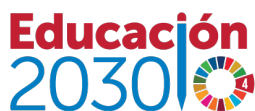

La UNESCO: líder mundial en educación

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

La Agenda Mundial de Educación 2030

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



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2022



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

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

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

Edición y corrección de textos: Luis Alberto Ceballos, Viviana Pantoja y Valentina González
Ilustración y diseño de cubierta: Manuel Galindo

Agradecimientos

Los reportes nacionales del ERCE 2019 son una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con la participación activa de los países miembros: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Su elaboración contó con el apoyo de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (UNICEF LACRO).

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

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

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

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

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

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

Reconocimiento

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación reconoce la participación invaluable de Colombia en los estudios del PERCE 1997, el SERCE 2007, el TERCE 2013 y el ERCE 2019. Los resultados de aprendizajes y contexto que se obtienen desde los países es un activo y un bien común para contar con información confiable para la mejora de los sistemas educativos de la región. El desarrollo de conocimientos acerca de qué aprenden los estudiantes y los desafíos que se enfrentan para el logro de estos a partir de la acción colectiva y de cooperación entre los países promueven un espacio para el intercambio, la colaboración y la innovación, con un solo interés: el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y de calidad.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	3
Tabla de contenidos	4
1. Introducción	6
2. Antecedentes	8
2.1. Países participantes y ciclo de la evaluación	8
2.2. La construcción del módulo de habilidades socioemocionales	8
3. Breve descripción de marcos conceptuales, enfoques e investigación sobre habilidades socioemocionales	10
3.1. Empatía	11
3.2. Apertura a la diversidad	12
3.3. Autorregulación escolar	12
4. Características del cuestionario e interpretación de los resultados	14
5. Resultados para las habilidades socioemocionales	16
5.1 Empatía	17
5.2 Apertura a la diversidad	18
6. Factores asociados a las habilidades socioemocionales	24
6.1. Descripción de los factores	24
6.2. Resultados de factores asociados a las habilidades socioemocionales en Colombia	25
6.3. Resultados para cada habilidad socioemocional	26
6.3.1. Empatía	26
6.3.2. Apertura a la diversidad	27
6.3.3. Autorregulación escolar	28
7. Diferencias entre escuelas en las habilidades socioemocionales reportadas por los estudiantes	31
8. Conclusiones	33
9. Anexos	36
9.1. Resultados estimados	36
9.2. Estrategia analítica empleada	37
10. Referencias	40

1 Introducción



1. Introducción

La Agenda 2030 ha introducido el foco en la calidad en el ámbito educativo, por medio de su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 que exige garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todas y todos. Actualmente, en América Latina y el Caribe es precisamente este tema el que sigue apareciendo como la gran deuda pendiente.

La principal función del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO consiste en la evaluación y medición de la calidad educativa en toda América Latina y el Caribe de habla hispana y portuguesa. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) corresponde al proyecto más importante del Laboratorio, cuya última versión fue aplicada el año 2019. El ERCE es un estudio de gran escala para la medición de logros de aprendizaje —en Matemática, Lenguaje y Ciencias— en países de América Latina y el Caribe. Cuenta con una batería de instrumentos para la evaluación de aprendizajes en 3º y 6º grado de la enseñanza primaria, además de un set de cuestionarios de factores asociados, que se aplica a los estudiantes, docentes, familias y directores de escuela, los que buscan explicar los resultados del aprendizaje de los estudiantes por medio de variables de contexto. En sus más de veinticinco años, el Laboratorio ha implementado cuatro estudios regionales: el PERCE en 1997, el SERCE en 2007, el TERCE en 2013 y, como se mencionaba, el ERCE en 2019. Los cuestionarios del último estudio recogieron información detallada sobre aspectos tan diversos como formación inicial y continua de los docentes, su percepción de autoeficacia, su satisfacción laboral y sobre sus creencias, sobre las prácticas de aula de los profesores, sobre el clima de relaciones en la escuela y en la sala de clases, como también el grado en que las actividades logran involucrar a los estudiantes, entre muchos otros.

Es la primera vez que, desde su ejecución inicial en 1997, el Estudio desarrolla y aplica un instrumento para estudiar habilidades socioemocionales en niños y niñas de 6º grado y para entregar información cada vez más completa y enriquecedora en relación al desarrollo integral de los estudiantes. Estos ámbitos representan habilidades interpersonales e intrapersonales, necesarias para un funcionamiento global efectivo y para interactuar de forma exitosa con otros (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Además de analizar descriptivamente cada una de las habilidades medidas —empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar—, estas se asocian a distintos factores individuales y familiares de los estudiantes, de los docentes y las salas de clases, así como de las escuelas, para comprender la forma en que distintas variables se relacionan con cada una de las tres habilidades analizadas.



Las habilidades que se exploran en el estudio son:

- Empatía
- Apertura a la diversidad
- Autorregulación escolar



2 Antecedentes

2. Antecedentes

2.1. Países participantes y ciclo de la evaluación

En el ERCE 2019, han participado estudiantes, docentes, directores y familias de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Los instrumentos de evaluación utilizados en este estudio fueron elaborados en 2017 y validados durante el año 2018 mediante un proceso de pilotaje, para luego ser aplicados en su versión definitiva en dos momentos del 2019. Al igual que las pruebas de conocimiento, el procesamiento se llevó a cabo en 2020 y el análisis y elaboración de informe en 2021.

La aplicación se llevó a cabo según el calendario escolar de los países participantes. Mientras en Cuba, República Dominicana, México y la parte con calendario norte de Colombia y Ecuador los instrumentos se aplicaron durante la primera mitad de 2019, el resto de los países lo hizo durante los últimos cuatro meses del mismo año.

Figura 1. Etapa de desarrollo de instrumentos para la medición de habilidades socioemocionales



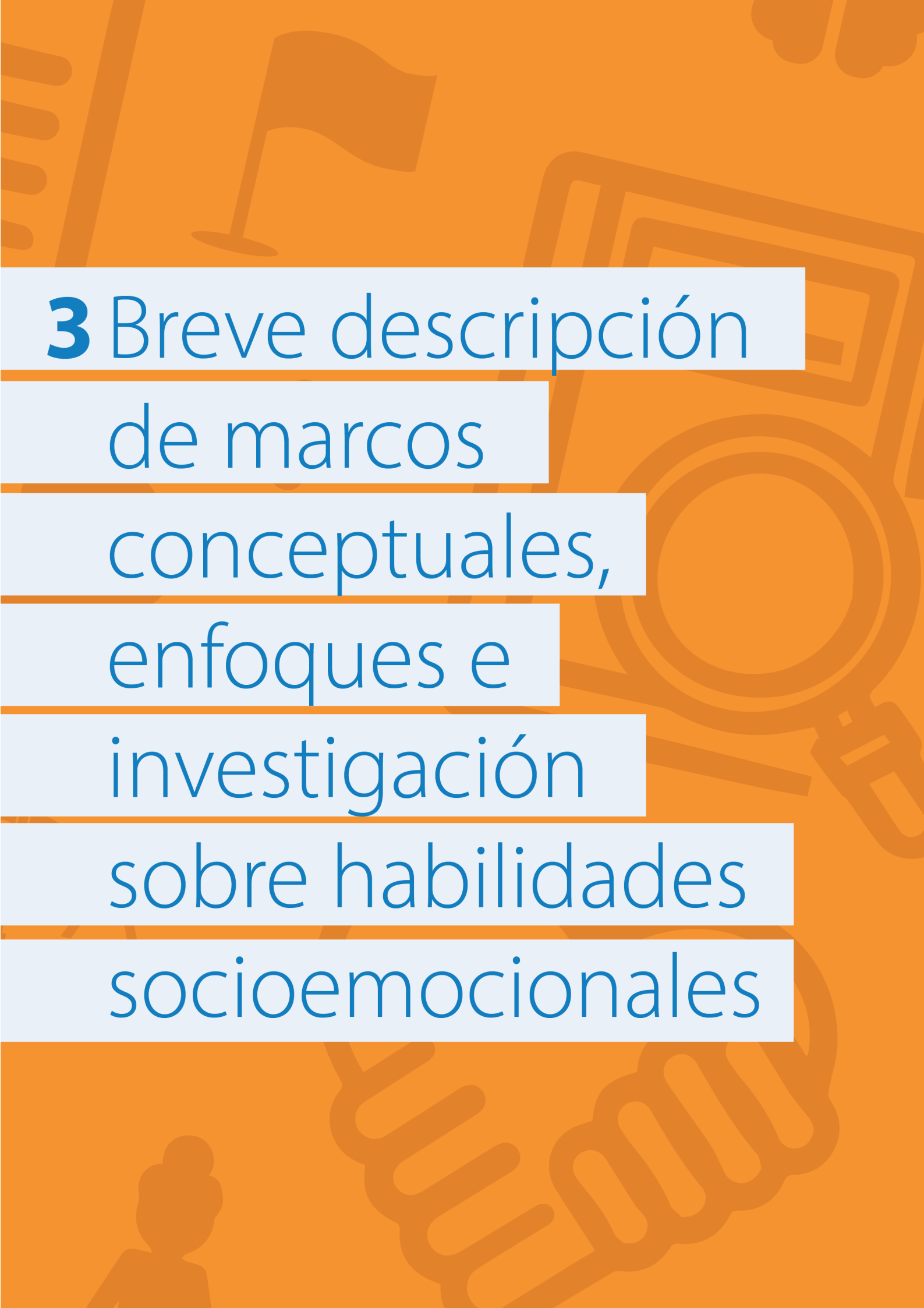
2.2. La construcción del módulo de habilidades socioemocionales

El módulo de habilidades socioemocionales que se incorpora en la cuarta versión de los estudios del LLECE en el ERCE 2019, se implementó a través de un cuestionario adicional a las pruebas de logro con la finalidad de caracterizar las habilidades socioemocionales relacionadas con la formación integral de los estudiantes de 6° grado.

Este módulo explora objetivos de aprendizaje relacionados con habilidades para la vida, habitualmente presentes de modo transversal en los currículos de los países. El estudio de estas habilidades en los estudiantes de la región ha sido una iniciativa conjunta de la UNESCO y los países participantes, que expresaron su interés por incorporarlas en este ciclo de evaluación.

La selección de habilidades a estudiar se realizó luego de revisar la literatura, de examinar los currículos de los países participantes, y a partir de la experiencia de varios de ellos en cuyos sistemas nacionales de evaluación ya incorporan la evaluación de habilidades socioemocionales. Los criterios centrales para la selección de las habilidades a estudiar fueron los siguientes:

- Que fuesen habilidades presentes dentro de las bases curriculares de los países (típicamente como objetivos transversales del currículo).
- Que fuesen habilidades susceptibles de ser evaluadas en estudiantes mediante cuestionarios auto administrados.
- Que fuesen habilidades relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía (sea como habilidades directamente relacionadas con dicho concepto, o como habilidades precursoras del mismo). Este último criterio fue propuesto por los países participantes en las instancias de toma de decisiones del ERCE que se han desarrollado desde 2017.



3 Breve descripción
de marcos
conceptuales,
enfoques e
investigación
sobre habilidades
socioemocionales

3. Breve descripción de marcos conceptuales, enfoques e investigación sobre habilidades socioemocionales

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

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

En el plano internacional es posible reconocer diferentes marcos de referencia con relevancia en el campo educativo; entre ellos, el marco desarrollado por la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL [acrónimo en inglés]), el de las competencias para el siglo XXI del National Research Council (NRC), las habilidades transferibles de UNICEF, el EMC2 (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020), promovido por la UNESCO, y el modelo de los cinco grandes factores, desarrollado por la OCDE.

