



Más allá del aprendizaje académico

Primeros resultados de la Evaluación de competencias socioemocionales





EDITORIAL

Más allá del aprendizaje académico

La globalización y la digitalización han conectado a personas, ciudades, países y continentes de maneras que refuerzan enormemente nuestro potencial individual y colectivo. Sin embargo, las mismas fuerzas también han hecho del mundo un lugar más volátil, más complejo, más incierto y más ambiguo. En este mundo, la educación ya no consiste solo en enseñar algo a los estudiantes sino en ayudarles a desarrollar una brújula fiable y las herramientas para moverse con confianza por este mundo.

Hoy en día, el éxito en la educación construye no solo fortaleza cognitiva sino también de carácter. Se trata de curiosidad, abrir las mentes; de compasión, abrir los corazones; y de valentía, movilizar nuestros recursos cognitivos, sociales y emocionales para actuar. Estas cualidades, o competencias socioemocionales como se denominan en nuestro informe, son también armas contra las mayores amenazas de nuestro tiempo: la ignorancia, mentalidad cerrada; el odio, corazón cerrado; y el miedo: enemigo de la capacidad de actuar.

Navegar, de hecho, prosperar, en este nuevo mundo turbulento depende de un cuidadoso equilibrio entre requerimientos a menudo contrapuestos. Cuando la innovación choca con la continuidad; la equidad con la libertad; la autonomía con la comunidad; la eficiencia con el proceso democrático, ¿cuál es la respuesta correcta? ¿Y hay una única respuesta correcta cuando las diferencias parecen irreconciliables?

Veámoslo de otra manera. Tal vez lo que importa no sea tanto la respuesta como la forma en que reflexionamos sobre la pregunta. Tenemos que pensar de forma más integrada y creativa. Tenemos que reconocer las interconexiones, ser capaces de gestionar tensiones y dilemas, sentirnos cómodos con la ambigüedad, perseverar incluso en momentos difíciles. Necesitamos una perspectiva optimista de que hay respuestas a nuestras diferencias. Estas son las cualidades –las habilidades– que nos ayudan a vivir y trabajar juntos de manera resiliente y productiva. Y la escuela es donde podemos aprender y agudizar estas habilidades.

Las escuelas del mañana deben ayudar a los estudiantes a pensar por sí mismos y unirse a otros, con empatía, en el trabajo y la ciudadanía. Son los espacios donde los alumnos pueden aprender a motivar y organizar su propio aprendizaje, donde los profesores estimulan su curiosidad y aprovechan y canalizan su creatividad, sociabilidad y energía. La escuela es donde los estudiantes pueden aprender a integrarse con sus compañeros y sus profesores, preparándolos para el mundo que les espera fuera de las paredes de la escuela. Donde los estudiantes aprenden cuáles son sus cualidades y qué pueden hacer con estas cuando llegue el momento de buscar trabajo o ampliar su educación. Nuestras aulas son los espacios donde los estudiantes aprenden una lección indispensable que va más allá del conocimiento académico: que, ricos o pobres, todos pueden influir en lo que sucede en el mundo, tal vez incluso cambiarlo.

Las competencias socioemocionales son la base del bienestar y los logros académicos de los estudiantes. Sin embargo, se plantea la cuestión de si podemos hacerlas visibles, comparables y, por tanto, susceptibles de una acción política deliberada, de manera similar a como lo hacen los exámenes tradicionales con los conocimientos y las capacidades académicas. A lo largo de la última década, la OCDE ha explorado diversas formas de hacerlo, utilizando tanto métodos de evaluación directa como autoinformes. La Evaluación de competencias socioemocionales de la OCDE es el esfuerzo internacional más completo hasta la fecha para recopilar informes de estudiantes, padres y docentes sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes a los 10 y 15 años. El estudio también recabó información sobre los antecedentes sociales de los estudiantes, incluido su entorno familiar, escolar y comunitario, para contextualizar los resultados. Este informe presenta los primeros resultados del estudio. Arroja luz sobre cómo las competencias socioemocionales difieren en función del género, el origen social y la edad; y por qué son importantes para los resultados de los estudiantes, como el rendimiento académico y el bienestar.

El desarrollo interconectado de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales comienza en la primera infancia y continúa durante toda la vida. Sin embargo, a diferencia del aprendizaje académico, el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes no sigue una tendencia ascendente constante. Un resultado sorprendente, pero no inesperado, del estudio es que todos los estudiantes de 15 años, independientemente de su género y origen social, declararon tener competencias socioemocionales más bajas en promedio que sus compañeros de 10

años. Las calificaciones de padres y educadores confirmaron el retroceso en las competencias socioemocionales a medida que los estudiantes crecen. Por otra parte, la creatividad y la curiosidad de los estudiantes era menor entre los jóvenes de 15 años que entre los de 10. Aunque los factores de desarrollo pueden desempeñar un papel en este sentido, esto también podría derivarse en parte del hecho de que los sistemas educativos a menudo esperan que los estudiantes cumplan con la posible consecuencia de expulsar la curiosidad y la creatividad a medida que los estudiantes crecen y permanecen más tiempo en el sistema educativo.

Cabe destacar que las diferencias relacionadas con la edad en el autoconcepto creativo son mucho más pronunciadas entre las chicas que entre los chicos (por el contrario, no ocurre así con la curiosidad intelectual, es decir, la disposición emocional hacia el aprendizaje). A los 15 años, las niñas, en promedio, declaran una creatividad significativamente menor que los niños. Sin embargo, las calificaciones de padres y docentes fueron similares para ambos grupos de edad. Es posible que los chicos confíen demasiado en sus habilidades creativas, mientras que las chicas, en promedio, hacen evaluaciones más realistas. Sin embargo, si los adolescentes asocian el talento creativo («tener imaginación», «dar con soluciones que otros no ven») con los hombres en mayor medida que con las mujeres, esta visión se verá reflejada en las opciones de carreras por género, de manera que menos niñas optarán por itinerarios educativos y, más adelante, por trabajos donde esperan que se exija talento creativo. Los padres y los docentes pueden ayudar tanto a los niños como a las niñas a desarrollar una evaluación realista de sus fortalezas y a contrarrestar los estereotipos potencialmente intimidatorios poniendo de relieve los modelos a seguir para ambos géneros y ayudando a los estudiantes a ver la creatividad como una habilidad que se puede aprender en lugar de ser un rasgo fijo.

Otra conclusión importante es que las competencias socioemocionales de los estudiantes difieren en función del origen social y el género. Las chicas refirieron niveles más altos de habilidades relacionadas con el desempeño de tareas, como la responsabilidad y la motivación por el logro. También mencionaron mayores niveles de habilidades que son importantes en un mundo interconectado, como la empatía, la cooperación y la tolerancia. Por el contrario, los chicos mostraron mayores habilidades de regulación emocional como resistencia al estrés, optimismo y control emocional, así como importantes habilidades sociales como asertividad y energía. Los estudiantes de entornos favorecidos declararon tener mayores competencias socioemocionales que sus compañeros de entornos desfavorecidos en todas las habilidades que se midieron y en todas las ciudades que participaron en el estudio. Potencialmente, los padres de entornos más favorecidos invierten más en las competencias socioemocionales de sus hijos. Pero también parece probable que los estudiantes de entornos menos favorecidos tengan que superar más dificultades y cuenten con menos oportunidades y apoyo para desarrollar estas habilidades. Por supuesto, estas conclusiones son a nivel agregado; las trayectorias individuales bien podrían ser diferentes.

Resulta todavía más sorprendente que la gran mayoría de las diferencias en competencias socioemocionales se observan dentro de las escuelas. Podría deberse en parte a que los estudiantes utilizan su entorno de aprendizaje inmediato como punto de referencia a la hora de evaluar sus competencias. Es relevante desde el punto de vista de la intervención y el desarrollo infantil porque los estudiantes suelen utilizar su entorno de aprendizaje inmediato para desarrollar sus habilidades a través de andamiaje. Una posible explicación es que el desarrollo de competencias socioemocionales no se incorpora sistemáticamente al programa de estudios escolar en la misma medida en que se hace con el desarrollo de habilidades cognitivas como la lectura y las matemáticas. Dicho de otro modo, los factores que pueden fomentar o dificultar el desarrollo de estas habilidades pueden depender en mayor medida de determinados profesores o de actividades opcionales que de un marco común en los centros escolares.

El estudio también revela que los estudiantes que se consideran muy creativos tienden a mencionar asimismo altos niveles de curiosidad intelectual y persistencia, dos habilidades que probablemente desempeñen un papel importante en los logros creativos, grandes y pequeños. Al mismo tiempo, los estudiantes con un sólido autoconcepto creativo son un grupo relativamente diverso de estudiantes en términos de autocontrol y habilidades de regulación emocional, que están más asociadas con el logro académico y el bienestar, respectivamente. Esto significa que, si bien existen determinados aspectos comunes entre los estudiantes con un sólido autoconcepto creativo, la diversidad de sus necesidades y preferencias no debe subestimarse. Las escuelas harían bien en ofrecer a los estudiantes oportunidades para practicar y aprender sobre su potencial creativo en diversos formatos, como actividades individuales y en grupo, y formatos competitivos y cooperativos.

Las competencias socioemocionales no solo son importantes per se. Los resultados del estudio ponen de manifiesto que también son importantes factores de predicción de las calificaciones escolares en todas las cohortes de edad, materias y ciudades. En particular, la curiosidad intelectual y la persistencia son las competencias socioemocionales más relacionadas con las calificaciones escolares de los niños de 10 y 15 años en lectura, matemáticas y artes. Estos resultados subrayan la importancia no solo de la dedicación a la consecución de objetivos predeterminados, incluso



ante las dificultades, sino también de cultivar curiosidad intelectual por una diversidad de temas. Hay fuerzas externas, como las expectativas de los padres o los profesores, que pueden potenciar la persistencia. Los factores externos pueden desaparecer o cambiar con el tiempo, pero la curiosidad intelectual es un poderoso motivador intrínseco. Los estudiantes que sienten curiosidad por un conjunto diverso de temas y a los que les encanta aprender cosas nuevas están mejor equipados para hacer frente a dificultades y tienen más probabilidades de alcanzar sus metas. Los estudiantes con el mismo estatus social, género y capacidades cognitivas que tienen mejores competencias socioemocionales tienen más probabilidades de obtener mejores calificaciones. Y tienen expectativas educativas más elevadas.

El estudio no solo midió las competencias socioemocionales, sino también importantes resultados en términos de bienestar. Los resultados muestran que las competencias socioemocionales de los estudiantes están estrechamente relacionadas con el bienestar psicológico de estos, incluso después de tener en cuenta el estatus social y el género. Ocurre especialmente así en el caso de la resistencia al estrés, el optimismo y el control emocional. Ser optimista está sistemáticamente relacionado con un mayor nivel de satisfacción con la vida y el bienestar psicológico actual en todas las ciudades. La resistencia al estrés y el optimismo están estrechamente relacionados con un menor nivel de ansiedad ante los exámenes. Los estudiantes que se evaluaron a sí mismos como más resistentes al estrés, optimistas y con control de sus emociones manifestaron mayores niveles de bienestar psicológico.

Pero la encuesta también revela algunas conclusiones desconcertantes al respecto. Si las exigencias de la escuela y las expectativas de los padres y educadores son las mismas para los niños y las niñas, favorecidos y desfavorecidos, ¿por qué los estudiantes de entornos sociales desfavorecidos y las niñas parecen experimentar más dificultades? Los resultados revelan que los adolescentes de 15 años y, especialmente, las chicas refirieron una menor satisfacción con la vida, un menor bienestar psicológico actual y una mayor ansiedad ante los exámenes que los alumnos de 10 años. Las escuelas son recursos cruciales para promover el bienestar psicológico de los estudiantes, especialmente entre los más desfavorecidos que, por el contrario, podrían contar con un apoyo limitado o no contar con apoyo en absoluto. Las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a reconocer, comprender y regular su bienestar psicológico. Teniendo en cuenta que los estudiantes pasan mucho tiempo en la escuela, los docentes están bien situados para identificar los primeros cambios de conducta y las señales de malestar psicológico. Impartir a los profesores formación sobre el bienestar psicológico de los estudiantes y sobre cómo apoyar mejor a sus estudiantes tiene un valor inestimable.

El entorno de aprendizaje y el clima en la escuela también importan. Las percepciones de los estudiantes sobre un clima escolar competitivo y las altas expectativas de los padres o profesores están relacionadas con un mayor nivel de bienestar psicológico en los niños de 10 años y con un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes entre los niños de 10 y 15 años. Cierta nivel de ansiedad en los exámenes es normal y puede resultar útil para mantener la concentración. Pero demasiada ansiedad puede causar angustia emocional y física, y preocupación que puede afectar el rendimiento en el examen. Los resultados del informe PISA han demostrado que no es la frecuencia de los exámenes, sino más bien una falta percibida de apoyo del profesorado lo que determina la ansiedad que sienten los estudiantes. La ansiedad ante los exámenes también puede estar relacionada con la falta de preparación, los malos resultados en exámenes anteriores y el miedo al fracaso. Cuando los entornos de aprendizaje competitivos y las altas expectativas de los demás no van acompañadas de un apoyo social y emocional adecuado o de estrategias de aprendizaje para afrontar la ansiedad ante los exámenes, los estudiantes pueden sentirse abrumados y mal preparados para afrontar los retos. A la hora de prevenir enfermedades mentales y promover el bienestar psicológico, las escuelas se han centrado normalmente en enseñar a los estudiantes hábitos de estudio eficaces, como la gestión del tiempo y los planes de trabajo, estrategias de superación eficaces y técnicas de relajación. Unos exámenes más regulares y más adaptativos pueden generar sensación de competencia y de control en los estudiantes. Por otra parte, el apoyo de los docentes, como la adaptación de las clases a las necesidades y al nivel de conocimientos de la clase, la prestación de ayuda individual a los estudiantes con dificultades y la demostración de confianza en las capacidades de los estudiantes, podrían contribuir a reducir la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes.

Los resultados de la encuesta revelan que la sensación de adaptación de los estudiantes en la escuela y las relaciones entre estudiantes y profesores están relacionadas de manera sistemática y positiva con las competencias socioemocionales. Los estudiantes que sienten que pertenecen a la escuela tienen más probabilidades de llevarse bien y trabajar bien con compañeros de clase y amigos. Por el contrario, los estudiantes que sufren acoso tienden a referir menos habilidades en el ámbito de la regulación emocional, así como de la confianza. Estas habilidades están relacionadas con un menor bienestar psicológico. Es probable que los estudiantes que sufren acoso experimenten

emociones negativas y se vuelvan menos confiados respecto de otras personas. Esto también puede tener un impacto en el rendimiento académico: la confianza está positivamente relacionada con las calificaciones en matemáticas entre los jóvenes de 15 años en 7 de las 9 ciudades de las que se dispone de datos para este indicador, después de tener en cuenta el estatus social, el género, las puntuaciones de la prueba de capacidad cognitiva y otras competencias socioemocionales. Por último, los estudiantes que se llevan bien con sus profesores refieren una mayor curiosidad y motivación por el logro. La curiosidad y la motivación por el logro indican el gusto o la determinación de aprender y obtener buenos resultados en la escuela. Es probable que los estudiantes que se llevan bien con sus profesores se involucren más, quieran obtener buenos resultados en la escuela y les guste más aprender que los estudiantes que no se llevan bien con sus profesores. Los resultados del estudio también sugieren que mejorar las competencias socioemocionales podría ser una forma de ayudar a los estudiantes a disfrutar de mejores relaciones sociales en la escuela y viceversa.

Algunas de las habilidades medidas por el estudio, como la curiosidad, el control emocional y la cooperación, tienen un impacto positivo implícito en una amplia gama de resultados y contextos tanto a nivel individual como social. En otros casos, algunas habilidades como ser más extravertido y sociable pueden depender más específicamente de las metas del estudiante. Por ejemplo, en el mercado laboral, la extraversión puede ser más relevante para funciones empresariales y de gestión en las que la interacción social es crucial. La introversión puede adaptarse mejor a trabajos técnicos y profesionales cuando se requiere atención al detalle. Si alguien fuera introvertido pero quisiera dedicarse a las ventas, le resultaría útil aprender a sentirse más cómodo en las interacciones sociales. Por el contrario, alguien extravertido pero interesado en desarrollar algoritmos de aprendizaje automático, por ejemplo, podría beneficiarse de trabajar en estrategias que le ayuden a mantenerse centrado y ser más reflexivo en la socialización. Al igual que los músicos de una orquesta, los estudiantes pueden alcanzar su máximo potencial socioemocional cuando encuentran su papel en el concierto y ensayan hasta llegar a ser competentes.

Todo ello subraya la importancia de que los sistemas educativos se esfuercen por lograr un desarrollo integral de sus estudiantes. Va más allá del desarrollo de habilidades académicas. Reconoce la importancia de las competencias socioemocionales, el bienestar de los estudiantes y las relaciones sociales en el entorno escolar. Cuando los estudiantes sienten que se los trata de manera justa, cuando la escuela y su personal ayudan a los estudiantes a desarrollar un sentido de pertenencia, cuando proporcionan un entorno disciplinado, estructurado y cooperativo, cuando el entorno es solidario y menos punitivo, sus competencias socioemocionales se desarrollan mejor. Son menos propensos a comportamientos destructivos con sus inherentes consecuencias sociales y están preparados para desarrollar todo su potencial. En un mundo que está cambiando, evolucionando y polarizándose tan rápido como el nuestro, las escuelas deben dotar a nuestros niños de una caja de herramientas totalmente repleta, no solo de habilidades cognitivas, sino también sociales y emocionales.



Andreas Schleicher

Director de Educación y Competencias

Consejero Especial de Política Educativa del Secretario General



PRÓLOGO

El año pasado ha sido un momento sin precedentes para la educación y el mundo. Todos nosotros somos historia viva, y nuestros niños y jóvenes se definirán, en parte, por sus experiencias durante la pandemia de COVID-19. Los confinamientos decretados en respuesta a la COVID-19 interrumpieron la escolarización convencional, con cierres de escuelas a nivel nacional en la mayoría de los países de la OCDE y países socios. Mientras que la comunidad educativa ha realizado esfuerzos concertados para mantener la continuidad del aprendizaje durante este periodo, los niños y estudiantes han tenido que depender más de sus propios recursos para seguir aprendiendo a distancia a través de Internet, la televisión o la radio. Dicho de otro modo, el paso a la formación en línea a tiempo completo a raíz de la pandemia del coronavirus ha dado lugar a que la digitalización desempeñe un papel importante para mantener a los alumnos de todas las ciudades y continentes conectados de maneras que refuerzan enormemente su potencial individual y colectivo.

Si bien los sistemas educativos mundiales se están adaptando constantemente a los nuevos desafíos planteados por la pandemia, también es importante reconocer que con sus aulas, relaciones entre pares y sistemas de apoyo trastocados por el cierre de las escuelas, muchos estudiantes podrían estar enfrentándose al estrés emocional de adaptarse a sus nuevos entornos de aprendizaje. Así pues, al tiempo que se garantiza que las habilidades cognitivas de las poblaciones de estudiantes no se vean afectadas negativamente, en el contexto actual de la pandemia, el desarrollo de las competencias socioemocionales es igualmente importante, o incluso más.

