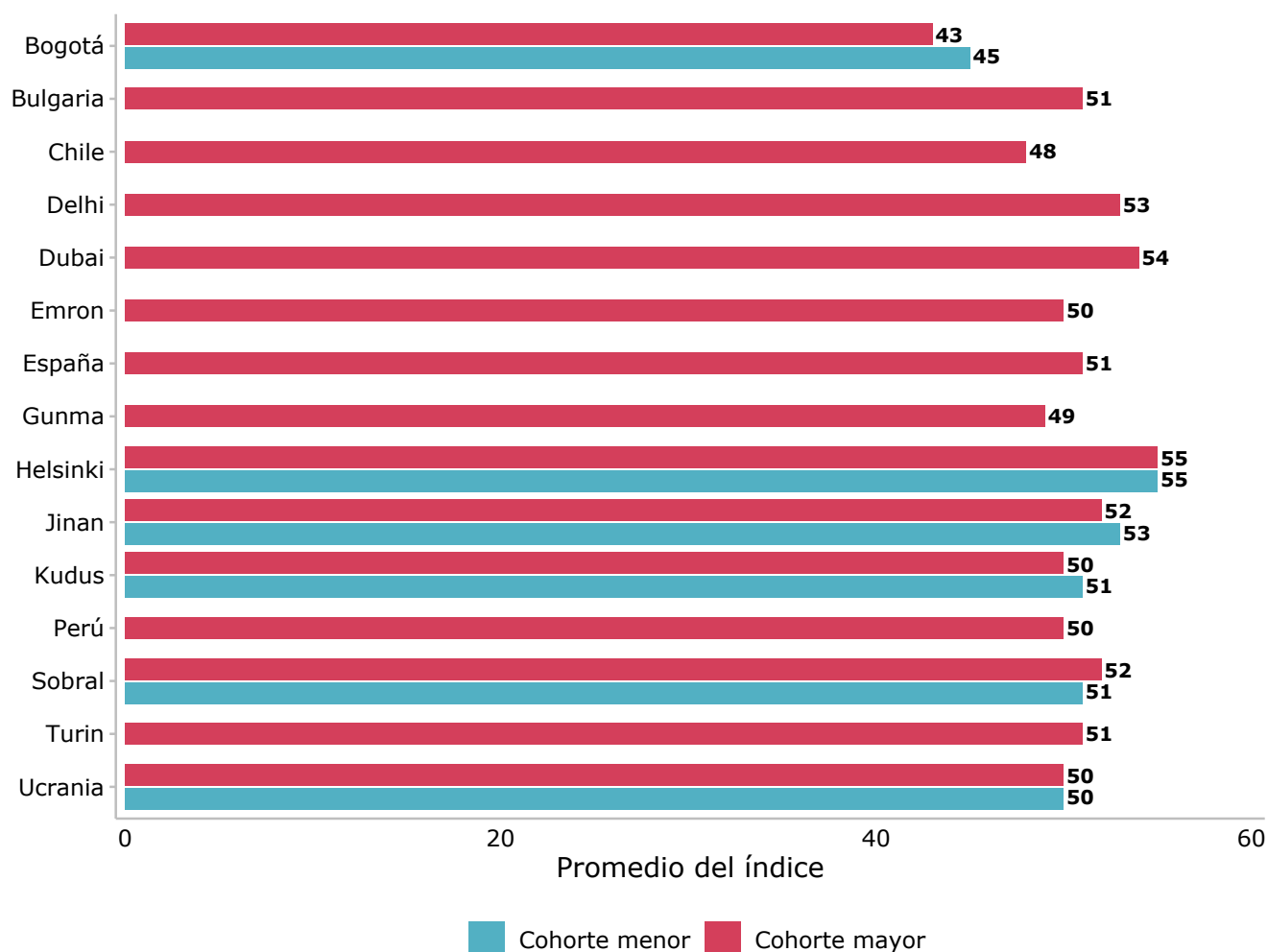
En relación con estos resultados sobre estereotipos y violencia de género, en el estudio SSES 2023 se preguntó a los rectores(as) de colegios sobre su percepción acerca de la cantidad de docentes que demostraban sensibilidad y conciencia en temas relacionados con la discriminación. Específicamente se formuló la siguiente pregunta: *¿En tu opinión, aproximadamente cuántos profesores en esta escuela estarían de acuerdo con las siguientes afirmaciones?* A partir de las respuestas dadas por los rectores (as), se construyó un indicador que resume las perspectivas de las y los docentes sobre la discriminación y la equidad. A mayor indicador, mejor orientadas están las perspectivas de equidad entre las y los docentes en el colegio.

- Las afirmaciones dentro de la pregunta correspondieron a: Las escuelas deben fomentar que las y los estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos trabajen juntos
- Las y los estudiantes deben aprender a evitar la discriminación de género

- Es importante tratar a los estudiantes femeninos y masculinos por igual
- Es importante tratar a los estudiantes de todos los contextos socioeconómicos de la misma manera

La figura 83 presenta los resultados del índice de perspectivas de profesores sobre la discriminación y la equidad. Se observa que, en general, existe una percepción positiva sobre la sensibilidad y conciencia de las y los docentes en temas de discriminación y equidad, con puntajes que oscilan entre 43 y 55 en la Cohorte mayor y 45 y 55 en la Cohorte menor. Bogotá presenta un índice ligeramente inferior en comparación con lugares como Helsinki (en ambas Cohortes) y Dubai (en la Cohorte menor). Esto sugiere que, aunque existe una conciencia generalizada sobre la importancia de la equidad en los colegios de Bogotá, podrían implementarse estrategias adicionales para fortalecer aún más las perspectivas de los docentes en esta área.

Figura 83. Índice de la perspectiva de los docentes sobre la discriminación y la equidad, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023

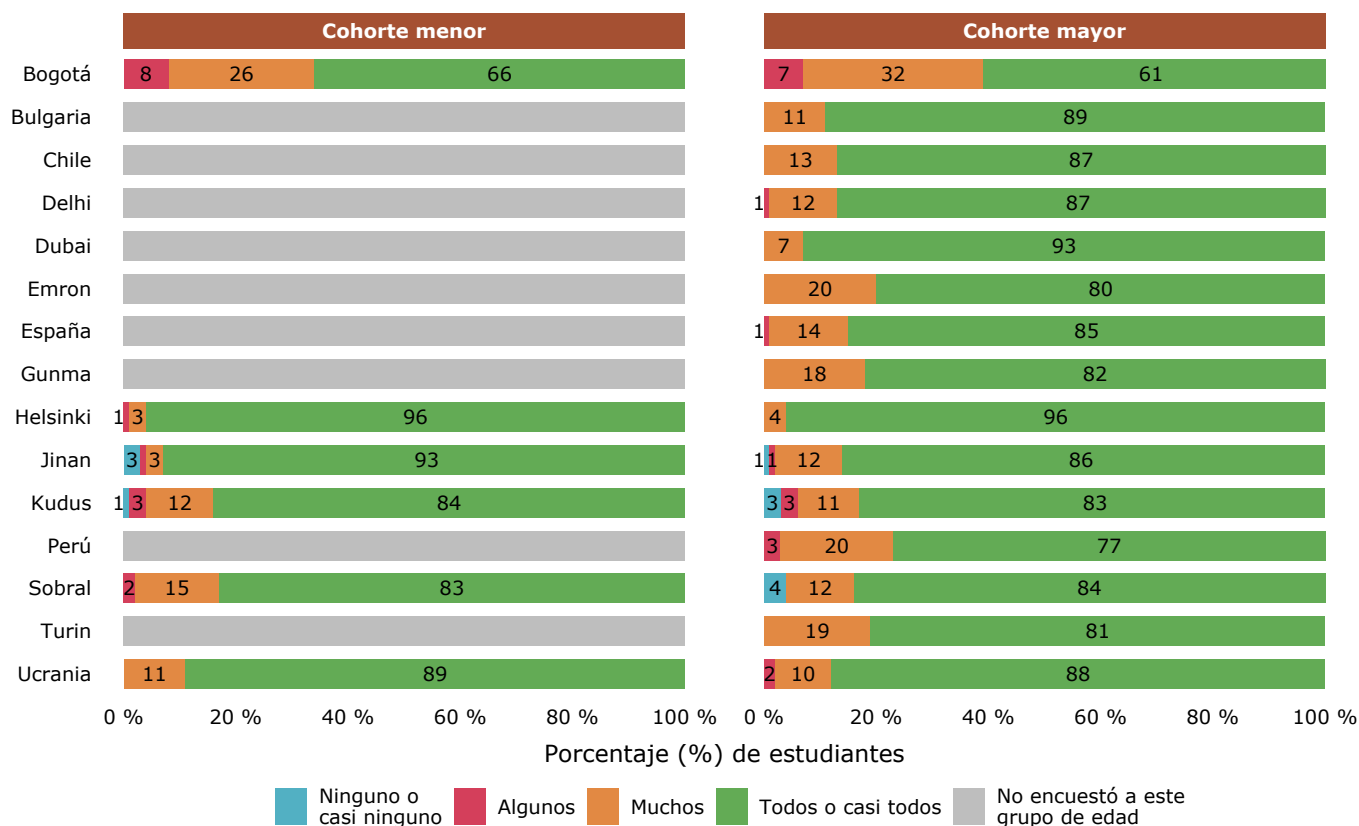


Fuente: elaboración propia.

Estos resultados se respaldan en la distribución de las respuestas en Bogotá, en comparación con los demás lugares de medición. En todas las afirmaciones, Bogotá tiene la menor proporción de rectores(as) que manifestaron que todos o casi todos sus docentes estarían de acuerdo con las afirmaciones. Un ejemplo de ello se observa en la [figura 84](#), que muestra la distribución de

las repuestas de rectores(as) a la afirmación. *Es importante tratar a las y los estudiantes de todos los contextos socioeconómicos de la misma manera.* En Bogotá, el porcentaje de rectores(as) que señaló que todos o casi todos los docentes estarían de acuerdo con esta afirmación fue inferior al 70 % en ambas cohortes.

Figura 84. Distribución del porcentaje de respuesta a las opciones de la afirmación: Es importante tratar a las y los estudiantes de todos los contextos socioeconómicos de la misma manera, según cohorte y lugar de medición, SSSES 2023



Fuente: elaboración propia.

5.1.3 Riesgos emocionales y de bienestar en el colegio

El acoso y la ansiedad escolares son dos de los factores que más afectan negativamente el desarrollo emocional y social de las y los estudiantes. Estas problemáticas crean un entorno hostil que impide el desarrollo de habilidades como la colaboración, el manejo de emociones y la resiliencia. A continuación, se presentan algunos resultados del estudio SSSES 2023 que ilustran la percepción de las y los estudiantes sobre experiencias relacionadas con estos temas y su relación en el desarrollo de las HSE.

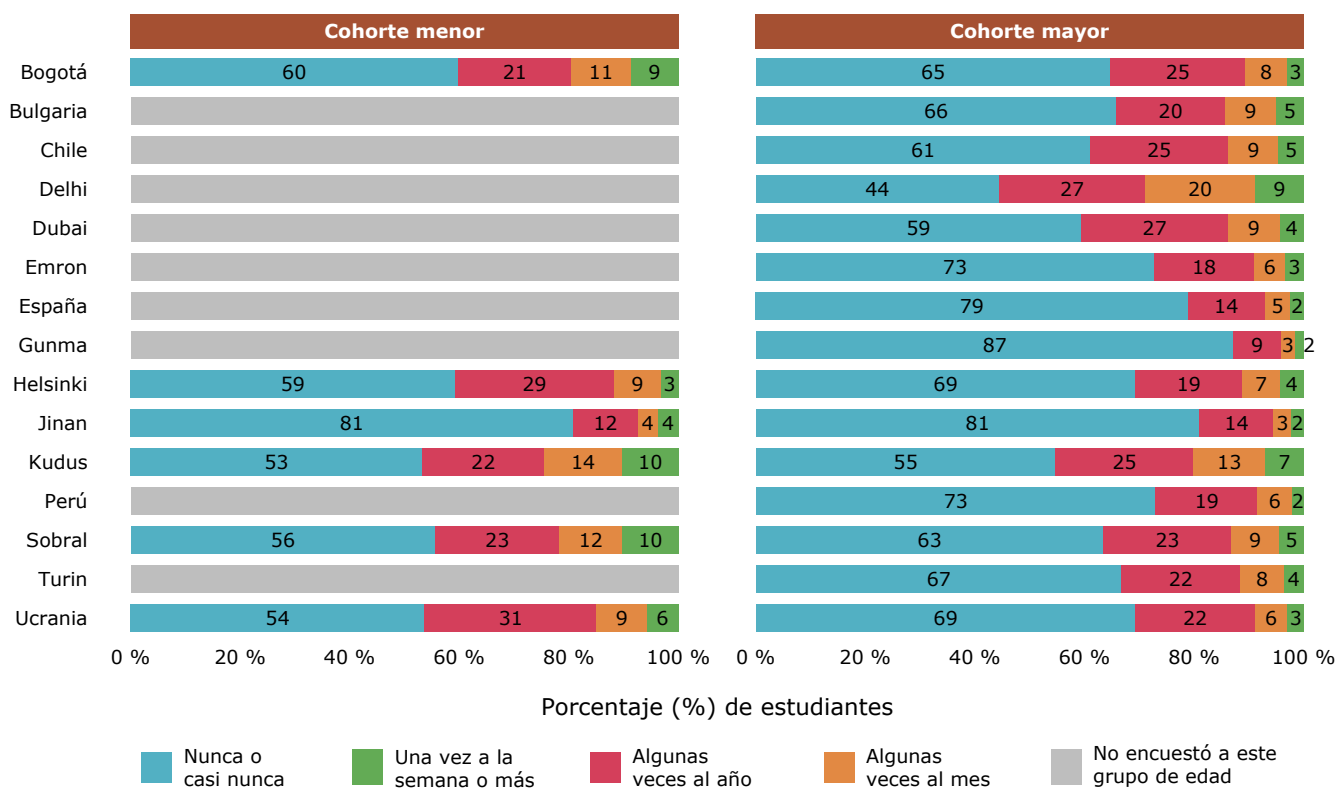
Acoso escolar

El acoso escolar no solo afecta a las víctimas, sino también a los testigos y a los agresores, creando un círculo vicioso de tensión emocional ([The National Child Traumatic Stress Network, 2024](#)). Las figuras 85 a 89 muestran los resultados relacionados con la frecuencia con la cual las y los estudiantes reportaron haber enfrentado situaciones de acoso escolar como víctimas. Por su parte, las figuras 90 a 93 presentan los resultados desde la perspectiva del perpetrador (agresor). Cabe resaltar que no se contó con información para 2019 sobre la afirmación Otros estudiantes se burlaron de mí.

Se encontró que, en todos los lugares la mayoría de las y los estudiantes nunca o casi nunca experimentaron situaciones en donde se hayan sentido excluidos por sus compañeros (figura 85). Al comparar ambas cohortes de Bogotá, se observó un mayor nivel de exclusión en las y los estudiantes de la Cohorte menor, en donde 20 % afirmó haber sido excluido al menos algunas veces en el mes.

Al analizar todos los lugares de medición, se encontró que Delhi obtuvo el registro más alto de estudiantes de la Cohorte mayor que fueron excluidos al menos una vez al mes (29 %). Adicionalmente, para aquellos lugares con medición en ambas Cohortes, se observó (en su mayoría) una mayor frecuencia de exclusión en la Cohorte menor.

Figura 85. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente vivió las siguientes experiencias en la escuela? Otros estudiantes me excluyeron de actividades a propósito, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023

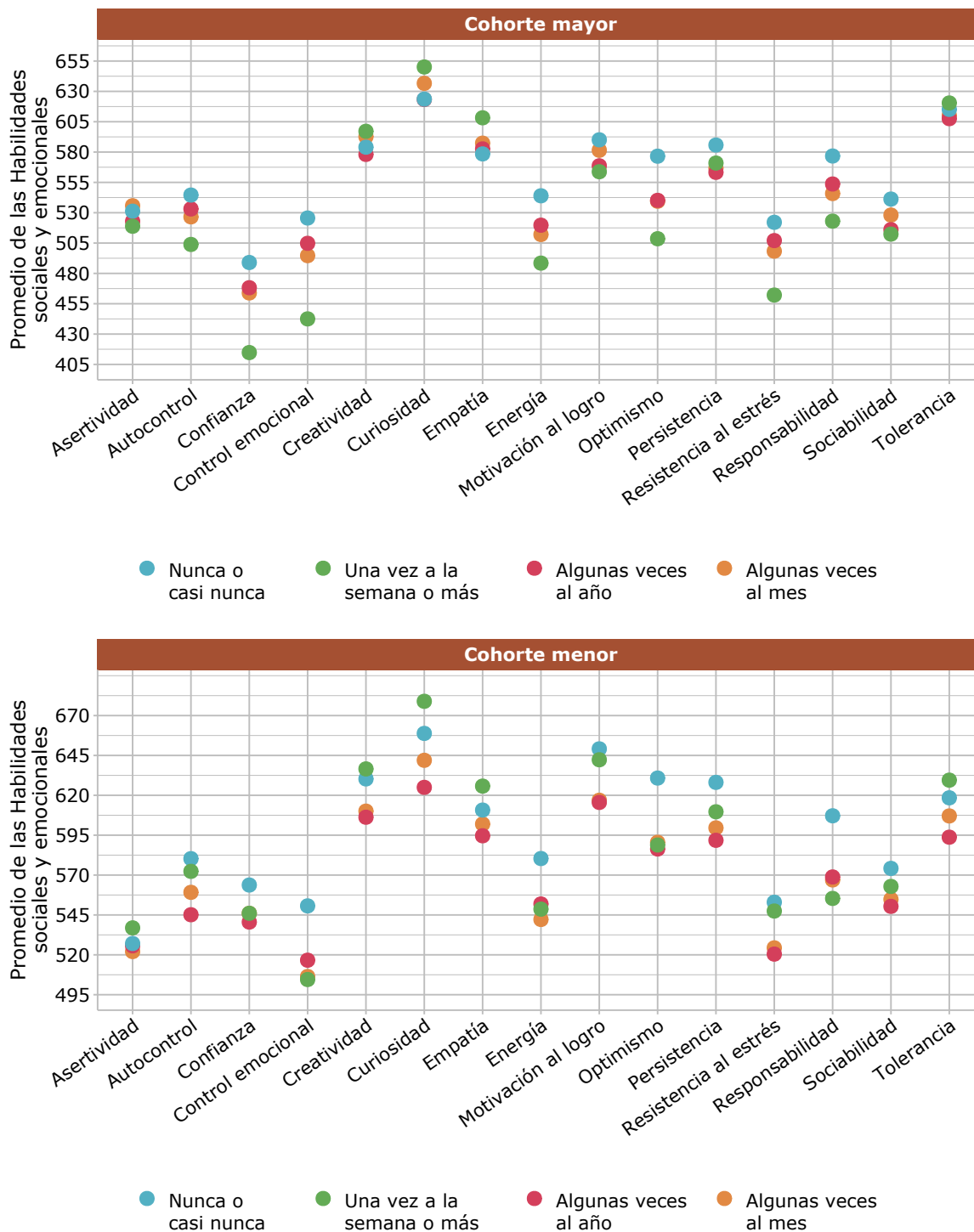


Fuente: elaboración propia.