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

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

Existe amplia evidencia respecto del impacto positivo de las HSE en los logros de aprendizajes escolares de los estudiantes (OCDE, 2015; Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011; Duckworth & Seligman, 2005). Un metaanálisis en el que se evaluaron 213 programas de educación emocional en escuelas, incluyendo desde educación parvularia hasta secundaria, evidenció que los estudiantes aumentaron la puntuación en HSE junto a un incremento significativo en las evaluaciones de logros y notas de final de año (Durlak, Weissberg, Taylor & Schellinger, 2011). La mejora en HSE actuaría favoreciendo la activación de actitudes y conductas que benefician el desempeño académico, involucrando una mejor comprensión de las normas escolares, junto con el reconocer y acudir a los recursos del entorno educativo y familiar para conseguir apoyo y resolver conflictos (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). En esta línea, Viscardi & Alonso (2013) indican que las HSE movilizan conductas académicas que favorecen los buenos desempeños, como por ejemplo el asistir a clases, uso de estrategias de estudio efectivas, mejor uso del tiempo, capacidad de pedir ayuda, entre otros.

Por otra parte, la promoción de HSE como parte de la formación ciudadana de las escuelas tiene un impacto positivo en la construcción de una sana convivencia social (Chaux, Bustamante, Castellanos & Jiménez, 2008; Cohen, 2006). El

trabajo sobre HSE en el contexto escolar favorece una mayor resolución pacífica de conflictos entre pares, lo que impacta en la calidad de las relaciones en el aula (Milicic, Alcalay, Berger & Álamos, 2013) y favorece un mejor clima en ella (Durlak, Weissberg, Taylor & Schellinger, 2011).

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

Dado lo anterior, se ha generado un creciente interés mundial respecto de las HSE, las cuales se han medido en distintas evaluaciones internacionales y de países de América Latina y el Caribe. Por ejemplo, el «Estudio internacional de educación cívica y ciudadanía» de 2016 (ICCS, por sus siglas en inglés) analiza una serie de actitudes, percepciones y comportamientos esperados en torno a la vida cívica y su relación con experiencias y prácticas de enseñanza, con la participación de cinco países de la región (Schulz, Ainley, Cox & Friedman, 2018a & 2018b).

Todas estas experiencias y antecedentes se revisaron en el proceso de selección de las habilidades que se estudiarían en el ERCE 2019 y en la construcción de los instrumentos del estudio. Además de la revisión de la literatura, la selección de habilidades que se evaluarían en el ERCE siguió tres criterios adicionales mencionados en la sección anterior, es decir, que fuesen habilidades presentes en las bases curriculares de los países, que fuesen habilidades susceptibles de evaluarse en estudiantes mediante cuestionarios autoadministrados, y que fuesen habilidades relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía, sea como habilidades directamente relacionadas con ese concepto o como habilidades precursoras de él.

A partir de estos marcos conceptuales y los criterios de selección, el ERCE 2019 se focalizó en el estudio de la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación en estudiantes de 6º grado. El estudio considera tanto habilidades interpersonales, específicamente la empatía y la apertura a la diversidad, como habilidades intrapersonales, específicamente de autorregulación escolar.

A continuación se presenta una breve definición de cada una de ellas, como marco para la interpretación de los resultados que luego se exponen.

3.1. Empatía

Es la capacidad para reconocer la perspectiva de otro, tanto en un sentido cognitivo (comprender la perspectiva de otros, aunque sea diferente de la propia), como emocional (entre otros aspectos, implica la habilidad para identificar las emociones que están experimentando otros, interpretar sus intenciones y propósitos). También incluye la capacidad para actuar o responder considerando el punto de vista y emociones del otro.

Se ha observado que los estudiantes que son capaces de tomar la perspectiva de otros, y empatizar con ella, se involucran en una comunicación constructiva con sus pares y resuelven conflictos de manera pacífica cuando estos surgen. La empatía también conlleva la disposición a actuar de una manera que sea concordante con la conciencia acerca de la perspectiva del otro, y no la propia (Hoffman, 2000). Esta habilidad ha sido considerada una precursora del desarrollo de comportamientos que contribuyen positivamente a la convivencia social, tales como la disposición para prestar ayuda y consuelo, la cooperación y la toma de perspectiva para la resolución de conflictos. Todos estos factores son clave a la hora de construir una convivencia respetuosa, cooperativa y democrática (Eisenberg *et al.*, 1996; Malti, Zuffianò & Noam, 2018).



La empatía es la habilidad de reconocer la perspectiva de otro en un sentido cognitivo y emocional.

3.2. Apertura a la diversidad

Se refiere al grado en que los estudiantes perciben o anticipan que son capaces de aceptar, tolerar y establecer vínculos con quienes son diferentes a ellos, sea porque pertenecen a otros grupos o porque poseen ideas distintas a las propias, aun cuando pertenezcan al propio grupo (UNESCO, 2015). El ERCE 2019 se focalizó específicamente en la disposición a aceptar a miembros de grupos diferentes al propio.

La apertura a la diversidad no solo resulta ser beneficiosa para la convivencia social. Se ha encontrado que se asocia a una mayor capacidad para la adaptación al cambio y a nuevos grupos sociales. Asimismo, estudiantes que reportan altos niveles de creatividad y curiosidad intelectual, habilidades clave para el aprendizaje, reportan altos niveles de apertura y tolerancia para relacionarse con otros (OCDE, 2021). A la vez, son capaces de beneficiarse del aprendizaje entre pares y saben cómo utilizar los apoyos sociales disponibles (Transforming Education, 2016).



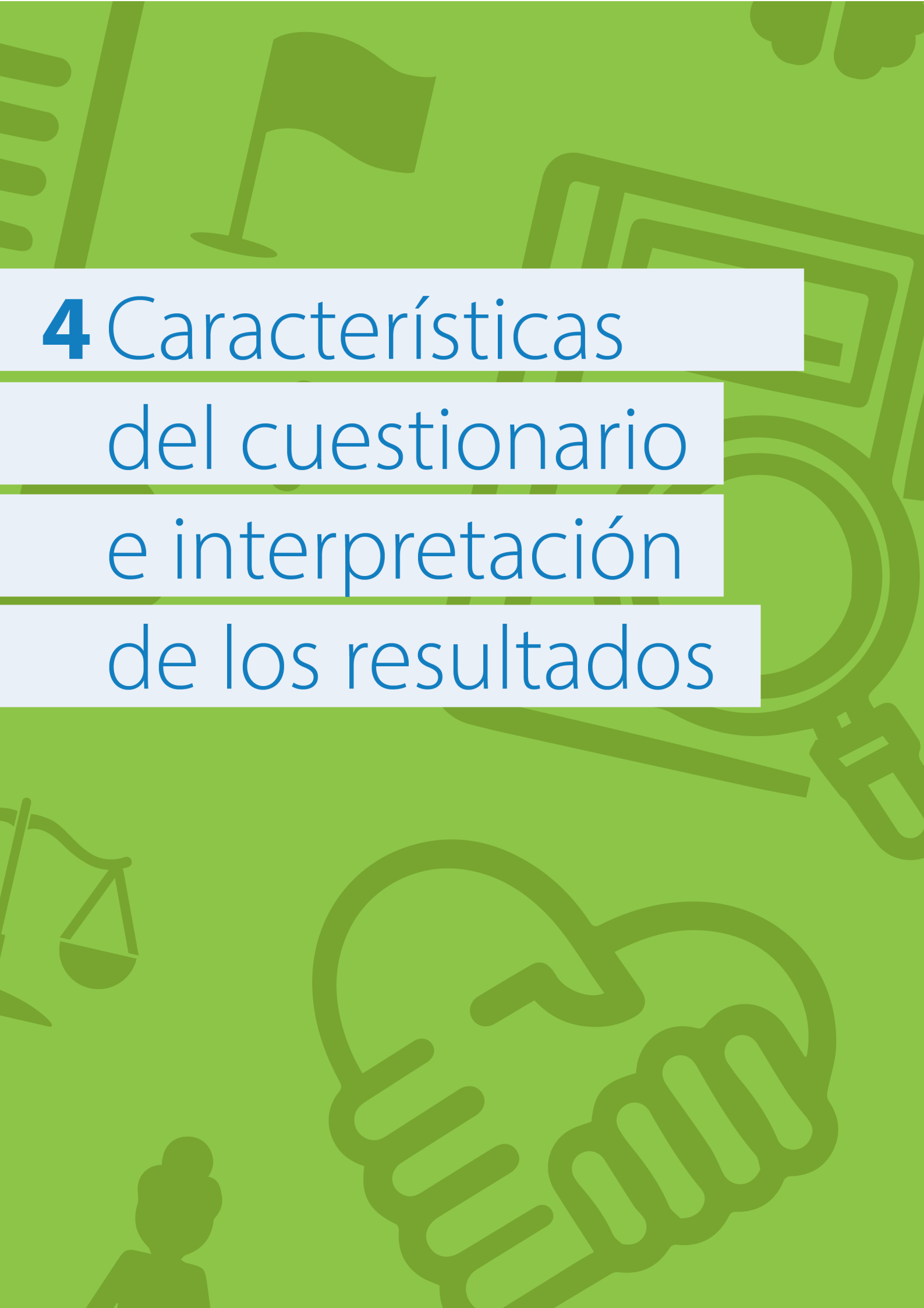
La apertura a la diversidad se refiere al nivel que los estudiantes son capaces de aceptar, tolerar y establecer vínculos con quienes son diferentes a ellos.

3.3. Autorregulación escolar

Es la capacidad para regular de forma efectiva las propias emociones, pensamientos y comportamientos en una experiencia de aprendizaje, y perseverar hacia el logro deseado (Pintrich, 2000). Incluye la capacidad de motivarse a uno mismo, de manejar el estrés, de postergar gratificaciones y trabajar de forma focalizada para alcanzar metas académicas (National Research Council, 2012; Transforming Education, 2016).



La autorregulación escolar es la capacidad de regular efectivamente las emociones, pensamientos y comportamientos, así como perseverar hacia el logro buscado.



4 Características del cuestionario e interpretación de los resultados

4. Características del cuestionario e interpretación de los resultados

El cuestionario presenta a los estudiantes una serie de afirmaciones que describen situaciones de la escuela o sobre sí mismos, y los interroga sobre la frecuencia con que estas ocurren. Este es el caso para las baterías de empatía y autorregulación escolar. Por su parte, la batería de apertura a la diversidad incluye una serie de ejemplos de grupos sociales diferentes al grupo propio del estudiante, frente a los cuales este indica su nivel de agrado si llegaran a su curso.