Se ha comprobado que las competencias socioemocionales son buenos factores de predicción de los resultados educativos, laborales y sociales. También desempeñan un papel importante en el desarrollo de las habilidades cognitivas. Lo que en este informe denominamos competencias socioemocionales puede resultarle más familiar con un nombre diferente: rasgos de carácter o personalidad. La resiliencia y el optimismo son buenos ejemplos de ello: facilitan hacer frente a dificultades como la inmovilidad social o la precariedad laboral, y pueden reforzar nuestras perspectivas personales y profesionales. La voluntad de cooperar, confiar y tolerar a los demás es crucial para que las personas puedan vivir y trabajar con otros en sociedades diversas. Nuestra curiosidad intelectual nos orienta hacia empleos que exigen un pensamiento innovador. La creatividad y la curiosidad, una vez más, que son más difíciles de replicar para las máquinas, serán esenciales a medida que la automatización siga filtrándose en el lugar de trabajo. Nuestra capacidad para pensar de manera independiente y asumir la responsabilidad de nuestras acciones (y pensamientos) nos refuerza frente a la información falsa y la desinformación. Por otra parte, la motivación y la confianza en uno mismo pueden ejercer una fuerte influencia en el desarrollo cognitivo y el nivel educativo alcanzado.

Teniendo en cuenta este contexto, no es difícil ver cómo se espera que el desarrollo de competencias socioemocionales sea especialmente decisivo para aprovechar el reciente cambio al aprendizaje remoto en línea como consecuencia de la pandemia. Por ejemplo, la regulación emocional y la autonomía son factores indiscutiblemente importantes que impulsan el nivel educativo de los estudiantes en tiempos normales, pero es probable que sean aún más importantes en el contexto actual, debido a los desafíos únicos que plantea el aprendizaje en línea, que exige que los estudiantes dependan de la motivación propia y el aprendizaje autodirigido. No disfrutar de tiempo en el aula –después de las clases, socializar con los compañeros e interactuar con los profesores y otros miembros del personal– tendrá un impacto no solo en la preparación académica de los estudiantes actuales, sino también en su bienestar psicológico y en su preparación para participar en sus comunidades cuando la crisis termine. Por lo tanto, hasta la reapertura de las escuelas, los planes de estudio y las interacciones sociales en línea entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes deben incluir estrategias empáticas para crear un clima de apoyo centrado en los estudiantes a fin de garantizar experiencias de aprendizaje positivas y un mayor bienestar entre los estudiantes. El desarrollo de competencias socioemocionales sólidas es fundamental para que los alumnos permanezcan centrados y motivados en entornos de aprendizaje difíciles y, por tanto, podría ser clave para abordar las principales dificultades con las que los estudiantes podrían volver a encontrarse en un futuro próximo, si se materializara una segunda oleada de cierres de escuelas antes de que se haya solucionado plenamente la crisis sanitaria. Si la crisis de la COVID-19 nos ha enseñado algo, es que, para mantenerse en cabeza y prosperar, las personas no solo necesitan habilidades cognitivas, sino también competencias socioemocionales. Solo juntas pueden prepararnos para un mundo incierto y exigente, y ayudarnos a lograr vidas prósperas y saludables.

Independientemente de que se denominen habilidades, cualidades o rasgos de personalidad, lo importante es que no es algo fijo para toda la vida. Pueden potenciarse o modificarse. Los factores biológicos y del entorno, los acontecimientos importantes de la vida y el esfuerzo individual son factores que influyen en las competencias socioemocionales a lo largo de nuestra vida. Las transiciones de la infancia a la adolescencia son particularmente sensibles a estos cambios, razón por la cual los educadores y las familias apoyan cada vez más el desarrollo de los jóvenes. Durante este período, los jóvenes crecen físicamente, exploran el mundo de forma más autónoma y amplían su visión del mundo. También desarrollan una mayor comprensión de las mayores demandas y expectativas que la edad adulta les impone. Las mismas expectativas que motivan a algunos estudiantes a obtener calificaciones altas y alcanzar su potencial pueden frustrar a otros que carecen de una red de apoyo o estrategias para hacer frente a la adversidad. A pesar de su potencial para el éxito, pueden sentirse abrumados y mal preparados para hacer frente a desafíos. Hemos visto cómo la COVID-19 ha puesto a prueba todo, desde la economía hasta el sistema educativo, pero no podemos proteger perpetuamente a los niños de situaciones difíciles: siempre habrá cosas en la vida que escapen a nuestro control. Por el contrario, debemos utilizar estas situaciones de dificultad como una oportunidad para aprender y cambiar a medida que nos reconstruimos. En respuesta a la pandemia, es necesario volver a concebir el sistema escolar, que promueve y apoya a los jóvenes para que desarrollen las habilidades emocionales, sociales y cívicas que construirán la resiliencia individual y comunitaria, durante y después de la pandemia. Dicho de otro modo, todos los estudiantes deben tener acceso a una educación de calidad y completa que les ayude a fortalecer no solo sus habilidades cognitivas sino también las competencias socioemocionales.

La Dirección de Educación y Competencias de la OCDE reconoce la importancia de las competencias socioemocionales y está ampliando los indicadores más allá de los ámbitos académicos tradicionales. Los estudios de la OCDE, como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), el Programa Internacional de Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) y el Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS), abarcan ahora una gama creciente de competencias socioemocionales. La OCDE sigue desarrollando este trabajo mediante una evaluación internacional exhaustiva de las competencias socioemocionales de los alumnos de 10 y 15 años de edad a través de la Evaluación de competencias socioemocionales (SSES, por sus siglas en inglés).

El SSES es uno de los primeros esfuerzos internacionales para crear un repositorio de información sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes para ayudar a los líderes y profesionales de la educación a apoyarlos mejor. Este informe documenta información sólida y fiable sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes y cómo estas habilidades están relacionadas con las características individuales, familiares y escolares. Explora contextos políticos y socioeconómicos más amplios relacionados con estas habilidades. Al arrojar luz sobre el papel que desempeñan las competencias socioemocionales en la configuración del comportamiento y los estilos de vida de las personas para aprovechar mejor sus capacidades cognitivas y, en una relación de apoyo mutuo, lograr mejores resultados personales y profesionales, el SSES refuerza la base de datos contrastados para que los países se centren más en las competencias socioemocionales como vía para el desarrollo de ciudadanos equilibrados en sus agendas de políticas educativas. Junto con otros estudios de la OCDE en la Dirección de Educación y Competencias, el SSES señala el desarrollo integral y permanente de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales como la mejor base para una vida plena y productiva.



RESUMEN EJECUTIVO

Las personas, y más concretamente los niños, necesitan un conjunto equilibrado de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para prosperar en el mundo actual, exigente, cambiante e impredecible. Los responsables políticos y los profesionales de la educación están buscando formas de complementar el enfoque en el aprendizaje académico como las matemáticas, la lectura y la alfabetización científica con atención al desarrollo de competencias socioemocionales. Las competencias socioemocionales son un subconjunto de las capacidades, atributos y características de una persona importantes para el éxito individual y el funcionamiento social. Juntos conforman un conjunto integral de habilidades esenciales para que los estudiantes puedan tener éxito en la escuela y participar plenamente en la sociedad como ciudadanos activos. Los beneficios de desarrollar las competencias socioemocionales de los niños van más allá del desarrollo cognitivo y los resultados académicos; también son importantes impulsores de la salud mental y las perspectivas en el mercado laboral. Las competencias socioemocionales son un resultado importante del desarrollo por derecho propio. La capacidad de los ciudadanos para adaptarse, tener recursos, respetar y trabajar bien con los demás y asumir responsabilidades personales y colectivas se está convirtiendo cada vez más en el sello distintivo de una sociedad que funciona bien. Habilidades como la cooperación, la empatía y la tolerancia son clave para que los ciudadanos y las naciones alcancen los objetivos de desarrollo sostenible y participen y contribuyan eficazmente a la construcción de instituciones democráticas. Con este fin, la Evaluación de competencias socioemocionales (SSES) de la OCDE es uno de los primeros esfuerzos internacionales para recopilar datos de estudiantes, padres y docentes sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes a los 10 y 15 años. Este informe presenta los primeros resultados del estudio. Describe las competencias socioemocionales de los estudiantes y cómo están relacionadas con las características individuales, familiares y escolares. También examina contextos políticos y socioeconómicos más amplios relacionados con estas habilidades y arroja luz sobre formas de ayudar a los líderes y profesionales de la educación a supervisar y fomentar las competencias socioemocionales de los estudiantes.

MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE ACADÉMICO

Distribución sociodemográfica de las competencias socioemocionales

En este capítulo se examinan las diferencias en las competencias socioemocionales entre los estudiantes, sobre la base de características como la edad, el género, el estatus socioeconómico y los antecedentes de migración. Principales conclusiones:

- Las competencias socioemocionales de los jóvenes disminuyen al entrar en la adolescencia. Los jóvenes de 15 años, independientemente de su género o situación socioeconómica, declararon tener menos habilidades que los niños de 10 años, siendo las diferencias especialmente pronunciadas en casos de habilidades como el optimismo, la confianza, la energía y la sociabilidad; esta disminución es más acusada en las niñas que en los niños en la mayoría de las habilidades.
- En promedio, los niños informaron de mayores niveles de regulación emocional, sociabilidad y energía, mientras que las niñas informaron de mayores niveles de responsabilidad, empatía y cooperación con los demás.
- Por término medio, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos declararon tener competencias socioemocionales más altas que sus pares socioeconómicamente desfavorecidos en todas las ciudades participantes en la encuesta.

Éxito académico y aspiraciones educativas y profesionales

En este capítulo se examina cómo están relacionadas las diferentes competencias socioemocionales con el rendimiento escolar de los estudiantes, centrándose en sus calificaciones escolares en lectura, matemáticas y artes, así como en las expectativas educativas y laborales. Principales conclusiones:

- Las competencias socioemocionales de los estudiantes son sólidos factores de predicción de las calificaciones escolares en el conjunto de entornos, cohortes de edad y ciudades. Por otra parte, los datos disponibles indican que la relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento escolar es matizada: algunas habilidades no están esencialmente correlacionadas con el rendimiento escolar, pero otras, sobre todo la persistencia y la curiosidad, están estrechamente relacionadas con un rendimiento escolar más elevado tanto en niños de 10 como de 15 años. También hay casos de habilidades como la resistencia al estrés, la creatividad y la sociabilidad, que están relacionadas con un menor rendimiento escolar.
- El estatus socioeconómico fue la correlación más significativa entre las expectativas educativas futuras de los estudiantes. Sin embargo, entre los estudiantes con antecedentes socioeconómicos similares, las diferencias en las expectativas de completar la educación terciaria estaban relacionadas con diferencias en las competencias socioemocionales, como la curiosidad intelectual.
- En promedio, los estudiantes que declararon aspiraciones de convertirse en profesionales sanitarios también declararon ser más curiosos y cooperativos, mientras que los estudiantes que esperaban trabajar en las fuerzas armadas, la policía o el sector de la seguridad declararon ser más enérgicos.

Bienestar psicológico de los estudiantes

Este capítulo se centra en los diferentes aspectos del bienestar psicológico de los estudiantes y se examina cómo se asocian las habilidades incluidas en la Evaluación de competencias socioemocionales. Principales conclusiones:

- Las competencias socioemocionales de los estudiantes están estrechamente relacionadas con el bienestar psicológico de los estudiantes después de tener en cuenta el estatus socioeconómico y el género.
- La satisfacción con la vida y el bienestar psicológico actual disminuyen mientras que la ansiedad ante los exámenes aumenta desde la infancia hasta la adolescencia, especialmente entre las niñas. Estos resultados son coherentes en todas las ciudades.
- Los estudiantes socioeconómicamente favorecidos declararon por lo general un mayor nivel de satisfacción con la vida y un mayor bienestar psicológico actual que los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos.
- Las percepciones de los estudiantes de estar en un entorno escolar competitivo y las altas expectativas de los padres y profesores en relación con ellos se asocian con un mayor nivel de bienestar psicológico actual para los niños de 10 años y un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes para los niños de 10 y 15 años.

Creatividad y curiosidad de los estudiantes

En este capítulo se analiza de qué modo la creatividad y la curiosidad de los estudiantes guardan relación con otras competencias socioemocionales, el entorno de los estudiantes, sus comportamientos y resultados. Principales conclusiones:

- Los niveles de creatividad y curiosidad fueron significativamente menores entre los jóvenes de 15 años que entre los de 10 años, lo que indica una disminución de la creatividad a medida que los niños entran en la adolescencia. Las calificaciones de padres y educadores confirmaron el retroceso en las competencias socioemocionales a medida que los estudiantes crecen. Sin embargo, las calificaciones de padres y docentes fueron similares para ambos grupos de edad.
- Los estudiantes de 15 años que se consideran muy creativos también tienden a describirse como personas deseosas de aprender cosas nuevas y persistentes.
- Los estudiantes que participaban en actividades artísticas extraescolares declararon niveles más altos de creatividad, entre los jóvenes de 15 años.
- La manera en que los jóvenes de 15 años describían sus fortalezas sociales y emocionales estaba fuertemente asociada con sus expectativas profesionales. Los estudiantes que se describían a sí mismos como más creativos tenían más probabilidades de tener expectativas de trabajar en profesiones creativas (por ejemplo, como actores, periodistas, profesionales de la publicidad).

Acoso e interacciones sociales en la escuela

En este capítulo se examinan las relaciones sociales en la escuela (el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela, su exposición al acoso escolar y su relación con los profesores) y su asociación con la demografía de los estudiantes, así como sus competencias socioemocionales. Principales conclusiones:

- Uno de cada cinco estudiantes de 10 años manifestó que otros estudiantes se burlaban de ellos una vez por semana o más. Los chicos, en particular, declararon una mayor exposición al acoso escolar que las chicas. A pesar de esto, los chicos declararon por lo general tener un mayor sentido de pertenencia a la escuela que las chicas, especialmente las chicas de 15 años.
- Los estudiantes de entornos más favorecidos en términos socioeconómicos refirieron una mayor sensación de adaptación en la escuela y mejores relaciones con sus profesores que los de entornos menos favorecidos en términos socioeconómicos.
- La integración en la escuela está muy relacionada con una mayor cooperación, optimismo y sociabilidad. Sin embargo, los estudiantes que declararon una mayor exposición al acoso escolar declararon una menor resistencia al estrés, un menor optimismo y un menor control emocional.
- La forma en que los estudiantes ven sus relaciones con sus profesores está muy influenciada por su curiosidad, motivación por el logro y optimismo.

En conclusión, la Evaluación de competencias socioemocionales de la OCDE arroja luz sobre el valor incremental de las competencias socioemocionales individuales en relación con un amplio conjunto de resultados en la vida. Destaca que las fortalezas de las competencias socioemocionales probablemente provengan, en parte, de su capacidad para conformar el comportamiento y los estilos de vida de las personas y para aprovechar mejor sus capacidades cognitivas. De este modo, este informe pone de manifiesto el compromiso histórico de la OCDE de apoyar a los países en sus esfuerzos por reorientar sus programas de política educativa para centrarse más en las competencias socioemocionales y, por extensión, en el desarrollo de ciudadanos bien formados.



AGRADECIMIENTOS

La Evaluación de competencias socioemocionales (SSES) es un esfuerzo de colaboración de las ciudades participantes, la Secretaría de la OCDE y un Consorcio Internacional dirigido por el Consejo Australiano de Investigación Educativa y la Universidad Estatal de Ohio.

El desarrollo de este informe, elaborado por la Dirección de Educación y Competencias (EDU) de la OCDE, ha estado dirigido por Andreas Schleicher y Dirk Van Damme y gestionado por Marta Encinas-Martin. La autoría del informe corresponde a Marta Encinas-Martin, Eva Feron, Francesco Avisati, Marco Paccagnella, Javier Suárez-Alvarez y Michelle Cherian, con el apoyo estadístico de François Keslair y Vanessa Denis y el apoyo analítico y la orientación de William Thorn. Queremos expresar nuestro agradecimiento especialmente a quienes también han contribuido a este informe con sus comentarios, sugerencias y su apoyo: Cassandra Davis, François Keslair, Mario Piacentini, Rachel Renbarger, Rafael Novella, Sophie Vayssettes, Beatriz Pont, Stéphan Vincent-Lancrin, Noémie LeDonné, Pablo Fraser, Henri Pearson, Sophie Limoges, Satya Dixit, Sabrina Leonarduzzi, Ryan Burgess y Eileen O'Malley.

El informe ha sido editado por Clara Young y DHA Communications se ha encargado del diseño, con el apoyo de Sheryl Cherian y Dana Thompson.

Este informe también ha contado con las aportaciones y los conocimientos especializados de muchos más miembros del personal de la OCDE que trabajaron en el SSES en diversas etapas del proyecto y de los representantes de las diez ciudades participantes. Sus nombres figuran en el Anexo H del informe técnico. Muchos evaluadores aportaron comentarios a los borradores de los capítulos; agradecemos su ayuda para mejorar este informe.

También apreciamos especialmente la contribución de Ricardo Primi como presidente del Grupo Asesor Técnico que orientó la preparación del marco de evaluación y los instrumentos para este estudio, junto con los inestimables conocimientos y contribución de todos los demás miembros de este grupo, incluidos Filip de Fruyt, Patrick Kyllonen, Bruno Losito, Kristin Moore Beatrice Rammstedt, Brent Roberts, Christopher Soto y Fons van de Vijver.

La OCDE quiere expresar especialmente su agradecimiento a las ciudades participantes, así como a las fundaciones Porticus, Jacobs y Microsoft Education, por el apoyo financiero prestado para este informe.