La figura 86 muestra el promedio de las quince HSE evaluadas en el estudio SSES para cada categoría de respuesta de la figura 85. Los resultados sugieren que las y los estudiantes que no experimentan exclusión social tienden a mostrar niveles más altos en la mayoría de las habilidades, lo cual resalta la importancia de fomentar un ambiente escolar inclusivo y de apoyo para promover el bienestar y el desarrollo

socioemocional de las y los estudiantes. Específicamente, en ambas cohortes, para diez de las quince habilidades, las y los estudiantes que nunca o casi nunca fueron dejados al margen por sus compañeros, registraron un mayor promedio del indicador de desarrollo de la habilidad. Se destacaron las habilidades de Confianza, Control emocional, Energía, Optimismo y Responsabilidad.

Figura 86. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia de exclusión por parte de otros compañeros, SSES Bogotá 2023

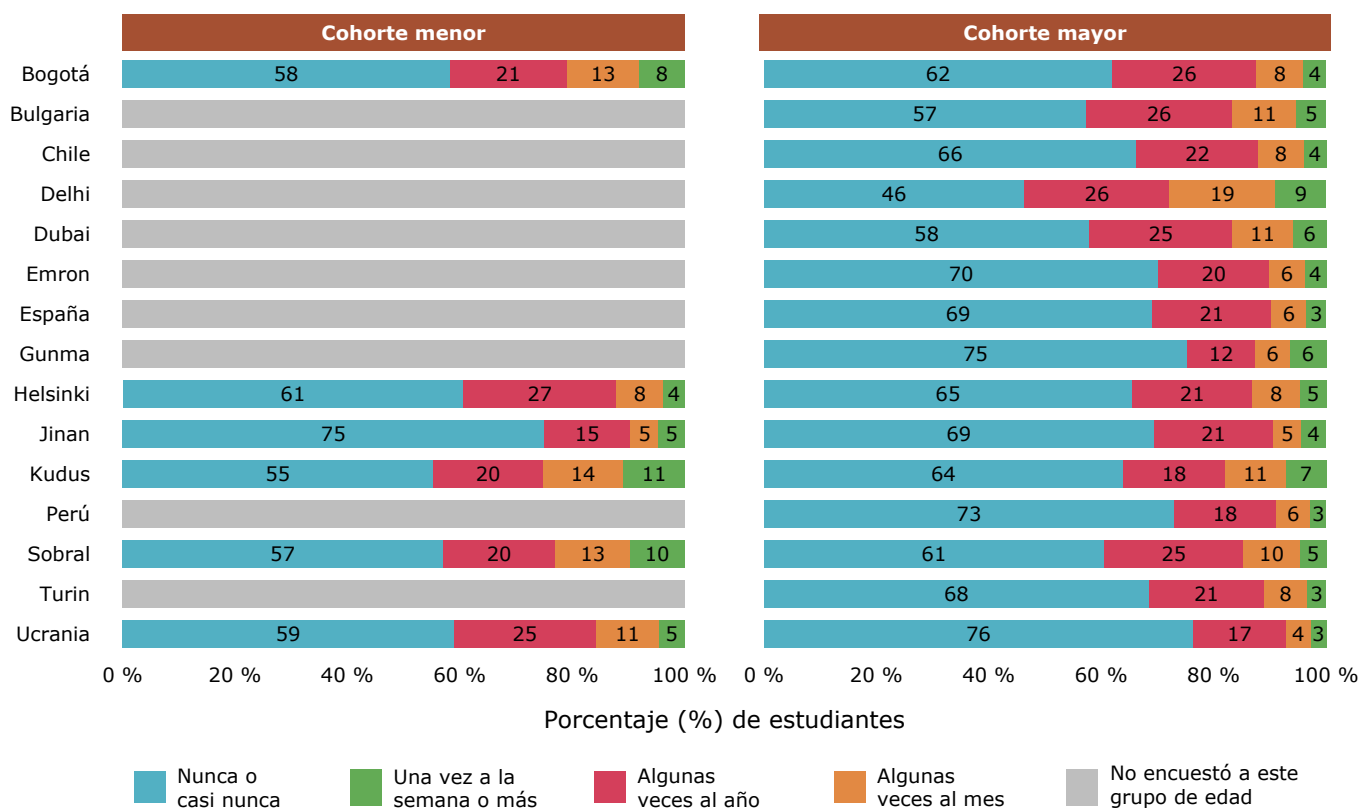


Fuente: elaboración propia.

La **figura 87** presenta los resultados de la frecuencia con la que las y los estudiantes recibieron algún tipo de burla de sus compañeros. La mayoría de las y los estudiantes registraron que nunca o casi nunca sufrieron algún tipo de burla. Nuevamente, Delhi fue la región con

mayores reportes de burlas, el 28 % de las y los estudiantes manifestaron recibir algún tipo de burla al menos algunas veces al mes. En Bogotá, la Cohorte menor registró un mayor porcentaje de estudiantes que sufrieron burlas, en comparación con la Cohorte mayor.

Figura 87. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente vivió las siguientes experiencias en la escuela? Otros estudiantes se burlaron de mí, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



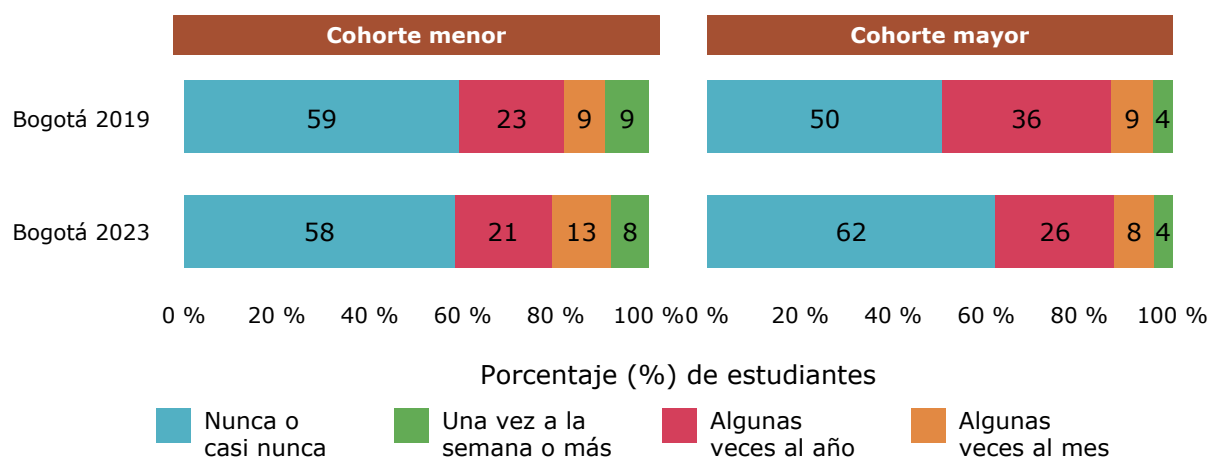
Fuente: elaboración propia.

Comparación entre aplicaciones

La **figura 88** presenta la comparación entre las respuestas dadas por las y los estudiantes de Bogotá a la afirmación Otros estudiantes se burlaron de mí. En la Cohorte menor el porcentaje de estudiantes que reportaron nunca o casi nunca haber vivido esta experiencia disminuyó ligeramente, pasando de 59 % en 2019 a 58 % en 2023. Las y los estudiantes que indicaron haber sido objeto de burlas algunas veces al año disminuyeron de 23 % a 21 %. Esto representa una tendencia hacia un aumento en la percepción de burlas escolares, ya sea de manera esporádica o frecuente.

Para la Cohorte mayor, la proporción de estudiantes que respondieron nunca o casi nunca aumentó, pasando de 50 % en 2019 a 62 % en 2023. Por su parte, las y los estudiantes que indicaron algunas veces al año disminuyeron de 36 % a 26 %, mostrando un cambio significativo hacia una menor prevalencia de burlas esporádicas, lo que podría reflejar una mejora en la percepción de respeto entre las y los estudiantes.

Figura 88. Análisis de tendencia del porcentaje de respuestas correctas para la afirmación Otros estudiantes se burlaron de mí, para Bogotá, según cohorte, entre SSES 2019 y SSES 2023



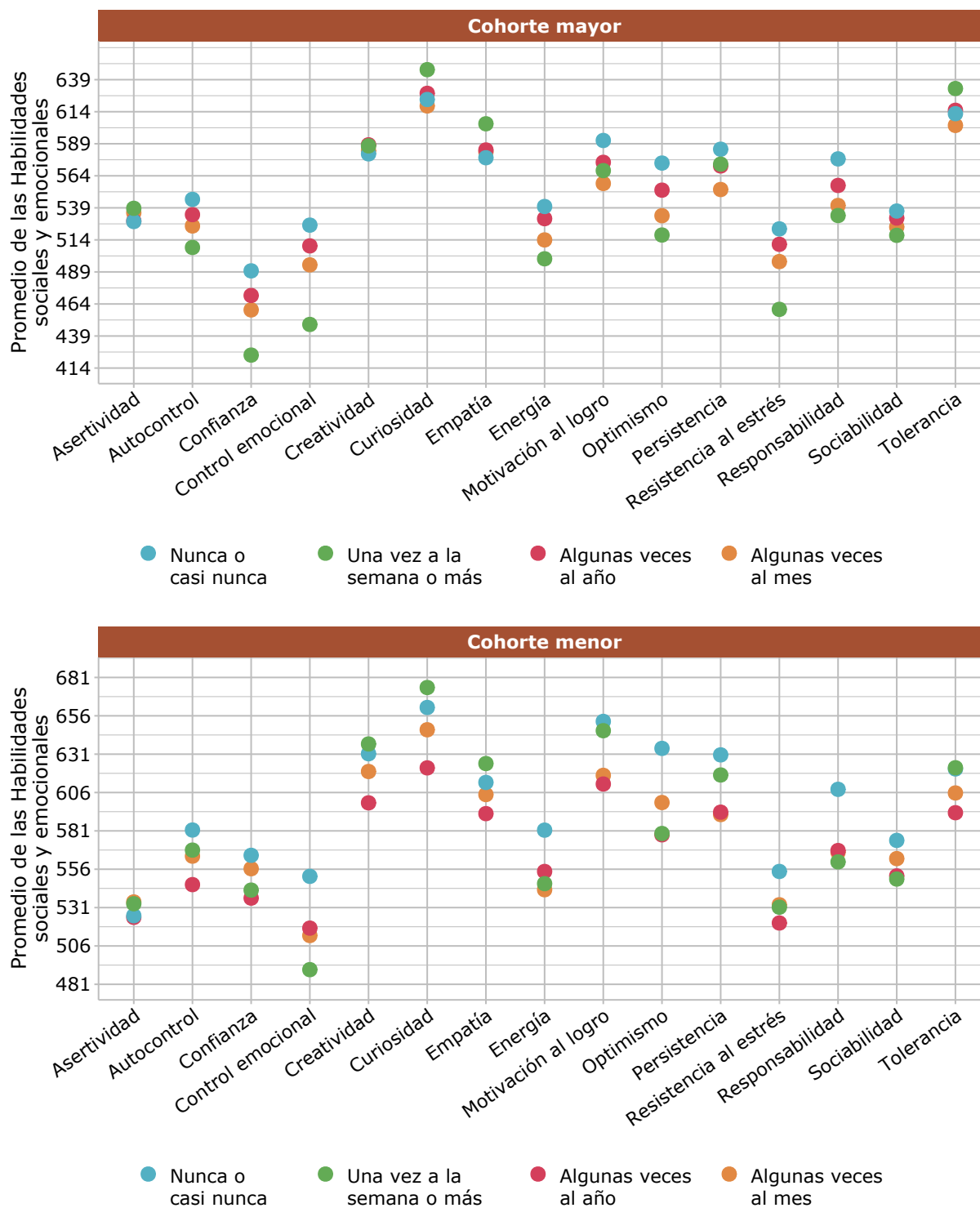
Fuente: elaboración propia.

La **figura 89** muestra el promedio de desarrollo de las quince HSE para cada categoría de respuesta presentada. Los resultados indican que las y los estudiantes que nunca o casi nunca experimentaron burlas por parte de sus compañeros alcanzaron, en su mayoría, promedios más altos en el desarrollo de estas habilidades, lo que resalta la importancia de promover un ambiente escolar saludable, basado en la empatía y el respeto entre estudiantes.

Específicamente, en ambas cohortes, para diez de las quince habilidades, las y los estudiantes que no fueron objeto de burlas frecuentes

mostraron un mayor desarrollo en sus HSE. En la Cohorte menor, Control emocional, Energía, Optimismo, Resistencia al estrés y Responsabilidad destacaron, con un promedio significativamente más alto en la categoría nunca o casi nunca en comparación con el resto de las categorías. En la Cohorte mayor, aunque también se observó un mayor promedio en la misma categoría, la diferencia respecto a las demás categorías fue menos marcada. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de trabajar en la creación de un clima escolar que minimice las conductas de burla y fomente relaciones positivas para apoyar el desarrollo integral de las y los estudiantes

Figura 89. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia con la que las y los estudiantes son objeto de burla, según cohorte, SSSES Bogotá 2023

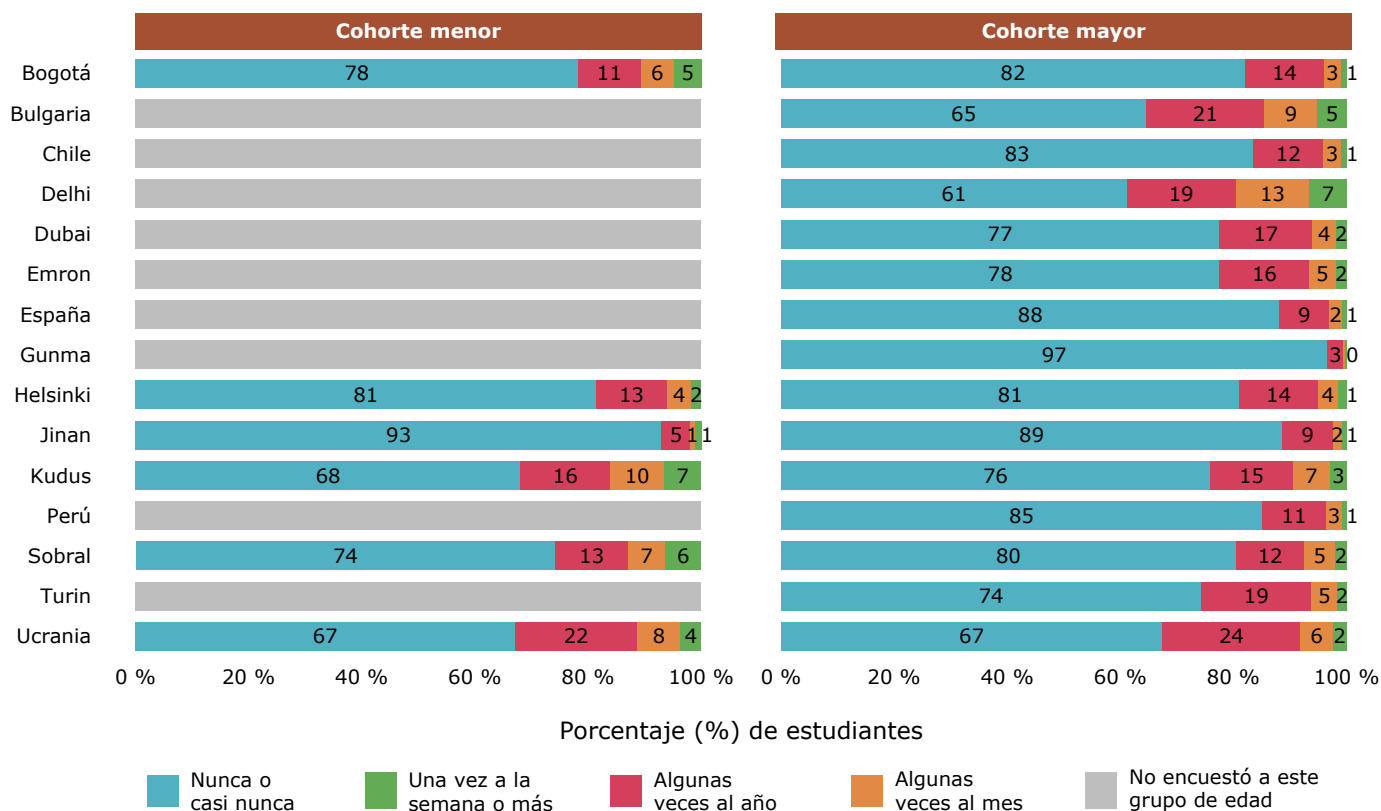


Fuente: elaboración propia.