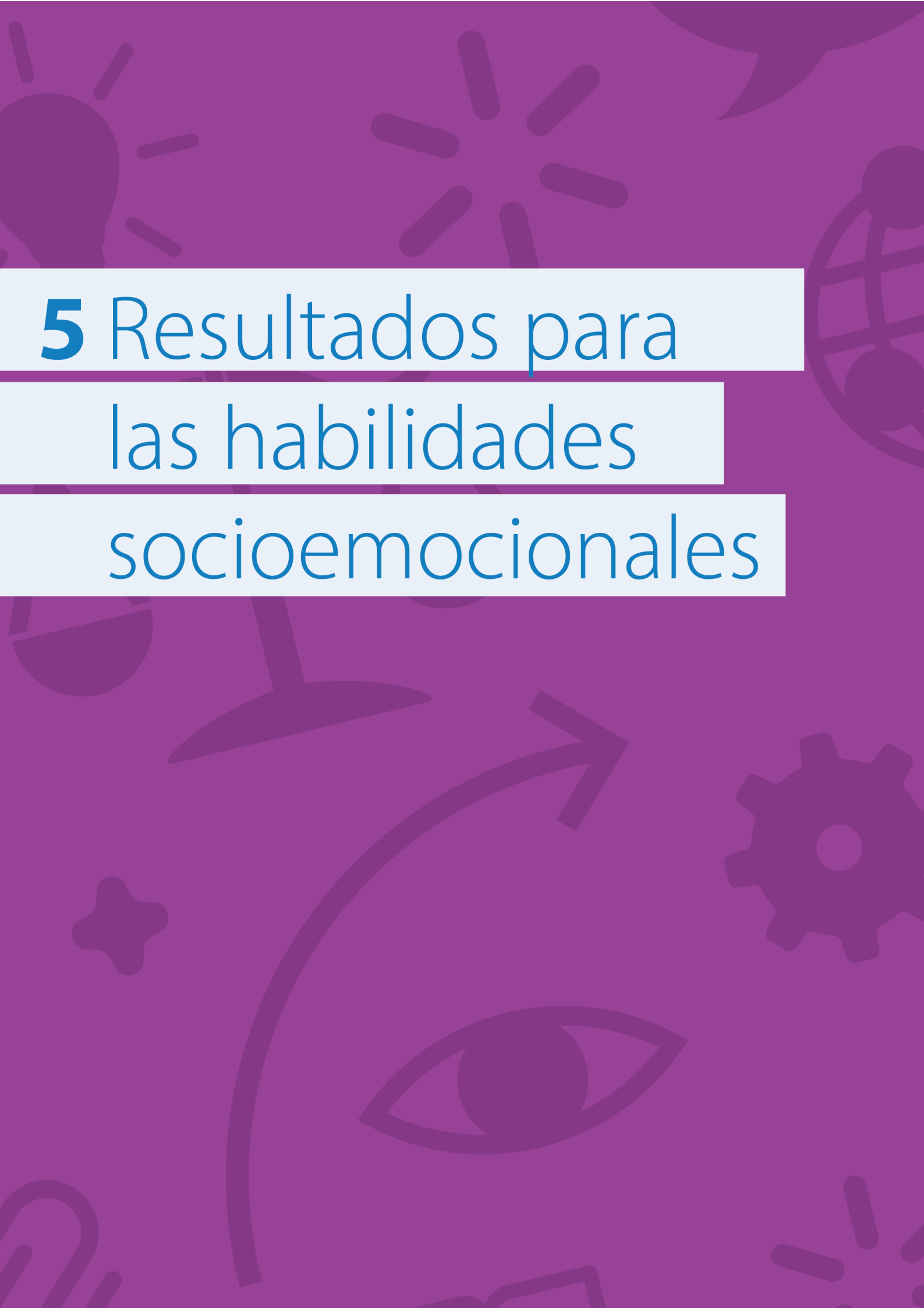
La siguiente tabla sintetiza el número de ítems que se incluyó para explorar cada uno de los tres constructos, las características de estos y los aspectos que se indagaron en cada caso.

Tabla 1. Aspectos evaluados por cada escala de habilidades socioemocionales y cantidad de ítems

Habilidad	Aspectos considerados	Formulación de los ítems	Número de ítems
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para comprender la perspectiva de otros Experimentar emociones congruentes con la situación del otro Responder considerando la situación del otro 	Afirmaciones que describen emociones, situaciones y acciones ante las cuales el estudiante marca una de cuatro opciones de frecuencia con que suceden. Van desde «nunca o casi nunca» hasta «siempre o casi siempre».	7
Apertura a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> Disposición a aceptar y establecer vínculos con estudiantes que pertenecen a otros grupos sociales 	Serie de afirmaciones en que se pide al estudiante anticipar su reacción ante la llegada de otros estudiantes de grupos sociales distintos. Las categorías de respuesta van desde «me desagradaría mucho» hasta «me agradaría mucho».	6
Autorregulación escolar	<ul style="list-style-type: none"> Seguimiento de reglas y normas de la clase Capacidad para pedir orientación cuando se necesita perseverancia y postergación de gratificaciones 	Serie de afirmaciones que describen acciones del estudiante. Las opciones de respuesta son de frecuencia, desde «nunca o casi nunca» hasta «siempre o casi siempre».	10

Fuente: Elaboración propia

Los cuestionarios se pilotearon y adaptaron lingüísticamente para recoger las particularidades del idioma español hablado en cada país participante (además de traducirse al portugués, en el caso de Brasil). Luego del análisis psicométrico de los resultados de la aplicación piloto y definitiva, se seleccionaron los ítems que conformarían las escalas que aquí se reportan.



5 Resultados para las habilidades socioemocionales

5. Resultados para las habilidades socioemocionales

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

La interpretación de los resultados del estudio de habilidades socioemocionales del ERCE 2019 debe ser cautelosa por dos motivos: primero, se trata de habilidades incorporadas recientemente en los currículos oficiales, el desarrollo de su pedagogía en las escuelas es incipiente y las y los docentes no han sido formados en forma sistemática para fomentarlas (Arias, Hincapié & Paredes, 2020). Segundo, las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela durante la niñez son importantes, y están influenciadas por factores culturales y de socialización familiar, por lo que la escuela juega un papel complementario a estos factores. Por ello, se sugiere no interpretar los resultados como fruto exclusivo ni directo de la acción de las escuelas en cada país.

Ahora bien, es importante hacer notar que la forma en la que se desarrollan las prácticas de enseñanza se relaciona con estas habilidades y el presente estudio es un primer acercamiento a este tema en la región. Por lo mismo, debe ser considerado como tal y requerirá ser complementado con evidencia de investigaciones a mayor profundidad en los distintos contextos de la región.

Interpretación de los tamaños de efecto

Los tamaños de las relaciones encontradas entre los diferentes factores asociados y las habilidades socio emocionales incluidas en el ERCE 2019, en su gran mayoría, son pequeños. Esto quiere decir que, si bien encontramos resultados estadísticamente significativos para diferentes factores, el tamaño de estas relaciones no implica diferencias de importancia sustantiva. Por ejemplo, si seguimos la heurística de interpretación de tamaños de efecto Cohen (1988), aplicados sobre los estimados reportados, podemos clasificar los diferentes resultados. Si seguimos la heurística propuesta, se puede sugerir que tamaños de 1 a 3 son pequeños, de 3 a 5 son tamaños medianos y sobre 5 pueden ser considerados grandes. Al aplicar esta clasificación, es posible indicar que para la mayoría de los resultados observados, estos son pequeños (<3).

Interpretación de los puntajes de las habilidades socioemocionales

Los puntajes generados para el estudio se encuentran en una escala estandarizada, donde la media de la región fue establecida en 50 puntos, con una desviación estándar de 10 puntos. En cada una de las tres habilidades, un mayor puntaje indica que los estudiantes reportan mayor empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar, respectivamente.

Sin embargo, es importante advertir que los valores de la escala estandarizada sirven primariamente al propósito de hacer posible las comparaciones, pero que no pueden interpretarse de la misma manera en las tres escalas, pues dependen de la distribución de las respuestas de los estudiantes. Esto quiere decir que, por ejemplo, un puntaje de 60 puntos implica que está 1 desviación estándar sobre la media regional en las tres habilidades, pero no necesariamente se encuentra situado en la misma región de la escala de respuesta que los estudiantes emplearon para responder las preguntas.

Por esta razón, además del puntaje estandarizado, se presenta una relación con la escala de respuesta, de manera que sea posible contar con una interpretación más precisa y completa acerca de los puntajes que se reportan. Si se emplean los modelos de respuesta de cada escala, es posible referirnos a las respuestas observadas de los estudiantes, y con estos tener una noción respecto a que significan los puntajes de una forma aproximada.



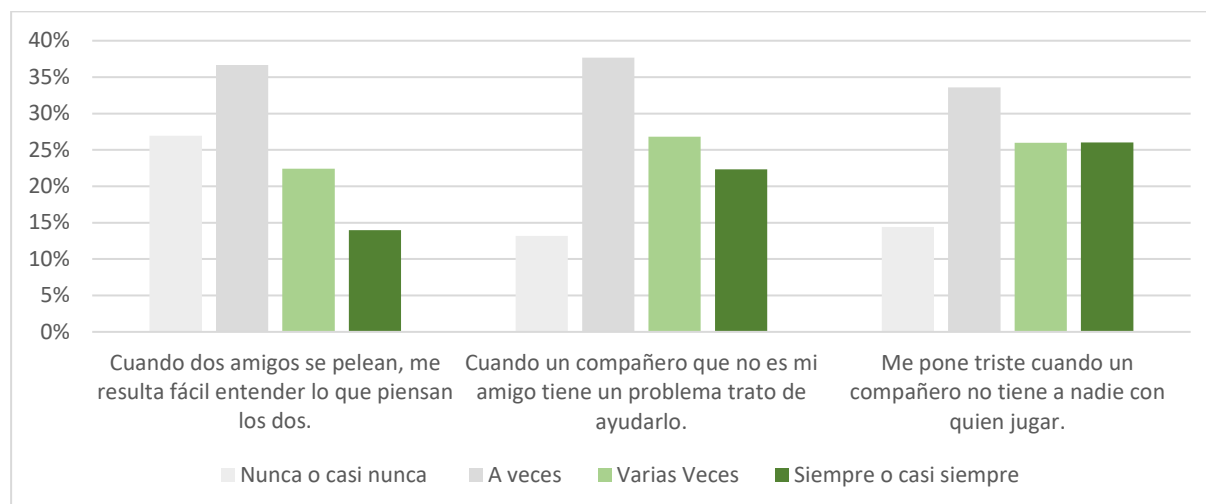
En la escala estandarizada para el reporte de resultados la media de la región se establece en 50 puntos con una desviación estándar de 10 puntos.

Al emplear los modelos de respuesta de cada escala, es posible referirnos a las respuestas observadas de los estudiantes, y con estos tener una noción respecto a que significan los puntajes de una forma aproximada.

5.1 Empatía

Para ilustrar la información entregada por la escala de empatía se presentan, en la figura 2, tres ejemplos de ítems incluidos en el módulo de habilidades socioemocionales que son característicos de cada una de las tres facetas que componen esta escala junto a la distribución nacional de respuestas proporcionadas por los estudiantes en toda la escala de respuestas.¹

Figura 2. Distribución de respuestas en Colombia para tres ítems de la escala de empatía



Fuente: Elaboración propia

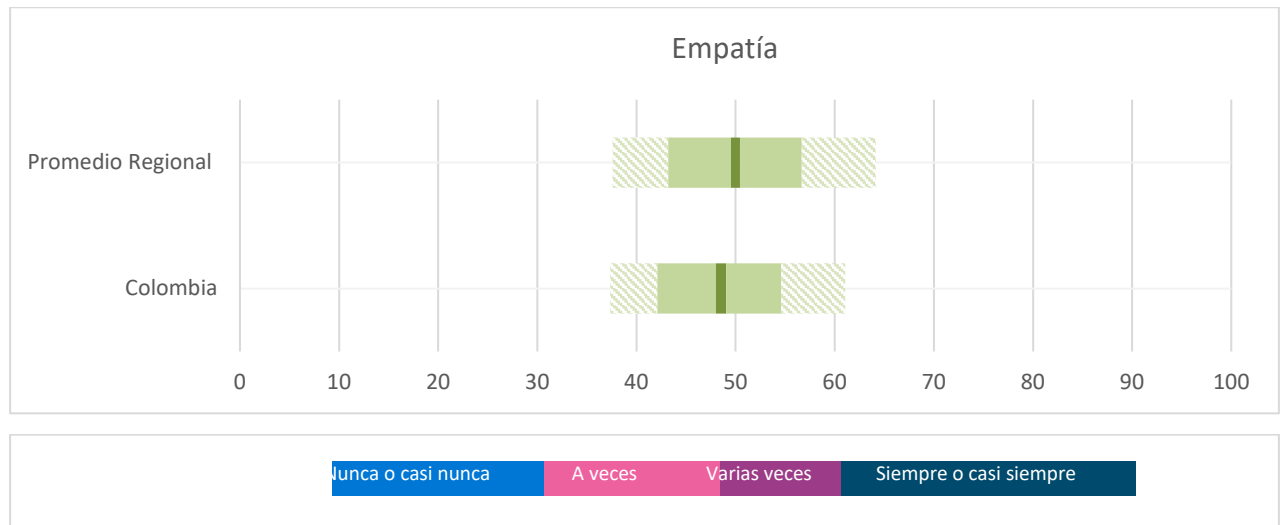
En esta escala, valores sobre 50 son asignados a patrones de respuesta en que en la mayoría de los ítems los estudiantes responden «varias veces» y «casi siempre» frente a afirmaciones como «me pone triste cuando un compañero no tiene nadie con quien jugar», «cuando un compañero que no es mi amigo tiene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

En general, los estudiantes de 6º grado de Colombia reportan niveles moderadamente altos niveles de empatía, aunque levemente por debajo del promedio regional, como se observa en la figura 3. Los puntajes promedio en torno a 50 puntos o más se asocian con una propensión a responder «varias veces» a las preguntas de la escala de empatía. La figura 3 también revela que es muy poco frecuente que niños y niñas respondan «nunca o casi nunca» ante los ítems de esta escala. En efecto, si se considera el total de respuestas para esta escala a nivel regional, se observa que el 55 % de ellas se concentra en las dos categorías más positivas de respuesta («varias veces» o «siempre o casi siempre»), mientras que un 45 % lo hace en las dos categorías inferiores: un 30 % responde «a veces» y otro 15 % «nunca o casi nunca».