ÍNDICE

EDITORIAL	03
PRÓLOGO	07
RESUMEN EJECUTIVO	09
AGRADECIMIENTOS	11
ÍNDICE	12
GUÍA DEL LECTOR	18
¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES?	20
¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DE LA OCDE SOBRE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES?	33
CAPÍTULO 1.	
DISTRIBUCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	42
¿CÓMO DIFIEREN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES?	45
¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁN RELACIONADOS LOS FACTORES ESCOLARES CON LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES?	57
¿QUÉ SIGNIFICAN LAS CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO PARA PADRES, EDUCADORES Y RESPONSABLES POLÍTICOS?	58
REFERENCIAS	60:
CAPÍTULO 2. ÉXITO ACADÉMICO Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS Y PROFESIONALES	62
¿CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES CON LAS CALIFICACIONES ESCOLARES?	65
¿CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES CON LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS Y LABORALES?	73
¿QUÉ SIGNIFICAN LAS CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO PARA PADRES, EDUCADORES Y RESPONSABLES POLÍTICOS?	78
REFERENCIAS	80



CAPÍTULO 3. BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS ESTUDIANTES **82**

¿QUÉ ESTUDIANTES CORREN MÁS RIESGO DE SUFRIR UN DEFICIENTE BIENESTAR PSICOLÓGICO? 85

¿CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON EL BIENESTAR PSICOLÓGICO? 94

¿CÓMO ESTÁN RELACIONADOS EL ENTORNO ESCOLAR Y LAS EXPECTATIVAS CON EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS ESTUDIANTES? 102

¿QUÉ SIGNIFICAN LAS CONCLUSIONES PARA PADRES, EDUCADORES Y RESPONSABLES POLÍTICOS? 103

REFERENCIAS 105

CAPÍTULO 4. CREATIVIDAD Y CURIOSIDAD DE LOS ESTUDIANTES **109**

¿POR QUÉ LA CREATIVIDAD Y LA CURIOSIDAD SON CLAVES PARA LOS CIUDADANOS Y LAS SOCIEDADES DEL SIGLO XXI? 112

¿CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LA CREATIVIDAD Y LA CURIOSIDAD ENTRE SÍ Y CON LAS DEMÁS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES? 112

¿CÓMO CAMBIAN (O NO CAMBIAN) LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN CREATIVIDAD Y CURIOSIDAD SEGÚN LOS ESTUDIANTES, PADRES Y EDUCADORES? 115

¿HASTA QUÉ PUNTO ESTÁN RELACIONADOS LOS FACTORES ESCOLARES CON LA CREATIVIDAD Y LA CURIOSIDAD? 119

¿CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS OPCIONES PROFESIONALES CON LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES? 124

¿QUÉ SIGNIFICAN LAS CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO PARA PADRES, EDUCADORES Y RESPONSABLES POLÍTICOS? 126

REFERENCIAS 129

CAPÍTULO 5. ACOSO E INTERACCIONES SOCIALES EN LA ESCUELA **132**

¿QUÉ ESTUDIANTES CORREN MÁS RIESGO DE MANTENER LIMITADAS RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA? 135

¿CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON LAS RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA? 142

¿QUÉ SIGNIFICAN LAS CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO PARA PADRES, EDUCADORES Y RESPONSABLES POLÍTICOS? 151

REFERENCIAS 153

ANEXO A1: CONSTRUCCIÓN DE ESCALAS DE VALORACIÓN SOCIOEMOCIONAL	156
CORRECCIONES DE POSIBLES SESGOS EN LA MEDICIÓN	157
COMPARABILIDAD ENTRE CIUDADES DE LAS ESCALAS DE EVALUACIÓN SOCIOEMOCIONAL	158
REFERENCIAS	160
ANEXO A2: CONSTRUCCIÓN DE ÍNDICES DE REFERENCIA	161
TIPOS DE ÍNDICES DE REFERENCIA	161
ÍNDICES SIMPLES A NIVEL DE ESTUDIANTES	161
ÍNDICES DE ESCALA A NIVEL DE ESTUDIANTES	163
ESCALA RELACIONADA CON EL ÍNDICE DE ESTATUS SOCIOECONÓMICO	164
COMPARABILIDAD ENTRE CIUDADES DE LOS ÍNDICES DE REFERENCIA ESCALADOS	165
REFERENCIAS	166
ANEXO A3: ANÁLISIS DE REGRESIÓN LASSO	167
OBJETO	167
IMPLEMENTACIÓN EN EL INFORME SSES	168
REFERENCIAS	169:
ANEXO B: TABLAS DEL SSES 2019 POR CIUDAD PARTICIPANTE	170



RECUADROS

A.1	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL SSES	20
A.2	ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	23
A.3	EJEMPLOS DE ESTUDIOS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, Y EL EMPLEO	24
A.4	ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL BIENESTAR	25
A.5	ESFUERZOS DE LOS PAÍSES PARTICIPANTES PARA PROMOVER LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LAS AULAS DE PRIMARIA	27
<hr/>		
B.1	INFORMACIÓN TÉCNICA ADICIONAL SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	35
<hr/>		
1.1	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL SSES	46
<hr/>		
2.1	MEJORA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA	72
<hr/>		
3.1	PROMOCIÓN DEL BIENESTAR GENERAL DE LOS ESTUDIANTES EN OTTAWA (CANADÁ)	90
3.2	MEDIDAS PARA MEJORAR EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA	101
<hr/>		
4.1	¿QUÉ ASPECTOS DE LA CREATIVIDAD Y LA CURIOSIDAD MIDE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES?	112
4.2	PROMOCIÓN DE PROGRAMAS ARTÍSTICOS PARA MEJORAR LA CREATIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES	122
4.3	APRENDIZAJE EXPERIMENTAL CREATIVO EN ESCUELAS DE COREA DEL SUR	123
<hr/>		
5.1	PROGRAMA CONTRA EL ACOSO EN FINLANDIA – KIVA	140
5.2	FOMENTO DE LA RESILIENCIA DE LOS ALUMNOS EN CENTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA: DATOS DE VICTORIA (AUSTRALIA)	148

FIGURAS

B.1.1 DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS INCLUIDAS EN EL ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES	34
B.1.2 EJEMPLOS DE DATOS RECOGIDOS MEDIANTE CUESTIONARIOS DE REFERENCIA	37
B.1.3. CRONOGRAMA DEL ESTUDIO	40
<hr/>	
1.1. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUNCIÓN DE LA EDAD	47
1.2. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DIFERENTES CIUDADES EN FUNCIÓN DE LA EDAD	48
1.3. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	49
1.4. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DIFERENTES CIUDADES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO, ESTUDIANTES DE 15 AÑOS	50
1.5. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DIFERENTES CIUDADES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO, ESTUDIANTES DE 10 AÑOS	51
1.6. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES ENTRE LAS COHORTES DE EDAD PARA EL MISMO GÉNERO	52
1.7. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOECONÓMICO, POR EDAD	53
1.8. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOECONÓMICO EN DIFERENTES CIUDADES, ESTUDIANTES DE 15 AÑOS	54
1.9. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN DIFERENTES CIUDADES EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOECONÓMICO, ESTUDIANTES DE 10 AÑOS	55
1.10. DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES ENTRE LAS COHORTES DE EDAD PARA EL MISMO ESTATUS SOCIOECONÓMICO	56
1.11. ÍNDICE DE VARIACIÓN DE LA CREATIVIDAD, LA CURIOSIDAD Y EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO	58
<hr/>	
2.1. RELACIÓN PROMEDIO ENTRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS	66
2.2. RELACIÓN PROMEDIO ENTRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE 10 AÑOS	67
2.3. HABILIDADES MÁS ASOCIADAS CON EL RENDIMIENTO EN LECTURA DE LOS ESTUDIANTES	69
2.4. HABILIDADES MÁS ASOCIADAS CON EL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS DE LOS ESTUDIANTES	70
2.5. HABILIDADES MÁS ASOCIADAS CON EL RENDIMIENTO ARTÍSTICO DE LOS ESTUDIANTES	71
2.6. CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON LAS EXPECTATIVAS DE COMPLETAR LA EDUCACIÓN Terciaria	74
2.7. CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON LAS EXPECTATIVAS DE TRABAJAR COMO PROFESIONALES SANITARIOS	76
2.8. CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON LAS EXPECTATIVAS DE TRABAJAR EN LAS FUERZAS ARMADAS, LA POLICÍA O LA SEGURIDAD	77
<hr/>	
3.1. SATISFACCIÓN PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES, POR COHORTE DE EDAD Y CIUDAD	87
3.2. ÍTEMS DE BIENESTAR DEL ÍNDICE WHO-5, POR COHORTE Y GÉNERO	89
3.3. ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES, POR COHORTE Y GÉNERO	92
3.4. RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR PSICOLÓGICO ACTUAL Y LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, POR GÉNERO	93



3.5. HABILIDADES MÁS ASOCIADAS CON LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES	95
3.6. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MÁS ASOCIADAS CON LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA, POR CIUDAD	96
3.7. HABILIDADES MÁS RELACIONADAS CON EL BIENESTAR PSICOLÓGICO ACTUAL DE LOS ESTUDIANTES	97
3.8. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MÁS ASOCIADAS CON EL BIENESTAR PSICOLÓGICO ACTUAL POR CIUDAD	98
3.9. HABILIDADES MÁS ASOCIADAS CON LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES	99
3.10. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MÁS ASOCIADAS CON LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES, POR CIUDAD	100
3.11. RELACIONES ENTRE LAS TRES MEDIDAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO Y UN CLIMA ESCOLAR COMPETITIVO PERCIBIDO, Y ALTAS EXPECTATIVAS DE PADRES Y PROFESORES	103
<hr/>	
4.1. PERFIL DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE REFIEREN ALTOS NIVELES DE CREATIVIDAD	114
4.2. PERFIL DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE REFIEREN ALTOS NIVELES DE CURIOSIDAD	114
4.3. DIFERENCIAS EN LA CREATIVIDAD EN FUNCIÓN DE LA EDAD	115
4.4. DIFERENCIAS EN LA CURIOSIDAD EN FUNCIÓN DE LA EDAD	116
4.5. BRECHA DE GÉNERO EN LA CURIOSIDAD Y LA CREATIVIDAD, ENTRE LOS ESTUDIANTES DE 10 Y 15 AÑOS	117
4.6. BRECHA SOCIOECONÓMICA EN LA CURIOSIDAD Y LA CREATIVIDAD ENTRE LOS ESTUDIANTES DE 10 Y 15 AÑOS	118
4.7. PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y ARTÍSTICAS EXTRAESCOLARES, ENTRE ESTUDIANTES DE 10 Y 15 AÑOS	120
4.8. DIFERENCIA EN LAS PUNTUACIONES DE HABILIDADES, POR PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y ARTÍSTICAS	121
4.9. CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON LAS EXPECTATIVAS DE TRABAJAR EN UNA PROFESIÓN RELACIONADA CON LA CIENCIA (ESTUDIANTES DE 15 AÑOS)	125
4.10. CÓMO ESTÁN RELACIONADAS LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES CON LAS EXPECTATIVAS DE TRABAJAR EN UNA PROFESIÓN CREATIVA (ESTUDIANTES DE 15 AÑOS)	126
<hr/>	
5.1. TABLA: RELACIONES ENTRE LAS TRES MEDIDAS DE RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA, POR CIUDAD	136
5.1. PERTENENCIA A LA ESCUELA, POR COHORTE	137
5.2. EXPOSICIÓN AL ACOSO, POR COHORTE Y GÉNERO	139
5.3. RELACIONES ALUMNOS-PROFESOR, POR COHORTE Y ESTATUS SOCIOECONÓMICO	142
5.4. RELACIONES ENTRE EL SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA DE LOS ESTUDIANTES Y LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, ESTUDIANTES DE 10 AÑOS	143
5.5. RELACIONES ENTRE EL SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA DE LOS ESTUDIANTES Y LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, ESTUDIANTES DE 15 AÑOS	144
5.6. RELACIONES ENTRE LA EXPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES AL ACOSO Y LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES ESTUDIANTES DE 10 AÑOS	146
5.7. RELACIONES ENTRE LA EXPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES AL ACOSO Y LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES ESTUDIANTES DE 15 AÑOS	147
5.8. RELACIÓN ENTRE LAS RELACIONES ALUMNO-PROFESOR Y LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES, ESTUDIANTES DE 10 AÑOS	149
5.9. RELACIÓN ENTRE LAS RELACIONES ALUMNO-PROFESOR Y LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES, ESTUDIANTES DE 15 AÑOS	150

GUÍA DEL LECTOR

¿Qué es el SSES?

La Evaluación de competencias socioemocionales (SSES) es un estudio internacional que evalúa las condiciones y prácticas que fomentan o dificultan el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 10 y 15 años.

¿Qué competencias socioemocionales abarca el SSES?

Las competencias socioemocionales incluidas en este estudio pueden organizarse en los dominios amplios de los Cinco Grandes rasgos de la personalidad: Apertura, Conciencia, Extraversión, Afabilidad y Neuroticismo. Cada uno de estos dominios puede especificarse en términos de habilidades o facetas que representan aspectos más específicos de las capacidades de las personas. En el SSES, cada dominio de los Cinco Grandes está representado por tres habilidades, lo que da lugar a un total de 15 habilidades. Además de estas habilidades, se incluyen dos habilidades adicionales: autoeficacia y motivación para el logro.

¿Quién ha participado en el SSES?

En el estudio han participado diez ciudades: Bogotá (Colombia), Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos), Estambul (Turquía), Manizales (Colombia), Moscú (Federación de Rusia, en lo sucesivo «Rusia»), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) y Suzhou (República Popular China, en lo sucesivo «China»). Todas las ciudades se encuentran en países de la OCDE, excepto Moscú y Suzhou, que se encuentran en países socios.

El SSES incluyó a niños matriculados en la escuela en dos cohortes de edad; los niños más pequeños tenían entre 10 años y tres meses (cumplidos) y 11 años y dos meses (cumplidos), y los mayores tenían entre 15 años y tres meses (cumplidos) y 16 años y dos meses (cumplidos), al comienzo del período de prueba. El informe se refiere a estas dos cohortes como niños de 10 y 15 años.

También participaron en el estudio padres, docentes y directores de escuela. Los padres y los docentes realizaron una evaluación de las competencias socioemocionales de los niños, y aportaron información contextual sobre el aprendizaje y el entorno de los niños en el hogar. Los directores de escuela aportaron información contextual sobre el entorno escolar de los niños.

¿Qué contiene este informe?

Los resultados del SSES se presentan en 11 informes: un informe internacional y 10 informes sobre cada ciudad. El informe internacional se centra en las comparaciones internacionales, mientras que los informes sobre cada ciudad proporcionan información más contextualizada junto con algunos de los resultados clave para cada uno de los participantes.

Guía para interpretar las conclusiones del informe

Datos subyacentes al informe

Los ítems que componen las escalas de competencias socioemocionales son afirmaciones respecto de las emociones, actitudes y comportamientos del alumno sobre los que se les pide que manifiesten su grado de acuerdo, utilizando cinco opciones de respuesta que van desde «discrepo totalmente» a «totalmente de acuerdo». Las respuestas a los ítems correspondientes a la misma habilidad se resumen con una puntuación en una escala psicométrica. Para facilitar las comparaciones entre las escalas de habilidades, estas escalas están normalizadas. El valor de referencia se fija en 500 y representa el valor asignado a los encuestados que seleccionan el punto intermedio en todos los apartados o que seleccionan respuestas equilibradas, por ejemplo, están de acuerdo tres veces, discrepan tres veces. La desviación estándar se establece en 100 en todas las ciudades para la cohorte más joven. Unos valores más elevados indican unas habilidades percibidas más elevadas. Ambas cohortes se miden en la misma escala. Las puntuaciones de la escala también tienen en cuenta la aquiescencia del encuestado, es decir, su tendencia general a estar de acuerdo o discrepar con cualquier declaración independientemente de su contenido y de si se trata de una declaración positiva o negativa.

Los datos a los que se refiere el presente informe se presentan en el Anexo B y se examinan con mayor detalle,



incluidos cuadros adicionales, en el sitio web del SSES (www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/).

Medias internacionales

Cuando se facilitan medias entre jurisdicciones, estas medias corresponden a la media aritmética de todas las ciudades participantes, excepto Sintra (Portugal). Los datos de Sintra (Portugal) no cumplían las normas técnicas.

Centrarse en las diferencias estadísticamente significativas

En este informe solo se analizan los resultados estadísticamente significativos. Se representan en colores más oscuros en las figuras y en negrita en las tablas.

Redondeo de cifras

Debido al redondeo, algunas cifras de las tablas pueden no sumar exactamente los totales. Los totales, las diferencias y los promedios se calculan siempre sobre la base de los números exactos y se redondean solo después del cálculo.

Todos los errores estándar de esta publicación se han redondeado a uno o dos decimales. Si se muestran valores 0,0 o 0,00, no significa que el error estándar sea cero, sino que es inferior a 0,05 o 0,005, respectivamente.

Abreviaturas utilizadas en este informe

Coef	Coficiente
Dif.	Diferencia
EESC	Índice de estatus económico, social y cultural
N	Número de observaciones
S.D	Desviación estándar
S.E	Error estándar
SSES	Evaluación de competencias socioemocionales
% S. D.	Porcentaje de desviación estándar

Información técnica adicional

Se remite a los lectores interesados en obtener información técnica adicional a la nota técnica breve al final de este volumen (Anexo A) y al Informe Técnico del SSES (OCDE, 2021[1]).

Este informe utiliza el servicio StatLinks de la OCDE, lo que significa que a todas las tablas y figuras se les asigna una URL que enlaza con un libro Excel que contiene los datos subyacentes. Estos enlaces son estables y permanecerán invariables con el tiempo. Por otra parte, los lectores de libros electrónicos podrán hacer clic directamente en estos enlaces, y el libro se abrirá en una ventana separada si su navegador de Internet está abierto y operativo.

La base de datos de la Evaluación de competencias socioemocionales contiene los datos brutos y las escalas presentadas en este informe. La base de datos permite a los usuarios desglosar los datos de más formas de lo que es posible en esta publicación para realizar sus propios análisis de las competencias socioemocionales de los estudiantes en las ciudades participantes. Se puede acceder a la base de datos en el sitio web del proyecto (<http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>).

Referencias

[1] OCDE (2021), Evaluación de la OCDE de competencias socioemocionales: Informe técnico, publicación de la OCDE, París, <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>.

POR QUÉ SON IMPORTANTES LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES

¿Qué son las competencias socioemocionales?

Las competencias socioemocionales son un subconjunto de las capacidades, atributos y características de una persona que son importantes para el éxito individual y el funcionamiento social. Abarcan disposiciones conductuales, estados internos, enfoques de las tareas y gestión y control del comportamiento y los sentimientos. Las creencias sobre uno mismo y sobre el mundo que caracterizan las relaciones de una persona con los demás también son componentes de las competencias socioemocionales. Las competencias socioemocionales desempeñan un papel importante en el desarrollo de niños y adolescentes y, combinadas con el rendimiento académico y las habilidades cognitivas, representan un conjunto integral de habilidades esenciales para el éxito en la escuela y la vida posterior. Pero las competencias socioemocionales son más que simples elementos que propician el crecimiento cognitivo y académico; son un importante resultado de desarrollo por derecho propio.

La terminología utilizada para designar y describir estas habilidades varía mucho, pero todos los términos se refieren al mismo espacio conceptual ¹. El marco de evaluación de la encuesta define las competencias socioemocionales como «capacidades individuales que pueden manifestarse en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos» (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019[1]). El término «habilidades» está ampliamente aceptado, a partir del conocimiento contemporáneo del desarrollo de estas habilidades (Specht et al., 2014[2]).

Las competencias socioemocionales incluidas en este estudio pueden organizarse en los amplios dominios de los Cinco Grandes rasgos de personalidad: Apertura, Conciencia, Extraversión, Afabilidad y Neuroticismo. Los Cinco Grandes (o *Big Five*) es uno de los marcos más consolidados en el campo de la psicología de la personalidad. Goza de amplia aceptación y tiene una sólida base empírica –véase (John, Naumann y Soto, 2008[3]) para una visión histórica–. Cada uno de estos dominios puede especificarse en términos de habilidades o facetas que representan aspectos más específicos de las capacidades de las personas. Por ejemplo, el dominio de la Afabilidad (que se denomina colaboración en el estudio) abarca la empatía, la confianza y la cooperación, y el de Apertura (que se denomina Mentalidad Abierta en el estudio) incluye habilidades como la tolerancia, la creatividad y la curiosidad. En la Evaluación de competencias socioemocionales (SSES) se incluyen dos habilidades adicionales (autoeficacia y motivación para el logro) y se crean a partir de los apartados utilizados para evaluar otras habilidades en la evaluación. En el Recuadro A.1 siguiente se ofrece una breve visión general de la taxonomía de los Cinco Grandes y de las habilidades utilizadas en el SSES. Es importante señalar que, aunque las competencias socioemocionales analizadas en este informe pueden organizarse en el marco de los Cinco Grandes, los resultados del estudio (descritos en los capítulos siguientes) informan a nivel de habilidades.