La **figura 90** muestra la distribución de las y los estudiantes según la frecuencia con que ellos han excluido a algún compañero de clase. Se encontró que, en todos los lugares de medición la mayoría de las y los estudiantes nunca o casi nunca ha excluido a otros estudiantes. Al comparar ambas cohortes de Bogotá, en la Cohorte menor se observó una mayor frecuencia de exclusión de las y los estudiantes hacia otros; el 17 % afirmó haber excluido al menos algunas veces en el mes.

Al analizar todos los lugares de medición, se encontró que Delhi fue el lugar con el porcentaje más alto de estudiantes de la Cohorte mayor que realizaron alguna acción de exclusión al menos una vez al mes (20 %). Esto contrasta con el hecho de que esta ciudad también registró la mayor frecuencia de estudiantes que se sintieron excluidos.

Figura 90. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente hizo las siguientes cosas en la escuela? Excluí a otros estudiantes de actividades a propósito, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

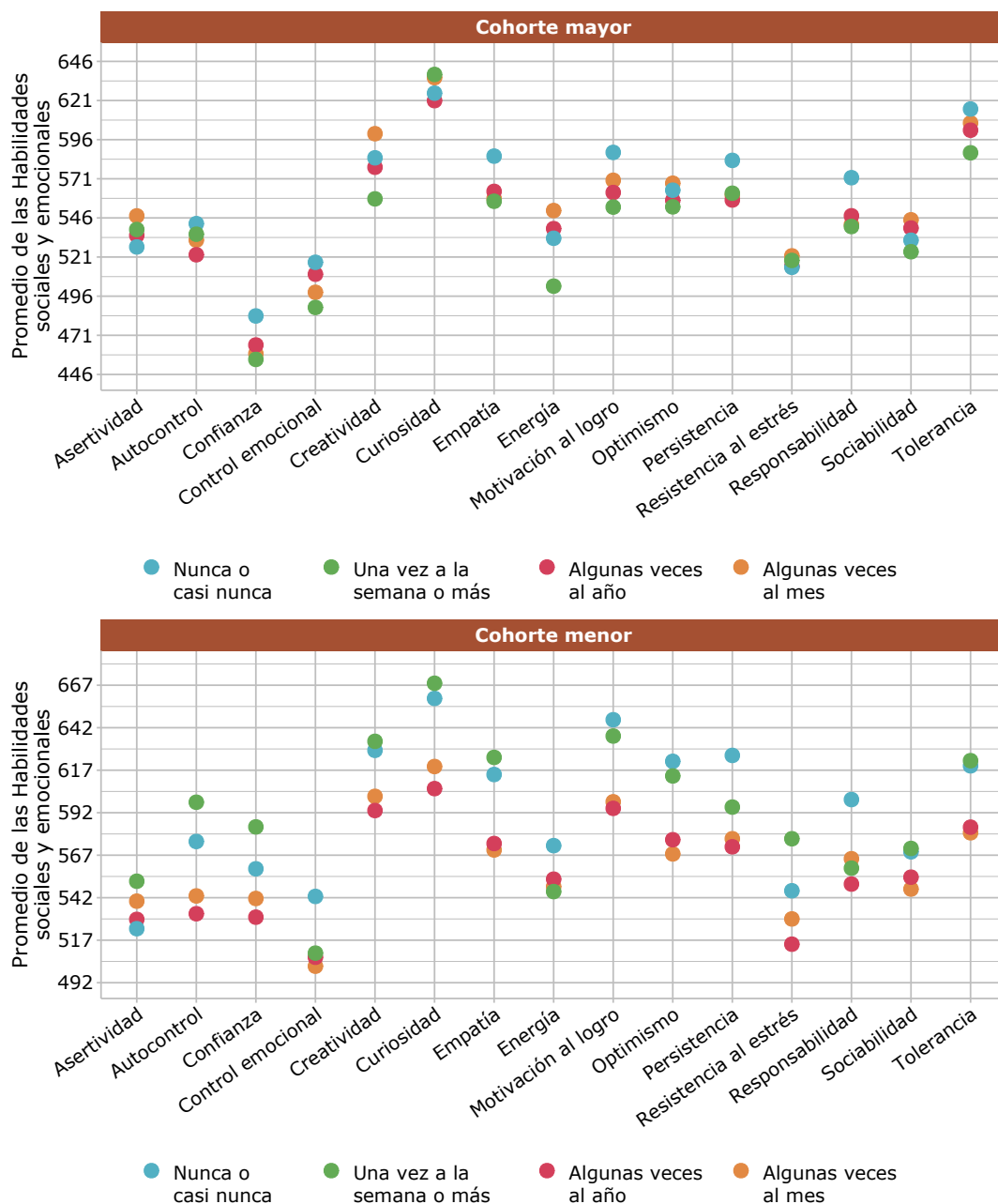
La **figura 91** muestra el promedio del indicador de desarrollo de las quince HSE para cada categoría de respuesta presentada en la **figura 90**. Se encontró que, en la Cohorte menor, solo seis de las quince habilidades mostraron un promedio superior por parte de las y los estudiantes que casi nunca o nunca excluyeron a un compañero, mientras que, en la Cohorte mayor, este número ascendió a siete de las quince habilidades.

Un hallazgo notable es que, en la Cohorte menor, las y los estudiantes que deliberadamente excluyeron a algún compañero con una frecuencia de una vez a la semana o más registraron promedios más altos en el desarrollo de nueve de las habilidades. Esto puede deberse a varios factores, como la posibilidad de que estos estudiantes desarrollen habilidades específicas de interacción social a través de sus experiencias, o que

su comportamiento excluyente les permita establecer grupos de pares más homogéneos que refuercen ciertos aspectos de su desarrollo emocional. Además, este comportamiento podría ser un indicativo de que la exclusión, aunque negativa, impulsa a estos estudiantes a buscar y fortalecer vínculos con otros, lo que podría traducirse en un aumento en el desarrollo de habilidades como la empatía y el asertividad a futuro.

Sin embargo, se deben analizar con cautela estos resultados ya que corresponden a estadísticas no determinísticas y podrían requerir un análisis más profundo para comprender las razones detrás de las tendencias encontradas. Adicionalmente, es crucial considerar no solo las implicaciones sociales de la exclusión, sino también las complejas dinámicas que pueden estar presentes en el desarrollo de HSE en las distintas cohortes.

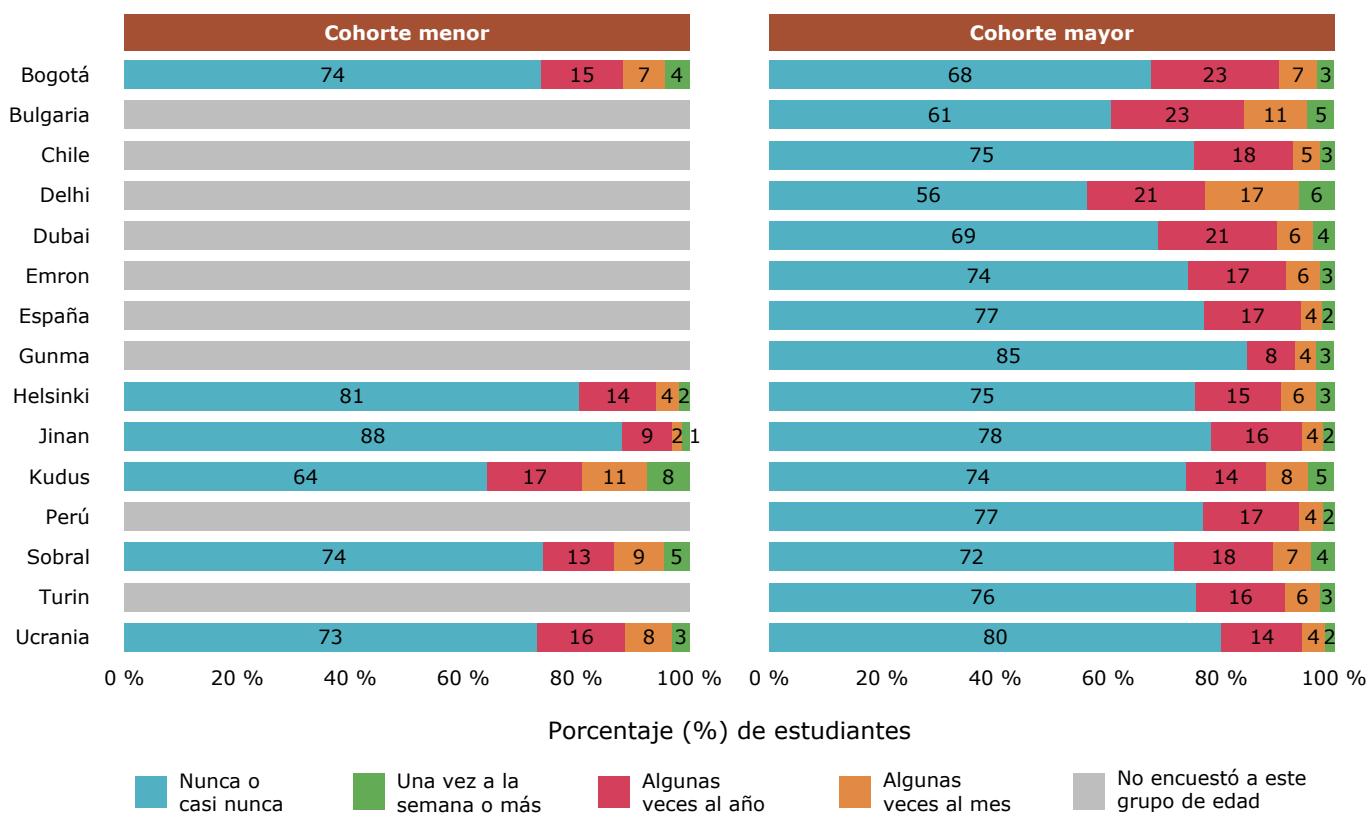
Figura 91. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia de exclusión hacia otros compañeros, según cohorte, SSES Bogotá 2023



La **figura 92** muestra los resultados sobre la frecuencia con la que las y los estudiantes se burlaron de sus compañeros. La tendencia de la distribución es similar a la observada en la **figura 90**, donde la mayoría de las y los estudiantes manifestaron que nunca o casi

nunca se burlaron de otros. Delhi destacó como la región con el mayor porcentaje de estudiantes que reportaron burlas hacia sus compañeros, con un 23 % de los encuestados afirmando haberse burlado al menos en algunas veces en el mes.

Figura 92. Distribución porcentual de las respuestas la pregunta: En los anteriores doce meses ¿qué tan frecuentemente hizo las siguientes cosas en la escuela? Me burlé de otros estudiantes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



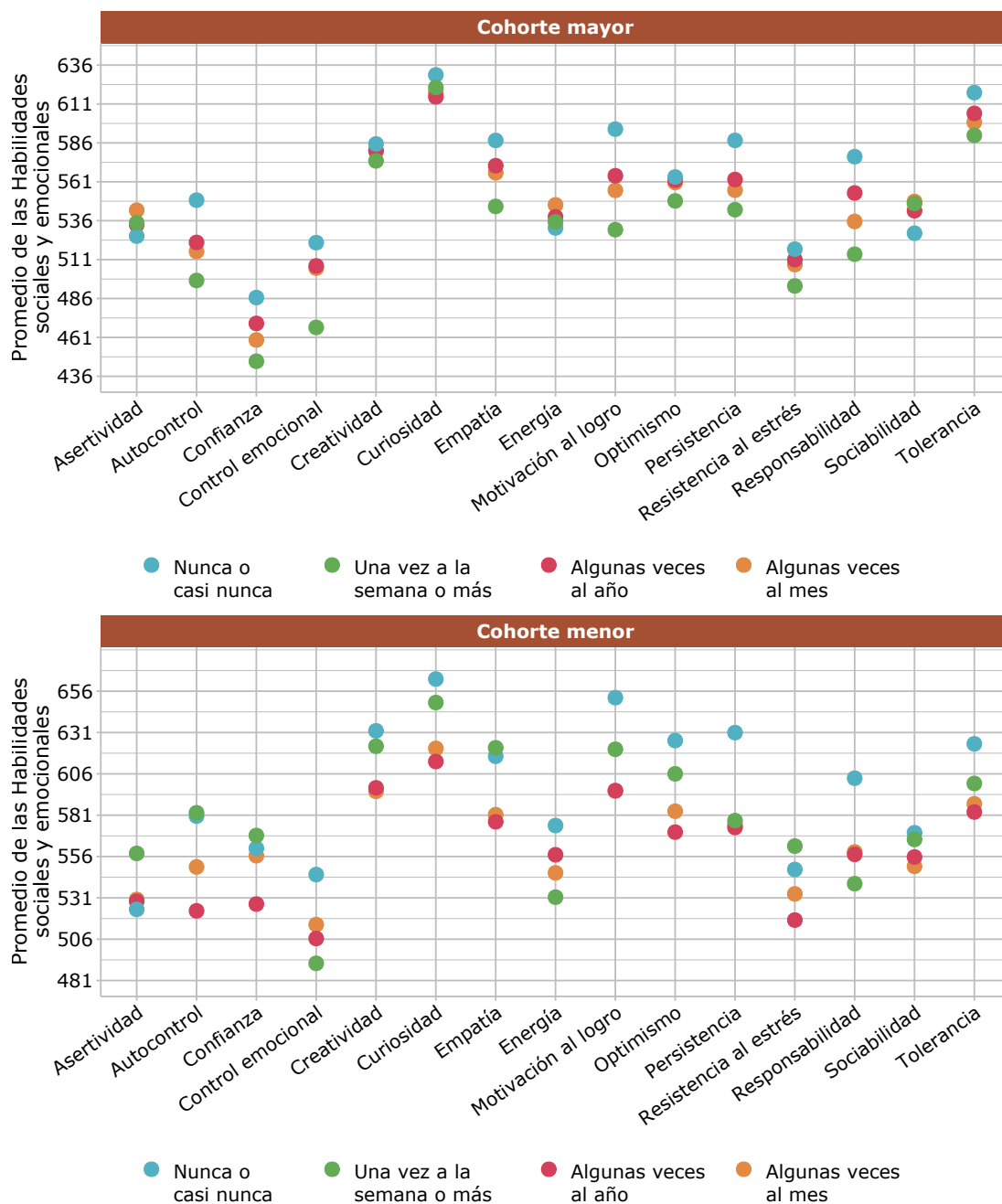
Fuente: elaboración propia.

La **figura 93** muestra el promedio de desarrollo de las quince HSE para cada categoría de respuesta. Los resultados indican que las y los estudiantes que nunca o casi nunca se burlaron de sus compañeros alcanzaron, en su mayoría, promedios más altos en el desarrollo de estas habilidades.

Específicamente, para la Cohorte menor, en nueve de las quince habilidades, las y los estudiantes que nunca o casi nunca se burlaron

de otros mostraron un mayor desarrollo en sus HSE. Las habilidades de Control emocional, Motivación al logro, Persistencia y Responsabilidad destacaron, con un promedio significativamente más alto en la categoría “nunca o casi nunca” en comparación con el resto de las categorías. En la Cohorte mayor, en once HSE las y los estudiantes de esta categoría evidenciaron un mayor desarrollo. Se destacaron las habilidades de Autocontrol, Motivación al logro y Persistencia.

Figura 93. Promedio del resultado de los indicadores de desarrollo para las HSE, según la frecuencia con la que las y los estudiantes se burlan de sus compañeros, según cohorte, SSSES Bogotá 2023



Fuente: elaboración propia.

Los resultados anteriores reflejan la experiencia de las y los estudiantes dentro de situaciones de acoso escolar, tanto desde la perspectiva de la víctima, como del agresor. Sin embargo, es importante analizar la postura y perspectiva que se tiene alrededor del "matoneo" por parte

del colegio y los mecanismos para minimizar y mitigar situaciones que pongan en peligro la integridad emocional de las y los estudiantes.