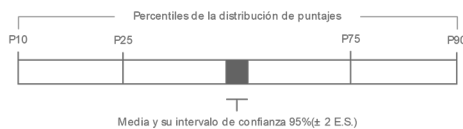
En la región, las respuestas del 80% de los estudiantes se distribuyen en un rango de 38 a 64 puntos en la escala de **empatía**. Con esos puntajes, las respuestas predominantes van desde «a veces» hasta «siempre o casi siempre» ante afirmaciones tales como «Me pone triste cuando un compañero no tiene nadie con quien jugar». El promedio de los estudiantes de la región es de 50 puntos, lo que significa que tienden a responder «varias veces» en los ítems de esta escala.

¹ Ver en anexo el listado completo de preguntas que componen la escala y el porcentaje de respuestas para cada categoría a nivel regional.

Figura 3. Distribución de puntajes en Colombia y la región para empatía



Fuente: Elaboración propia

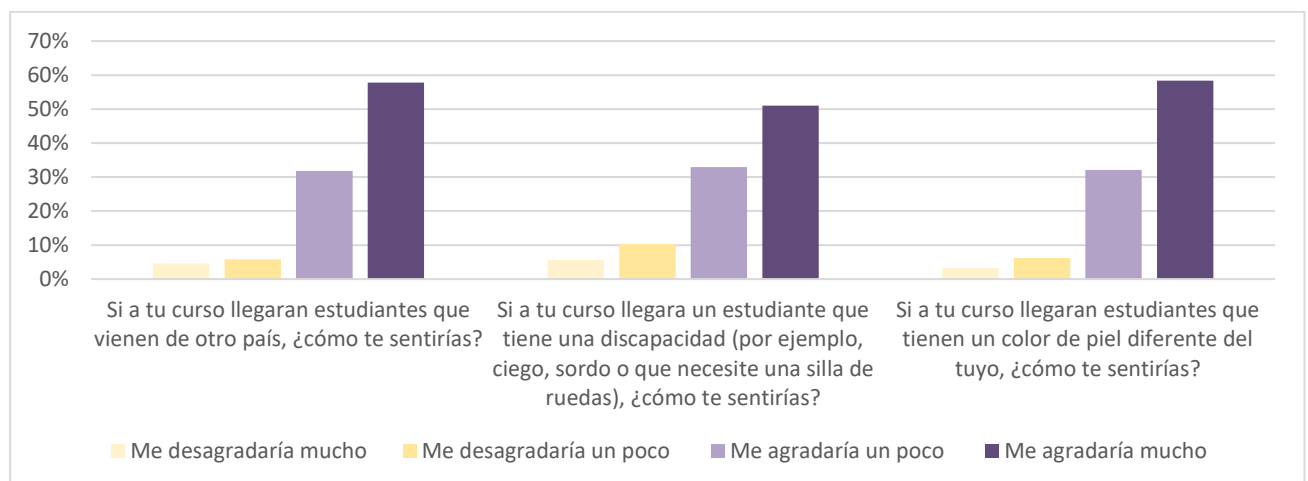


Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media del país o la media regional. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego, se muestra una barra central que representa a percentiles de 25 y 75 y en los extremos de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

5.2 Apertura a la diversidad

Los resultados para Colombia en la escala de apertura a la diversidad muestran que los estudiantes reportan un alto nivel en ella, cercano al promedio regional. En la figura 4 se presentan tres ejemplos de ítems incluidos en el módulo de habilidades socioemocionales que son característicos de esta escala, junto a la distribución nacional de respuestas proporcionadas por los estudiantes en toda la escala de respuestas.

Figura 4. Distribución de respuestas en Colombia para tres ítems de la escala de apertura a la diversidad



Fuente: Elaboración propia

En esta escala, valores de 50 o más corresponden a estudiantes que son más propensos a indicar que les «agradaría mucho» que llegaran a su curso estudiantes de cualquier otro grupo social (estudiantes de otra religión, otro país, de otro color de piel diferente al propio). En contraste, resultados menores a 35 puntos son característicos de

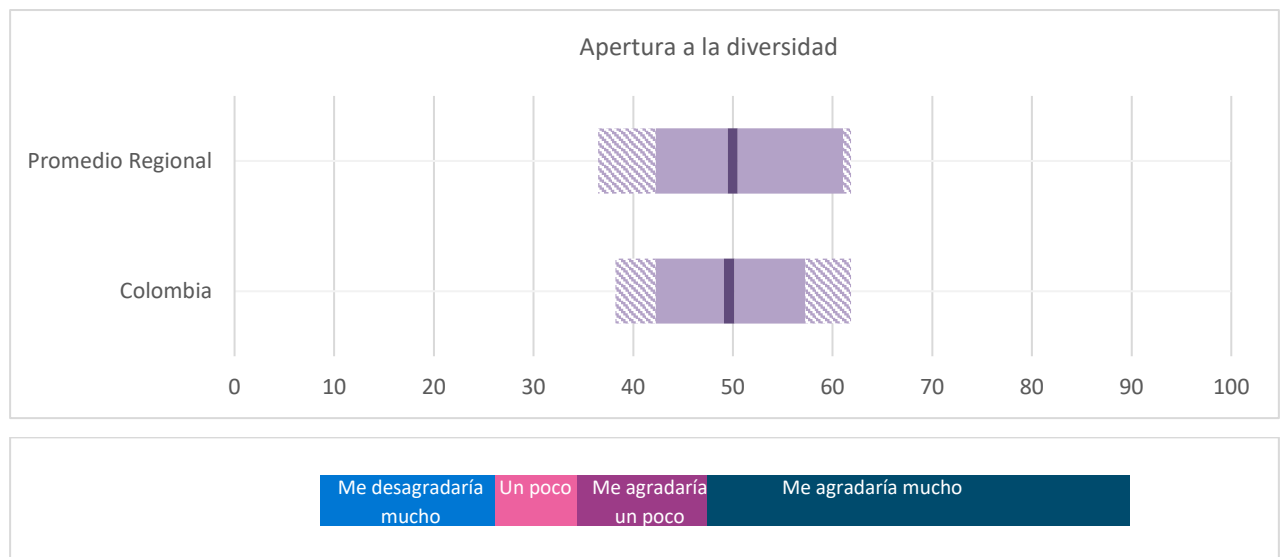
estudiantes que indicarían que les «desagradaría un poco o mucho» que llegaran estudiantes de otros grupos sociales a su curso. Este es el caso de muy pocos estudiantes de la región.

Así, se observa (figura 4) que los resultados están desplazados hacia respuestas que muestran una disposición muy favorable ante la llegada de estudiantes de otros grupos sociales al curso donde se encuentran quienes responden las preguntas de esta escala (por ejemplo, de religión, países, etnias, color de piel distintos al propio). Si se considera el total de respuestas para esta escala a nivel nacional, se observa que sobre el 80 % de ellas se concentra en las dos categorías más positivas de respuesta, es decir «me agradaría un poco» o «me agradaría mucho» (que llegaran estudiantes de otras etnias, religiones, etc.). En contraste, sólo el 6 % de las respuestas a nivel nacional corresponde a la categoría «me desagradaría mucho».

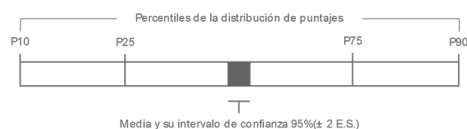
En la figura 5, la extensión de las barras representa la variabilidad de los puntajes en Colombia²; a mayor extensión, mayor heterogeneidad de puntajes, y a menor extensión, mayor es la homogeneidad de los puntajes para esta escala. Como se puede verificar, las y los estudiantes presentan patrones de respuesta que van desde quienes manifiestan que les “agradaría un poco” hasta quienes son más propensos a responder que les «agradaría mucho» que llegaran estudiantes de grupos diferentes.

En la región, las respuestas del 80 % de los estudiantes se distribuyen en un rango de 37 a 62 puntos en la escala de **apertura a la diversidad**. Con esos puntajes, las respuestas predominantes van desde «me agradaría un poco» hasta «me agradaría mucho» que a mi curso llegaran estudiantes de grupos sociales distintos (otra religión, etnia, color de piel). El promedio de los estudiantes de la región se sitúa en los 50 puntos, lo que significa que tienden a responder que les «agradaría mucho» en los ítems de esta escala.

Figura 5. Distribución de puntajes en Colombia y la región para apertura a la diversidad



Fuente: Elaboración propia



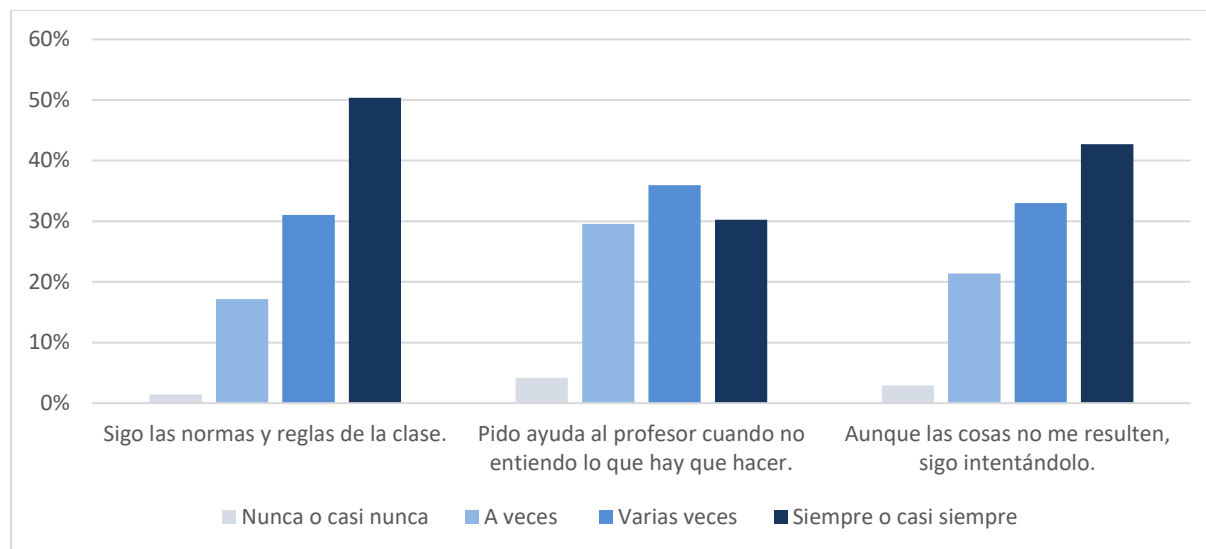
Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego se muestra una barra que se extiende hacia la izquierda y la derecha que representa a los percentiles de 25 y 75 y, más allá, en los extremos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

2 Al considerar el 80 % de la muestra y excluyendo el 10 % de los extremos superior e inferior de puntajes.

5.3 Autorregulación escolar

Finalmente, la escala de autorregulación también presenta una tendencia a respuestas positivas de parte de los estudiantes. En la figura 6, se presentan tres ejemplos de ítems incluidos en el módulo de habilidades socioemocionales que son característicos de esta escala en sus tres facetas consideradas, junto a la distribución de Colombia de respuestas proporcionadas por los estudiantes en toda la escala.