Recuadro A.1

Interpretación de los resultados del SSES

Los Cinco Grandes ofrecen una taxonomía general o un marco organizativo para la clasificación de rasgos de personalidad. Tiene su origen en los análisis de los términos del lenguaje natural que utilizan las personas para describirse a sí mismas y a los demás en lugar de adoptar una perspectiva teórica particular sobre la personalidad humana y sus componentes (John, Naumann y Soto, 2008, p. 3[3]). La intuición básica que subyace a este denominado «enfoque léxico» es la idea de que las «diferencias individuales que son más destacadas y socialmente relevantes en la vida de las personas eventualmente se codificarán en su lenguaje» y que «el análisis del vocabulario de la personalidad representado en un lenguaje natural debería así arrojar un conjunto finito de atributos que las personas en la comunidad del lenguaje han considerado por lo general como los más importantes» (John, Angleitner y Ostendorf, 1988[4]).



Como su nombre indica, la taxonomía de los Cinco Grandes clasifica los rasgos en cinco grandes grupos, comúnmente etiquetados como: Afabilidad, Conciencia, Extraversión, Neuroticismo y Apertura. Estos dominios amplios se diferencian además en componentes o facetas consistentes en subgrupos de rasgos clasificados como pertenecientes a un dominio concreto. Hay diferentes enfoques que conducen al desarrollo de estructuras de facetas diferentes, aunque relacionadas (véase John, Naumann y Soto, 2008[3], Tabla 4.3) diferenciadas tanto por el número como por el contenido de las facetas identificadas.

Los diferentes dominios y facetas representan agrupaciones *post-hoc* de descriptores lingüísticos ordinarios (relacionados) en lugar de construcciones definidas *a priori* en términos de un marco teórico o conceptual particular. Los términos utilizados para referirse a las habilidades medidas en el SSES (por ejemplo, creatividad, resistencia al estrés) se consideran, por tanto, como etiquetas convenientes para los grupos de descriptores de actitudes, preferencias, comportamientos relacionados, etc. Debido a las limitaciones de tiempo en las evaluaciones a gran escala y a la coherencia necesaria de las escalas de habilidades, estas no abarcan todas las conceptualizaciones potenciales de las habilidades, optándose por una conceptualización específica para cada habilidad. Por lo tanto, es importante que los lectores se refieran a los ítems utilizados para medir las diferentes habilidades para comprender las características que abarca cada habilidad individual incluida en el estudio. Por ejemplo, los puntos relativos a la «confianza» en el SSES se refieren a la medida en que el sujeto confía en los demás (confianza interpersonal).

El estado conceptual de los Cinco Grandes dominios es objeto de debate continuo, en particular en relación con los mecanismos subyacentes a los rasgos y su papel como determinantes de los resultados de la vida. Los investigadores suscriben una diversidad de perspectivas sobre el estado conceptual de los Cinco Grandes. Van desde conceptos puramente descriptivos hasta fenómenos biológicos (John, Naumann y Soto, 2008[3]).

Los cinco dominios en EL SSES son:

- **Mentalidad abierta (Apertura):** La mentalidad abierta, que se refiere a la voluntad de las personas de considerar otras perspectivas o de probar nuevas experiencias, es un factor predictivo del nivel educativo alcanzado, que tiene beneficios positivos a lo largo de toda la vida y parece equipar mejor a las personas para afrontar los cambios en la vida.
- **Desempeño de tareas (Conciencia):** Aquellos que son concienzudos, disciplinados y persistentes pueden persistir en sus tareas, y tienden a un alto rendimiento, especialmente cuando se trata de la educación y los resultados laborales.
- **Implicación con otros (Extraversión):** Quienes se relacionan con otros o son extravertidos suelen ser enérgicos, positivos y asertivos. Implicarse con otros es fundamental para la regulación emocional, la colaboración, la mentalidad abierta y el liderazgo, y tiende a generar mejores resultados en el empleo. Las personas extravertidas también crean redes de apoyo social más rápidamente, lo que es beneficioso para los resultados en términos de salud mental.
- **Colaboración (Afabilidad):** Las personas que están abiertas a la colaboración pueden ser solidarias con los demás y expresar altruismo. La buena disposición o colaboración se traduce en mejores relaciones de calidad, más conductas prosociales y menos problemas de conducta.
- **Regulación emocional (Neuroticismo):** Esto incluye habilidades que permiten a las personas lidiar con experiencias emocionales negativas y factores estresantes. Ser capaz de regular las emociones es esencial para múltiples resultados de la vida, y parece ser un indicador especialmente importante de una mejor salud mental y física.

Fuente: Marco de evaluación (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019[1])

Las competencias socioemocionales importan

En algunos países, el desarrollo de una variedad de competencias socioemocionales siempre ha sido un objetivo educativo junto con el crecimiento cognitivo; para otros, el propósito de la educación ha sido principalmente el desarrollo de habilidades académicas. Pero las investigaciones científicas sobre las competencias socioemocionales que muestran su impacto a largo plazo en diversos resultados de la vida, y el movimiento de defensa del aprendizaje social y emocional han situado las competencias socioemocionales en un lugar prioritario en la agenda de políticas educativas de muchos países. Los países buscan ahora con interés evidencia y buenas prácticas sobre competencias socioemocionales.

Las competencias socioemocionales están relacionadas con importantes resultados de los estudiantes

Muchos factores, más allá de los conocimientos básicos y las habilidades cognitivas de los estudiantes, contribuyen significativamente al éxito y al bienestar a corto y largo plazo. Por ejemplo, los psicólogos han determinado que la personalidad influye en la calidad del pensamiento (Barratt, 1995[5]) y que la determinación (persistencia) y el autocontrol influyen en cuánto aprende un niño en la escuela (Duckworth et al., 2007[6]; Duckworth, Quinn y Tsukayama, 2012[7]). Algunos estudios longitudinales han demostrado que el autocontrol en los niños, la estabilidad emocional, la persistencia y la motivación tienen efectos a largo plazo sobre la salud y los resultados en el mercado laboral en la edad adulta (Borghans et al., 2008[8]; Chetty et al., 2011[9]; Moffitt et al., 2011[10]). Algunos estudios incluso han determinado que este tipo de actitudes y conductas son factores de predicción más sólidos de resultados a largo plazo, como asistencia a la universidad, ingresos, vivienda propia y ahorros para la jubilación, que los resultados de los exámenes.

Dicho de otro modo, el impacto de potenciar las competencias socioemocionales para mejorar los resultados sociales es considerable y, por lo general, es complementario de potenciar las habilidades cognitivas. También se ha documentado que mejorar determinadas competencias socioemocionales específicas mejora la capacidad de los estudiantes para mejorar sus habilidades cognitivas. Las competencias socioemocionales también dependen fundamentalmente de habilidades cognitivas como la percepción, la memoria y el razonamiento. Así, las habilidades cognitivas, sociales y emocionales están estrecha y dinámicamente interconectadas de tal manera que las habilidades superiores de una persona en un dominio pueden influir mejor en el desarrollo de habilidades en otros dominios. Lo que influye en el desarrollo de los conocimientos y habilidades que adquiere una persona a lo largo de su vida es la interacción entre los intereses personales y otras características de la personalidad, por una parte, y las capacidades cognitivas innatas, por otra (Cattell, 1973[11]; Ackerman, 1996[12]). Entender el nexo entre las habilidades cognitivas y las habilidades socioemocionales es importante para responsables políticos, educadores, padres y docentes por igual (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018[13]). Pero los beneficios de desarrollar las competencias socioemocionales de los niños no se limitan solo a mejorar el desarrollo cognitivo y los resultados académicos. También se asocia con la mejora de la salud mental y otros resultados importantes en la vida (OCDE, 2015[14]). El impacto, a menudo discreto pero significativo, de las competencias socioemocionales se explica por su papel en la configuración de los comportamientos y estilos de vida de las personas, que, a su vez, conforman sus resultados socioeconómicos.

Rendimiento académico

La bibliografía empírica existente indica que las competencias socioemocionales están estrechamente relacionadas con el rendimiento escolar (OCDE, 2015[14]). Se ha investigado mucho sobre las relaciones entre las competencias socioemocionales y el rendimiento escolar en los Cinco Grandes dominios. Una conclusión importante que se ha extraído de esta extensa literatura es que el dominio de la Conciencia y las habilidades que forman parte del dominio de la Conciencia, como la responsabilidad, la persistencia y el autocontrol, están positivamente relacionados con el rendimiento escolar de los estudiantes. Los estudiantes más concienzudos tienden a rendir mejor en la escuela. Por otra parte, en algunos casos se considera que la Conciencia es un mejor factor de predicción de los resultados individuales a largo plazo que las medidas tradicionalmente establecidas de las habilidades cognitivas. Otros de los Cinco Grandes dominios que están positivamente relacionados con el rendimiento escolar de los estudiantes son la Apertura y, en menor medida, la Afabilidad.

Un dominio que a menudo está relacionado negativamente con el rendimiento escolar de los estudiantes es el Neuroticismo (o la falta de regulación emocional). Los estudiantes a los que les resulta difícil regular sus emociones; es decir, aquellos que son menos resistentes al estrés y menos optimistas, tienden a tener un menor rendimiento escolar que sus compañeros. Las relaciones entre la Extraversión y el rendimiento escolar de los estudiantes están menos claras. Sin embargo, algunos estudios han determinado que determinadas partes de la Extraversión, como ser más social, se relacionan negativamente con el rendimiento escolar (Almlund et al., 2011[15]; Kautz et al., 2014[16]; Poropat, 2009[17]). En el recuadro A.2 se describen algunos ejemplos de estudios que muestran las relaciones entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico.



Recuadro A.2.

Algunos estudios sobre las relaciones entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico

Heckman, Stixrud y Urzua (2006[18]) analizaron datos de la Encuesta Nacional Longitudinal de Juventud de los Estados Unidos de 1979, que incluía mediciones de competencias socioemocionales, en concreto indicadores de autoestima y pérdida de control. Determinaron que un aumento en la medida de las competencias socioemocionales, del percentil 25 al 75 de su distribución, estaba asociado con un aumento de casi el 25 % en la probabilidad de obtener un grado universitario de cuatro años a los 30 años (y es importante destacar que este análisis mantenía constantes las habilidades cognitivas). Almlund et. al (2011[15]) también destacaron tres estudios en el que se utilizaron muestras representativas a nivel nacional para investigar las relaciones entre los Cinco Grandes dominios y los años de escolarización. Aunque cada estudio tenía variables de control algo diferentes, la conciencia y la apertura a la experiencia se presentaban como factores de predicción significativos y positivos de años de escolarización.

En un estudio longitudinal entre 197 estudiantes de secundaria suecos, Rosander y Backstrom (2014[19]) determinaron que las puntuaciones de conciencia se correlacionaban con las calificaciones académicas hasta tres años después y que esta relación no disminuía después de controlar las puntuaciones de capacidad cognitiva.

Poropat (2009[17]) llevó a cabo un metaanálisis de estudios que referían correlaciones entre las puntuaciones autocalificadas de los Cinco Grandes, las puntuaciones de inteligencia y las calificaciones académicas. El número de estudios era muy elevado y osciló entre 47 (para inteligencia) y 138 (para conciencia). Es importante señalar que la conciencia predecía calificaciones académicas casi tan bien como la capacidad cognitiva y esta asociación no disminuía cuando se controlaba la capacidad cognitiva. Esto sugiere que las competencias socioemocionales son un importante factor de predicción de los resultados de los estudiantes por derecho propio y no solo como elemento que propicia las capacidades cognitivas.

El programa GED

El programa de Desarrollo Educativo General (GED, por sus siglas en inglés) se creó para permitir que quienes abandonan la escuela secundaria en los Estados Unidos obtengan un diploma de estudios secundarios si aprueban el examen del GED, un extenso examen de desempeño académico diseñado para evaluar si las personas que hacen el examen tienen habilidades y conocimientos comparables a los de los graduados regulares de la escuela secundaria. Una proporción relativamente elevada de jóvenes en los Estados Unidos (en torno al 12 % en 2011) obtuvo el equivalente a un título de enseñanza secundaria a través de este programa. Se determinó que los graduados del GED (estudiantes que no terminaron la escuela secundaria y posteriormente aprobaron el examen GED para obtener un diploma de escuela secundaria) eran fundamentalmente diferentes de los graduados de escuela secundaria regulares. Los graduados del GED tienen niveles muy similares de habilidades cognitivas que los graduados regulares, pero peores competencias socioemocionales. Sin embargo, la conclusión más importante fue que las competencias socioemocionales relativamente deficientes de los graduados del GED tenían un fuerte efecto perjudicial en una serie de importantes resultados académicos, laborales y de la vida. En particular, los graduados del GED tenían tasas de graduación mucho más bajas en la universidad, períodos de empleo más cortos, salarios por hora más bajos, tasas de divorcio más altas, peor salud, mayor propensión a fumar, beber, tener una conducta violenta y delictiva, y mayores probabilidades de ser encarcelados que los graduados regulares de la escuela secundaria (Heckman y Kautz, 2012[20]). Esto demuestra que las habilidades cognitivas no pueden compensar la falta de competencias socioemocionales: ambas son necesarias para que las personas prosperen en la vida.

El programa preescolar Perry

El estudio de Preescolar Perry High/Scope ha identificado los efectos a corto y largo plazo de un programa de educación preescolar de alta calidad para niños pequeños que viven en la pobreza. El programa asignó aleatoriamente a un grupo de alumnos para que participaran en el programa, mientras que otro grupo de alumnos conformó el grupo de control. Las evaluaciones del programa demostraron que no potenciaba la inteligencia de los participantes en la edad adulta. Sin embargo, mejoraba el rendimiento de los participantes en una serie de dimensiones diferentes, como el nivel más alto de escolarización, puntuaciones más altas en las pruebas de rendimiento, actitudes más positivas hacia la escuela, más empleo e ingresos y menos detenciones. El Programa Preescolar Perry demostró que los entornos estimulantes en términos emocionales generan alumnos más capaces (Schweinhart et al., 2005[21]).

Mercado laboral y empleo

Además de los resultados en la escolarización, también hay que tener en cuenta los resultados en el empleo. Unos mayores niveles de educación y calificaciones suelen traducirse en mayores oportunidades de empleo y mayores ingresos. Varios estudios han demostrado que determinadas competencias socioemocionales están relacionadas con los resultados en el empleo. Por ejemplo, se ha observado que las habilidades compuestas como la autoeficacia, el dominio y la autoestima (que representan una combinación de regulación emocional, conciencia y extraversión) eran mejores factores de predicción de los ingresos a los 25 años que las habilidades cognitivas (OCDE, 2015[14]). Por otra parte, en Roberts et al. (2007[22]) se analizaron diferentes estudios y se determinó que los diferentes dominios de los Cinco Grandes predicen una serie de resultados en el mercado laboral, como el empleo y los ingresos, incluso después de tener en cuenta la inteligencia. Sostienen que los dominios de los Cinco Grandes en muchos casos incluso predicen los resultados del mercado laboral mejor que el contexto social de una persona, que por lo general se considera uno de los principales factores de predicción de los resultados a lo largo de la vida. Los indicadores de los Cinco Grandes también pronostican mejor resultados relacionados con el trabajo que la inteligencia, y esta asociación más sólida no es sorprendente ya que los dominios de los Cinco Grandes son multidimensionales y cubren una gama más amplia de habilidades. En el Recuadro A.3 se describen algunos ejemplos de estudios que muestran las relaciones entre las competencias socioemocionales y los resultados en el empleo.

Los aspectos del desempeño laboral (a menudo medidos en la literatura a través de indicadores como el desempeño de tareas, el comportamiento de la ciudadanía organizacional y el comportamiento laboral) también están relacionados con las competencias socioemocionales (Rotundo y Sackett, 2002[23]; Sackett y Walmsley, 2014[24]). De los Cinco Grandes factores, la Conciencia es la que está más relacionada con el desempeño laboral, pero es aproximadamente la mitad de predictiva que la inteligencia. Sin embargo, la Conciencia puede desempeñar un papel más ubicuo que la inteligencia. La importancia de la inteligencia aumenta con la complejidad del trabajo (los requisitos de procesamiento de la información del trabajo) y las habilidades cognitivas son más importantes para docentes, científicos y altos directivos que para trabajadores semicualificados o no cualificados (Schmidt y Hunter, 2004[25]). La importancia de la Conciencia, sin embargo, no varía mucho con la complejidad del trabajo (Barrick y Mount, 1991[26]), lo que sugiere que se aplica a un espectro más amplio de empleos.

Recuadro A.3. Ejemplos de estudios sobre las relaciones entre las competencias socioemocionales y el empleo

Varios estudios han demostrado que las competencias socioemocionales pueden ser tan importantes como las habilidades cognitivas para determinar los resultados en el empleo. En un estudio longitudinal realizado en el Reino Unido, los varones que eran más extravertidos a los 10 años tenían menores niveles de desempleo entre los 16 y los 29 años después de controlar la capacidad cognitiva (Macmillan, 2013[27]). Los indicadores de extraversión (ser extravertido y sociable) a los 10 años también se asociaron con convertirse en empresario a los 34 años después de controlar la capacidad cognitiva general, el locus de control y la autoestima (Schoon y Duckworth, 2012[28]). La evidencia de un metaanálisis muestra que las competencias socioemocionales específicas que más se correlacionaron con el comportamiento emprendedor (creación de empresas, éxito empresarial) fueron la motivación para el logro, la autoeficacia generalizada, la capacidad de innovación y la tolerancia al estrés. Se asocian a una personalidad proactiva y a una necesidad de autonomía (Rauch y Frese, 2007[29]) y pueden detectarse ya en la adolescencia (Muniz et al., 2014[30]). Los datos de un estudio longitudinal realizado en Alemania también indicaron que el tiempo en situación de desempleo se asociaba a niveles de afabilidad y apertura entre los sujetos considerados y que estas asociaciones variaban en función del género (Boyce et al., 2015[31]). Esto sugiere que diferentes combinaciones de competencias socioemocionales son relevantes para diferentes tipos de trabajos, tareas u ocupaciones. Al educar a los jóvenes y prepararlos para el futuro mercado laboral, los sistemas educativos deben identificar y desarrollar las habilidades de los estudiantes más necesarias para los sectores laborales en expansión.



Bienestar y salud

Las competencias socioemocionales desempeñan un papel importante en la predicción de los resultados de salud. En general, las habilidades en los ámbitos de la Conciencia, la Apertura a la Experiencia y la Afabilidad se asocian positivamente con la longevidad. Por el contrario, el Neuroticismo y el Pesimismo se asocian a un mayor riesgo de mortalidad prematura. Un metaanálisis del valor predictivo de los Cinco Grandes dominios para la mortalidad reveló que incluso cuando se controlan otros factores relacionados, los efectos de los Cinco Grandes dominios, y especialmente de la Conciencia, sobre la longevidad son más fuertes que los de las habilidades cognitivas y el estatus socioeconómico (Roberts et al., 2007[22]). Por otra parte, un estudio de Strickhouser, Zell y Krizan (2017[32]) posiblemente proporcione las estimaciones más actualizadas de las asociaciones de los Cinco Grandes dominios con resultados en la vida. Combinaron los resultados de 36 metaanálisis que investigan las relaciones entre las competencias socioemocionales, y la salud y el bienestar. Encontraron que la Afabilidad, la Conciencia y la Regulación Emocional tienen una relación sólida y positiva con la salud mental y física, y el comportamiento general de la salud. La Extraversión y la Apertura a la Experiencia también muestran relaciones positivas, aunque en menor medida, con el comportamiento físico, mental y de salud general.