En el estudio SSSES 2023¹⁷, se les preguntó a los rectores(as) de los colegios si *¿Su escuela*

¹⁷ En 2019 no se incluyó este índice dentro de los resultados del estudio SSSES. Para más información revisar el codebook de la medición a rectores https://webfs.oecd.org/sses/05_SSSES_MS19_INT_Codebook_PrQ_210414_Public.pdf

durante el año escolar actual implementa alguna de las siguientes actividades contra el acoso escolar (incluido el ciberacoso)? Entre las actividades se encontraban:

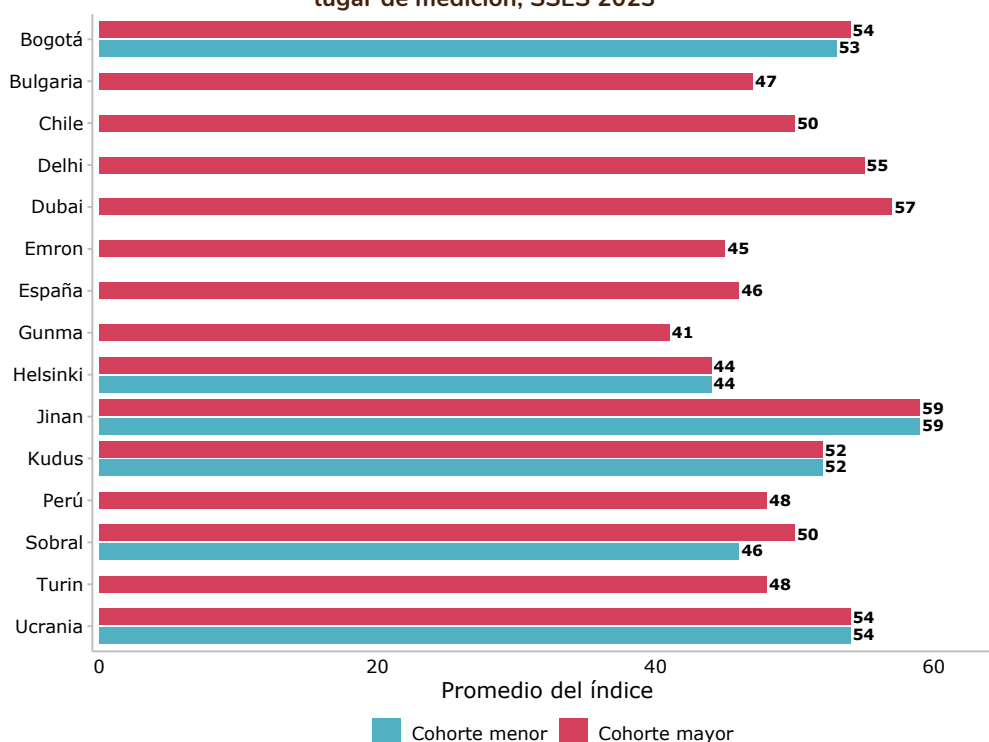
1. Reuniones para informar a padres, madres y tutores sobre el acoso escolar en la escuela.
2. Capacitación específica para dotar a profesores de conocimientos, habilidades y confianza para sensibilizar a las y los estudiantes sobre el acoso escolar.
3. Sesiones de capacitación para profesores sobre el uso seguro y responsable de internet para evitar el ciberacoso.
4. Sesiones de capacitación para estudiantes sobre el uso responsable de internet para evitar el ciberacoso.
5. Reuniones para concientizar a los padres y tutores sobre el ciberacoso.
6. Desarrollo de un sistema para reportar de forma anónima incidentes de ciberacoso entre estudiante
7. Actividades en el aula para concienciar a las y los estudiantes sobre el acoso escolar.
8. Conferencias contra el acoso escolar impartidas por expertos o autoridades locales en la escuela.

9. Reuniones entre agresores y víctimas de acoso para resolver conflictos.

Con base en las respuestas a cada una de estas afirmaciones (con opciones "Sí" o "No"), se construyó un indicador que resume las prácticas escolares implementadas para combatir el acoso escolar. A mayor índice, mayor es el número de prácticas que se implementan en el colegio. La **figura 94** presenta el promedio del índice agregado para cada lugar de medición.

Se evidencia cierta variabilidad entre las diferentes regiones de medición en cuanto a la implementación de prácticas para prevenir y combatir el acoso escolar. Lugares como Jinan (ambas cohortes) y Dubai (Cohorte mayor) presentaron índices más altos que Bogotá, lo que podría sugerir que cuentan con una mayor inversión en programas y estrategias para abordar esta problemática. Indagar sobre metodologías implementadas en estos sitios puede servir como referencia para identificar prácticas que podrían adaptarse al contexto bogotano. No obstante, siempre se debe considerar las particularidades de cada sistema educativo y las diferencias culturales al momento de implementar estrategias de otros lugares.

Figura 94. Índice de prácticas escolares implementadas para combatir el acoso escolar, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Ansiedad escolar

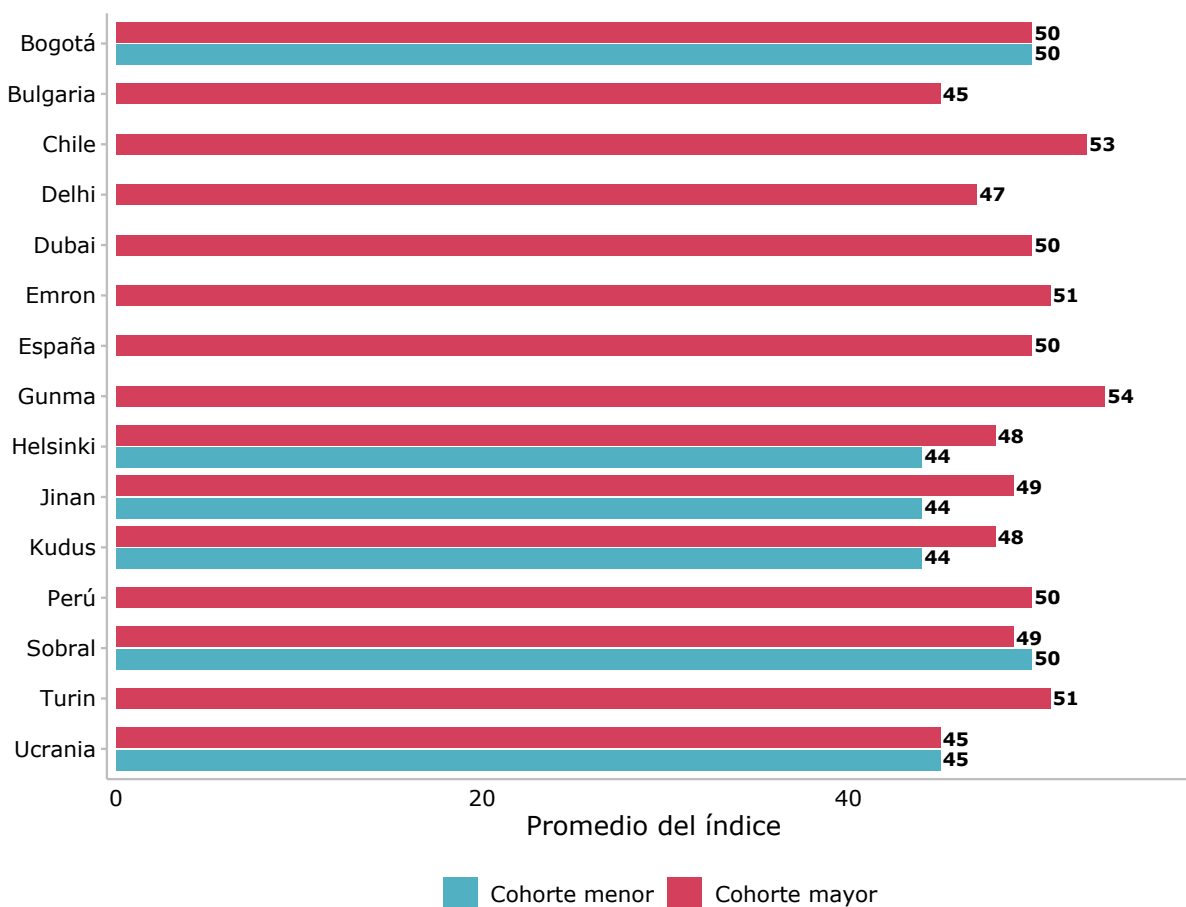
La ansiedad escolar, a menudo ligada al rendimiento académico o la presión social, puede afectar la salud mental de las y los estudiantes, minando su capacidad para enfrentar los desafíos y persistir ante las dificultades. La **figura 95** presenta el promedio del índice de ansiedad escolar calculado a partir del grado de acuerdo o desacuerdo con ciertas afirmaciones relacionadas con las siguientes situaciones:

- La preocupación sobre la presentación de exámenes
- La preparación y ansiedad que sienten al presentar un examen
- El nivel de tensión que genera estudiar para un examen
- La ansiedad que genera la posibilidad de fracasar en un examen

Los resultados evidenciaron que, tanto para Bogotá como para Ucrania, el nivel de ansiedad escolar es igual para las y los estudiantes de la Cohorte menor y la Cohorte mayor. Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias efectivas que aborden el problema en diversas edades.

Por su parte, Bogotá presentó niveles de ansiedad mayores a lugares como Helsinki, Jinan, Kudus y Ucrania, en ambas cohortes. Este promedio mayor observado en Bogotá destaca una posible línea de trabajo que se enfoque en el desarrollo de apoyo emocional y académico que ayude a las y los estudiantes a manejar la presión asociada con su desempeño escolar. Esto no solo podría mejorar la salud mental de las y los estudiantes, sino también potenciar su rendimiento académico y su capacidad para enfrentar desafíos en el futuro.

Figura 95. Índice de ansiedad escolar, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023

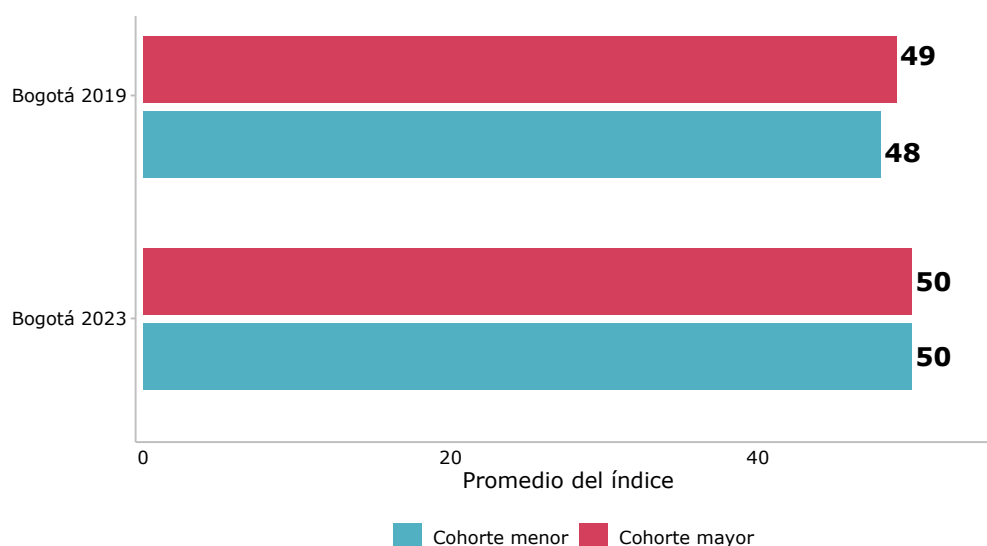


Fuente: elaboración propia.

Comparación entre aplicaciones

Los resultados del análisis de tendencia (figura 96) para Bogotá evidenciaron que, para ambas cohortes, el índice de ansiedad escolar aumentó entre aplicaciones. Específicamente, para la Cohorte menor, el indicador aumentó en 2 puntos, mientras que para la Cohorte mayor aumentó 1 punto. Este incremento en los niveles promedio de ansiedad escolar en ambas cohortes podría estar relacionado con factores como mayores exigencias académicas, cambios en el entorno escolar o el impacto de eventos externos en la vida estudiantil durante este periodo. El incremento en la Cohorte menor sugiere que las y los estudiantes más jóvenes podrían ser particularmente vulnerables a los factores que causan estrés en el contexto escolar.

Figura 96. Análisis de tendencias para la comparación del Índice de ansiedad escolar para Bogotá, según cohorte, entre SSSES 2019 y SSSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Al revisar la relación de la ansiedad reportada por las y los estudiantes con el desarrollo de sus HSE (figura 97), se encontró que en la Cohorte menor la mayoría de las correlaciones no son negativas, por lo que se podría afirmar que en general las HSE no guardan una relación directa con la ansiedad escolar en este rango de edad. Se encontraron correlaciones positivas pero débiles en las habilidades de Curiosidad, Empatía, y Tolerancia. Por su parte, la relación fue negativa y débil con habilidades como Control Emocional y Resistencia al estrés.

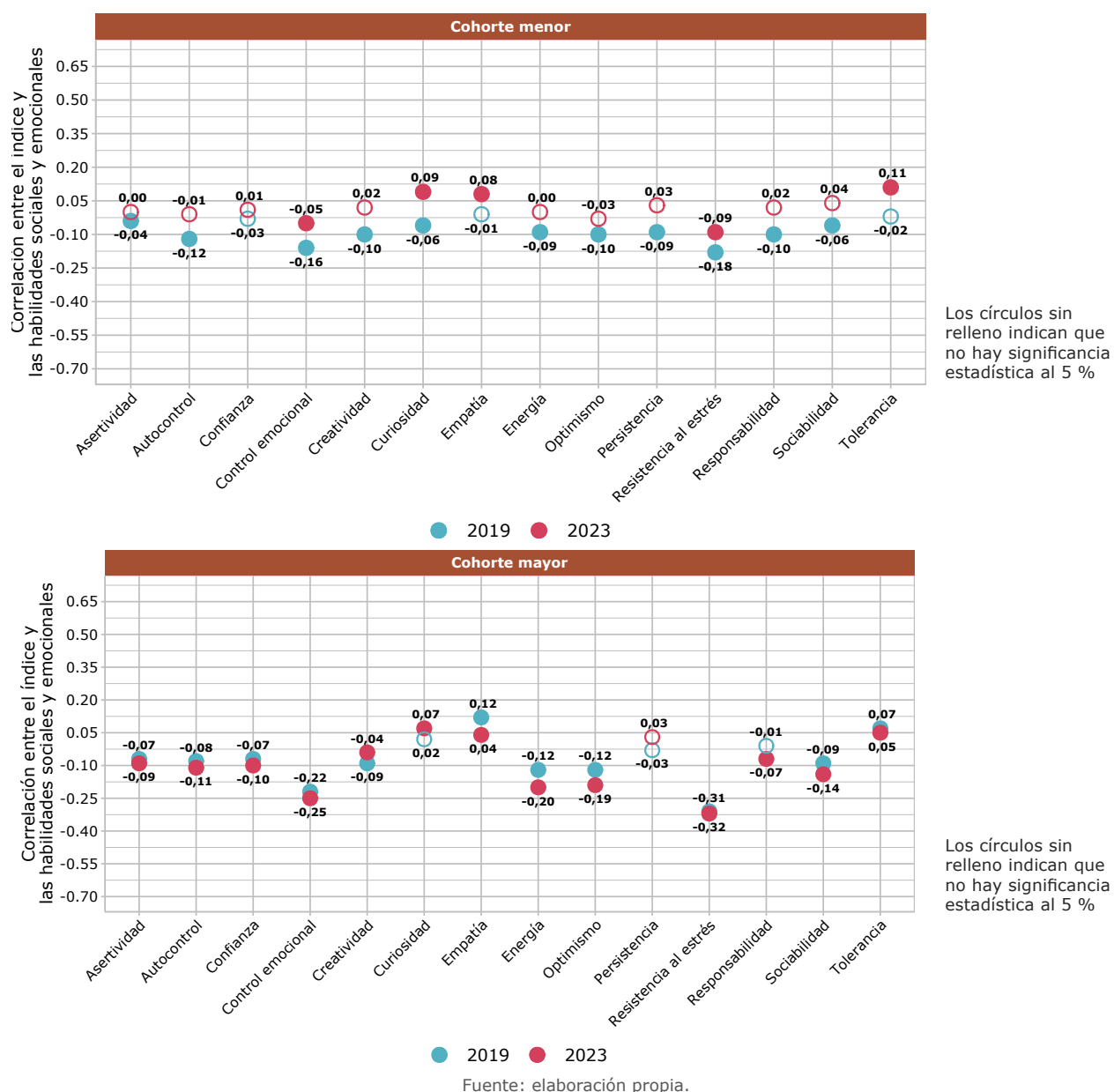
En la Cohorte mayor, la mayoría de las correlaciones fueron significativas. Destacan los resultados de la relación negativa entre la ansiedad, Resistencia al estrés y Control emocional (ambas pertenecientes al dominio de Regulación emocional). Este resultado en ambas cohortes puede tener varias interpretaciones. Inicialmente, las y los estudiantes con mayor nivel de ansiedad escolar podrían experimentar dificultades para regular sus emociones, lo que se traduce en poca capacidad para enfrentarse a situaciones estresantes y, en consecuencia, afecta su capacidad para mantener la energía y el control emocional (Schwartz et al., 2019).

Adicionalmente, la ansiedad puede influir en la percepción que las y los estudiantes tienen de sí mismos y de sus capacidades, generando un ciclo de autoexigencia y autocritica que limita su energía y sus habilidades de regulación emocional. Por tanto, aunque algunos estudiantes puedan usar la ansiedad como eje motivador, aquellos que experimentan niveles muy altos podrían tener muchas más dificultades para acceder a sus recursos emocionales y energéticos. Es crucial

considerar las diferentes manifestaciones de la ansiedad y su impacto en el desarrollo de HSE en contextos educativos.