Figura 6. Distribución de respuestas en Colombia nivel regional para tres ítems de la escala de autorregulación escolar



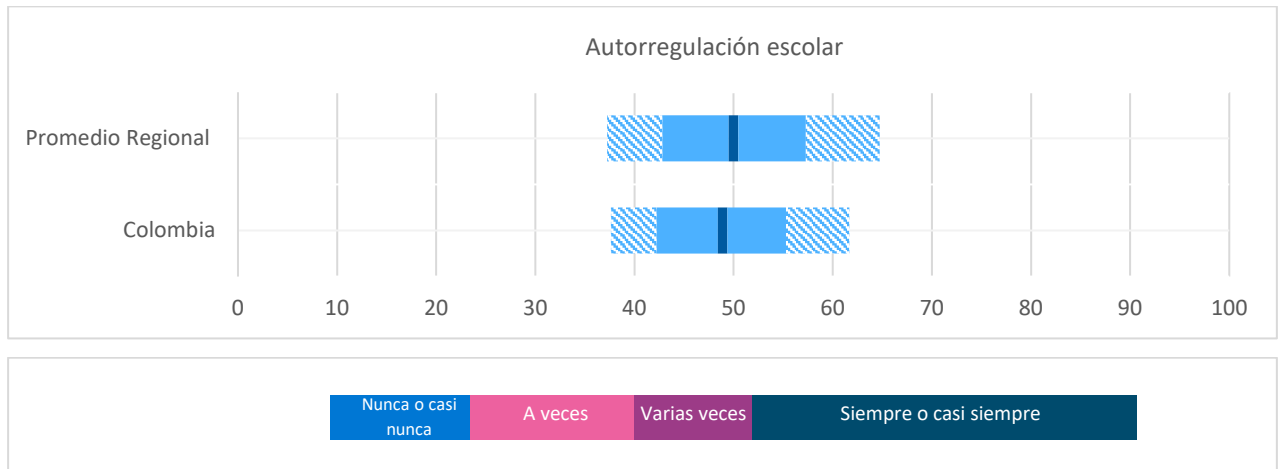
Fuente: Elaboración propia

En esta escala los estudiantes que presentan 50 puntos o más responden «siempre o casi siempre» ante afirmaciones como «sigo las normas y reglas de la clase», «pido ayuda al profesor cuando no entiendo lo que hay que hacer» o «aunque las cosas no me resulten, sigo intentándolo». En contraste, la mayoría de los estudiantes con puntajes inferiores a 40 puntos responden «a veces» o «nunca o casi nunca» a estos ítems. Similar al caso anterior, son pocos los estudiantes en la región con estos puntajes.

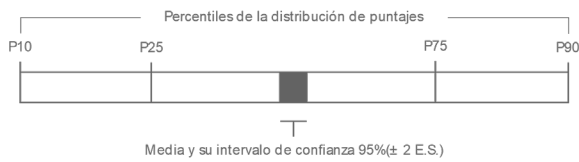
En la figura 7, se presenta la variabilidad de los puntajes en Colombia y la región para autorregulación escolar; a mayor extensión, mayor heterogeneidad de puntajes y a menor extensión, mayor es la homogeneidad de los puntajes para esta escala. Se observa que la media en Colombia se encuentra por debajo de la regional en esta habilidad socioemocional, aunque presenta una menor variabilidad de los puntajes.

Sobre la región, las respuestas del 80% de los estudiantes se distribuyen en un rango de 37 a 65 puntos. Con esos puntajes, las respuestas predominantes van desde «a veces» hasta «siempre y casi siempre» ante afirmaciones tales como «antes de ponerme a jugar termino de estudiar» o «aunque las cosas no me resulten sigo intentándolo». El promedio de los estudiantes de la región se sitúa en los 50 puntos, lo que significa que tienden a reportar que «varias veces» lo hacen.

Figura 7. Distribución de puntajes en Colombia y la región para autorregulación escolar



Fuente: Elaboración propia



Nota: En las barras de los gráficos, el centro incluye un rectángulo oscuro que representa la media del país o la media regional. Su ancho representa el intervalo de confianza de la media. Luego, se muestra una barra central que representa a percentiles de 25 y 75, y en los extremos de esta misma barra se incluyen los percentiles 10 y 90.

Los estudiantes de Colombia de 6° grado presentan reportes **positivos en autorregulación, empatía y apertura a la diversidad** y **obtienen una media inferior a la media regional** en empatía y autorregulación escolar y similar en apertura a la diversidad.



6 Factores asociados a las habilidades socioemocionales



6. Factores asociados a las habilidades socioemocionales

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

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

6.1. Descripción de los factores

Nivel socioeconómico de las familias

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

Victimización del estudiante al interior de la escuela

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

Asistencia del estudiante a educación preescolar

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

Interés que manifiestan los docentes por el bienestar de los estudiantes

El interés por el bienestar de los estudiantes es un dominio importante del marco de las interacciones maestro-alumno, el que incluye el apoyo emocional que se les puede prestar dentro de un contexto escolar. En particular, se hace referencia a la presencia de un clima cálido en el aula, marcado por la capacidad de respuesta de los profesores hacia los intereses e ideas de los estudiantes, como también a sus necesidades académicas, sociales y emocionales (Downer, Stuhlman, Schweig, Martínez, & Ruzek, 2015).

La escala de «apoyo e interés por el bienestar de los estudiantes» incluye un total de 5 ítems a través de los cuales los estudiantes indican la frecuencia³ en que perciben una serie de apoyos emocionales por parte de sus profesores, ya sea que muestren interés y que estén atentos a cuando algo preocupa a los estudiantes, que gestionen de manera positiva errores que puedan cometer, entre otros. Con estos ítems se construyó un índice con media cero, y desviación estándar uno a la muestra internacional del estudio. Para representar «interés de las y los docentes por el bienestar de los estudiantes» a nivel de escuela, los puntajes anteriores fueron promediados a nivel escuela. Estos

3 Para más detalles, ver ficha a6_15_clbie.pdf

promedios implican que a mayor valor, las y los estudiantes de una misma aula en conjunto indican que sus profesores presentan mayor interés por su bienestar.

Disrupción en el aula

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

El factor de «Disrupción en el aula» se construye en base a las respuestas a un conjunto de ítems, con los cuales los estudiantes indican la frecuencia con la que suceden diferentes eventos disruptivos durante la clase⁴. Esta escala incluye a las siguientes afirmaciones «durante la clase hay desorden en la sala», «el profesor tiene que esperar mucho tiempo para que los estudiantes se callen», «cuando un estudiante participa en la clase, otros interrumpen» y «las y los estudiantes se comportan tan mal que se hace difícil aprender». Con las respuestas de las y los estudiantes a estos ítems se construyó un índice de puntajes con media cero y desviación estándar de una unidad para la muestra internacional. Para representar a los niveles de «disrupción en el aula» a nivel de escuela, los puntajes anteriores fueron promediados a nivel escuela. Estos promedios implican que a mayor valor, las y los estudiantes de una misma aula en conjunto indican que en el aula hay mayores niveles de disrupción en el proceso de aprendizaje.

6.2. Resultados de factores asociados a las habilidades socioemocionales en Colombia

A continuación, en la Tabla 2, se presentan los resultados correspondientes a los factores asociados seleccionados para analizar su relación con las habilidades socioemocionales evaluadas en el ERCE. Estos resultados incluyen relaciones que resultaron ser significativas para el país, como también aquellas que no lo fueron.

En la Tabla 2, se encuentran identificados con un signo (+) todos aquellos factores que muestran una relación positiva con cada habilidad socioemocional, mientras que con un signo (-) se identifican aquellas variables que presentan una relación inversa. Aquellas celdas que incluyen (o) en su interior corresponden a factores que no muestran una relación significativa con los resultados obtenidos por los estudiantes en las habilidades socioemocionales.

4 Las respuestas de los estudiantes de 6º grado refieren, de manera separada, a cada una de las disciplinas evaluadas por las pruebas de logro (Lenguaje, Matemática y Ciencias). Para estudiar la relación entre la disrupción en el aula y las habilidades socioemocionales, se empleó el promedio de respuesta de los estudiantes, respecto a la disrupción del aula de las disciplinas de Lenguaje y Matemáticas.

Tabla 2. Resumen de resultados de las relaciones de factores asociados y el desarrollo de habilidades socioemocionales en Colombia

Factor	Empatía	Apertura a la diversidad	Autorregulación escolar
^a Nivel socioeconómico de la familia	+	+	○
^a Sexo de los estudiantes (mujer)	+	+	+
^a Experiencia personal de victimización escolar	○	-	-
^b Asistencia del estudiante a educación preescolar	○	○	+
^c Interés por el bienestar de los estudiantes	+	+	+
^c Disrupción en el aula (Lectura y Matemáticas)	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

Nota: Se incluyen los resultados que son significativos al 5% ($p < .05$).

^a Resultados obtenidos con modelos de regresión poblacional.

^b Resultados obtenidos con modelos de regresión poblacional, que se controlan por nivel socioeconómico de las familias y las escuelas.

^c Resultados obtenidos con modelos multinivel. Para más detalles ver Anexos.

A continuación, se profundizará en los resultados de las habilidades socioemocionales y los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes de Colombia identificados en la tabla anterior.

6.3. Resultados para cada habilidad socioemocional

6.3.1. Empatía

Las y los estudiantes colombianos reportan un nivel de empatía más bajo que el declarado en promedio por los estudiantes de la región. Es decir, comparados con el promedio regional, los estudiantes de Colombia reportan una frecuencia menor de situaciones en que expresan reacciones emotivas de comprensión y acciones de apoyo a otros.

Los factores individuales de los estudiantes que en Colombia se asocian significativamente con el nivel de empatía son el sexo del estudiante y el nivel socioeconómico de su familia. En contraste, esta misma relación no se observa con haber asistido a la educación preescolar.

Las **condiciones sociales, económicas y culturales de las familias** de los estudiantes de Colombia se asocian positivamente con el nivel de empatía que ellos y ellas reportan. Los datos indicaron que, a mayor nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, mayor es su puntaje en la escala de empatía. Esta diferencia es consistente con la observada en el reciente estudio de la OCDE sobre habilidades socioemocionales (OECD, 2021). Sin embargo, es importante advertir que durante la última década se ha generado un debate acerca de la dirección de la relación entre la condición socioeconómica y la empatía. Algunos estudios han mostrado evidencia de mayor empatía y más alta disposición a ayudar por parte de personas de menor nivel socioeconómico (Kraus *et al.*, 2010; Piff, Kraus, Coté, Cheng & Keltner, 2010), mientras que otros han encontrado que la disposición a ayudar es mayor entre participantes de mayor nivel socioeconómico (Körndorfer, Egloff & Schmukle, 2015). Recientemente, Varnum, Blais, Hampton y Brewer (2015) mostraron diferencias entre medidas de autorreporte (como es el caso del presente estudio) y medidas neurales de empatía. En estas últimas se verificó una respuesta mayor en personas de más bajo nivel socioeconómico. En consecuencia, es importante tener cautela a la hora de interpretar este reporte de mayor empatía de niños de mejor condición socioeconómica.