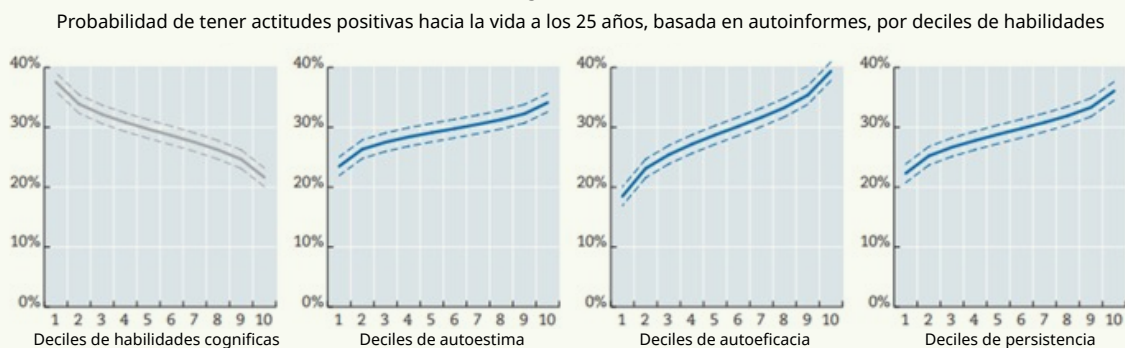
La influencia de determinadas competencias socioemocionales en los comportamientos relacionados con la salud es uno de los mejores ejemplos de relaciones mediadas o indirectas entre las competencias socioemocionales y resultados importantes en la vida. Las competencias socioemocionales influyen en la probabilidad de que una persona adopte hábitos poco saludables como fumar, consumir alcohol en exceso, tener relaciones sexuales de riesgo o comer de manera poco saludable, y en los consiguientes resultados de la vida asociados con estos hábitos. Se ha determinado, por ejemplo, que la Extraversión predice la actividad física (Wilson y Dishman, 2015[33]), la Afabilidad predice relaciones sexuales más seguras y el hecho de no fumar (Hoyle, Fejfar y Miller, 2000[34]; Malouff, Thorsteinsson y Schutte, 2006[35]) y la Conciencia predice una serie de conductas de salud que incluyen conducir de manera segura, comer de manera saludable y evitar el consumo de sustancias (Bogg y Roberts, 2004[36]).

Recuadro A.4.

Estudio sobre las relaciones entre las competencias socioemocionales y el bienestar

El Informe de la OCDE sobre Habilidades para el progreso social (OCDE, 2015[14]) concluyó que la mejora de las competencias socioemocionales, como la confianza, la autoeficacia, la autosatisfacción y la persistencia, se asociaba de manera sólida y positiva con medidas subjetivas del bienestar (satisfacción con la vida y felicidad). La figura siguiente lo ilustra en detalle. Los resultados se basan en análisis longitudinales realizados en 2012 por el proyecto Educación y Progreso Social (ESP) de la OCDE para 11 países de la OCDE, incluidos Alemania, Australia, Bélgica (Flandes), Canadá, Corea, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia, Suiza y el Reino Unido.

Figura A.1.1. Suiza



Nota: Las líneas sólidas representan la probabilidad de tener actitudes positivas hacia la vida a los 25 años basándose en autoinformes, y las líneas punteadas, intervalos de confianza del 2,5-97,5 %. Las habilidades cognitivas se capturan mediante un factor de habilidad cognitiva latente estimado utilizando las mediciones de las puntuaciones en lectura, matemáticas y ciencias de PISA a los 15 años. Las competencias socioemocionales son captadas por un factor de autoestima latente estimado utilizando medidas de autosatisfacción, «reconocimiento de buenas cualidades propias» y «confianza en hacer las cosas bien» a los 16 años; un factor de autoeficacia latente estimado utilizando medidas de «confianza en la capacidad de uno mismo para resolver problemas difíciles al hacer esfuerzos», «confianza en manejar lo que se interponga en su camino» a los 16 años y «confianza en actuar eficientemente durante acontecimientos inesperados»; y un factor de persistencia latente estimado utilizando medidas de «orientación hacia la consecución de objetivos», rigurosidad y meticulosidad a los 16 años.

Cohesión social

Las competencias socioemocionales también benefician tanto a las personas como a las sociedades a la hora de regular problemas de conducta como la agresión, la violencia de género, la delincuencia y el consumo de sustancias ilegales. Tackett (2006[37]) determinó que los niños con niveles bajos de Afabilidad, Conciencia y Estabilidad emocional mostraban mayores índices de comportamientos antisociales, agresivos y que rompían las reglas.

En el informe Habilidades para el progreso de la OCDE (OCDE, 2015[14]) se examinaron los efectos de las diferentes competencias socioemocionales en los resultados futuros en la vida de los niños de enseñanza media y secundaria. Por ejemplo, la muestra de Niños Competentes de Nueva Zelanda se utilizó para examinar la relación entre las habilidades cognitivas y las competencias socioemocionales, y la satisfacción con la vida y problemas conductuales. El estudio observó que a los 8 años, una mayor Conciencia y Extraversión tenía una relación mucho más fuerte con una disminución en los problemas de comportamiento de los estudiantes como beber, fumar, abusar de sustancias.

Las competencias socioemocionales son maleables

Las competencias socioemocionales son maleables. En parte están moldeadas por entornos como familias, escuelas, compañeros, acontecimientos de la vida y acciones y percepciones individuales. También pueden formarse a través del aprendizaje y tienden a cambiar con la edad (Kautz et al., 2014[16]; Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018[13]). Por ejemplo, Roberts y DelVecchio (2000[38]) analizaron 152 estudios longitudinales que sometían a prueba y volvían a someter a prueba rasgos de personalidad. Su análisis mostró que la personalidad es más maleable desde la primera infancia hasta la adolescencia y posteriormente se vuelve más estable con la edad: se estabiliza en torno a los 50 años. En concreto, se ha determinado que la Afabilidad, la Conciencia y la Apertura a la experiencia en realidad decaen al final de la infancia y la adolescencia temprana y luego aumentan rápidamente de nuevo del final de la adolescencia a la primera edad adulta. La estabilidad emocional también parece disminuir en la adolescencia antes de recuperarse más adelante en la vida (Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006[39]).

Hay varios estudios que analizan el efecto de diferentes intervenciones escolares para mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes (Durlak et al., 2011[40]; Park-Higgerson et al., 2008[41]; Sklad et al., 2012[42]). Estos programas suelen tener por objeto aumentar determinadas competencias socioemocionales o influir en un subconjunto específico de resultados de los estudiantes, como comportamientos sociales positivos, problemas de conducta y rendimiento académico. Por ejemplo, un metaanálisis de Durlak et al. (2011[43]) demuestra que los programas de aprendizaje social y emocional tuvieron importantes efectos positivos en competencias socioemocionales específicas, así como en las actitudes sobre sí mismo, los demás y la escuela. Aumentaron las conductas prosociales, redujeron los problemas de conducta y mejoraron el rendimiento escolar. Esto demuestra que las personas no nacen con un conjunto fijo de competencias socioemocionales. Por el contrario, existe un potencial considerable para desarrollar estas habilidades a lo largo de la vida de las personas (Helson et al., 2002[44]; Srivastava et al., 2003[45]).

Los estudios que vinculan datos sobre docentes y estudiantes sugieren que los docentes tienen un impacto en las competencias socioemocionales de los estudiantes. Se espera que los docentes y las escuelas no solo aumenten el rendimiento de los estudiantes, medido mediante PISA y otras pruebas, sino que también ofrezcan entornos de apoyo emocional que contribuyan al desarrollo social y emocional de los estudiantes (Blazar y Kraft, 2017[46]; Pianta y Hamre, 2009[47]). En los últimos años, dos enfoques de investigación han examinado esta cuestión utilizando pruebas empíricas. El primero se centró en estimar la contribución de los docentes a los resultados de los estudiantes, a menudo denominados «efectos del docente» o «valor añadido del docente» (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014[48]; Hanushek y Rivkin, 2010[49]). Estos estudios determinaron que, al igual que con las puntuaciones de los exámenes, la capacidad de los docentes para influir en el desarrollo social y emocional de los estudiantes en una serie de conductas escolares observadas varía considerablemente (Gershenson, 2016[50]; Jackson, 2018[51]; Jennings y DiPrete, 2010[52]; Koedel, 2008[53]; Kraft, 2019[54]; Ladd y Sorensen, 2017[55]; Ruzek et al., 2015[56]). El segundo enfoque de investigación se centró en las observaciones en el aula como medio para identificar aspectos de las prácticas docentes que afectan a los resultados cognitivos, sociales y emocionales de los estudiantes (Blazar et al., 2017[57]; Hafen et al., 2015[58]). Las interacciones de los profesores con los alumnos, la organización del aula y el énfasis en el pensamiento crítico en materias específicas apoyaron el desarrollo de los estudiantes en ámbitos que superan sus habilidades académicas fundamentales (Blazar y Kraft, 2017[46]).



La infancia y la adolescencia son periodos clave para el desarrollo de competencias socioemocionales. Tanto las habilidades cognitivas como las sociales y emocionales se desarrollan de manera dinámica a lo largo de la vida de una persona. En lo que se denomina «habilidades que engendran habilidades» los estudiantes con mayores habilidades cognitivas y sociales y emocionales tempranas tienen una ventaja en la adquisición y mejora de habilidades cognitivas y sociales y emocionales más adelante en la vida. Esto se debe a que tanto las habilidades cognitivas como las sociales y emocionales son muy maleables en los primeros años y durante la adolescencia (Kautz et al., 2014[16]; Cunha y Heckman, 2007[59]; Cunha, Heckman y Schennach, 2010[60]). La plasticidad diferencial de las diferentes habilidades por edad tiene importantes implicaciones para el diseño de políticas eficaces (Kautz et al., 2014[16]).

La maleabilidad de las competencias socioemocionales permite modificarlas o desarrollarlas para mejorar. Las escuelas pueden desempeñar un papel especialmente importante a la hora de ofrecer entornos de aprendizaje en los que las habilidades puedan desarrollarse, potenciarse y reforzarse mediante la práctica y las experiencias diarias.

Recuadro A.5.

Esfuerzos de los países participantes para promover las competencias socioemocionales en las aulas de primaria

En los últimos años, un mayor número de países ha empezado a hacer hincapié en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes incorporándolas al plan de estudios general a una edad temprana. Estos incluyen requisitos formales del plan de estudios que establecen los objetivos y resultados del aprendizaje, así como recomendaciones que los docentes pueden utilizar de manera flexible e informal para promover competencias socioemocionales. Las siguientes ciudades participantes han aplicado medidas formales e informales para fomentar el aprendizaje social y emocional en el aula:

Canadá

En 2016, los ministros provinciales y territoriales de Educación presentaron seis competencias globales en un esfuerzo a escala nacional para preparar a los estudiantes para un futuro complejo e impredecible con panoramas políticos, sociales, económicos, tecnológicos y ecológicos que cambian rápidamente. Sobre la base de sólidos fundamentos de habilidades matemáticas y comprensión lectora, estas competencias son: Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas; Innovación, Creatividad y Emprendimiento; Aprender a Aprender/Autoconocimiento y Autodirección; Colaboración; Comunicación; y Ciudadanía Global y Sostenibilidad. Estas competencias implican un conjunto general de actitudes, habilidades, conocimientos y valores que son interdependientes, interdisciplinarios y que pueden aprovecharse en una serie de situaciones tanto a nivel local como global. Proporcionan a los alumnos la capacidad de satisfacer las exigencias cambiantes y continuas de la vida, el trabajo y el aprendizaje; de ser activos y receptivos en sus comunidades; de comprender perspectivas diversas; y de actuar en cuestiones de relevancia mundial. Este marco está estrechamente alineado con las competencias que se han priorizado mediante la introducción de nuevos planes de estudio, programas e iniciativas. Se espera que evolucione sobre la base del compromiso provincial y territorial con estas competencias (OCDE, 2020[61]).

En el nivel primario, las escuelas en Ottawa siguen el plan de estudios elemental de salud y educación física de Ontario, que se centra en competencias socioemocionales indispensables para el desarrollo integral de los estudiantes. El plan de estudios permite a los estudiantes identificar obstáculos y gestionar sus respuestas emocionales. Se anima a los estudiantes a expresar sus sentimientos y a ser comprensivos y compasivos con los sentimientos de los demás. El plan de estudios también se centra en el desarrollo de estrategias eficaces de gestión del estrés y de afrontamiento para reforzar la resiliencia de los estudiantes en situaciones difíciles. Esto se relaciona directamente con el mantenimiento de la motivación positiva y la perseverancia, que es clave para fomentar el sentido de optimismo y esperanza de los estudiantes (Servicio Público de Ontario, 2019[62]).

Suzhou, China

En Suzhou, China, las escuelas primarias siguen el plan de estudios básico del Ministerio de Educación centrado en el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitud emocional y valores de los estudiantes. El objetivo de este plan de estudios es permitir que los estudiantes resuelvan los problemas de manera práctica y se comuniquen de manera eficiente mediante el desarrollo de la responsabilidad y de mentalidades innovadoras. Las competencias socioemocionales están integradas en la educación primaria a través de materias existentes como la moralidad y el estado de derecho, el chino, la ciencia y el inglés. El objetivo de estos cursos es desarrollar diversas capacidades, como la curiosidad, la cooperación, la tolerancia, la sociabilidad y la persistencia. Los estudiantes de los grados 1 a 2 siguen cursos sobre moralidad y vida, mientras que los de los grados 1 a 6 estudian moralidad y sociedad. Las competencias socioemocionales objetivo de estas materias incluyen la motivación para el logro, la asertividad, la cooperación, la curiosidad, la creatividad, el control emocional, la empatía, el optimismo, la persistencia, la responsabilidad, el autocontrol, la autoeficacia, la sociabilidad, la resistencia al estrés, la tolerancia y la confianza.

Bogotá, Colombia

El gobierno de Bogotá ha puesto en marcha el plan de estudios Emociones para la Vida en escuelas primarias y secundarias, que fomenta el diálogo sobre la importancia de la educación para construir la paz en escuelas, ciudades y países. Promueve ideas de mentalidad abierta y compromiso con los demás. Este programa también promueve competencias socioemocionales como la cooperación, el control emocional, la empatía, el autocontrol, la sociabilidad, la resistencia al estrés, la tolerancia y la confianza.

Corea del Sur

Sobre la base del concepto coreano de «Hongik Ingan», o impulso para beneficiar ampliamente a la humanidad, Corea define su perfil de estudiante, «Una persona educada». Su objetivo es permitir que cada ciudadano lleve una vida merecedora de la dignidad humana, contribuya al desarrollo de un Estado democrático y apoye la realización de un ideal de prosperidad humana compartida garantizando el cultivo de la personalidad y el desarrollo de las capacidades para la vida independiente y las cualidades necesarias como ciudadano democrático bajo el ideal humanitario. Sobre la base del ideal y los objetivos de la educación, la visión de una persona educada en este plan de estudios se especifica del siguiente modo: 1) una persona autodirigida que construye una identidad propia y explora una carrera y una vida sobre la base de un crecimiento integral; 2) una persona creativa que descubre algo novedoso mediante ideas diversas y desafíos basados en capacidades básicas; 3) una persona cultivada que aprecia y promueve la cultura de la humanidad sobre la base de la alfabetización cultural y la comprensión de diversos valores; y 4) una persona que vive en armonía con los demás, cumpliendo con la ética de cuidar y compartir como ciudadano democrático con un sentido de comunidad y conexión con el mundo.

Portugal

El perfil de los estudiantes al final de la escolarización obligatoria se estructura en principios, visión, valores y ámbitos competenciales que todos los estudiantes deben desarrollar al final de los 12 años de educación. Los valores esbozados en el marco conceptual del perfil reflejan una filosofía humanista, que fomenta la inclusión y valora la diversidad, y considera a cada estudiante como un ser humano único. Movilizando valores y habilidades que les permitan actuar sobre la vida y la historia de las personas y las sociedades para tomar decisiones libres e informadas sobre cuestiones naturales, sociales y éticas, y para materializar una participación cívica activa, consciente y responsable, los estudiantes de esta generación global están ayudando a construir una cultura científica y artística humanística.