Al comparar los resultados con la primera medición, se encontró que las correlaciones de la Cohorte menor pasaron de ser significativas pero negativas en la mayoría de los casos, a no significativas o positivas. Esto sugiere una transición en la dirección de la relación entre estas variables, en donde cada vez menos se podrá asociar negativamente la ansiedad al desarrollo de HSE en edades más tempranas. Aún es muy pronto para afirmar con certeza esta hipótesis, pero es relevante hacer un seguimiento a resultados futuros para poder entender un poco más la naturaleza de la relación entre las variables.

Figura 97. Correlación entre el índice de ansiedad escolar y las HSE en estudiantes de Bogotá, según la cohorte, SSES 2019 y SSES 2023



5.2 Entorno institucional y su rol en el desarrollo de HSE

A continuación, se presentan algunos resultados relacionados con el entorno institucional que rodea a las y los estudiantes dentro del colegio.

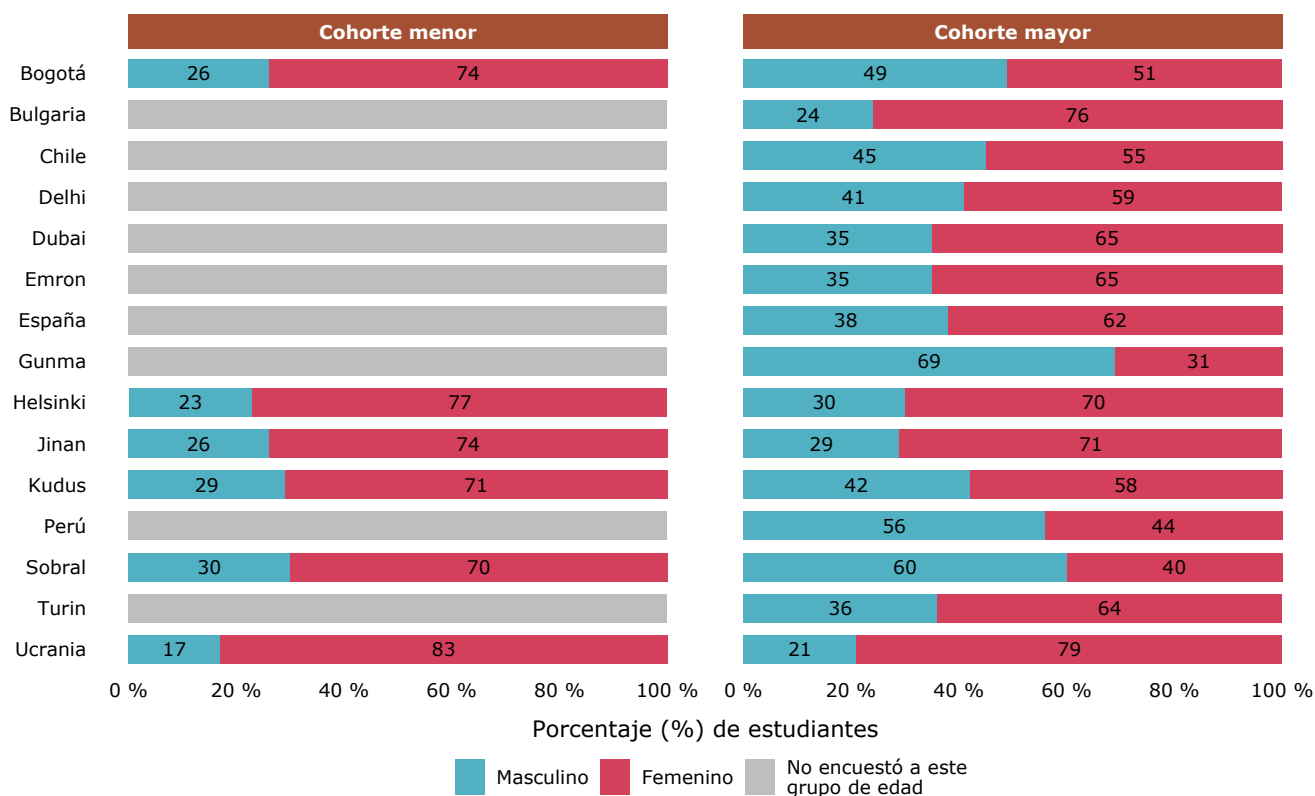
Se abordarán temas como el perfil de los y las docentes y la importancia que le da el colegio a los temas relacionados con las HSE que, a su vez, se reflejan en las perspectivas que tienen las y los estudiantes de sus sentimientos hacia el colegio.

5.2.1 Perfil docente y sus implicaciones en el desarrollo socioemocional

Como se mencionó anteriormente, los y las docentes son grandes influenciadores del comportamiento de las y los estudiantes en el aula. El perfil demográfico y la experiencia en temas relacionados con las HSE pueden jugar un papel importante en el tipo y calidad de estrategias para el desarrollo de estas. Estas características pueden influir en el enfoque educativo y en la manera en que se promueven estas habilidades.

En esta sección se presentan dos datos de caracterización de los y las docentes participantes en el estudio: género y rango de edad. En la **figura 98** se encuentra la distribución porcentual de los y las docentes según su género. Para la Cohorte menor, se puede observar que, en los seis lugares de medición, el 70 % o más de los y las docentes reportan ser de género femenino. Para la Cohorte mayor se mantiene una prevalencia de docentes de género femenino para doce de los quince lugares de medición, aunque los porcentajes varían entre el 51 % y el 79 %. Solo para Perú, Sobral y Gunma el porcentaje de docentes masculinos es mayor, variando entre el 56 % y el 69 %.

Figura 98. Distribución porcentual de docentes por género, según la cohorte y el lugar de medición, SSES 2023

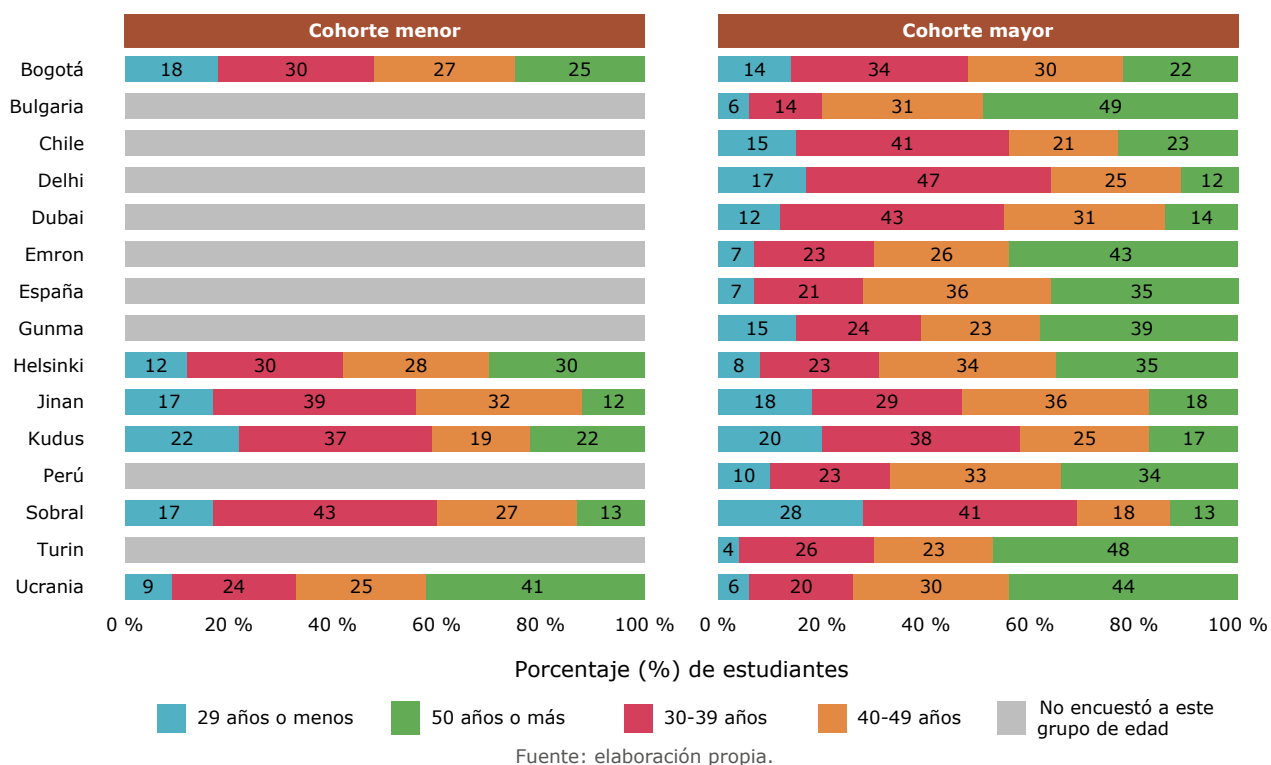


Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la **figura 99** muestra la distribución de docentes por rango de edad, para la cual se utilizan cuatro rangos: 29 años o menos, 30 a 39 años, 40 a 49 años y más de 50 años. Se observa que, para la Cohorte menor, en cinco de los seis sitios de medición, el grupo mayoritario de docentes se encuentra entre 30 y 39 años, con la excepción de Ucrania, donde el 41 % de los

docentes tiene 50 años o más. Para la Cohorte mayor, los rangos de edad que más concentran docentes en los quince lugares de medición son el de 30 a 39 años (6 sitios) entre los que están incluido Bogotá, y el de 50 o más años (7 sitios). Solo en Jinan y España el grupo mayoritario es el que se encuentra entre 40 y 49 años, en ambos sitios con el 36 %.

Figura 99. Distribución porcentual de docentes por edad, según la cohorte y el lugar de medición, SSES 2023



En general para ambas cohortes, las características de las y los docentes participantes en el estudio se resumen en que son de género femenino y se encuentran entre 30 y 39 años, o tienen 50 años o más.

Importancia de las HSE para docentes, rectores(as)

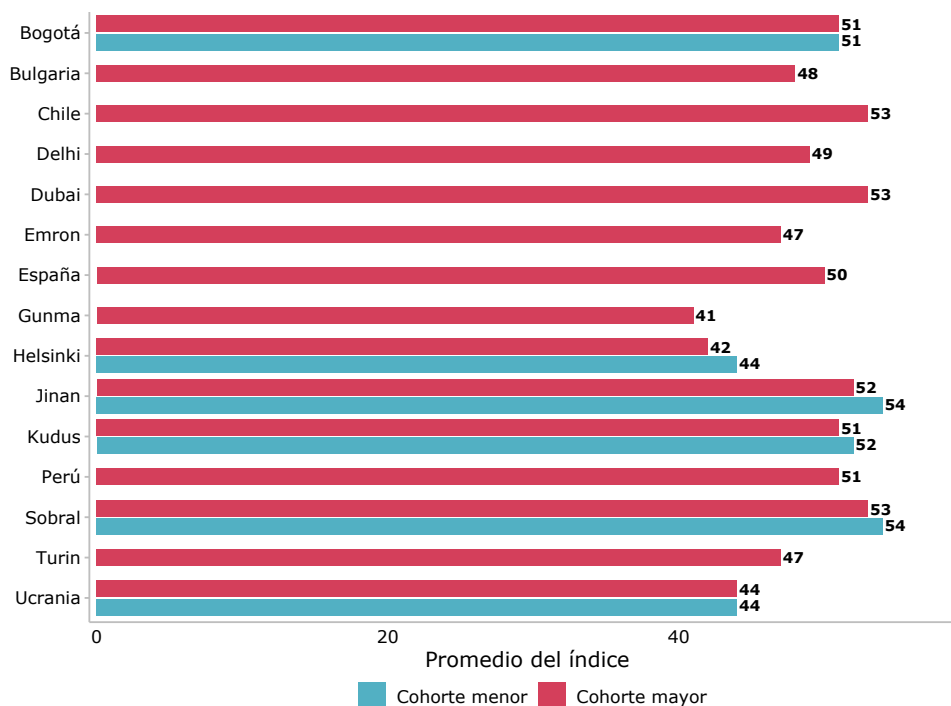
Tanto docentes como rectores(as) juegan un rol clave en la promoción y desarrollo de las HSE dentro de la comunidad escolar y por tanto hacen parte del contexto corresponsable de promover un desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. La implementación efectiva de las HSE en la gestión diaria de las escuelas contribuye a un ambiente positivo, a

la mejora del rendimiento académico, y a la reducción de comportamientos disruptivos, como el acoso escolar y la violencia ([OCDE, 2019](#)).

El estudio SSSES 2023 cuenta con cuatro índices, dos para docentes y dos para rectores(as), que busca medir la importancia y el impacto que estas personas creen que tienen las HSE en los colegios¹⁸. La **figura 100** muestra que ocho de los quince sitios de medición tienen una puntuación igual o mayor a 50 en este índice, es decir, los valores más altos. Entre estos se encuentra Bogotá que tuvo un puntaje de 51 para las dos Cohortes. Gunma, Helsinki y Ucrania presentan los menores valores en este índice, con promedios entre 41 y 44 puntos para la Cohorte mayor.

¹⁸ Para 2019 no se contó con el cálculo de estos índices. Por tanto, no se llevaron a cabo comparaciones entre aplicaciones.

Figura 100. Índice de importancia de las HSE para docentes, según cohorte y lugar de medición, SSSES 2023

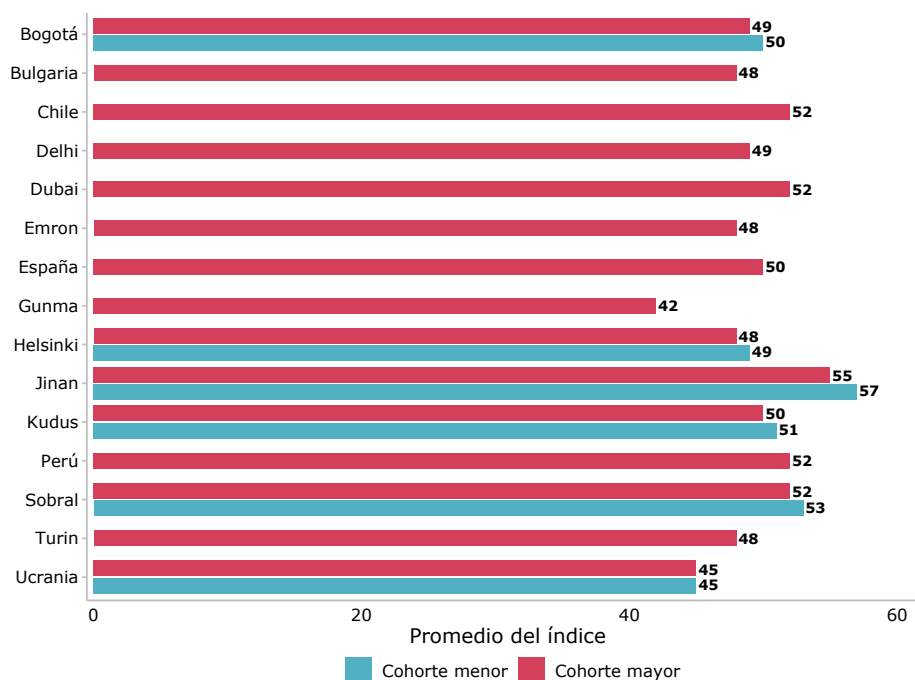


Fuente: elaboración propia.

Respecto al impacto de las HSE, la **figura 101** muestra que la mayor puntuación en este índice se encuentra para Jinan, en ambas cohortes, mientras que Gunma presenta el valor más bajo. Bogotá obtuvo valores de 49 para la Cohorte

menor y 50 para la Cohorte mayor, ubicándola en un grupo de lugares de medición que, se puede decir, presentan puntuaciones medias, aunque las diferencias para doce de los quince lugares son de 4 puntos.

Figura 101. Índice de impacto de las HSE para docentes, según cohorte y lugar de medición, SSSES 2023

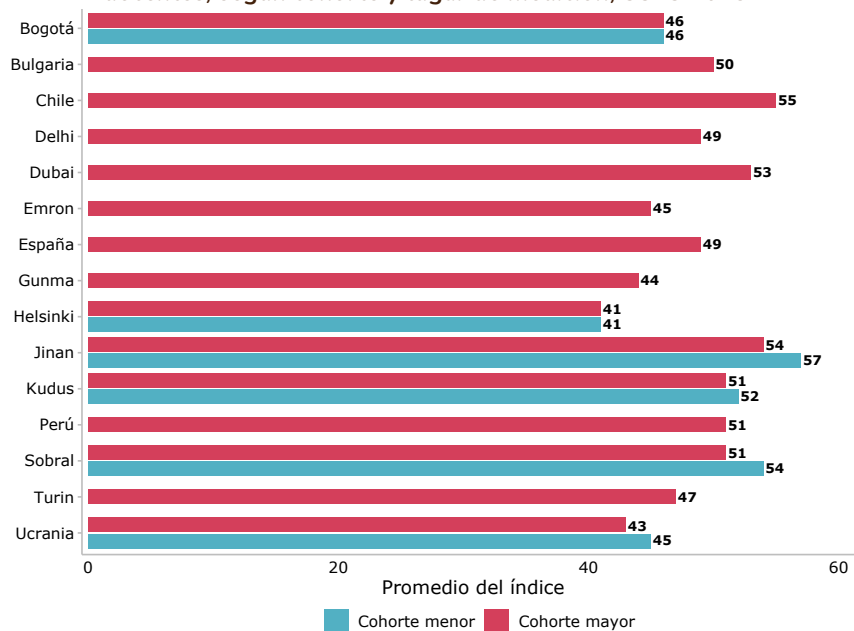


Fuente: elaboración propia.