En Colombia, se observa que las **estudiantes mujeres** presentan un puntaje significativamente mayor que los hombres en la escala de empatía. Estas diferencias son consistentes con la investigación psicológica en empatía (Eisenberg & Lennon, 1983; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006), y también lo es con lo observado en el reciente estudio de la OCDE acerca de habilidades socioemocionales (OECD, 2021), así como en estudiantes de América Latina y el Caribe que participaron en el estudio sobre conocimientos y actitudes cívicas (Schulz *et al.*, 2018; Sandoval y col., 2018).

La asistencia del estudiante a la educación preescolar no se asocia de manera significativa con los niveles de empatía reportados por los estudiantes colombianos.

Por otro lado, se observa que, en el caso de las y los estudiantes colombianos, ser víctima de algún tipo de violencia por parte de los compañeros (hostigamiento, *bullying*) no presenta una relación significativa con el nivel de empatía reportado.

Las y los estudiantes colombianos que asisten a escuelas donde los docentes expresan **interés por su bienestar** reportan mayores niveles de empatía que sus pares que no tienen esa experiencia con sus docentes. De acuerdo con Eisenberg *et al.* (1996), uno de los componentes de la empatía es la simpatía, entendida como la tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro. Probablemente docentes que expresan este interés a sus estudiantes a la vez modelan para ellos esta actitud y favorecen de esta manera el desarrollo de la empatía.

La presencia de **un clima disruptivo en las aulas** presenta una relación significativa y negativa con el puntaje en la escala de empatía en Colombia. En otras palabras, la percepción de mayores grados de desorden e interrupciones en el aula se asocia con menores niveles de la capacidad para reconocer la perspectiva de otro y de identificar las emociones que los demás experimentan.



Docentes que expresan interés en sus estudiantes modelan en ellos actitudes que favorecen el desarrollo de la empatía.



Empatía

Se asocian positiva y significativamente con un mayor nivel de empatía:

- Un **mayor nivel socioeconómico** de las familias de los estudiantes.
- Estudiantes **mujeres**.
- Quienes cuentan con **docentes que expresan interés por el bienestar** de los estudiantes.

En contraste, **las interrupciones en aula** se asocian negativamente con el nivel de empatía.

6.3.2. Apertura a la diversidad

Las y los estudiantes colombianos presentan un nivel de apertura a la diversidad equivalente al reportado en promedio por los estudiantes de la región. Es decir, los estudiantes de Colombia expresan una disposición similar a la de la muestra regional ante la posibilidad de que otros grupos se integren a su curso (estudiantes de otro país, de otra religión, de otra etnia).

También en este caso el nivel socioeconómico y cultural de las y los estudiantes y sus familias se relaciona significativamente con la apertura de la diversidad. En el caso de Colombia, se observó que estudiantes con **mayor nivel socioeconómico y cultural reportaron** mayor apertura a la diversidad. Estos resultados son consistentes, con

estudios previos realizados en América Latina y el Caribe (Caro *et al.*, 2012), así como en el estudio de la OCDE sobre habilidades socioemocionales, donde se encontró que el NSE correlacionaba positivamente con la tolerancia, habilidad relacionada con la apertura a la diversidad (OECD, 2021). Es importante advertir que la tendencia que se ha observado en múltiples estudios acerca del mayor grado de prejuicio (una expresión de menor apertura a la diversidad) entre personas de menor nivel socioeconómico, está explicada por la percepción de amenaza que usualmente generan otros grupos en personas con condiciones de vida más precarias, por lo que no correspondería en propiedad a una diferencia que directamente se base en la condición socioeconómica (Manstead, 2018). Esta asociación se puede explicar porque las y los estudiantes de mayor nivel socioeconómico suelen tener experiencias más positivas al enfrentar la diversidad, puesto que lo hacen desde un estatus social más elevado. En cambio, aquellos de menor nivel socioeconómico pueden significar estas experiencias de manera diferente por ser objeto de prejuicios o actos discriminatorios por su origen o color de piel (Treviño, 2005).

En relación con el sexo de las y los estudiantes, se observa que en Colombia las estudiantes mujeres reportan un nivel significativamente mayor que los hombres en la escala de apertura a la diversidad, lo que es consistente con estudios en que se constata mayor presencia de conductas prosociales entre ellas y actitudes intergrupales más positivas hacia otros grupos (Schulz *et al.*, 2018). El estudio de la OCDE también evidenció mayor tolerancia en las estudiantes mujeres (OCDE, 2021).

La asistencia del estudiante a la educación preescolar es un factor que se asocia la apertura a la diversidad en Colombia. Sin embargo, cuando este factor se controla por nivel socioeconómico de las familias, no se observan diferencias significativas.

Por otra parte, en el caso de Colombia, los resultados indicaron una relación negativa entre ser víctima de violencia al interior de la escuela y apertura a la diversidad. Es decir, a mayor experiencia de violencia al interior de la escuela, se declara una menor disposición y apertura a relacionarse con estudiantes que pertenezcan a otros grupos sociales. Se trata de niñas y niños que ya experimentan las relaciones al interior de la escuela como amenazantes, lo que probablemente genera una expectativa negativa ante nuevas relaciones.

Respecto al interés por el bienestar de los estudiantes, en el caso de Colombia se observa una relación significativa y positiva entre el interés de las y los docentes por el bienestar de las y los estudiantes y la apertura a la diversidad que manifiestan (a mayor expresión de interés del docente por el bienestar del estudiantado, mayor es la apertura a la diversidad que presentan ellos).



Apertura a la diversidad

Se asocian positiva y significativamente con un mayor nivel de apertura a la diversidad:

- Un **mayor nivel socioeconómico** de las familias de los estudiantes.
- Estudiantes **mujeres**.
- Quienes cuentan con **docentes que expresan interés por el bienestar** de los estudiantes.

En contraste, **haberse reportado como víctima de violencia al interior de la escuela y las interrupciones en aula** se asocian negativamente con el nivel de apertura a la diversidad.

6.3.3. Autorregulación escolar

Las y los estudiantes colombianos declaran un nivel de autorregulación escolar inferior al observado para el promedio de la región. Es decir, comparados con el promedio regional, en Colombia las y los estudiantes reportan

una frecuencia menor que la media regional de acciones tales como perseverar en la tarea a pesar de su dificultad, postergar gratificaciones hasta haberla concluido, trabajar en forma focalizada y monitorear el propio desempeño.

Los factores individuales de las y los estudiantes que en Colombia se asocian significativamente con el nivel de autorregulación son el sexo del estudiante y el haber asistido a educación preescolar.

En Colombia, se observa que las estudiantes mujeres obtienen un puntaje mayor en la escala de autorregulación, que sus compañeros hombres. Estos resultados confirman algunos estudios en esta misma línea, en particular, respecto a la mayor orientación de las niñas hacia metas de aprendizaje (Castillo, Balaguer y Duda, 2003; Cerezo y Casanova, 2004), lo que, a su vez, puede ser función de la socialización diferenciada de niños y niñas. Asimismo, en el reciente estudio acerca de habilidades socioemocionales de la OCDE se constató que las niñas de 10 años (de edad cercana a nuestros estudiantes de 6º grado), presentaron un nivel mayor de autocontrol que el de hombres (OECD, 2021).

Por otra parte, los datos del ERCE 2019 muestran que, en Colombia, las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias de las y los estudiantes no se asocian con el nivel de autorregulación escolar reportado por ellos y ellas.

La experiencia de haber asistido a educación preescolar se asocia positiva y significativamente con el puntaje en la escala de autorregulación, aun una vez que se ha controlado el nivel socioeconómico. Las y los estudiantes que asistieron a educación preescolar presentan niveles más altos de autorregulación escolar que sus pares que no tuvieron esta experiencia. Una posible explicación de estos resultados es que este componente brinda oportunidades de desarrollo a la autorregulación escolar en las y los estudiantes, desde etapas más tempranas.

La experiencia de las y los estudiantes colombianos en la escuela hace una diferencia en lo que refiere al nivel de autorregulación escolar. Estudiantes que son víctimas de hostigamiento o de alguna forma de violencia por parte de sus compañeros reportan menores niveles de autorregulación que sus pares. Adicionalmente, estudiantes que asisten a escuelas donde hay un ambiente de aula disruptivo (interrupciones, desorden y dificultad del docente para mantener un clima apropiado para el aprendizaje) también declaran niveles menores de autorregulación escolar. Estos resultados son consistentes con lo observado en estudios previos, puesto que se ha observado que en ambientes donde hay más conductas de desorden se constata una menor autorregulación escolar (Raver *et al.*, 2012; Yudron *et al.*, 2014). Por lo demás, estos resultados sugieren que aun si los estudiantes poseen suficiente desarrollo de su capacidad para manejarse adecuadamente en el aula, les puede resultar difícil expresar esa habilidad en entornos disruptivos.

Por otra parte, en Colombia se constata que cuando las y los estudiantes reportan recibir del docente manifestaciones de interés por su bienestar, ello se asocia positivamente con la habilidad de autorregulación escolar (a mayor expresión de interés del docente por el bienestar del estudiantado, mayor es el nivel de autorregulación reportado por estos). Estudios previos (Cadima *et al.*, 2016), han encontrado resultados similares, donde relaciones más positivas entre profesores y estudiantes, se asocian a mayores ganancias de autorregulación. Los resultados observados para Colombia son consistentes con esta literatura.




Autorregulación escolar

Se asocian positiva y significativamente con un mayor nivel de autorregulación escolar:

- Estudiantes **mujeres**.
- La asistencia a la **educación preescolar**.
- Quienes cuentan con **docentes que expresan interés por el bienestar** de los estudiantes.

En contraste, **haberse reportado como víctima de violencia al interior de la escuela y las interrupciones en aula** se asocian negativamente con el nivel de autorregulación escolar.



7 Diferencias entre
escuelas en las
habilidades
socioemocionales
reportadas por los
estudiantes

7. Diferencias entre escuelas en las habilidades socioemocionales reportadas por los estudiantes

A continuación, se describe el grado en que los puntajes de las distintas mediciones de habilidades socioemocionales reflejan semejanzas que pudieran ser atribuibles al efecto de las escuelas a las que asisten las y los estudiantes. Con este propósito, se calculó la correlación intraclase⁵, indicador cuyo valor puede variar entre 0 y 1. En Colombia, se observa que este es igual o menor a 0.11 para todos los puntajes, lo cual indica que, como máximo, 11 % de la variabilidad de los puntajes en estas escalas puede ser atribuido a las escuelas. La magnitud de este indicador muestra que, al igual que lo observado en la mayoría de los demás países de la región, hay una baja proporción de la variabilidad de los puntajes de las habilidades socioemocionales que se asocia a las escuelas a las que asisten los estudiantes. Esto contrasta fuertemente con lo observado en el caso de las pruebas de logro (ver informe de factores asociados de ERCE), donde se constata que una proporción marcadamente superior de los logros están asociados a la escuela a la que asisten los estudiantes. El estudio de la OCDE también constató este tipo de diferencias al comparar la correlación intraclase de las mediciones de habilidades socioemocionales con las de logro cognitivo en PISA.

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



Incorporar de manera sistemática a las políticas educativas en la región las HSE aportaría a que la asociación positiva y significativas con la escuela sea mayor.