Referencias

- Ackerman, P. (1996), "A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge", *Intelligence*, Vol. 22/2, pp. 227-257, [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90016-1). [12]
- Almlund, M. et al. (2011), "Personality psychology and economics", NBER Working paper series. [15]
- Barratt, E. (1995), "History of personality and intelligence theory and research", in Saklofske, D. and M. Zeidner (eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence. Perspectives on Individual Differences*, Springer, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_1. [5]
- Barrick, M. and M. Mount (1991), "The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis", *Personnel Psychology*, Vol. 44/1, pp. 1-26, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>. [26]
- Blazar, D. et al. (2017), "Attending to general and mathematics-specific dimensions of teaching: Exploring factors across two observation instruments", *Educational Assessment*, Vol. 22/2, pp. 71-94, <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2017.1309274>. [57]
- Blazar, D. and M. Kraft (2017), "Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39/1, pp. 146-170, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373716670260>. [46]
- Bogg, T. and B. Roberts (2004), "Conscientiousness and Health-Related Behaviors: A Meta-Analysis of the Leading Behavioral Contributors to Mortality", *Psychological Bulletin*, Vol. 130/6, pp. 887-919, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>. [36]
- Borghans, L. et al. (2008), "The economics and psychology of personality traits", *Journal of Human Resources*, Vol. 43/4, pp. 972-1059, <http://dx.doi.org/10.1353/jhr.2008.0017>. [8]
- Boyce, C. et al. (2015), "Personality change following unemployment.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 100/4, pp. 991-1011, <http://dx.doi.org/10.1037/a0038647>. [31]
- Cattell, R. (1973), "The Measurement of the Healthy Personality and the Healthy Society", *The Counselling Psychologist*, <https://doi.org/10.1177/001100007300400205>. [11]
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018), "Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>. [13]
- Chetty, R. et al. (2011), "How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126/4, pp. 1593-1660, <http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjr041>. [9]
- Chetty, R., J. Friedman and J. Rockoff (2014), "Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood", *American Economic Review*, Vol. 104/9, pp. 2633-2679, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>. [48]
- Cunha, F. and J. Heckman (2007), "The Technology of Skill Formation", *American Economic Review*, Vol. 97/2, pp. 31-47, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1257/aer.97.2.31>. [59]
- Cunha, F., J. Heckman and S. Schennach (2010), "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation", *Econometrica*, Vol. 78/3, pp. 883-931. [60]
- Duckworth, A. et al. (2007), "Grit: Perseverance and passion for long-term goals", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92/6, pp. 1087-1101, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>. [6]
- Duckworth, A., P. Quinn and E. Tsukayama (2012), "What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/2, pp. 439-451, <http://dx.doi.org/10.1037/a0026280>. [7]
- Duckworth, A. and D. Yeager (2015), "Measurement matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes", *Educational Researcher*, Vol. 44/15, <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>. [63]

- Durlak, J. et al. (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development*, doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x, pp. 405-432. [43]
- Durlak, J. et al. (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development*, Vol. 82/1, pp. 405-432, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. [40]
- Gershenson, S. (2016), "Linking teacher quality, student attendance, and student achievement", *Education Finance and Policy*, Vol. 11/2, pp. 125-149, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00180. [50]
- Hafen, C. et al. (2015), "Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system-secondary", *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 35/5-6, pp. 651-680, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431614537117>. [58]
- Hanushek, E. and S. Rivkin (2010), "Generalizations about using value-added measures of teacher quality", *American Economic Review*, Vol. 100/2, pp. 267-271, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.100.2.267>. [49]
- Heckman, J. and T. Kautz (2012), "Hard evidence on soft skills", *Labour Economics*, Vol. 19, pp. 451-464. [20]
- Heckman, J., J. Stixrud and S. Urzua (2006), "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior", *Journal of Labor Economics*, Vol. 24/3, <https://doi.org/10.1086/504455>. [18]
- Helson, R. et al. (2002), "The growing evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories", *Journal of Research in Personality*, Vol. 36/4, pp. 287-306. [44]
- Hoyle, R., M. Fejfar and J. Miller (2000), "Personality and Sexual Risk Taking: A Quantitative Review", *Journal of Personality*, Vol. 68, pp. 1203-1231, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.00132>. [34]
- Jackson, C. (2018), "What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes", *Journal of Political Economy*, Vol. 126/5, pp. 2072-2107, <http://dx.doi.org/10.1086/699018>. [51]
- Jennings, J. and T. DiPrete (2010), "Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school", *Sociology of Education*, Vol. 83/2, pp. 135-159, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710368011>. [52]
- John, O., A. Angleitner and F. Ostendorf (1988), "The lexical approach to personality: a historical review of trait taxonomic research", *European Journal of Personality*, Vol. 2, pp. 171-203. [4]
- John, O., R. Robins and L. Pervin (eds.) (2008), *Paradigm shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy. History, Measurement and Conceptual Issues*, The Guilford Press. [3]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [1]
- Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success", *NBER Working Paper* 20749, <http://www.nber.org/papers/w20749>. [16]
- Koedel, C. (2008), "Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district", *Journal of Urban Economics*, Vol. 64/3, pp. 560-572, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jue.2008.06.004>. [53]
- Kraft, M. (2019), "Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies", *Journal of Human Resources*, Vol. 54/1, pp. 1-36, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.54.1.0916.8265R3>. [54]
- Ladd, H. and L. Sorensen (2017), "Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school", *Education Finance and Policy*, Vol. 12/2, pp. 241-279, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194. [55]
- Macmillan, L. (2013), "The role of non-cognitive and cognitive skills, behavioural and educational outcome in accounting for the intergenerational transmission of worklessness", *DoQSS Working Papers*. [27]



- Malouff, J., E. Thorsteinsson and N. Schutte (2006), "The Five-Factor Model of Personality and Smoking: A Meta-Analysis", *Journal of Drug Education*, Vol. 36/1, pp. 47-58, <http://dx.doi.org/10.2190/9EP8-17P8-EKG7-66AD>. [35]
- Moffitt, T. et al. (2011), "A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 108/7, pp. 2693-2698, <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1010076108>. [10]
- Muniz, J. et al. (2014), "Enterprising personality profile in youth: Components and assessment", *Psicothema*, <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.182>. [30]
- OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>. [61]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>. [14]
- Ontario Public Service (2019), *Health and Physical Education Curriculum*. [62]
- Park-Higgerson, H. et al. (2008), "The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis*", *Journal of School Health*, Vol. 78/9, pp. 465-479, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x>. [41]
- Pianta, R. and B. Hamre (2009), "Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity", *Educational Researcher*, Vol. 38/2, pp. 109-119, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09332374>. [47]
- Poropat, A. (2009), "A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance", *Psychological Bulletin*, Vol. 135/2, pp. 322-338, <http://dx.doi.org/10.1037/a0014996>. [17]
- Rauch, A. and M. Frese (2007), "Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 16/4, pp. 353-385, <http://dx.doi.org/10.1080/13594320701595438>. [29]
- Roberts, B. and W. DelVecchio (2000), "The Rank-Order Consistency of Personality Traits from Childhood to Old Age: A Quantitative Review of Longitudinal Studies", *Psychological bulletin*, Vol. 126, pp. 3-25. [38]
- Roberts, B. et al. (2007), "The Power of Personality: The Comparative Validity of personality Traits, Socioeconomic status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 2/4. [22]
- Roberts, B., K. Walton and W. Viechtbauer (2006), "Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies", *Psychological Bulletin*, Vol. 132/1, pp. 1-25, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>. [39]
- Rosander, P. and M. Bäckström (2014), "Personality traits measured at baseline can predict academic performance un upper secondary school three years later", *Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 611-618, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1111/sjop.12165>. [19]
- Rotundo, M. and P. Sackett (2002), "The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87/1, pp. 66-80, <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.66>. [23]
- Ruzek, E. et al. (2015), "Using value-added models to measure teacher effects on students' motivation and achievement", *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 35/5-6, pp. 852-882, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431614525260>. [56]
- Sackett, P. and P. Walmsley (2014), "Which Personality Attributes Are Most Important in the Workplace?", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 9/5, pp. 538-551, <http://dx.doi.org/10.1177/1745691614543972>. [24]

- Schmidt, F. and J. Hunter (2004), "General Mental Ability in the World of Work: Occupational Attainment and Job Performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86/1, pp. 162-173, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.162>. [25]
- Schoon, I. and K. Duckworth (2012), "Who Becomes an Entrepreneur? Early Life Experiences as Predictors of Entrepreneurship", *Developmental Psychology*, Vol. 48/6, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029168>. [28]
- Schweinhart, L. et al. (2005), *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Summary, conclusions and frequently asked questions*, High/Scope Press. [21]
- Sklad, M. et al. (2012), "Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?", *Psychology in the Schools*, Vol. 49/9, pp. 892-909, <https://doi.org/10.1002/pits.21641>. [42]
- Specht, J. et al. (2014), "What Drives Adult Personality Development? A Comparison of Theoretical Perspectives and Empirical Evidence", *European Journal of Personality*, Vol. 28/3, pp. 216-230, <http://dx.doi.org/10.1002/per.1966>. [2]
- Srivastava, S. et al. (2003), "Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change?", *Journal of personality and social psychology*, Vol. 84, pp. 1041-1053. [45]
- Strickhouser, J., E. Zell and Z. Krizan (2017), "Does personality predict health and well-being? A metasynthesis", *Health psychology*, Vol. 36/8, pp. 797-810, <http://dx.doi.org/doi:10.1037/hea0000475>. [32]
- Tackett, J. (2006), "Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents", *Clinical Psychology Review*, Vol. 26/5, pp. 584-599, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.003>. [37]
- Wilson, K. and R. Dishman (2015), "Personality and physical activity: A systematic review and meta-analysis", *Personality and Individual Differences*, Vol. 72, pp. 230-242, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.023>. [33]

Notas al pie

¹ Véase el análisis (Duckworth y Yeager, 2015[63]).



¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DE LA OCDE DE COMPETENCIAS SOCIALEMOCIONALES?

Origen y finalidad

Este informe es el primer esfuerzo internacional para desarrollar una encuesta exhaustiva sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes y, por tanto, un hito importante en el desarrollo a largo plazo del trabajo sobre competencias socioemocionales en la OCDE. El trabajo conceptual sobre los resultados sociales del aprendizaje desde 2010, seguido del trabajo analítico a partir de las bases de datos longitudinales existentes en el proyecto «Educación y progreso social» entre 2012 y 2016 constituyen las bases para la Evaluación de competencias socioemocionales (SSES, por sus siglas en inglés).

A pesar del creciente interés político por las competencias socioemocionales, el carácter y las habilidades para la vida, los estudios internacionales a gran escala siguen siendo escasos. Algunos estudios de la OCDE como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y el Programa Internacional de Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) se centran principalmente en competencias académicas como la lectura, las matemáticas, las ciencias o la resolución de problemas, y solo recientemente han incluido en sus evaluaciones aspectos limitados de las competencias socioemocionales. Por ejemplo, PISA ha ampliado su alcance mediante la evaluación de un conjunto limitado de competencias socioemocionales, como la resolución colaborativa de problemas, la competencia global, la autoeficacia (confianza en la capacidad una persona para completar con éxito una tarea) y la mentalidad de crecimiento (creencia de que la capacidad y la inteligencia de una persona pueden desarrollarse con el tiempo).

El SSES recopiló información sobre las competencias socioemocionales de escolares de 10 y 15 años. El estudio también recogió información sobre el entorno sociodemográfico, familiar, escolar y comunitario de los estudiantes para contextualizar los resultados. Se recogió información sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes de los propios estudiantes, padres y docentes. Se recogió información general sobre el entorno familiar y escolar de los estudiantes, de padres, docentes y directores de escuela.

El estudio se ha diseñado para mejorar la comprensión de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Más específicamente, los objetivos son conocer mejor cómo estas habilidades difieren en función del género, el estatus socioeconómico y la edad; qué importancia tienen estas habilidades para los resultados de los estudiantes, como el rendimiento académico y el bienestar; y otros factores del entorno de los estudiantes con los que estas habilidades están relacionadas. Los resultados de este informe también pueden ayudar a los padres y educadores a comprender mejor las diferencias en las competencias socioemocionales observadas entre niños y adolescentes, y a tenerlas en cuenta en el desempeño de sus respectivas funciones. Los responsables políticos y los profesionales de la educación pueden utilizar ahora los instrumentos del SSES como herramienta de medición para supervisar las competencias socioemocionales de los estudiantes.

¿Qué competencias socioemocionales se miden?

Sobre la base de la bibliografía, las habilidades que se miden en la encuesta (Figura B.1.1) se han seleccionado para proporcionar una cobertura completa de las competencias socioemocionales que se consideran relevantes para el éxito y el bienestar de los niños y adolescentes. El marco de evaluación del estudio describe los criterios utilizados para seleccionar las habilidades, en particular en términos de:

- Asociación con el nivel educativo alcanzado, los resultados en el mercado laboral, la salud y el bienestar;
- Susceptibilidad a intervenciones y medidas políticas, especialmente durante los años escolares;
- Idoneidad para la comparabilidad intercultural y entre edades.

Figura B.1.1. Descripción de las competencias incluidas en la Evaluación de competencias socioemocionales

DOMINIOS	HABILIDADES	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS DE COMPORTAMIENTO
MENTALIDAD ABIERTA (Apertura a la experiencia)	CURIOSIDAD	Interesado en las ideas y gusto por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual; mentalidad inquisitiva.	Le gusta leer libros, viajar a nuevos destinos. Por oposición: No le gusta el cambio, no está interesado en explorar nuevos productos.
	TOLERANCIA	Está abierto a diferentes puntos de vista, valora la diversidad, aprecia a las personas y culturas extranjeras.	Tiene amigos de diferentes orígenes. Por oposición: No le gustan los extranjeros ni las personas de diferentes orígenes.
	CREATIVIDAD	Genera nuevas formas de hacer o concebir las cosas a través de la exploración, el aprendizaje a partir de los fracasos, la percepción y la visión.	Tiene perspectivas originales, crea obras de arte valiosas. Por oposición: Actúa de manera convencional; no le interesan las artes.
EJECUCIÓN DE TAREAS (Conciencia)	RESPONSABILIDAD	Capaz de cumplir los compromisos y ser puntual y fiable.	Llega a tiempo a las citas, hace las tareas de inmediato. Por oposición: No cumple los acuerdos/promesas.
	AUTOCONTROL	Capaz de evitar distracciones e impulsos repentinos y centrar la atención en la tarea en curso para lograr objetivos personales.	Postpone las actividades divertidas hasta que se han completado las tareas importantes, no se apresura en las cosas. Por oposición: Es propenso a decir cosas antes de pensarlas. Consumo compulsivo de alcohol.
	PERSISTENCIA	Capaz de perseverar en tareas y actividades hasta que se hacen.	Finaliza los proyectos de tarea o el trabajo una vez iniciado. Por oposición: Se rinde fácilmente cuando se enfrenta a obstáculos/distracciones.
IMPLICACIÓN CON OTROS (Extraversión)	SOCIABILIDAD	Capaz de acercarse a otros, tanto amigos como desconocidos, entablando y manteniendo vínculos sociales.	Capacitado para el trabajo en equipo, aptitudes para hablar en público. Por oposición: Puede tener dificultades para trabajar con un equipo más grande, evita hablar en público.
	ASERTIVIDAD	Capaz de expresar con seguridad opiniones, necesidades y sentimientos, y de ejercer influencia social.	Asume el control en una clase o equipo. Por oposición: Espera a que otros lideren el camino; se calla cuando no está de acuerdo con otros.
	ENERGÍA	Aborda la vida diaria con energía, entusiasmo y espontaneidad.	Siempre está ocupado; trabaja muchas horas. Por oposición: Se cansa fácilmente sin causa física.
COLABORACIÓN (afabilidad)	EMPATÍA	Comprende y se preocupa por los demás y por su bienestar. Valora e invierte en relaciones estrechas.	Consuela a un amigo disgustado, simpatiza con las personas sin hogar. Por oposición: Tiende a malinterpretar, ignorar o menospreciar los sentimientos de otra persona.
	CONFIANZA	Asume que por lo general los demás tienen buenas intenciones y perdona a los que han hecho mal.	Presta cosas a la gente, evita ser duro o crítico. Por oposición: Es reservado y desconfiado en las relaciones con las personas.
	COOPERACIÓN	Vive en armonía con los demás y valora la interconexión entre todas las personas.	Le resulta fácil llevarse bien con la gente, respeta las decisiones tomadas por un grupo. Por oposición: Es propenso a discusiones o conflictos con otros; no tiende a ceder.
REGULACIÓN EMOCIONAL (estabilidad emocional)	RESISTENCIA AL ESTRÉS	Eficacia en la modulación de la ansiedad y capacidad para resolver problemas con calma (se relaja, maneja bien el estrés).	Está casi siempre relajado, funciona bien en situaciones de alta presión. Por oposición: La mayoría de las veces se preocupa por las cosas, dificultades para dormir.
	OPTIMISMO	Expectativas positivas y optimistas para sí mismo y la vida en general.	Generalmente de buen humor. Por oposición: A menudo se siente triste, tiende a sentirse inseguro o indigno.
	CONTROL EMOCIONAL	Estrategias eficaces para regular el temperamento, la ira y la irritación ante las frustraciones.	Controla las emociones en situaciones de conflicto. Por oposición: Se disgusta fácilmente; es malhumorado.
ÍNDICES ADICIONALES	MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO	Establece altos estándares para sí mismo y se esfuerza por cumplirlos.	Disfruta de alcanzar un alto nivel de dominio en alguna actividad. Por oposición: Falta de interés en alcanzar el dominio de cualquier actividad, incluidas las competencias profesionales.
	AUTOEFICACIA	La fuerza de la creencia de las personas en su capacidad para ejecutar tareas y alcanzar metas	Permanece tranquilo ante hechos inesperados. Por oposición: Evita situaciones difíciles.

Fuente: Marco de evaluación de la Evaluación de competencias socioemocionales (2019[1])



Evaluación de las competencias socioemocionales

¿Cómo se miden las habilidades?

Para medir los sentimientos, las preferencias, los comportamientos y los pensamientos de los estudiantes se han utilizado la autoevaluación y las evaluaciones de otros. Los encuestados del SSES (estudiantes, padres y docentes) cumplimentan un cuestionario en el que indican el grado de acuerdo o discrepancia con sus propias creencias (o las del estudiante), preferencias, comportamientos habituales, actitudes, etc.

La recopilación de información por parte del SSES de múltiples fuentes y contextos que son más importantes para los estudiantes en edad escolar mejora la representación y la comprensión de los comportamientos de los estudiantes. Por otra parte, las evaluaciones indirectas de los padres y docentes permiten validar las interpretaciones de los autoinformes de los estudiantes. También mitigan la influencia del error de medición, como la conveniencia social, el sesgo de respuesta (por ejemplo, la tolerancia) y las autoevaluaciones poco realistas. Junto al uso de autoevaluaciones y otras evaluaciones, en futuras rondas del estudio también se explorará la posibilidad de enfoques basados en tareas.

Recuadro B.1. Información técnica adicional sobre las competencias socioemocionales

Interpretación de las escalas

Las escalas en las que se miden las competencias socioemocionales presentan dos polos significativos. Las personas situadas en un extremo de la escala tienen más atributos y cualidades que definen el polo del que están más cerca y menos atributos que definen el polo del que están más lejos. Tomando el ejemplo de la «sociabilidad», los encuestados situados en diferentes extremos de la escala refieren un equilibrio de características diferente. Los encuestados situados hacia el polo sociable (extraversión), declaran (u otros declaran sobre ellos) que muestran características como la extraversión, la confianza en las interacciones sociales y la preferencia por estar con los demás. Los encuestados que se encuentran en el extremo opuesto del espectro (introversión) refieren con mayor frecuencia sentimientos de retraimiento y una preferencia por estar solos. Aunque las escalas de notificación tienen un formato numérico lineal que va de bajo a alto, la dirección de la escala es arbitraria, ya que cualquiera de los polos podría representar el extremo bajo o alto de la escala. Las escalas de notificación de las medidas de competencias socioemocionales muestran diferencias entre las personas en el grado en que manifiestan determinadas características o atributos en lugar de otros. El interés está en cómo se comportan normalmente los estudiantes, qué piensan, sienten y creen, y no en lo bien que hacen algo o cuánto saben.

Es necesaria cierta precaución a la hora de interpretar las competencias socioemocionales, así como los factores contextuales. Los factores contextuales y las competencias socioemocionales que se analizan en este informe se miden mediante evaluaciones que los estudiantes hacen de su propia vida y experiencias. Estas medidas autoevaluadas son susceptibles de presentar posibles sesgos: sesgo de conveniencia social, sesgo de grupo de referencia y sesgo de respuesta. Teniendo en cuenta que tanto los factores contextuales como las competencias socioemocionales pueden presentar estos sesgos, el problema asociado a estos puede agravarse cuando estas medidas están relacionadas entre sí. Esto puede dar lugar a distorsiones en la correlación real entre los factores contextuales y las competencias socioemocionales, ya que los resultados empíricos pueden reflejar diferencias en la información, más que en las relaciones subyacentes. En el Recuadro B.1 (Capítulo 1) y en el anexo A se ofrece más información sobre cómo interpretar los resultados del SSES y cómo se diseñó la encuesta para tener en cuenta estos sesgos.

Las relaciones entre los factores contextuales y las competencias socioemocionales descritas en este informe deben interpretarse como correlacionales y no como evidencia causal, ya que la relación causal es indeterminada. Por ejemplo, un mayor bienestar podría estar causado por niveles más altos de optimismo, pero los estudiantes con niveles más altos de optimismo también podrían de entrada ser más optimistas en su evaluación de su calidad de vida.