Por el lado de los rectores(as) el índice de importancia de las HSE involucra, además, a las habilidades cognitivas (figura 102). Los resultados son similares a los que se muestran para los docentes, ya que siete de los quince lugares de

medición muestran valores iguales o mayores a 50 puntos. También se observa que Gunma y Helsinki son dos de los lugares con los valores más bajos para el índice. Los valores para Bogotá se encuentran más cercanos a estos, con 46 puntos.

Figura 102. Índice de importancia de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas para directivos docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023

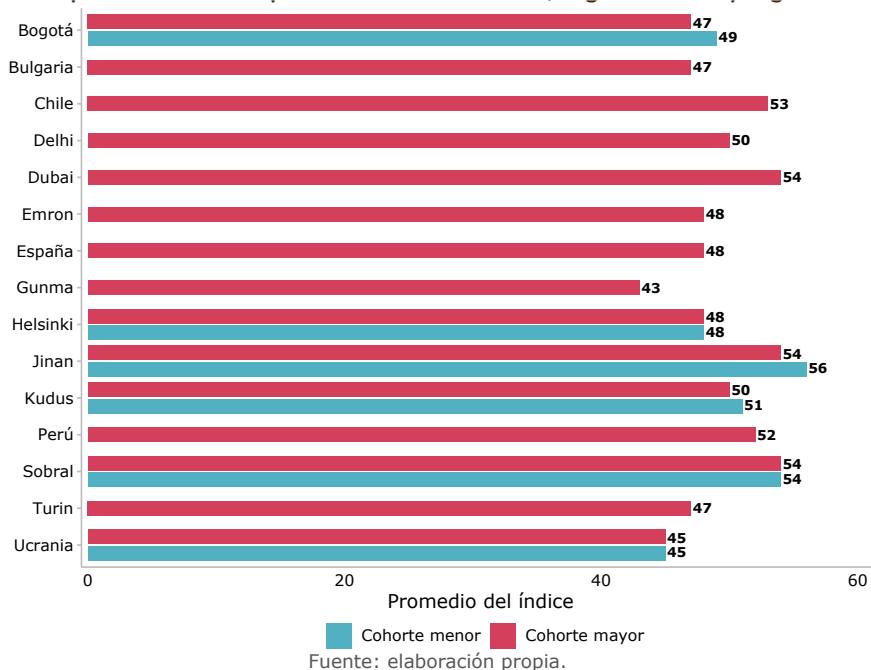


Fuente: elaboración propia.

En el caso del índice de impacto para rectores(as), los valores para algunos de los sitios de medición aumentan. En la Cohorte mayor, el valor más alto, 54 puntos, lo

obtuvieron tres regiones: Dubai, Jinan y Sobral. Los valores más bajos se presentan en Gunma y Ucrania, con 43 y 45 puntos, respectivamente (figura 103).

Figura 103. Índice de impacto de las HSE para directivos docentes, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

5.2.2 Características de los colegios y emociones en el colegio

En el entorno escolar, ciertos elementos como la aceptación de la pluralidad cultural, la creación de espacios seguros y la oferta de actividades extracurriculares configuran un ambiente que puede facilitar o dificultar el mantenimiento de un entorno escolar saludable y, por ende, afectar el bienestar emocional de las y los estudiantes.

Adicionalmente, un clima institucional saludable se caracteriza por la inclusión, el respeto y la participación de toda la comunidad escolar en la toma de decisiones. Esto puede incentivar

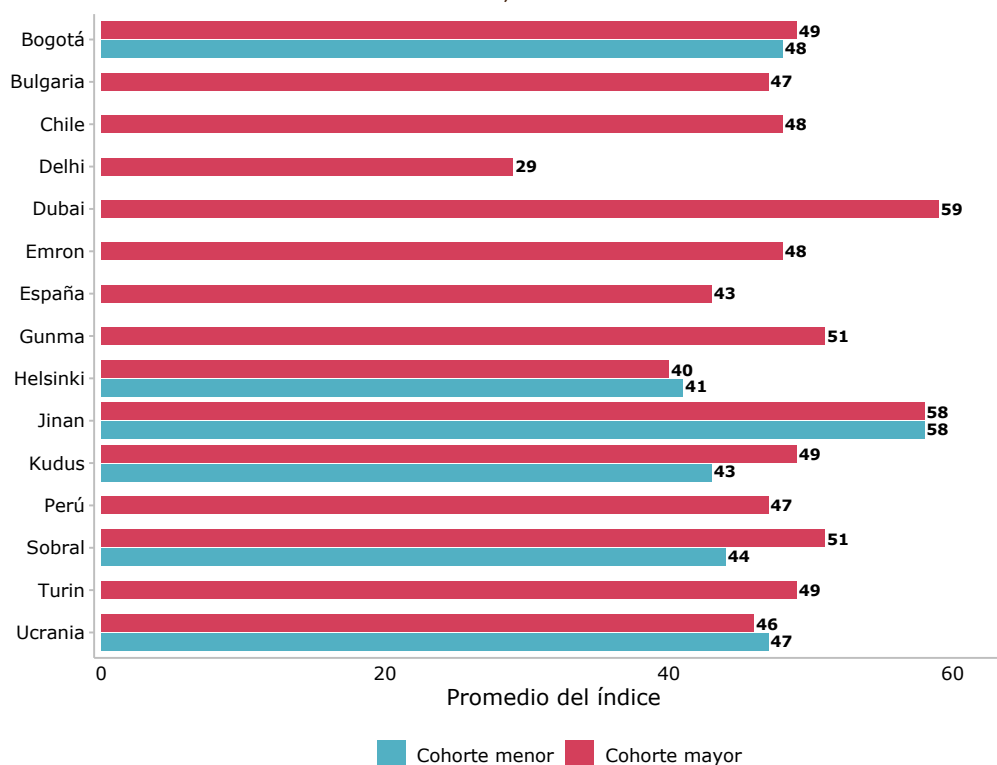
de manera significativa el aprendizaje socioemocional en las y los estudiantes y, a través del ejemplo, fortalecer habilidades como la Empatía, la Resiliencia y la Colaboración, esenciales para enfrentar tanto los desafíos académicos como emocionales. Algunos de estos elementos ya fueron analizados en apartados anteriores de este capítulo, por lo que en adelante se hará referencia a dos aspectos en particular: las actividades extracurriculares y las percepciones sobre seguridad, emociones y promoción de las HSE en el colegio.

Actividades extracurriculares

Respecto a las actividades extracurriculares, el estudio indagó con los rectores(as) sobre la oferta de actividades que ofrecen los colegios, y con base en esta información, construyó el índice que se presenta en la [figura 104](#). En esta se observa que los lugares con una mayor oferta de este tipo de actividades son Dubai y Jinan,

con 59 y 58 puntos, respectivamente. Por otro lado, y con una diferencia de 30 puntos con Dubai y de 11 puntos con el segundo valor más bajo, Delhi obtuvo un puntaje de 29 puntos, el más bajo en este índice. Bogotá obtuvo puntuaciones similares para las dos cohortes, con 49 para la mayor y 48 para la menor.

Figura 104. Índice de oferta de actividades extracurriculares, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



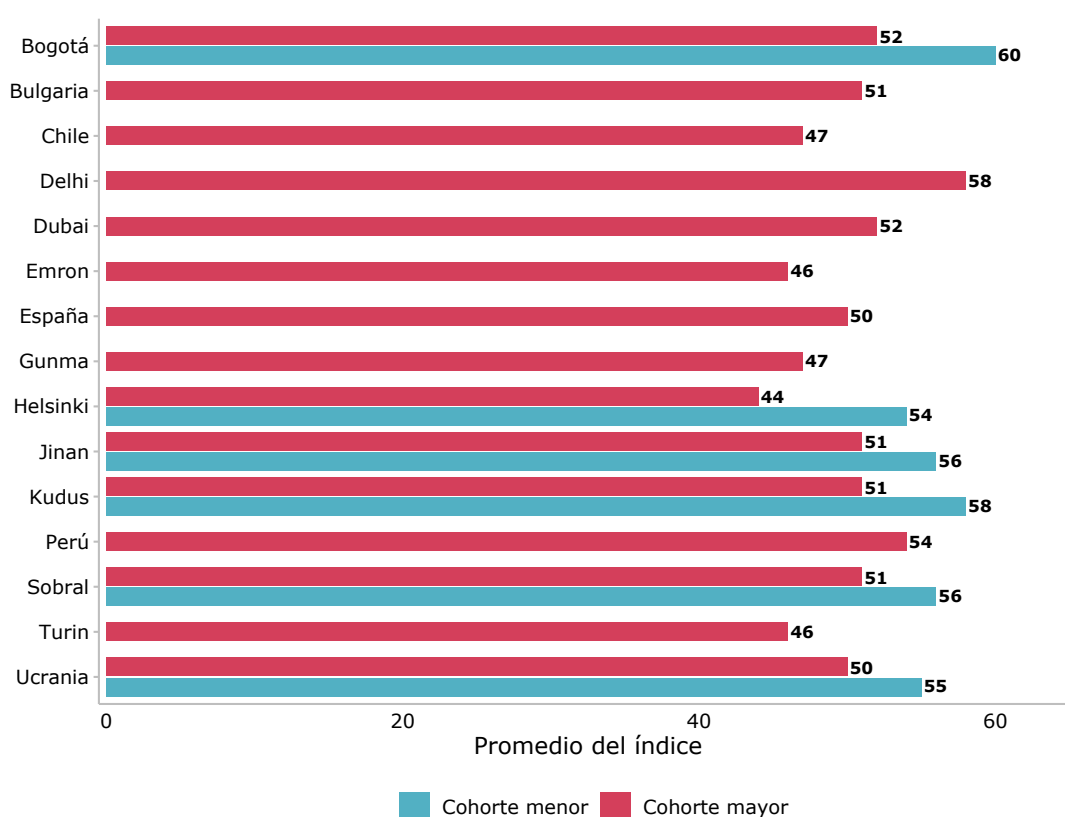
Fuente: elaboración propia.

Aunque es importante contar con información sobre la oferta de actividades extracurriculares, igualmente es crucial conocer la participación de las y los estudiantes en ellas. El estudio SSES incluye un índice de participación que muestra el nivel de involucramiento en cada uno de los lugares de medición. La **figura 105** muestra que, en general, la participación de las y los estudiantes de la Cohorte menor es mayor que la de la Cohorte mayor, para los seis lugares de

medición donde se involucró a los dos grupos. En términos de puntaje, la diferencia entre las dos cohortes varía entre 5 y 10 puntos.

Para la Cohorte menor, Bogotá presenta el mayor valor para el índice (60), mientras que Helsinki es el lugar con el menor puntaje (54). Para la Cohorte mayor Delhi es el sitio con el mayor valor en el índice, mientras que Helsinki vuelve a ser el sitio con el menor valor (44).

Figura 105. Índice de participación en actividades extracurriculares, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



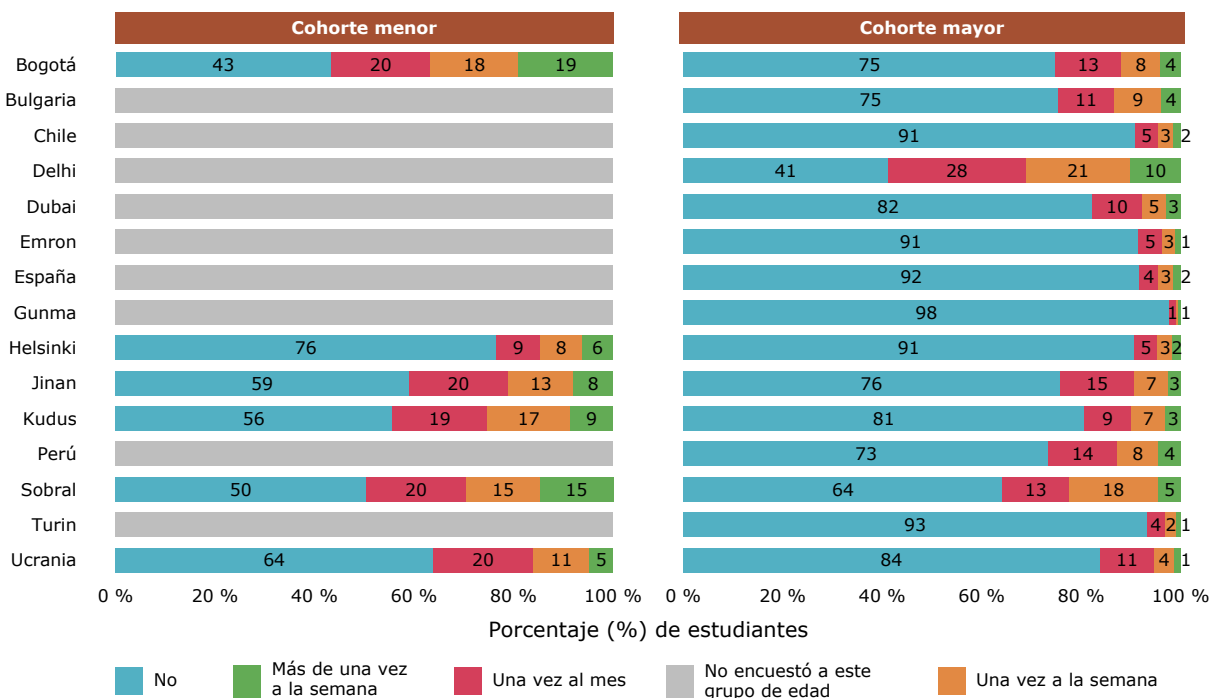
Fuente: elaboración propia.

Dos de los ítems usados para la creación del índice de participación en actividades curriculares se presentan en las **figuras 106 y 107**. En la **figura 106** se presenta la participación de las y los estudiantes en clubes de lectura. Para la Cohorte menor, con la excepción de Bogotá, el 50 % o más de las y los estudiantes reportaron no participar en este tipo de clubes, con el mayor porcentaje en Helsinki (76 %). El

57 % de las y los estudiantes de Bogotá reportó participar al menos una vez al mes en este tipo de clubes.

Para la Cohorte mayor, los porcentajes de estudiantes que reportan no asistir a este tipo de actividad están entre el 64 % (Sobral) y el 93 % (Turín), con la excepción de Delhi, donde el 41 % reportó no hacerlo.

Figura 106. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Con cuánta frecuencia participa en alguna de las siguientes actividades curriculares? Clubes de lectura, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023

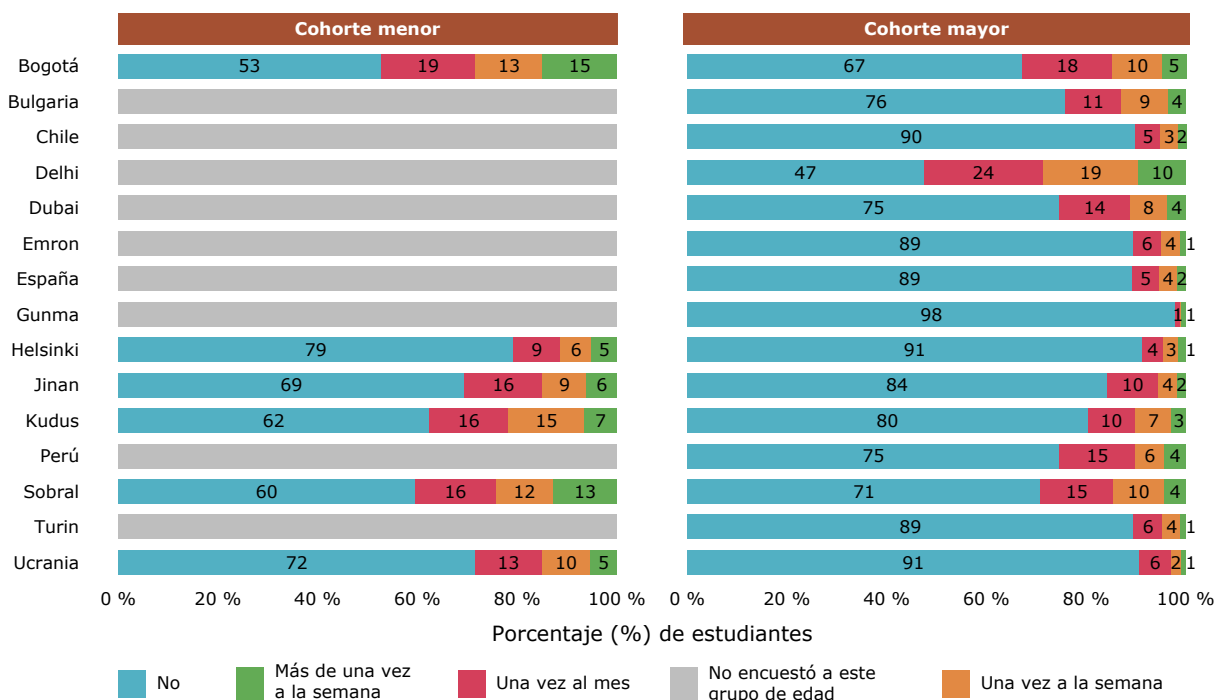


Fuente: elaboración propia.

En la **figura 107** se presentan los resultados para la participación en clubes o actividades de debate. Los resultados son similares a los descritos para la pregunta anterior, donde la mayoría de las

y los estudiantes reporta no asistir a este tipo de actividades. De nuevo, los sitios con mayor participación en la actividad son Bogotá, en la Cohorte menor, y Delhi en la Cohorte mayor.