Tabla 3. Reporte de varianza explicada por las escuelas

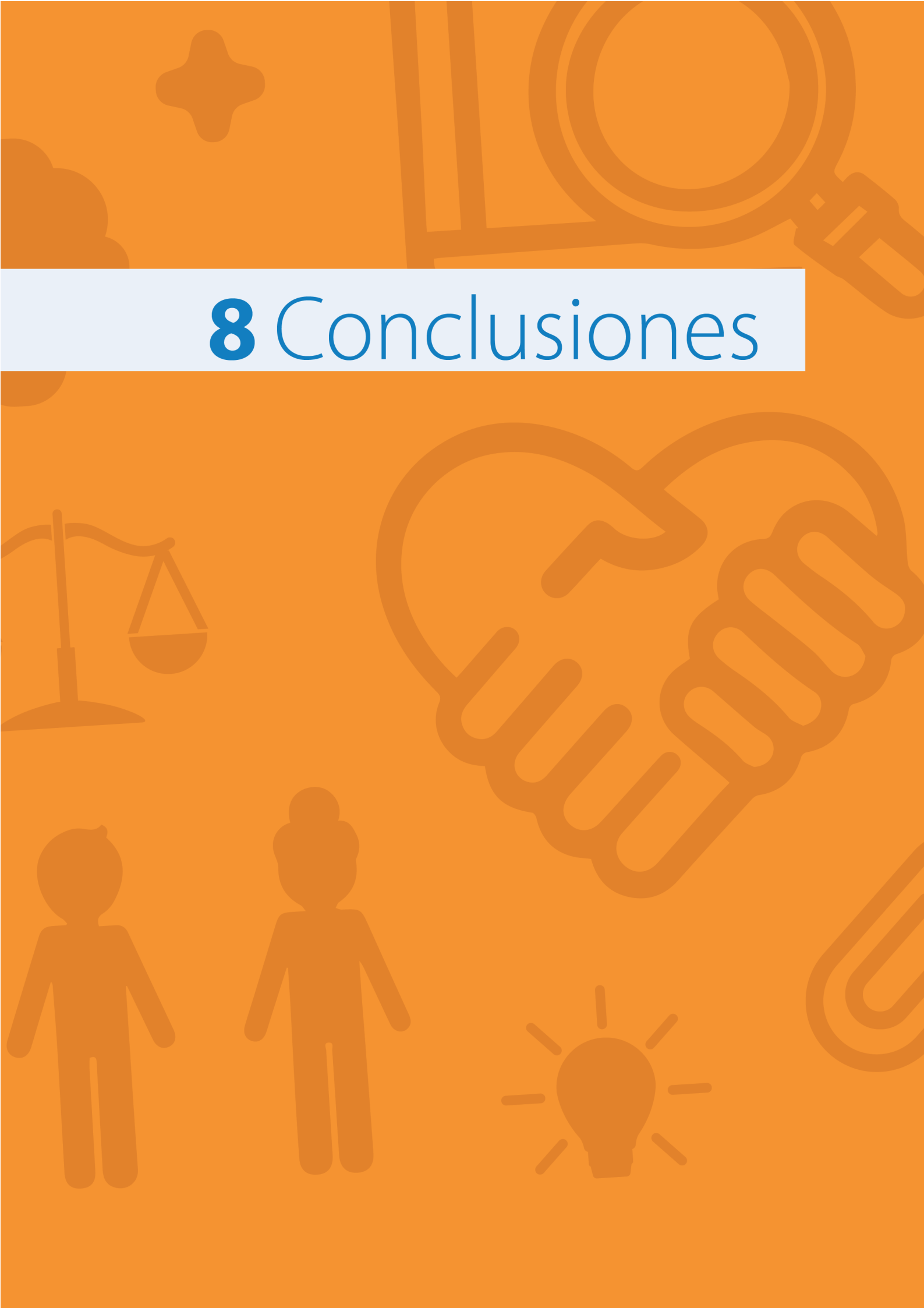
6° grado			
Variabilidad entre escuelas	Empatía	Apertura a la diversidad	Autorregulación escolar
Correlación intraclase	0.07	0.11	0.07

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Estimados de correlación intraclase obtenidos mediante un modelo multinivel nulo, al emplear el diseño muestral del estudio, calculado sobre los puntajes de cada habilidad socio emocional.

⁵ Es importante señalar que este indicador puede incrementar su valor cuando el sistema escolar promueve diferenciaciones entre la oferta educativa de las escuelas como consecuencia de la existencia de procesos de separación de estudiantes en diferentes rutas curriculares (escuelas con orientación vocacional o con orientación académica), cuando el sistema contiene prácticas de selectividad escolar (agrupación de estudiantes en escuelas según habilidad previa), y de forma indirecta producto de la segregación urbana.

8 Conclusiones



8. Conclusiones

Al igual que en todos los países de la región, en Colombia los estudiantes de 6º grado dieron reportes positivos de su nivel de autorregulación, empatía y apertura a la diversidad. Al comparar con los demás países de la región, se observa que las y los estudiantes colombianos reportan niveles inferiores a la media regional en empatía y autorregulación escolar y equivalente a la media regional en apertura a la diversidad.

La reducida variabilidad de puntajes atribuible a las escuelas, que contrasta con lo que sucede en los resultados de logro en las asignaturas, sugiere que los niveles aquí reportados por las y los estudiantes para estas habilidades reflejan una importante influencia de factores sociales y culturales que trascienden a las escuelas como, por ejemplo, los patrones de socialización diferenciados para niños y niñas en las familias, valoraciones de los grupos de referencia de las y los estudiantes, entre otros. Sin embargo, la relación sistemática entre el modo como las y los docentes enseñan y los niveles de habilidades socioemocionales reportadas, como también la incidencia de las experiencias de victimización de los estudiantes, sugieren que la escuela puede jugar un rol muy relevante en el desarrollo de estas habilidades.

Nivel socioeconómico del estudiantado

Dentro de una misma escuela, las diferencias de nivel socioeconómico entre las y los estudiantes colombianos se asocian a diferencias en el desarrollo de dos de las habilidades socioemocionales exploradas en las pruebas de ERCE 2019 (empatía y apertura a la diversidad), y no se asocia en el caso de autorregulación escolar.

Sexo del estudiante

Los resultados alcanzados por los estudiantes de Colombia en el ERCE 2019 muestran diferencias entre niños y niñas para las tres habilidades socioemocionales. En efecto, las estudiantes mujeres reportan niveles más altos de empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar. Estos resultados son consistentes entre todos los países de la región, y también lo son con un estudio reciente de OCDE/OECD con estudiantes de 10 y 15 años (OECD, 2021).

Múltiples estudios, realizados con adolescentes en distintas culturas y países constatan las diferencias de sexo, que evidencian que las mujeres manifiestan mayor disposición empática y prosocial que los hombres, tal como fue reportado en el estudio metaanalítico de Eisenberg y Lennon (1983), donde se constató que esas diferencias eran especialmente marcadas en estudios que usaban autorreportes. La discusión acerca de las causas de este fenómeno ha resaltado la relevancia de la socialización y de las expectativas culturales asociadas a los roles de género (Christov-Moorea, L., Simpson, E., Coudéb, G., Grigaitytea, K., Iacobonia, M. & Ferrar, P. F., 2014; Eisenberg & Fabes, 1998). Es importante considerar que niñas, niños y adolescentes poseen habilidades equivalentes para comprender la situación de otra persona y ponerse en su lugar, por lo que su potencial para desarrollar empatía es similar. El clima emocional de aula que promueve el docente y su modelamiento de la empatía fomenta en las y los niños el desarrollo de esta habilidad. Lo mismo podría aplicarse al desarrollo de la habilidad de valoración de la diversidad.

Por otra parte, las estudiantes mujeres también reportaron mayores niveles de autorregulación escolar que los estudiantes hombres. Estos resultados son coherentes con estudios previos (Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Matthews, Cameron & Morrison, 2009; Silverman, 2003). Usualmente estas diferencias se atribuyen a la socialización en roles de género, en que se tendrían mayores expectativas de que las mujeres puedan postergar la gratificación, logren ser más disciplinadas y regulen su comportamiento en comparación a los hombres (Duckworth & Seligman, 2006). El hallazgo de estas diferencias conlleva importantes desafíos para el sistema escolar, especialmente en lo que respecta al rol de los profesores y sus expectativas respecto al comportamiento de hombres y mujeres y la necesidad de favorecer contextos en que los estudiantes tanto hombres como mujeres, puedan pedir orientación, seguir normas y perseverar en sus objetivos.

Asistencia del estudiante a educación preescolar

Las y los estudiantes colombianos que asistieron a la educación preescolar reportaron mayores niveles en autorregulación escolar que aquellos que no asistieron. Este hallazgo sugiere que la educación preescolar es un aspecto muy importante para desarrollo de habilidades socioemocionales. Diversos estudios han demostrado que las

habilidades metacognitivas y de autorregulación son aprendidas y altamente enseñables. Una revisión sistemática de estudios sobre las influencias en la autorregulación en preescolares y escolares ha permitido identificar una serie de dimensiones, características y comportamientos de las prácticas parentales que se han relacionado consistentemente a aspectos metacognitivos y motivacionales del aprendizaje autorregulado (Pino-Pasternak y Whitebread, 2010). Luego, en el contexto escolar o preescolar aprenden a estructurar sus conductas personales, que consolidan estos aprendizajes.

Victimización escolar

Se ha observado que, ante situaciones de hostigamiento, tanto los agresores como las víctimas presentan cocientes de inteligencia emocional inferiores a los de sus compañeros no implicados en un fenómeno de esta naturaleza, y la ausencia o déficits en destrezas como la empatía o la autorregulación podrían ser un factor de riesgo para verse involucrado activamente en este tipo de conductas (Garaigordobil y Oñederra, 2010). El estudio reciente de la OCDE (2021) sobre habilidades socioemocionales encontró una relación negativa entre victimización escolar, empatía, autorregulación, perseverancia y más moderadamente también con la tolerancia (relacionada con apertura a la diversidad).

Si bien se esperaría que la experiencia de violencia al interior de la escuela tuviera un efecto significativo y negativo para las tres habilidades socioemocionales estudiadas, los datos de las y los estudiantes colombianos indicaron una relación significativa con la autorregulación escolar y la apertura a la diversidad, y no así con el nivel de empatía reportado.

Interés por el bienestar de las y los estudiantes

La demostración de interés en el estudiante por parte del docente y la capacidad de ser sensible a sus necesidades personales (Preaetorius *et al.*, 2018), la entrega de retroalimentación, y la adopción de un enfoque constructivo para abordar los errores y malentendidos de los estudiantes (Fauth *et al.*, 2014) mostró en Colombia una relación positiva y significativa con las tres habilidades socioemocionales estudiadas. Estos resultados sugieren que docentes preocupados por el bienestar de sus estudiantes, interesados y atentos a sus necesidades, podrían actuar como referentes o modelos para ellos y propiciar el aprendizaje del modo de vincularse con otros, donde, entre otras cosas, exista empatía y respeto (Eisenberg *et al.*, 1996).

Asimismo, el estudio sobre habilidades socioemocionales de la OCDE identificó una asociación positiva entre las relaciones de estudiantes con sus docentes, y todas las habilidades socioemocionales estudiadas (OECD, 2021).

Disrupción en el aula

El manejo (o ausencia) de interrupciones o disrupciones que ocurren en el aula maximizaría el tiempo efectivo que se utiliza en la clase y se obtendrían mejores niveles de logro en las y los estudiantes posibilitando además que ellos puedan encauzar sus acciones en torno a la tarea y al logro de las metas (Emmer & Stough, 2001).

Ambientes de sala de clases en que no se propicia un clima adecuado para que las y los estudiantes focalicen su atención en la tarea, en que hay múltiples distracciones e interrupciones, son también contextos que difícilmente favorecen el desarrollo de la habilidad de autorregulación.

Esta relación se confirmó en el caso de los estudiantes colombianos, donde se obtuvo que la existencia de disrupciones en el aula tiene efectos negativos en la autorregulación escolar. Lo mismo ocurre en relación con la empatía y apertura a la diversidad, relevando la importancia de esta variable en relación con el desarrollo de las habilidades socioemocionales estudiadas en ERCE 2019.

9 Anexos



9. Anexos

Con el objetivo de entregar mayores detalles respecto a los resultados entregados, en el presente apartado de anexos se incluyen los resultados estimados y la forma en que los resultados fueron obtenidos.