Normalización de las escalas de competencias socioemocionales

Los ítems que componen las escalas de competencias socioemocionales son afirmaciones respecto de las emociones, actitudes y comportamientos del alumno sobre los que se les pide que manifiesten su grado de acuerdo, utilizando cinco opciones de respuesta que van desde «discrepo totalmente» a «totalmente de acuerdo». Las respuestas a los ítems correspondientes a la misma habilidad se resumen con una puntuación en una escala psicométrica. Para facilitar las comparaciones entre las escalas de habilidades, estas escalas están normalizadas. El valor de referencia se fija en 500 y representa el valor asignado a los encuestados que seleccionan el punto intermedio en todos los apartados o que seleccionan respuestas equilibradas, por ejemplo, están de acuerdo tres veces, discrepan tres veces. La desviación estándar se establece en 100 en todas las ciudades para la cohorte más joven. Unos valores más elevados indican unas habilidades percibidas más elevadas. Ambas cohortes se miden en la misma escala. Las puntuaciones de la escala también tienen en cuenta la aquiescencia del encuestado, es decir, su tendencia general a estar de acuerdo o discrepar con cualquier declaración independientemente de su contenido y de si se trata de una declaración positiva o negativa.

Análisis de la invariancia de medición

Los resultados de los análisis de la invariancia de medición para las escalas de competencias socioemocionales muestran un fuerte nivel (escalar) de invariancia en todas las cohortes de género y edad. Sin embargo, solo se alcanzó una forma más débil (métrica) de invariancia para las comparaciones entre ciudades. Es posible comparar las diferencias de género y de cohorte en las puntuaciones de las escalas entre ciudades, así como comparar las correlaciones entre calificaciones, habilidades y otras variables entre ciudades (OCDE, 2021[2]).

Metodología para analizar las relaciones entre las competencias socioemocionales y los resultados de los estudiantes

Para identificar qué competencias socioemocionales están más relacionadas con los resultados de los estudiantes, los análisis se basan en un algoritmo de aprendizaje automático (LASSO), que descarta del modelo las variables que carecen de poder predictivo (para ampliar esta información, véase el Anexo A3). De esta forma, en un segundo paso se puede estimar un modelo más parsimonioso (que contenga menos variables). Los dos índices, autoeficacia y motivación para el logro, se excluyeron de los análisis, ya que se crean a partir de ítems utilizados en otras escalas.

El proceso de selección del modelo LASSO se llevó a cabo por separado para cada ciudad y cada cohorte de estudiantes, con el fin de poder evaluar si las diferentes ciudades tenían relaciones diferentes entre las competencias socioemocionales y los resultados de los estudiantes, y si esta asociación varía en función de la edad de los estudiantes. Las variables de control se excluyen del proceso de selección para que siempre formen parte del modelo final. Estas variables son el género, el estatus socioeconómico y la puntuación en la evaluación cognitiva (solo para rendimiento escolar). También se incluyen los efectos fijos de la escuela. Los efectos fijos de la escuela tienen en cuenta cualquier diferencia (observada o no) entre los estudiantes que asisten al mismo centro. Al incluir los efectos fijos de la escuela, el modelo compara eficazmente las calificaciones de los estudiantes que asisten a la misma escuela.

Muestra

Se recopilan datos de 3000 estudiantes de cada una de las dos cohortes (10 y 15 años). El muestreo consistió en un proceso en dos etapas: primero, los centros escolares de una ciudad se seleccionan al azar, seguido de la selección aleatoria de estudiantes dentro de esos centros. La encuesta utiliza un muestreo aleatorio estratificado de los centros, con una probabilidad de selección proporcional al tamaño del centro. Se trata de una práctica habitual para el muestreo riguroso y es el enfoque utilizado en estudios homólogos de la OCDE en escuelas, como PISA y TALIS. Este diseño de muestreo pretende ser una representación fiable de toda la población objetivo descrita anteriormente.

Nota: Para ampliar la información sobre los aspectos técnicos de la encuesta, véase el informe técnico del SSES.

Fuente: Informe Técnico del SSES (OCDE, 2021[2]).



Información contextual

Además de evaluar las competencias socioemocionales de los estudiantes, el estudio examina una amplia gama de factores contextuales como el origen sociodemográfico de los estudiantes, el entorno familiar, el entorno escolar, el entorno de los compañeros y el entorno comunitario.

La recopilación de información contextual es fundamental para comprender mejor las competencias socioemocionales de los estudiantes y los factores que pueden influir en ellas. Los estudiantes aprenden en muchos entornos diferentes, incluido en sus familias, escuelas y comunidades. Cada contexto desempeña un papel importante a lo largo de la infancia y la adolescencia.

La información sobre las características básicas de los estudiantes y sus padres, así como sobre los contextos de aprendizaje familiar, escolar y comunitario, se recogió mediante cuatro cuestionarios/instrumentos contextuales desarrollados para:

- Estudiantes
- Padres
- Docentes
- Directores de escuela

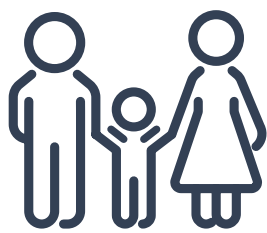
Los cuestionarios se centraron en los aspectos más relevantes para las competencias socioemocionales de los estudiantes, especialmente aquellas características que probablemente respondan a los cambios en las políticas y los métodos de enseñanza.

Figura B.1.2 Ejemplos de datos recogidos mediante cuestionarios de referencia



Niños

- Origen sociodemográfico
- Actividades diarias
- Relaciones con los padres
- Relaciones con compañeros
- Bienestar personal
- Vida escolar
- Percepciones de las competencias socioemocionales



Padres

- Contexto familiar
- Entorno en el hogar
- Habilidades y bienestar de los padres
- Relaciones entre padres e hijos
- Estilos de crianza
- Actitudes y opiniones de los padres
- Percepciones de las competencias socioemocionales



Docentes

- Contexto de los docentes
- Prácticas pedagógicas de enseñanza
- Clima del centro escolar
- Papel de las competencias socioemocionales en la educación y las prácticas laborales de los docentes
- Percepciones de las competencias socioemocionales



Directores de escuela

- Estructura y organización de la escuela
- Alumnado y cuerpo docente
- Recursos escolares
- Clima del centro escolar
- Papel de las competencias socioemocionales en los programas escolares
- Actitudes y opiniones del director de la escuela

Cuestionario a estudiantes

Reconociendo que la forma en que los estudiantes perciben su entorno social es esencial para determinar su experiencia y desarrollo, el SSES administra un cuestionario contextual a los estudiantes con el fin de recabar información sobre aspectos importantes de su entorno en el hogar, en la escuela y con los compañeros que pueden estar asociados con diferencias en las competencias socioemocionales. El cuestionario recoge información sobre indicadores sociodemográficos clave. Las preguntas incluyen la fecha de nacimiento, el curso, el género, los antecedentes de inmigración y el idioma que se habla en el hogar. Los estudiantes también proporcionaron información sobre el estatus socioeconómico de sus padres. El cuestionario también hace preguntas sobre la satisfacción personal y el bienestar personal de los estudiantes; las aspiraciones educativas y profesionales propias de los estudiantes; su percepción de la salud mental; el apoyo social percibido de sus compañeros, familiares y profesores; y la presión externa percibida para superarse. También se recoge información sobre las relaciones de los alumnos con sus padres y compañeros; su sentido de pertenencia a la escuela; la ansiedad ante los exámenes; la percepción de la seguridad escolar; opiniones sobre el entorno disciplinario de sus escuelas; cómo ven su relación con sus profesores; su grado de compromiso con la escuela; y cuál es su actitud respecto al trabajo escolar. Por último, el cuestionario incluye una breve medición de la capacidad cognitiva.

Cuestionario a padres

El cuestionario para padres recaba información sobre la cultura y los antecedentes de la familia, las conductas de crianza, las actividades de los hijos, las competencias socioemocionales de los padres y las percepciones de los padres sobre estas habilidades. Recoge información sobre situación vital y estructura familiar; situación migratoria; profesión y situación laboral de los padres; propiedades de la unidad familiar; y capital cultural. También recoge información relevante sobre los estudiantes desde la perspectiva de los padres, como la trayectoria educativa de los estudiantes (por ejemplo, si asistieron a un programa de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)), su salud general y sus hábitos, y redes de compañeros. Por último, también recoge información sobre la relación de los padres con sus hijos y su mentalidad de crecimiento en relación con la maleabilidad de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Cuestionario a docentes

El estudio recoge información sobre varios aspectos del entorno escolar como la seguridad, la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el entorno institucional. Incluye información demográfica básica, como el género, la edad, la situación laboral y los años de experiencia de los docentes. Esta información proporciona contexto cuando las competencias socioemocionales están relacionadas con los resultados educativos y las prácticas de enseñanza. El cuestionario también recoge información sobre la formación de los docentes y el grado en que su formación incluyó el desarrollo social y emocional. Además, se centra en si los docentes aplican pedagogías que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales. También trata de captar lo que hacen las escuelas para promover el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes. Las preguntas abarcan si la escuela incluye el desarrollo de estas habilidades en el plan de estudios formal y si las competencias socioemocionales de los estudiantes se evalúan interna o externamente. Por último, el SSES evalúa la mentalidad de crecimiento de los docentes en relación con la maleabilidad de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Cuestionario principal

La encuesta pide a los directores de escuela (o a sus asistentes administrativos) que faciliten información general sobre la escuela, su plan de estudios, actividades extracurriculares, composición del alumnado, nivel general de implicación de los padres y nivel de conflicto o delincuencia en la escuela. El cuestionario proporciona información contextual relevante sobre la demografía de los estudiantes y docentes del centro. Aunque no es fácil cambiar, la demografía escolar puede contribuir a explicar los resultados de los estudiantes. Los datos demográficos de la escuela incluyen información como la ubicación, la matriculación, el porcentaje de estudiantes con antecedentes de inmigración o necesidades especiales, el tipo de escuela (pública o privada), las fuentes de financiación, etc.



Implementación

Modalidad de administración de la encuesta

Todos los instrumentos de los estudiantes (autoinformes de los estudiantes y cuestionarios contextuales) se administraron en línea mediante un dispositivo digital. Los informes de evaluación de los profesores, así como los cuestionarios contextuales de los docentes y los directores, también se administraron en línea. Sin embargo, los informes de los padres y los cuestionarios contextuales de los padres se administraron tanto en línea como en formato impreso.

Muestreo y participantes en el estudio

El SSES evaluó a estudiantes de dos cohortes de edad (10 y 15 años) que asisten a instituciones educativas radicadas dentro de las fronteras administrativas de las ciudades y países participantes. Se recogieron datos de 3000 estudiantes de cada una de las dos cohortes. Los estudiantes de diez años fueron considerados como los más jóvenes que podían responder preguntas sobre sus comportamientos, pensamientos y sentimientos. Aunque los jóvenes de 15 años se encuentran en un período diferente de sus vidas, también se encuentran en un punto en el que «casi todos» los miembros de sus cohortes siguen escolarizados formalmente. Además, tienen la misma edad que los adolescentes evaluados en PISA, lo que brinda una oportunidad para la comparabilidad entre estudios. Definir la población objetivo por edad en lugar de por curso brinda la oportunidad de comparar los resultados entre países y economías.

Para cada estudiante de la muestra, se pidió a los padres o tutores legales que participaran en la encuesta rellenoando un cuestionario contextual e informando sobre las competencias socioemocionales de sus hijos.

Para cada estudiante de la muestra, se seleccionó al docente que mejor conoce al alumno o con quien ha pasado más tiempo. Se pidió a estos profesores que rellenan el cuestionario contextual del docente y que informaran sobre las competencias socioemocionales de cada uno de los alumnos asignados.

Para cada escuela de la muestra, se pidió a los directores de la escuela que cumplimentaran el cuestionario contextual.

Ciudades participantes

En la primera ronda del estudio participaron 10 ciudades de 9 países:

- Bogotá, Colombia
- Daegu, Corea del Sur
- Helsinki, Finlandia
- Houston, Texas, Estados Unidos
- Estambul, Turquía
- Manizales, Colombia
- Moscú, Federación de Rusia
- Ottawa, Ontario, Canadá
- Sintra, Portugal
- Suzhou, República Popular China

Cronograma del estudio

Los preparativos iniciales para el estudio comenzaron a finales de 2016, con trabajos de preparación de desarrollo de instrumentos para el estudio, así como la puesta a prueba de los instrumentos que se llevaron a cabo a lo largo de 2017 y 2018. El estudio se administró en octubre y noviembre de 2019.

Figura B.1.3. Cronograma del estudio



¿Cómo se estructura este informe?

Aparte de este capítulo, que ofrece una visión general del estudio y lo que evalúa, los capítulos siguientes desarrollan los resultados del estudio de manera más pormenorizada.

- **El Capítulo 1: Distribución sociodemográfica de las competencias socioemocionales** presenta una visión general de la distribución de las competencias socioemocionales entre los estudiantes de las diferentes ciudades que participaron en el estudio. En particular, el capítulo examina las diferencias en las competencias socioemocionales en función de las características sociodemográficas de los estudiantes, como la edad, el género y el estatus socioeconómico.
- **Capítulo 2: Éxito académico y aspiraciones educativas y profesionales** examina cómo las diferentes competencias socioemocionales están relacionadas con el rendimiento escolar de los estudiantes, centrándose en sus calificaciones escolares en lectura, matemáticas y artes, así como en sus expectativas educativas y laborales.
- **El Capítulo 3: Bienestar psicológico de los estudiantes** describe el bienestar psicológico de los estudiantes en las diferentes ciudades que participaron en el estudio y analiza cómo las competencias socioemocionales se asocian con diferentes aspectos del bienestar psicológico de los estudiantes.
- **El Capítulo 4: Creatividad y curiosidad de los estudiantes** analiza cómo la creatividad y la curiosidad de los estudiantes se relacionan con otras competencias socioemocionales, el contexto de los estudiantes, sus comportamientos y resultados. También resume e interpreta estas relaciones.
- **El Capítulo 5: Acoso e interacciones sociales en la escuela** examina tres indicadores de las relaciones sociales en la escuela: el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes, su exposición al acoso y su relación con los profesores. Estos indicadores se analizan y se relacionan con la demografía de los estudiantes y las competencias socioemocionales.
- Los Anexos A y B permiten a los lectores explorar más a fondo las conclusiones que no pudieron incluirse en el texto principal. Está disponible en la iLibrary de la OCDE y en el sitio web de la Evaluación de competencias socioemocionales <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>.

¿Cómo puede acceder a los resultados?

Los resultados están disponibles en el sitio web del Estudio <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>. Aquí encontrará enlaces al conjunto de datos de uso público y al informe técnico. Además, esta publicación está disponible en la iLibrary de la OCDE junto con todas las demás publicaciones de la Organización.

Referencias

- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en> [1]
- OCDE (2021), Evaluación de la OCDE de competencias socioemocionales: Technical Report, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf> [2]

01

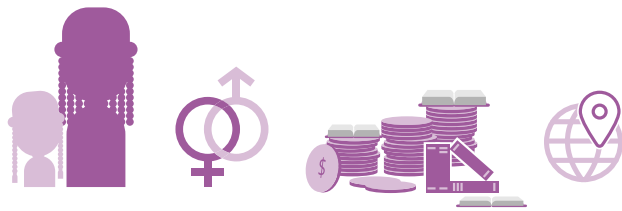
DISTRIBUCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Este capítulo presenta una visión general de la distribución sociodemográfica de las competencias socioemocionales entre los estudiantes de las ciudades participantes en la Evaluación de competencias socioemocionales. En el capítulo se examinan las diferencias en las competencias socioemocionales entre los estudiantes, sobre la base de características como la edad, el género, el estatus socioeconómico y los antecedentes de migración. También arroja luz sobre la medida en que los factores escolares están relacionados con las competencias socioemocionales.



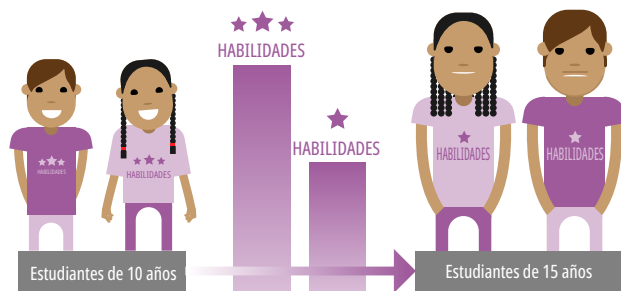


LO QUE NOS DICEN LOS DATOS



La edad, el género, el estatus socioeconómico y los antecedentes de migración importan cuando se trata de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes.

Las habilidades sociales y emocionales de los jóvenes descienden al entrar en la adolescencia.



Los estudiantes de quince años, independientemente de su género o situación socioeconómica, refirieron unas capacidades inferiores a las de los alumnos de 10 años; este retroceso es más acusado en el caso de las niñas que en el de los niños en la mayoría de las habilidades.

Las chicas refirieron mayor responsabilidad, empatía y cooperación con otros que los chicos.



Los chicos refirieron más regulación emocional, sociabilidad y mayores niveles de energía que las niñas.



Por término medio, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos



refirieron mayores habilidades sociales y emocionales que sus compañeros desfavorecidos socioeconómicamente en todas las ciudades participantes en el estudio.

¿Cómo difieren las competencias socioemocionales en función de las características de los estudiantes?

La equidad en la educación es un aspecto central de la Evaluación de competencias socioemocionales (SSES) y una importante preocupación de los países de todo el mundo. El SSES parte de la premisa de que no hay diferencias en la capacidad de aprender entre grupos definidos por raza, etnia o género. La Meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas aboga por «asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible». En este contexto, las competencias socioemocionales, como la cooperación, la empatía y la tolerancia son clave para que los ciudadanos y las sociedades logren estos objetivos y garanticen la base para democracias que funcionen. Sin embargo, el panorama actual indica que aún queda mucho por hacer para alcanzar estos objetivos. Este capítulo permite comprender mejor el modo en que las competencias socioemocionales difieren en función de la edad y el género, el estatus socioeconómico y los antecedentes de migración. Dicho de otro modo, el capítulo trata de identificar a los grupos que pueden estar expuestos a riesgos psicosociales específicos, con el fin de fundamentar las medidas políticas y de diseño encaminadas a una distribución equitativa y sostenible de las habilidades.

Edad

El SSES se basa en el conocimiento contemporáneo de las competencias socioemocionales como características y capacidades maleables que cambian con la maduración biológica y psicológica, las influencias del entorno, el esfuerzo individual y acontecimientos importantes de la vida (Specht et al., 2014[1]; Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019[2]; OCDE, 2015[3]; Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006[4]). Las transiciones de la infancia a la adolescencia son particularmente sensibles a estos cambios, creando un impulso para que las familias y los educadores influyan y apoyen el desarrollo del estudiante. En esta sección se examina la relación entre la edad de los estudiantes y las competencias socioemocionales comparando los datos recogidos de dos cohortes de estudiantes en 2019, de 10 y 15 años de edad (véase el Recuadro 1.1). Los datos del SSES indican que los jóvenes de 15 años de todas las ciudades participantes mostraron unas competencias socioemocionales inferiores a las de los alumnos de 10 años (figura 1.1). Las diferencias son particularmente pronunciadas cuando se trata de optimismo, confianza, energía y sociabilidad, pero son menores en el caso de la empatía. La tolerancia y la asertividad son las dos únicas habilidades que, según las respuestas, son mayores entre los alumnos de 15 años que entre los de 10.