Figura 107. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta ¿Con cuánta frecuencia participa en alguna de las siguientes actividades curriculares? Clubes o actividades de debate, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta sección muestran que, aunque existe una oferta y una participación en actividades extracurriculares que pueden medirse con los índices propuestos por el estudio SSES, al analizar en detalle los resultados de algunas de las preguntas incluidas en el índice, se observa una baja participación de parte de las y los estudiantes.

Estos datos podrían ser una oportunidad para explorar cómo funcionan las actividades extracurriculares en otros lugares del mundo, ya que sistemas educativos de países como Finlandia, China o Japón, representados en Helsinki, Jinan y Gunma, tienen bajos reportes de participación en las actividades extracurriculares en las que se profundizó (OCDE, 2014).

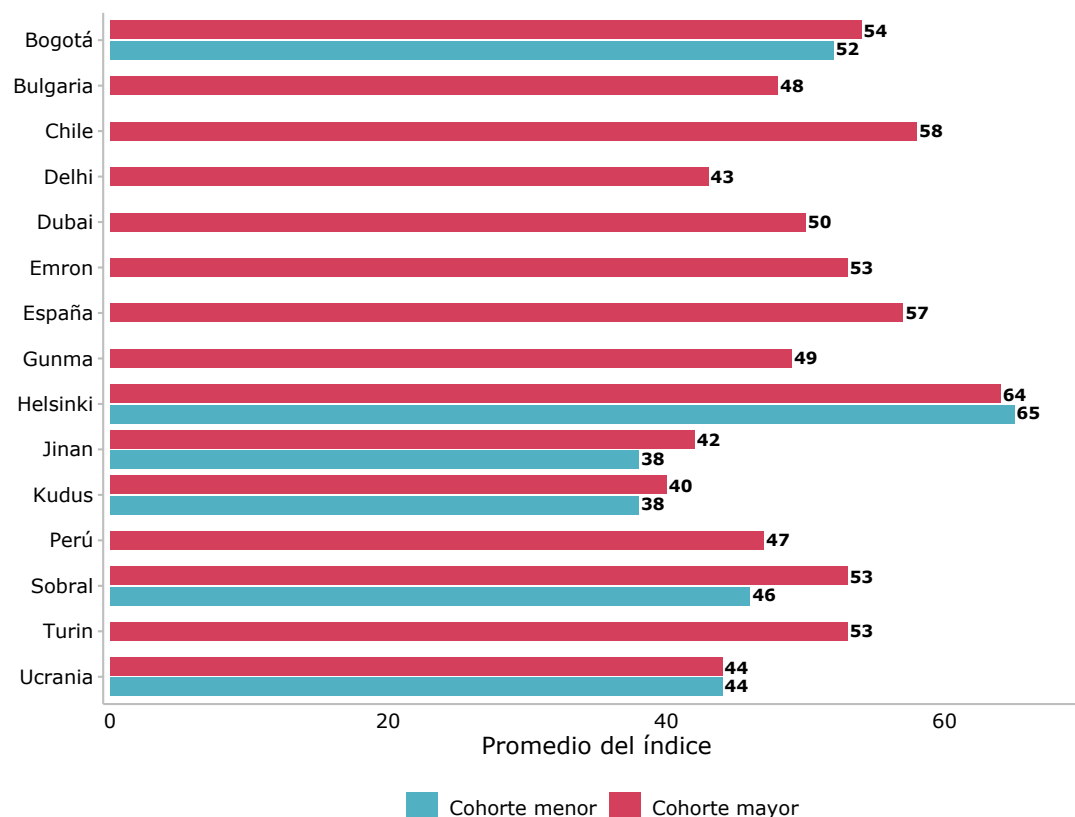
Percepciones y emociones en la escuela

En esta sección se presentan los resultados de dos índices y dos preguntas que ilustran las

percepciones de las y los estudiantes sobre los colegios. En la **figura 108** se presentan los resultados del índice de seguridad en el colegio, el cual se construye a partir de preguntas que indagan por sucesos que las y los estudiantes pueden experimentar, según el reporte de los rectores(as). Algunos ejemplos incluyen lesiones personales debido a violencia entre estudiantes, vandalismo, robos y el uso o posesión de drogas o alcohol. A mayor valor del índice, mayor es la percepción de seguridad en el colegio.

La **figura 108** muestra que Helsinki tiene los mayores valores en este índice, 6 puntos por encima del segundo valor más alto en la Cohorte mayor (Chile) y 10 puntos por encima de Bogotá, que presenta el segundo valor más alto en la Cohorte menor. El valor más bajo para la Cohorte mayor se encuentra en Kudus, mientras que para la Cohorte menor se encuentra en Kudus y Jinan.

Figura 108. Índice de seguridad en la escuela, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



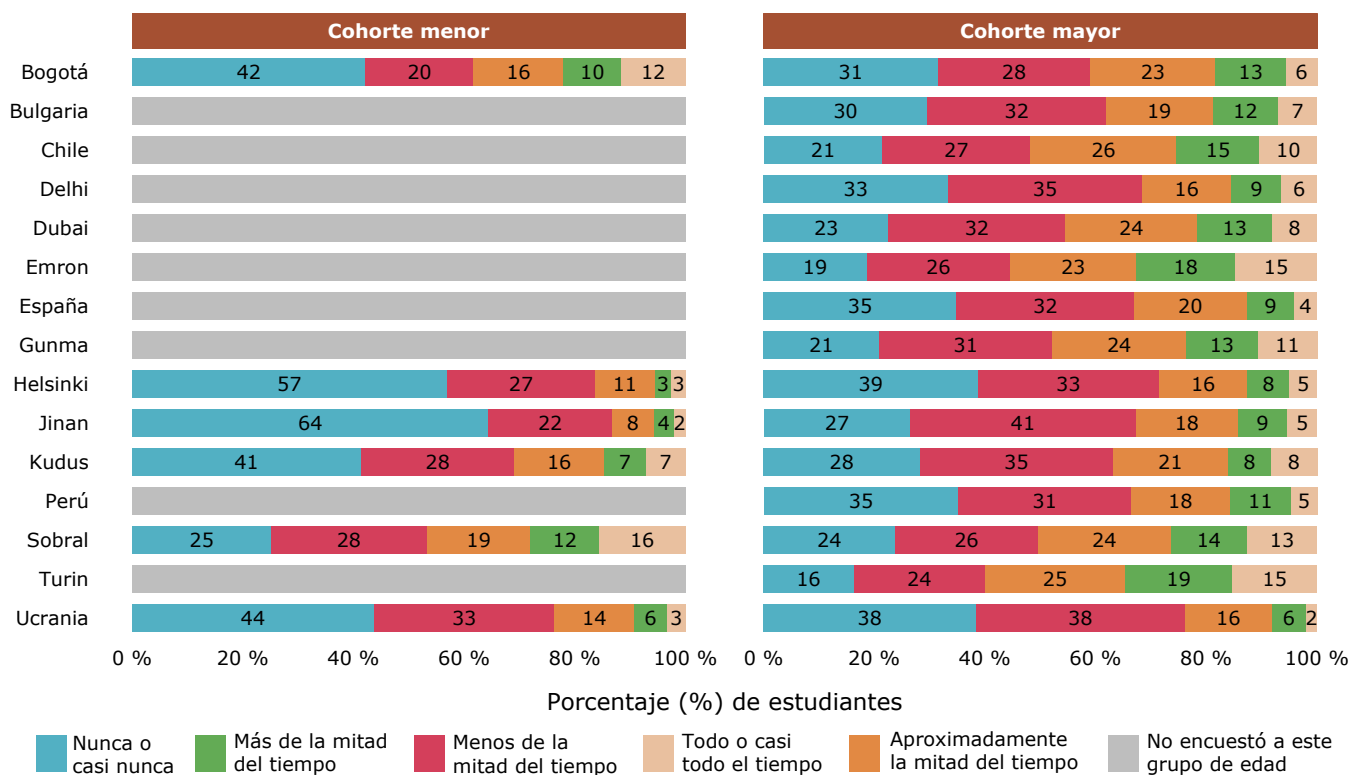
Fuente: elaboración propia.

Las siguientes figuras ilustran algunas de las emociones que pueden experimentar las y los estudiantes en el colegio. En la **figura 109** se presentan las respuestas de las y los estudiantes a la frecuencia con la que se sintieron ansiosos o ansiosas en el colegio. Se puede observar que, en la Cohorte menor, la mayor parte de las y los estudiantes expresó no haberse sentido así nunca o casi nunca, con la excepción de Sobral, donde el mayor porcentaje de estudiantes seleccionó la opción “menos de la mitad del tiempo”. En este lugar de medición también se encuentra el porcentaje más alto de estudiantes que reportaron sentirse así todo el tiempo (16 %),

mientras que en Bogotá solo el 12 % tomó esta opción.

Para la Cohorte mayor los resultados cambian un poco; para ocho de los quince lugares de medición, la opción “menos de la mitad del tiempo” es la seleccionada por el grupo más grande de estudiantes, mientras que la opción “nunca o casi nunca” es la más seleccionada en cuatro de estos lugares. También se puede destacar que el porcentaje más alto de estudiantes que indican sentir ansiedad todo el tiempo se encuentra en las dos regiones de Italia que participaron en el estudio, con 15 % en ambos casos (Emron y Turín).

Figura 109. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta: Durante las anteriores cuatro semanas, ¿qué tan frecuentemente se sintió de la siguiente manera mientras estaba en el colegio? Ansioso-Ansiosa, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023

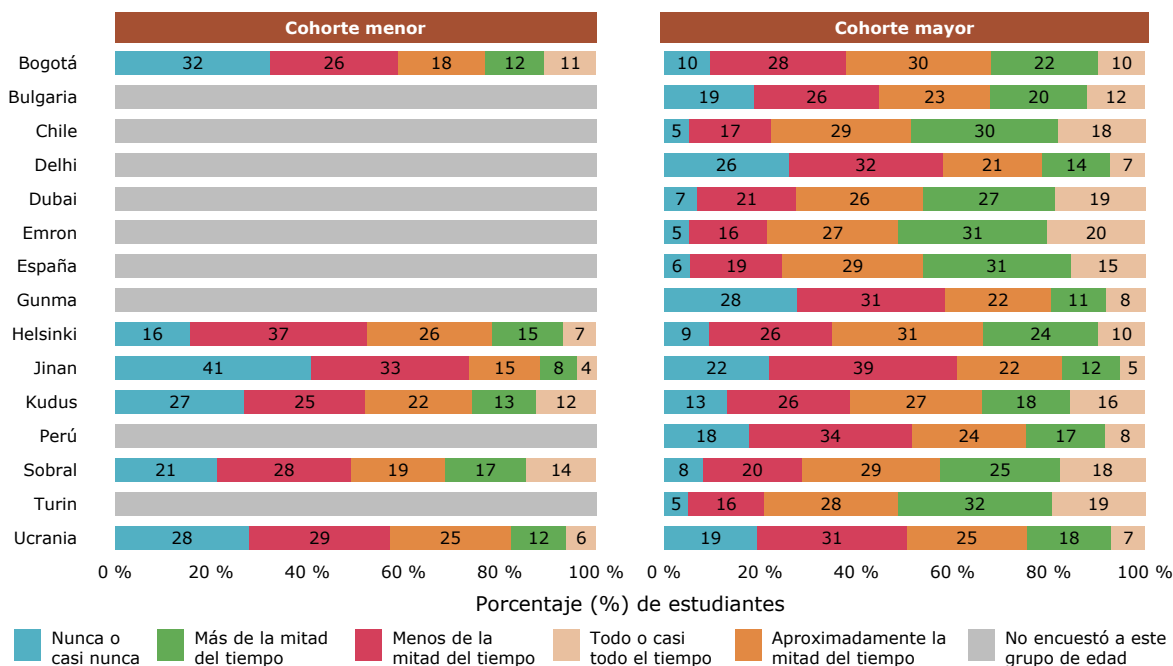


Fuente: elaboración propia.

Frente a la pregunta sobre el aburrimiento en los colegios, la **figura 110** muestra que, en la Cohorte menor, el mayor grupo de estudiantes que indica no sentir aburrimiento se encuentra en Bogotá, Jinan y Kudus; mientras que, para Helsinki, Sobral y Ucrania, la opción más seleccionada fue “menos de la mitad del tiempo”.

En la Cohorte mayor, los porcentajes más bajos de estudiantes que reportan no aburrirse, y las demás opciones que indican estar aburridos la mitad del tiempo o más de la mitad del tiempo son las más seleccionadas en nueve de los quince lugares de medición. Se puede destacar que, para las regiones italianas participantes, el 51 % de los participantes indicaron sentirse aburridos en el colegio más de la mitad del tiempo o todo el tiempo.

Figura 110. Distribución porcentual de las respuestas la pregunta: Durante las anteriores cuatro semanas, ¿qué tan frecuentemente se sintió de la siguiente manera mientras estaba en el colegio? Aburrido-Aburrida, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023

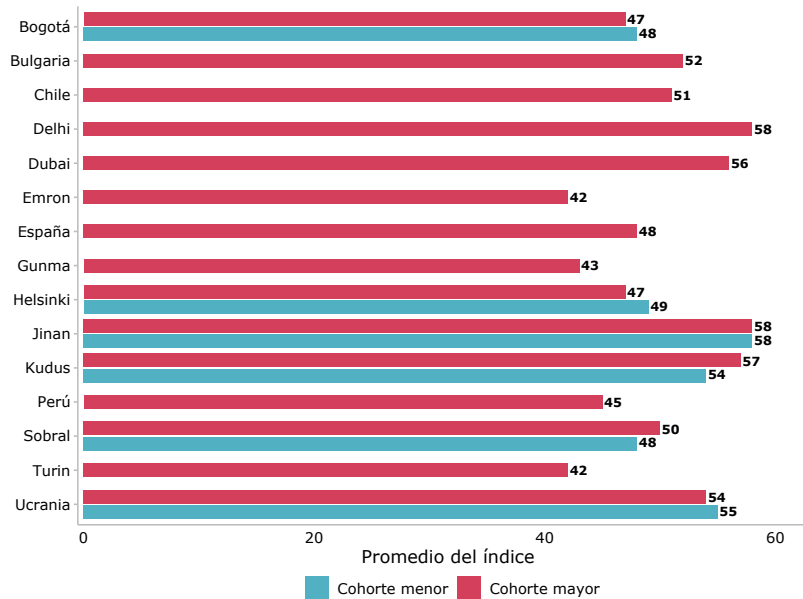


Fuente: elaboración propia.

La promoción del aprendizaje social y emocional, en términos de la implementación de actividades que faciliten el desarrollo de las HSE de las y los estudiantes, también fue indagado en el estudio SSES. Por medio de preguntas relacionadas con la promoción del desarrollo de estas habilidades a través del plan de estudios o de actividades extracurriculares, se construyó un índice en el que un mayor valor indica una mayor promoción de este tipo de formación.

La figura 111 muestra que Jinan y Delhi son los lugares donde se promueve más el aprendizaje social y emocional, para la Cohorte mayor. Para la Cohorte menor, Jinan es, de nuevo, el lugar con la mayor puntuación. De otro lado, las regiones italianas participantes son los lugares donde se hace una menor promoción de esta formación, ya que las dos obtienen 42 puntos en el índice. Gunma obtuvo 43.

Figura 111. Índice de promoción del aprendizaje social y emocional, según cohorte y lugar de medición, SSES 2023



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta sección muestran que, aunque los colegios han desarrollado condiciones para facilitar espacios y actividades que favorecen el desarrollo social y emocional, las y los estudiantes no participan de estos y todavía tienen algunas percepciones que los llevan a

experimentar emociones negativas. Respecto a este último aspecto es importante destacar esta percepción que va cambiando con la edad, ya que las y los estudiantes de la Cohorte mayor reportan que experimentan ese tipo de emociones con mayor frecuencia.

5.3 Conclusiones del capítulo

Como se ha mostrado a lo largo de este capítulo, el contexto escolar está relacionado con las HSE de las y los estudiantes, principalmente a través de las relaciones que se establecen y mantienen entre estos, sus pares y el cuerpo docente. Estas relaciones, según los resultados analizados, pueden ser más significativas para las y los estudiantes de 10 años, que para las y los de 15 años, posiblemente mediadas por los procesos de desarrollo que se van dando en la adolescencia y que representan mayor conflictividad con otras personas.

Sin embargo, las relaciones interpersonales, aunque fueron la variable que mostró mayor relación con las HSE, no son el único elemento que puede ayudar al desarrollo de estas. La forma en la que las y los estudiantes perciben el entorno del colegio también puede tener relación con favorecer las habilidades. Algunas de las variables usadas en el análisis muestran que hay un trabajo por hacer para apoyar a las y los estudiantes en el manejo de emociones como la ansiedad o el aburrimiento, las cuales se van experimentando con mayor frecuencia hacia la adolescencia, como fue reportado por las y los participantes del estudio.

Otro aspecto relevante, respecto a la percepción de la escuela como un espacio seguro es el relacionado con el matoneo o acoso escolar. En general, las y los estudiantes reportaron no experimentarlo o ejercerlo, lo que podrían favorecer el desarrollo de las HSE. Sin embargo, preguntas como las referenciadas sobre ansiedad o la violencia de género podría indicar que se debe profundizar en la forma en la que las y los participantes respondieron el cuestionario y determinar si las expectativas frente a “una evaluación” o la “deseabilidad

social” determinaron de alguna forma la opción de respuesta seleccionada. Por un lado, lo anterior podría brindar información sobre el grado de reconocimiento que tienen las y los estudiantes de conductas asociadas al matoneo, principalmente a nivel cognitivo, y, por otro lado, también podría indicar que los resultados del estudio, relacionados con este tema, deben ser usados con cuidado.