9.1. Resultados estimados

A continuación, se presentan anexos con los coeficientes de cada modelo estimado para cada índice o factor reportado.

Tabla 4. Resumen de resultados de las relaciones de factores asociados y las habilidades socioemocionales evaluadas en el ERCE 2019 (estimados no estandarizados)

Factores asociados	6° grado		
	Empatía	Apertura a la diversidad	Autorregulación escolar
^a Nivel socioeconómico de la familia	0.68**	1.76***	0.04
^a Sexo de los estudiantes (mujer)	2.42***	2.85***	1.84***
^a Experiencia personal de victimización escolar	0.16	-0.89***	-1.50***
^b Asistencia del estudiante a educación preescolar	0.16	0.53	1.36**
^c Interés por el bienestar de los estudiantes	3.71***	3.97***	4.42***
^c Disrupción en el aula (Lectura y Matemáticas)	-2.12**	-1.74*	-2.15*

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *** p <.001, ** p <.01, * p <.05

^a Resultados obtenidos con modelos de regresión poblacional.

^b Resultados obtenidos con modelos de regresión poblacional, al controlar por nivel socioeconómico de las familias y las escuelas.

^c Resultados obtenidos con modelos multinivel. Para más detalles, ver Anexos.

Coefficientes betas no estandarizadas corresponde a 1/10 de desviación estándar de la escala internacional. De tal modo, que un coeficiente de 1.00, es equivalente a 10% de desviación estándar.

9.2. Estrategia analítica empleada

Para producir los resultados reportados se emplearon dos estrategias de análisis estadísticos diferentes. La primera consiste en modelos de regresión poblacional (McNeish *et al.*, 2017), y la segunda radica en modelos multinivel que incluyen el diseño muestral del estudio (Sterba, 2009). En la tabla 5 del presente anexo se detallan los modelos ajustados para cada factor reportado.

Tabla 5. Resumen de modelos empleados para generar los resultados presentes en el informe

Factores asociados	Modelo empleado
Nivel socioeconómico de la familia	Modelo poblacional
Sexo de los estudiantes (mujer)	Modelo poblacional
Experiencia personal de victimización escolar	Modelo poblacional incluyendo NSE como covariable (sin control)
Asistencia del estudiante a educación preescolar	Modelo poblacional incluyendo NSE como covariable (con control)
Interés por el bienestar de los estudiantes	Modelo multinivel desagregado
Disrupción en el aula (Lectura y Matemática)	Modelo multinivel desagregado

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

A continuación se describen los modelos de regresión y modelos multinivel para cada factor asociado incluido en la tabla 5.

El modelo poblacional ajustado para el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes puede expresarse de forma general con la siguiente ecuación:

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

En este modelo, y_{ij} representa a los puntajes de cada habilidad socioemocional de un estudiante «i» en una escuela «j». z_{ij} representa los puntajes de nivel socioeconómico de los estudiantes de cada escuela, los cuales son centrados a la gran media de cada país, media representada por el término $\bar{z}_{..}$. Finalmente, α representa al intercepto del modelo y ϵ_{ij} representa a los residuales del modelo. El coeficiente reportado de este modelo es el término π . Este modelo de regresión poblacional se aplicó para estudiar las relaciones entre el nivel socioeconómico de las familias y el sexo de los estudiantes.

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

Modelo poblacional incluyendo NSE
como covariable

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

En este modelo, el término β expresa los resultados reportados para el factor asociado. En este modelo, x_{ij} representa al factor asociado, que representa un atributo que varía por estudiante en la población. Esta variable x_{ij} es centrada a la gran media ($\bar{x}_{..}$) en cada país. z_w representa los puntajes de nivel socioeconómico de los estudiantes, centrados a la media de cada escuela. Por su parte, z_b representa los puntajes de nivel socioeconómico promedio de cada escuela, centrados a la gran media de cada país. Finalmente, α representa al intercepto del modelo y ϵ_{ij} representa a los residuales del modelo. Para asegurar la comparabilidad con los resultados generados en el informe internacional, y los resultados incluidos en otras presentaciones de resultados en que se comparan los resultados de los modelos con y sin control, se constriñen los valores de π_w y π_b a cero⁶. Este modelo es un caso especial del modelo propuesto por Rights y colegas (2019), ajustado como modelo poblacional. Para el caso de violencia al interior de la escuela, se reportan los resultados obtenidos con este modelo, sin control por nivel socioeconómico, ya que se quiere reportar la asociación directa entre estos dos factores a la población. En contraste, para el caso de la asociación entre la asistencia del estudiante a educación preescolar, el interés se centra en la relación, controlando por nivel socioeconómico. Para ambos factores en que se empleó este modelo, el coeficiente reportado es β .

El modelo multinivel desagregado puede expresarse con la siguiente ecuación:

Modelo multinivel desagregado

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

Este modelo se empleó para obtener resultados de factores de escuelas que se generaron con las respuestas de los estudiantes de una misma sala de clases. Esto incluye a los factores de interés por el bienestar de los estudiantes y disrupción en el aula. En este caso, los estudiantes responden una serie de preguntas referidas a un factor escuela, las cuales describen prácticas escolares o eventos que ocurren en la sala de clases. Los términos presentes en el modelo anterior presentan la misma interpretación. Los términos x_w y x_b representan los puntajes derivados de las respuestas de las estudiantes referidas a un factor escuela. x_w son los puntajes del factor asociado respectivo, centrados a la media de la escuela en la que se encuentra el estudiante. x_b son los promedios que representan los niveles del factor asociado de interés, centrados a la gran media de cada país. Este modelo es un caso especial del modelo propuesto por Rights y colegas (2019), adaptado al problema de estudiar ambientes escolares empleando a los estudiantes como informantes de su entorno escolar (Carrasco *et al.*, 2021; Lüdtke *et al.*, 2009). Para todos los factores en que se empleó este modelo, el coeficiente de reportado es γ_b .

6 La presente especificación es una formalidad que permite obtener modelos comparables entre sí, los cuales se encuentran anidados. En un escenario en que no hay datos perdidos entre las covariables del modelo, las variables x_{ij} y z_{ij} de la ecuación 2, donde π_w y π_b están constreñidos a cero, los resultados producidos serían equivalentes a los que produciría un modelo que ignore los puntajes de nivel socioeconómico. Es decir que $y_{ij} = \alpha + \beta(x_{ij} - \bar{x}_{..}) + \epsilon_{ij}$ produciría los mismos resultados que $y_{ij} = \alpha + \beta(x_{ij} - \bar{x}_{..}) + \pi_w z_w + \pi_b z_b + \epsilon_{ij}$, donde $\pi_w = 0$ y $\pi_b = 0$.



10 Referencias

10. Referencias

- Arias, H., Hincapié, D., Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes, Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7-17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Caro, D., & Schulz, W. (2012). Ten Hypotheses about Tolerance toward Minorities among Latin American Adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213-234. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.213>
- Carrasco, D., Treviño, E., López Hornickel, N., & Castillo, C. (2021). Students Ratings Their Open Classroom Discussion. In M. Wiberg, D. Molenaar, J. González, U. Böckenholt & J. S. Kim (Eds.), *Quantitative Psychology* (pp. 463-475). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74772-5_41
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Cerezo Rusillo, M. T., & Casanova Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 46, 604-627.
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., & Ruzek, E. (2015). Measuring Effective Teacher-Student Interactions from a Student Perspective: A Multi-Level Analysis. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 722-758. <https://doi.org/10.1177/0272431614564059>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., & Murphy, B. C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67, 974-992.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). John Wiley & Sons, Inc.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools. *Theory into Practice*, 55(2), 136-144. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Han, S. (2017). Attachment insecurity and openness to diversity: The roles of self-esteem and trust. *Personality and Individual Differences*, 111, 291-296. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.033>
- Hodson, G., Crisp, R. J., Meleady, R., & Earle, M. (2018). Intergroup Contact as an Agent of Cognitive Liberalization: Perspectives on Psychological Science, 13(5), 523-548. <https://doi.org/10.1177/1745691617752324>
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press. <https://www-cambridge-org.pucdechile.idm.oclc.org/core/books/empathy-and-moral-development/0888510FC9324935DCDFF7609E491FA>
- Heeringa, S. G., West, B., & Berglund, P. A. (2009). *Applied Survey Data Analysis*. Taylor & Francis Group.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 72(4), 1091-1111.
- Korndörfer, M., Egloff, B., and Schmukle, S. C. (2015). A large scale test of the effect of social class on prosocial behavior. *PLoS ONE* 10:e0133193. doi: [10.1371/journal.pone.0133193](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133193)
- Kraus M. W., Côté, S., Keltner, D. Social Class, Contextualism, and Empathic Accuracy. *Psychological Science*. 2010;21(11):1716-1723. doi: [10.1177/0956797610387613](https://doi.org/10.1177/0956797610387613)
- Lee, Y., & Nelder, J. A. (2004). Conditional and Marginal Models: Another View. *Statistical Science*, 19(2), 219-238. <https://doi.org/10.1214/088342304000000305>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120-131. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.12.001>
- Malti, T., Zuffianò, A., & Noam, G. G. (2018). Knowing Every Child: Validation of the Holistic Student Assessment (HSA) as a Measure of Social-Emotional Development. *Prevention Science*, 1-12.
- Manstead, A. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behavior, *British Journal of Social Psychology* 57(1) Doi: [10.1111/bjso.12251](https://doi.org/10.1111/bjso.12251)
- Matthews, J., Ponitz, C., & Morrison, F. (2009). Early sex differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. doi: [10.1037/a0014240](https://doi.org/10.1037/a0014240)
- McNeish, D., Stapleton, L. M., & Silverman, R. D. (2017). On the unnecessary ubiquity of hierarchical linear modeling. *Psychological Methods*, 22(1), 114-140. <https://doi.org/10.1037/met0000078>
- National Research Council. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*.
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In S. L. C. *et al.* (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 771-784. <https://doi.org/10.1037/a0020092>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.

- Raver, C. C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing Models of Children's Self-regulation Within Educational Contexts. Implications for Measurement. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 245-270. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394388-0.00007-1>
- Rights, J. D., Preacher, K. J., & Cole, D. A. (2019). The danger of conflating level-specific effects of control variables when primary interest lies in level-2 effects. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 4, bmsp.12194. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12194>
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M., Miranda, D. (Eds) (2019). *Teaching tolerance in a globalized world*. Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries*. Springer International Publishing.
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex roles*, 49(9), 451-463.
- Stapleton, L. M. (2013). Using multilevel structural equation modeling techniques with complex sample data. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 521-562). Charlotte, NC: Information Age.
- Sterba, S. K. (2009). Alternative Model-Based and Design-Based Frameworks for Inference From Samples to Populations: From Polarization to Integration. In *Multivariate Behavioral Research* (Vol. 44, Issue 6, pp. 711-740). <https://doi.org/10.1080/00273170903333574>
- Transforming Education. (2016). *Measuring MESH: Student and teacher surveys curated for the CORE Districts*. Extraído de https://www.transformingeducation.org/wp-content/uploads/2017/04/160406_MeasuringMESH_ForRelease2.pdf
- Treviño, E. (2005). Estado del arte: desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina. In C. Hirmas, R. Hevia, E. Treviño & V. Marambio (Eds.). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (pp. 23-61). OREALC/UNESCO-Santiago.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yudron, M., Jones, S. M., & Raver, C. C. (2014). Implications of different methods for specifying classroom composition of externalizing behavior and its relationship to social-emotional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 682-691. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.007>

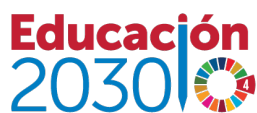
La UNESCO: líder mundial en educación

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



La Agenda Mundial de Educación 2030

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



Contacto

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



santiago@unesco.org



es.unesco.org/fieldoffice/santiago



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



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



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



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



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