Resulta relevante destacar que, desde el punto de vista de la percepción, las y los estudiantes presentan valores relacionados con la paridad de género, mostrando menos tendencia a seguir los estereotipos impuestos para mujeres y hombres. Sin embargo, en relación con la evaluación entregada por rectores(as), este no parece ser el caso con las y los docentes; lo que podría indicar que el colegio no es el lugar de dónde proviene dicha percepción de las y los estudiantes.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta es que, según las variables de caracterización de las y los docentes, y teniendo en cuenta que su percepción sobre la importancia y el impacto de las HSE es similar, la forma en la que se podría estar transmitiendo información y vivencias relacionadas con dichas habilidades podría ser parecida. Esta información sirve de insumo para justificar una mayor formación de las y los docentes en estas habilidades, así como en la adquisición de herramientas para apoyar a las y los estudiantes en su desarrollo, porque, como se ha mencionado en diferentes partes de este informe, y como también lo muestran los datos de este capítulo, la interacción con otros juega un papel fundamental en el desarrollo de las HSE.

Conclusiones

Los datos presentados en este informe, obtenidos del estudio SSES realizado por la OCDE y aplicado en Bogotá por el Icfes, en alianza con Secretaría de Educación del Distrito (SED), ofrecen un panorama detallado de las habilidades sociales y emocionales (HSE) en la población estudiantil en Bogotá. Estos resultados pueden servir como insumo para planificar estrategias destinadas a fortalecer dichas habilidades en las y los estudiantes de los colegios del distrito capital.

El análisis de las características de las y los estudiantes y las madres, padres y cuidadores que participaron en el estudio revela que no toda esta población proviene enteramente del contexto colombiano; un porcentaje significativo tiene origen en otros países. Esta diversidad hace indispensable que cualquier estrategia a implementar considere las diferencias culturales y sociales de las personas que se verán cobijadas por ella.

Además, las y los estudiantes tanto de la Cohorte menor como de la Cohorte mayor demostraron una comprensión significativa sobre los estereotipos o roles de género, lo que se refleja en una percepción más equitativa sobre la importancia de ciertas conductas y la distribución de las tareas en el hogar, según sus respuestas en el estudio.

Estos aspectos, relacionados con la diversidad cultural y la percepción de roles de género, proporcionan un contexto general que resulta valioso para el análisis de las HSE, principalmente en relación con los entornos en los que estas pueden desarrollarse.

Los resultados presentados en el [capítulo 3](#) permiten identificar diferencias en el desarrollo de las HSE entre las dos cohortes en Bogotá en el año 2023. Las y los estudiantes de la Cohorte menor obtuvieron consistentemente puntajes más altos en habilidades como Creatividad, Curiosidad, y Resistencia al estrés, lo que indica una mayor predisposición hacia la apertura mental, la colaboración y la

regulación emocional en edades tempranas. Estos hallazgos reflejan una tendencia en la que las y los estudiantes más jóvenes muestran orientación más marcada hacia el aprendizaje, la interacción social activa y una gestión emocional más positiva.

En términos de la comparación entre las aplicaciones SSES 2019 y SSES 2023, se observó que las puntuaciones obtenidas por las y los estudiantes en 2019 fueron, en general, más altas que las registradas en 2023. En el [capítulo 3](#), se propuso la hipótesis de que la pandemia COVID-19 pudo haber sido un hito significativo que, en cierta medida, explique este cambio. El informe de la OCDE (2024) sobre los resultados de SSES confirma que esta tendencia se observa en todos los lugares donde se aplicó el estudio, lo que sugiere el impacto de las condiciones contextuales en este tipo de habilidades. Esto plantea un desafío para la sociedad: garantizar las condiciones necesarias para fortalecer dichas habilidades en el futuro.

Al comparar los resultados de Bogotá en 2023 con los de otros sitios, como Helsinki, se observa que, a pesar de las diferencias culturales y geográficas, existen patrones similares en las habilidades con puntajes más altos y más bajos. Por ejemplo, tanto en Bogotá como en Helsinki, habilidades como Curiosidad y Energía se destacan como fortalezas, mientras que Asertividad y Resistencia al estrés presentan puntuaciones bajas en ambas ciudades. Esto sugiere que podrían existir factores globales que se relacionan con el desarrollo de competencias específicas, lo que proporciona una base para reflexionar sobre cómo el contexto local e internacional puede contribuir al fortalecimiento de estas habilidades.

En cuanto a los factores asociados a las HSE, los índices de comportamientos saludables, satisfacción con la vida y bienestar psicológico muestran una correlación positiva con habilidades como Optimismo y Energía, particularmente en la Cohorte mayor. Estos

factores destacan la importancia de contar con un entorno que promueva el bienestar integral de las y los estudiantes, dado que este parece estar estrechamente relacionado con el desarrollo de sus competencias sociales y emocionales. A su vez, el índice de mentalidad de crecimiento se relaciona con Curiosidad, destacando que una disposición hacia el aprendizaje y la adaptación al cambio pueden ser un factor clave para fomentar habilidades que impulsen el éxito académico y personal.

En cuanto al contexto familiar ([capítulo 4](#)), se observó que este se relaciona con la percepción de los roles de género, particularmente en cómo las y los estudiantes valoran la distribución de actividades en el hogar. Sin embargo, los índices calculados a partir de los datos del estudio para este contexto no evidencian una relación estadísticamente significativa. Como se expuso en dicho capítulo, es posible que las variables evaluadas por estos índices estén influenciadas por otros factores, relacionadas principalmente con la interacción con madres, padres, cuidadores u otros habitantes del hogar.

Una situación similar se observa respecto al índice de nivel socioeconómico y la variable asociada al nivel de formación académica de padres, madres y cuidadores, ya que tampoco encuentra relación con el desarrollo de las HSE. Estos resultados sugieren un escenario en el que cualquier acción destinada a promover el desarrollo de las HSE tiene el potencial de tener resultados, dada la relativa independencia de estas habilidades con respecto a factores económicos directamente relacionados con el ámbito familiar.

En el contexto educativo ([capítulo 5](#)), se identificó que uno de los factores más relacionados con las HSE son las relaciones interpersonales, tanto con pares de estudio como con docentes. Este hallazgo fue consistente en ambas aplicaciones del estudio. Estas relaciones presentan una mayor fuerza a los 10 años, lo que puede atribuirse al acompañamiento más cercano que brindan los docentes en la primaria, donde es común

que sean responsables de todas las materias o permanezcan con el mismo grupo durante varios grados. Otro aspecto relevante es la transformación de las relaciones con la edad. Las tensiones características de la adolescencia podrían afectar la calidad de las interacciones, aunque esto no reduce la importancia de dichas para el desarrollo de HSE.

Dado el papel crucial de las relaciones con las y los docentes, resulta fundamental proporcionarles formación y herramientas que les permitan acompañar a las y los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades. Este punto es especialmente importante, ya que las y los docentes podrían, inadvertidamente, replicar conductas que obstaculicen el fortalecimiento de las HSE, más aún cuando sus propias características y percepciones en torno a estas habilidades son similares entre los y las docentes.

Un aspecto clave para trabajar en el desarrollo de las HSE es el reconocimiento de los roles de género. Como se señaló en el documento y ha documentado la OCDE (2024b), un mayor desarrollo de estas habilidades está asociado con una menor aceptación de los roles de género tradicionales. Aunque las y los estudiantes de Bogotá parecen tener una comprensión de estos roles, persisten algunos estereotipos, especialmente en temas puntuales como las reparaciones en el hogar o la violencia basada en género. Aprovechar este componente cognitivo y vincularlo con el ámbito emocional y social podría ser una estrategia para fomentar el desarrollo de las habilidades estudiadas.

Finalmente, aunque el componente social es el más relacionado con las HSE, también es fundamental garantizar condiciones que permitan a niños, niñas y adolescentes sentirse seguros y centrarse principalmente en su formación y desarrollo. Estas habilidades no solo potencian el crecimiento personal y las relaciones interpersonales, sino que también pueden contribuir al progreso académico, profesional y económico de las y los estudiantes.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2024). *Bogotá camina segura. Proyecto Plan Distrital de Desarrollo 2024-2027.* [https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo_1_bases_del_plan_distrital_de_desarrollo_2024 - 2027 bogota camina_segura.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo_1_bases_del_plan_distrital_de_desarrollo_2024_-_2027_bogota_camina_segura.pdf)

Bogg, T. y Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130(6), 887-919. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>

Bono, J. E. y Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.901>

Chernyshenko, O., Kankaraš M. y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, (173), OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

Cohen, J., y Sandy, S. (2007). The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments. En R. Bar-On, J. G. Maree, y M. J. Elias, *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 63-78). Westport: Praeger.

Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences.* Brooks/Cole Publishing. https://books.google.com/books/about/Straightforward_Statistics_for_the_Behav.html?id=8Ca2AAAAIAAJ

Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence: New insights. More Than Sound.* <https://www.amazon.com/Brain-Emotional-Intelligence-New-Insights/dp/1934441155>

Halverson, C., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. y Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71(6), 995-1026. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.7106005>

de Haan, A., de Pauw, S., van den Akker, A., Deković, M., & Prinzie, P. (2017). Long-term developmental changes in children's lower-order big five personality facets. *Journal of*

Personality, 85(5), 616-631. https://pure.uva.nl/ws/files/22220603/Haan_et_al_2017_Journal_of_Personality.pdf

John, O. P., Naumann, L. P. y Soto, C. J. (2008). "Paradigm shift to the integrative Big five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues". En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 114-158). The Guildford Press.

Kankaraš, M. (2017). Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics. *OECD Education Working Papers* (157). OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B. y Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. *OECD Education Working Papers* (110). OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxs7vr78f7-en>

Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman H., Suchman, A. L. Chapman, B., Mooney, J. C. y Quill, T. E. (2009). Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians. *Journal of the American Medical Association*, 302(12), 1284-1293. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.2009.1384>

Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M. y Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(5), 457-466, <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOYO.0000037637.20329.97>

Markon, K. (2009). Hierarchies in the structure of personality traits. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 812-826. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00213.x>

McCrae, R. y Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures, *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547-561. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.547>

Moffitt, T. E., Arseneault, L. Belsky, D. y Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>

Montesó, P. (2014). La construcción de los roles de género y su relación con el estrés crónico y la depresión en las mujeres. *Comunitaria*, 8, 105-126. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Revistas/ANALITICAS/DEA0192.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *Skills beyond school: Synthesis report*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-beyond-school_9789264214682-en

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OCDE. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. https://www.oecd.org/en/publications/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en.html

OCDE. (2021). *Beyond academic learning: first results from the survey of social and emotional skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

OCDE. (2024). *Social and emotional skills for better lives: findings from the OECD Survey on social and emotional skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>

OCDE. (2024b). *Nurturing social and emotional learning across the globe. findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2024). *Emiratos Árabes Unidos*. <https://www.exteriores.gob.es/documentos/fichaspais/emiratossarabesunidos/ficha%20pais.pdf>

Piedmont, R. (2001). Cracking the plaster cast: Big five personality change during intensive outpatient counseling. *Journal of Research in Personality*, 35(4), pp. 500-520. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2326>

Roberts, B. W. (2006). Personality development and organizational behavior. En B. Staw (ed.), *Research on Organizational Behavior* (pp. 1-40). Elsevier Science/JAI Press.

Roberts, B. W., Chernyshenko, O. S., Stark, S. y Goldberg, L. R. (2005). The structure of conscientiousness: An empirical investigation based on seven major personality questionnaires. *Personnel Psychology*, 58(1), pp. 103-139. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00301.x>

Roberts, B., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R. y Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143(2), 117-141. <https://doi.org/10.1037/bul0000088>

Sackett, P. y Walmsley, P. T. (2014). Which personality attributes are most important in the workplace? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 538-551. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691614543972>

Secretaría de Educación de Bogotá (SED). 2022. *Docentes y directivos docentes recibieron los resultados de la evaluación de los colegios públicos*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/docentes-y-directivos-docentes-recibieron-los-resultados-de-la-evaluacion-de-los-colegios

Secretaría de Educación de Bogotá (SED). 2024. *La educación tendrá la mayor inversión en el Plan Distrital de Desarrollo*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/boletin-prensa/educacion-tendra-la-mayor-inversion-en-plan-distrital-de-desarrollo

Specht, J., Schmukle, S. y Egloff, B. (2011). stability and change of personality across the life course: the impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(4), 862-882. <https://doi.org/10.1037/a0024950>

Strickhouser, J. E., Zell, E. y Krizan, Z. (2017). Does personality predict health and well-being? A metasynthesis. *Health Psychology*, 36(8), 797-810. <http://dx.doi.org/10.1037/hea0000475>

Schwartz C, Barican JL, Yung D, et al (2019) Six decades of preventing and treating childhood anxiety disorders: a systematic review and meta-analysis to inform policy and practice. *BMJ Ment Health*, 22, 103-110. <https://mentalhealth.bmj.com/content/ebmental/22/3/103.full.pdf>

Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11(1), 110-123. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00189>

The National Child Traumatic Stress Network. (6 de noviembre de 2024). *Bullying: Effects*. <https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types/bullying/effects>

Ticona, S., Santos, E. y Siqueira, A. (2015) Diferencias de género en la percepción de estrés y estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer colorrectal que reciben quimioterapia. *Aquichan*, 15(1), 9-20. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972015000100002

Anexos

Anexo 1. Sitios de medición SSES 2023

Tabla A1. Descripciones de los sitios SSES 2023 y definiciones de la población objetivo

| Lugar | Descripción | Definición de la población objetivo |
|-----------------|--|--|
| Bulgaria | País europeo candidato a la adhesión a la OCDE. | Estudiantes de 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 57.373 estudiantes elegibles para SSES en 1.091 escuelas. |
| Chile | País miembro de la OCDE ubicado en América del Sur | Estudiantes de 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 229.026 estudiantes elegibles para SSES en 5.753 escuelas |
| Perú | País candidato a la adhesión a la OCDE situado en América del Sur | Estudiantes de 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 543.882 estudiantes elegibles para SSES en 16.977 escuelas |
| España | País miembro de la OCDE ubicado en Europa. | Estudiantes de 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 487.622 estudiantes elegibles para SSES en 7.876 escuelas |
| Ucrania | Posible país miembro de la OCDE ubicado en Europa. | Estudiantes de 10 y 15 años de escuelas públicas y privadas de 19 de las 27 regiones de Ucrania. Había 415.927 estudiantes elegibles de la Cohorte menor de SSES matriculados en 11.963 escuelas y 289.953 estudiantes de la Cohorte mayor de SSES en 11.038 escuelas. |
| Bogotá | Capital de Colombia, país miembro de la OCDE. | Estudiantes de 10 y 15 años en escuelas públicas y privadas. En 1.679 escuelas había 87.501 estudiantes elegibles para la Cohorte menor de SSES y en 1 146 escuelas 91.501 estudiantes elegibles para la cohorte mayor de SSES. |
| Delhi | Capital de la India, un país socio clave de la OCDE. | Jóvenes de 15 años en escuelas públicas administradas por la Dirección de Educación del Gobierno del Territorio de la Capital Nacional de Delhi. Había 244.856 estudiantes elegibles para SSES en 964 escuelas. |
| Dubai | Ciudad de los Emiratos Árabes Unidos (EAU), un país no miembro de la OCDE. | Estudiantes de 15 años en colegios privados. Había 18.100 estudiantes elegibles para SSES en 170 escuelas privadas. |
| Gunma | Prefectura situada en el centro de Japón, país miembro de la OCDE | Estudiantes de 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 14.757 estudiantes elegibles para SSES en 79 escuelas. |

| Lugar | Descripción | Definición de la población objetivo |
|-----------------|---|--|
| Helsinki | Capital de Finlandia, país miembro de la OCDE. | Estudiantes de 10 y 15 años en escuelas públicas. Había 5.883 estudiantes elegibles para la Cohorte menor de SSES en 96 escuelas públicas y 4.090 estudiantes elegibles para la Cohorte mayor de SSES en 68 escuelas públicas. |
| Jinan | Capital de la provincia de Shandong, en el este de China, un país socio clave de la OCDE | Estudiantes de 10 y 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 13.716 estudiantes elegibles para la Cohorte menor de SSES en 570 escuelas y 10.470 estudiantes elegibles para la Cohorte mayor de SSES en 207 escuelas. |
| Kudus | Ciudad de la provincia indonesia de Java Central, un país socio clave de la OCDE. | Estudiantes de 10 y 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 13.716 estudiantes elegibles para la Cohorte menor de SSES en 570 escuelas y 10.470 estudiantes elegibles para la Cohorte mayor de SSES en 207 escuelas. |
| Sobral | Municipio del estado de Ceará, en la región noreste de Brasil, candidato a la adhesión a la OCDE y país socio clave | Estudiantes de 10 y 15 años en escuelas públicas. Había 2.339 estudiantes elegibles para la Cohorte menor de SSES en 55 escuelas y 2.586 estudiantes elegibles para la Cohorte mayor de SSES en 34 escuelas. |
| Turin | Ciudad situada en el norte de Italia, país miembro de la OCDE | Estudiantes de 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 14.647 estudiantes elegibles para SSES en 150 escuelas. |
| Emron | Emilia-Romaña, región situada en el norte de Italia, país miembro de la OCDE. | Estudiantes de 15 años en escuelas públicas y privadas. Había 22.594 estudiantes elegibles para SSES en 172 escuelas. |



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