La similitud en las diferencias por edad entre ciudades respecto a muchas de las competencias socioemocionales, pero no todas, es notable (Figura 1.2). Los estudiantes de 15 años declararon tener menos habilidades que los estudiantes de 10 años en casi todas las ciudades. Por ejemplo, los estudiantes más jóvenes declararon niveles más altos de responsabilidad, persistencia y autocontrol en casi todas las ciudades. Sin embargo, las pequeñas diferencias medias de empatía, tolerancia y asertividad observadas en la Figura 1.1 ocultan una heterogeneidad significativa entre ciudades. En el caso de estas tres habilidades, existen diferencias sustanciales entre los alumnos más jóvenes y los de más edad en las distintas ciudades. Por ejemplo, los estudiantes de 15 años declararon ser considerablemente más tolerantes y asertivos que los estudiantes de 10 años en la mayoría de las ciudades, pero considerablemente menos tolerantes y asertivos en Daegu (Corea) y Suzhou (China). En el caso de la empatía, la pequeña diferencia general media a favor de los estudiantes más jóvenes se debe principalmente a una gran diferencia por edad en Suzhou (China), donde los estudiantes más jóvenes declararon niveles más altos de empatía que los estudiantes más mayores. En la mayoría de las otras ciudades, la diferencia por edad se invierte al manifestar los estudiantes de más edad ser más empáticos que los más jóvenes.

Los resultados del SSES que indican una disminución de los niveles de competencias socioemocionales entre los alumnos de 10 y los de 15 años se corresponden con datos longitudinales que muestran que la transición a la adolescencia puede caracterizarse por caídas temporales y oscilaciones en las competencias socioemocionales (Soto, 2016[5]; McCrae et al., 2002[6]). Durante estos años críticos de transición a la edad adulta en los que los niños experimentan cambios biológicos, psicológicos y sociales considerables, no es infrecuente observar cambios importantes y negativos en las competencias socioemocionales referidas (Soto et al., 2011[7]). En concreto, se observa que la afabilidad, la conciencia y la apertura a la experiencia disminuyen desde el final de la infancia hasta la adolescencia temprana, y luego aumentan rápidamente desde el final de la adolescencia hasta la edad adulta temprana. La estabilidad emocional también parece disminuir en la adolescencia antes de recuperarse más adelante en la vida (Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006[4]). Al ofrecer una perspectiva internacional de evaluación a gran escala, los resultados del SSES confirman las hipótesis existentes en la bibliografía y ofrecen información sobre la generalización de tales resultados.

Recuadro 1.1.

Interpretación de los resultados del SSES

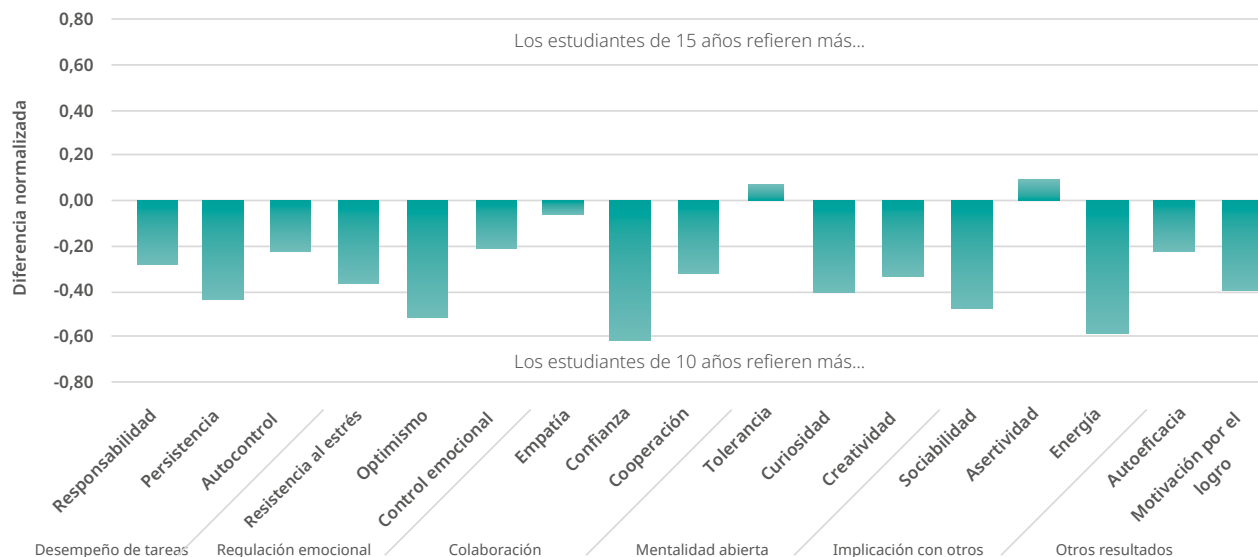
La evaluación del SSES, como todas las evaluaciones, puede presentar diversos posibles errores de medición. A pesar de las amplias inversiones que el SSES realiza en la supervisión del proceso de traducción, la normalización de la administración de la evaluación, la selección de preguntas y el análisis de la calidad de los datos, no siempre se puede garantizar la plena comparabilidad entre jurisdicciones y subpoblaciones. Aunque los cuestionarios autocumplimentados son un método preferido para medir los rasgos psicológicos, pueden verse afectados por la interpretación del ítem del cuestionario por parte de los encuestados:

- Debido a la naturaleza psicológica de los constructos, los estudiantes se comparan implícitamente con una norma local (por ejemplo, estudiantes de su misma clase o escuela) y, como consecuencia de ello, las diferencias entre escuelas tienden a desaparecer. Esto es relevante desde el punto de vista de la intervención y el desarrollo de los niños porque los estudiantes suelen utilizar su entorno de aprendizaje inmediato como punto de referencia para evaluar sus competencias y desarrollar sus habilidades mediante andamiaje (por ejemplo, zona de desarrollo proximal). Pero, al mismo tiempo, puede suponer una limitación metodológica (conocida como sesgo de grupo de referencia) para las comparaciones entre escuelas o para medir el cambio a lo largo del tiempo y evaluar programas (Duckworth y Yeager, 2015[8]; Grützmacher, Vieluf y Hartig, 2021[9]). Para evaluar el efecto de los programas de aprendizaje social y emocional mediante comparaciones entre escuelas o comparaciones pre-post, pueden ser necesarias tareas de desempeño. Aunque el SSES se diseñó para mitigar estos problemas (por ejemplo, mediante viñetas de referencia), parte de este efecto puede seguir existiendo (véase la descripción completa en el Anexo A1).
- El SSES examina la relación entre la edad de los estudiantes y las competencias socioemocionales comparando los datos recogidos de dos cohortes de estudiantes en 2019, de 10 y 15 años de edad. En ausencia de datos longitudinales, no puede determinarse en qué medida las diferencias observadas entre los grupos de edad representan efectos de edad o de cohorte. Dado que no había motivos específicos para suponer efectos de cohorte y que los resultados fueron uniformes en todas las ciudades participantes, se supone lo primero. Sobre la base de este supuesto, ambas cohortes de estudiantes que participaron en el estudio SSES son idénticas en todos los aspectos, aparte de su edad. Cuando está disponible, el SSES proporciona evidencia de estudios longitudinales para respaldar sus hallazgos.
- Las diferencias entre las cohortes de edad podrían explicarse en parte por las autovisiones infladas de los niños o por la mayor incertidumbre de las mediciones de las cohortes más jóvenes, que suelen tener un mayor error de medición (Soto et al., 2011[7]). El SSES no es una evaluación en la que los estudiantes se jueguen mucho y, por lo tanto, no es particularmente propenso al sesgo de conveniencia social (la tendencia a responder de una manera más aceptable en el contexto social y cultural propio). Sin embargo, la manera en que los niños entienden una pregunta bien puede evolucionar con la edad, particularmente en el caso de encuestados jóvenes; de manera similar, los adolescentes pueden ser menos propensos que los niños más pequeños a sesgos de estilo de respuesta como la conveniencia social o la aquiescencia (tendencia a estar de acuerdo con una declaración independientemente del contenido).
- Estas limitaciones metodológicas se mejoran en el SSES utilizando varias estrategias. En primer lugar, evaluando y eliminando el sesgo del estilo de respuesta (es decir, la aquiescencia) preservando el contenido sustancial del autoinforme en ambas cohortes (véase la descripción completa en el Anexo A1). En segundo lugar, mediante la triangulación de autoinformes con medidas comunicadas por profesores y padres (véase el Capítulo 4). Por consiguiente, si las diferencias entre las cohortes de edad después de eliminar el sesgo de aquiescencia pueden confirmarse mediante la triangulación de autoinformes con medidas referidas por los docentes y los padres, es posible que las diferencias no reflejen simplemente cambios en el sesgo de estilo de respuesta o en la propia imagen del alumno asociada a la adolescencia. Al hacerlo, se supone que los posibles sesgos de respuesta de los docentes y los padres y su nivel de información sobre los comportamientos, pensamientos y sentimientos del niño objeto del cuestionario no varían con la edad del niño de maneras que indujeran a confusión en la comparación (Kankaraš, Feron y Renbarger, 2019[10]).

Estos sesgos pueden operar de manera diferente en diferentes contextos culturales, limitando así la comparabilidad de las respuestas entre jurisdicciones (Van de Vijver et al., 2019[11]; Lee, 2020[12]). Con el fin de reducir al mínimo el riesgo de interpretaciones engañosas, se ha llevado a cabo una serie de análisis de fiabilidad e invariancia de los índices utilizados en este informe (véanse más detalles en los Anexos A1 y A2), que proporcionan a los lectores una indicación de la fiabilidad de las comparaciones entre jurisdicciones.

Figura 1.1 Diferencias en competencias socioemocionales en función de la edad

Diferencias (de 15 a 10 años) en competencias socioemocionales (media internacional)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional. La figura indica diferencias normalizadas, en las que los puntos de escala en bruto se han dividido por la desviación estándar (específica de cada ciudad). Todas las diferencias son significativas en al menos cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A1.3.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273373>

Género

Los datos del SSES muestran que el estudiante promedio de 15 años por lo general mostró competencias socioemocionales más bajas que su homólogo más joven. Esta conclusión es coherente en todas las ciudades participantes en el SSES. Sin embargo, ¿los niños y las niñas también reflejan esa tendencia? ¿Las niñas y niños de la misma edad tienen competencias socioemocionales similares?

Los datos del SSES ponen de manifiesto importantes diferencias por género entre estudiantes de la misma edad. Los chicos suelen referir mayores niveles de habilidades en el ámbito de la regulación emocional, como la resistencia al estrés, el optimismo y el control emocional, así como mayores habilidades en el ámbito de la implicación con otros, como la sociabilidad, la asertividad y la energía. Las diferencias por género en estas competencias son mayores en los estudiantes de más edad que en los más jóvenes. Por otro lado, las niñas de ambas cohortes de edad suelen referir mayor responsabilidad, empatía, cooperación, tolerancia y motivación por el logro. Las chicas más jóvenes también refirieron un mayor autocontrol, autoeficacia y una persistencia y curiosidad ligeramente mayores. Aunque la diferencia por género en cuanto a la persistencia es pequeña, las chicas más jóvenes suelen referir mayores competencias en el ámbito del desempeño de tareas (Figura 1.3).

Figura 1.2 Diferencias en competencias socioemocionales en diferentes ciudades en función de la edad. Diferencias (de 15 a 10 años) en las competencias socioemocionales, por ciudad



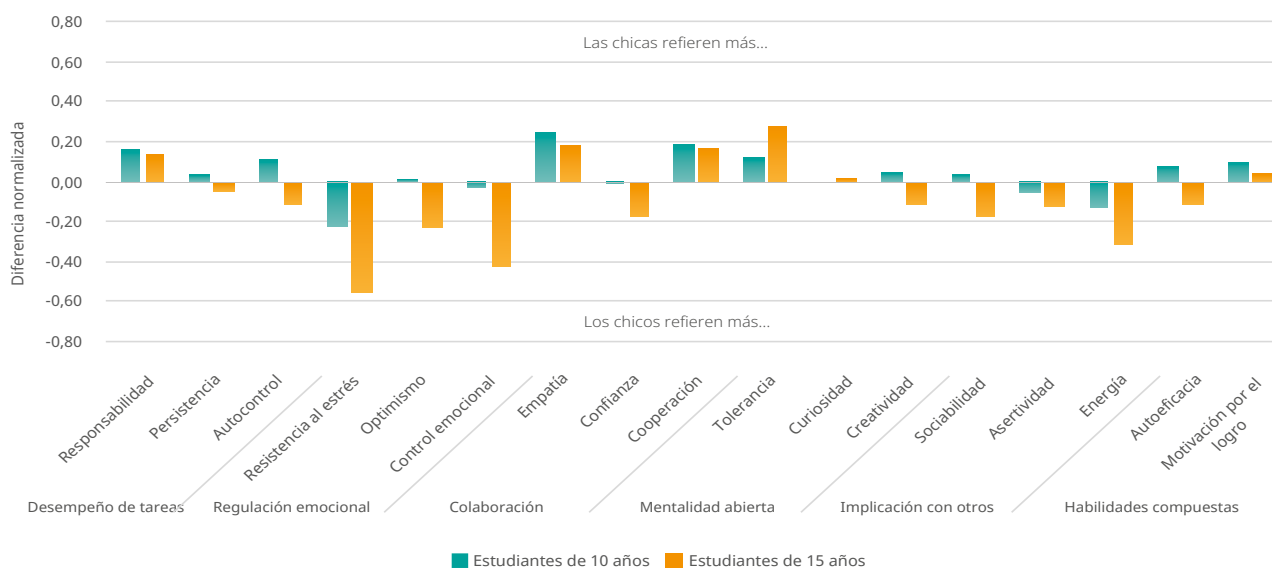
Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. La figura indica diferencias normalizadas, en las que los puntos de escala en bruto se han dividido por la desviación estándar (específica de cada ciudad). Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A1.3.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273392>

Figura 1.3 Diferencias en competencias socioemocionales en función del género

Diferencias en función del género normalizadas (por ejemplo, chicas de 15 años – chicos de 15 años) (media internacional)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional. La figura indica diferencias normalizadas, en las que los puntos de escala en bruto se han dividido por la desviación estándar (específica de cada ciudad). Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A1.4 y A1.5.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273411>

Al igual que ocurre con las diferencias en función de la edad, destaca la coherencia entre ciudades en las diferencias en función del género (figuras 1.4 y 1.5). Dentro de cada cohorte de edad, solo existen diferencias relativamente pequeñas entre las ciudades. Por ejemplo, entre los jóvenes de 15 años, los chicos declararon una mayor resistencia al estrés, optimismo y control emocional en todas las ciudades, mientras que las chicas declararon una mayor responsabilidad en casi todas las ciudades. Parece haber algunas diferencias en la magnitud de las diferencias en función del género entre las distintas habilidades. Esto ya se podía apreciar en la Figura 1.3. Por ejemplo, entre los estudiantes de más edad, aparecen mayores diferencias entre la resistencia al estrés de los niños y las niñas y su optimismo.

La Figura 1.5 indica que, entre los estudiantes más jóvenes, las diferencias en función del género en Daegu (Corea) y Suzhou (China) en comparación con otras ciudades son pequeñas. Sin embargo, las diferencias en función del género entre los estudiantes de más edad en estas dos ciudades son mucho más importantes. Ocurre así en particular con la curiosidad y la creatividad entre los estudiantes mayores. Entre los jóvenes de 15 años, los chicos de Daegu (Corea) y Suzhou (China) son más creativos y curiosos respecto al aprendizaje que las chicas, en comparación con los chicos de otras ciudades.

Hasta ahora, los resultados sobre las diferencias en función del género han presentado diferencias en las competencias socioemocionales entre chicas y chicos en la misma cohorte de edad; por ejemplo, la diferencia entre chicas y chicos de 15 años. Los siguientes resultados presentan diferencias en las competencias socioemocionales entre las cohortes de edad para el mismo género: por ejemplo, la diferencia entre las chicas de 15 años y las chicas de 10 años. A partir de la suposición de que las dos cohortes de edad del SSES son similares en todos los aspectos excepto en su edad, investigamos cómo la evaluación de los niños y las niñas de sus competencias socioemocionales cambia con el tiempo y cómo esto contribuye a la brecha de género.

Los datos del SSES indican que los jóvenes de 15 años, independientemente de si eran niños o niñas, tenían unas competencias socioemocionales inferiores en promedio a las de los alumnos de 10 años. La mayoría de las diferencias por género a favor de las niñas ya existen a los 10 años, mientras que las diferencias por género a favor de los niños tienden a aparecer o aumentar entre los 10 y los 15 años (Figura 1.3). Por ejemplo, en el ámbito de la regulación emocional (resistencia al estrés, optimismo, control emocional) y en el ámbito de la relación con los demás (sociabilidad, energía, asertividad), los chicos refirieron mayores habilidades a los 15 años que los de 10, cuando las diferencias por género en estas habilidades eran bastante reducidas o estaban ausentes por completo. Por el contrario, las diferencias por género en las que las chicas referían mayores habilidades a los 15 años a menudo ya estaban presentes a los 10. La responsabilidad, la empatía, la cooperación, la tolerancia y la motivación para el logro

son habilidades que ya presentan diferencias por género a los 10 años y estas diferencias se mantienen a los 15.

Este resultado se suma al hecho de que la disminución de las habilidades a medida que los estudiantes crecen es mayor en el caso de las niñas que en el de los niños en la mayoría de las habilidades (Figura 1.6). Existe una excepción en el caso de la tolerancia y la asertividad, ya que los estudiantes declararon ser más tolerantes y asertivos a medida que crecían. En algunos casos, las diferencias por género pueden favorecer a las niñas a los 10 años y cambiar a favor de los niños a los 15. Así ocurre en el caso de la persistencia, el autocontrol y la autoeficacia, ya que las niñas de 10 años refirieron una mayor persistencia, autocontrol y autoeficacia, mientras que las niñas de 15 años notificaron una menor persistencia, autocontrol y autoeficacia que los niños.

Algunas investigaciones anteriores han estudiado tradicionalmente las diferencias por género a nivel de dominio, y los resultados son ampliamente coherentes con los encontrados en el SSSES. Por ejemplo, los datos longitudinales de estudiantes de 12 a 18 años muestran que el neuroticismo (baja regulación emocional) aumenta en las niñas (McCrae et al., 2002[6]). Por otra parte, las diferencias por género en el nivel de cualificación no siempre reflejan las diferencias en el nivel de dominio. Por ejemplo, en el ámbito de la apertura (mentalidad abierta), donde las diferencias por género no siempre son evidentes, las diferencias por género aparecen más claramente en el nivel de habilidad (Weisberg, DeYoung y Hirsh, 2011[13]). Estos resultados de la bibliografía existente ponen de relieve la importancia de analizar el aprendizaje social y emocional a nivel de habilidades.

Figura 1.4 Diferencias en competencias socioemocionales en diferentes ciudades en función del género, estudiantes de 15 años. Diferencias en competencias socioemocionales en función género, por ciudad



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. La figura indica diferencias normalizadas, en las que los puntos de escala en bruto se han dividido por la desviación estándar (específica de cada ciudad). Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSSES 2019, Tabla A1.4.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273430>

Figura 1.5 Diferencias en competencias socioemocionales en diferentes ciudades en función del género, estudiantes de 10 años.

Diferencias en competencias socioemocionales en función género, por ciudad



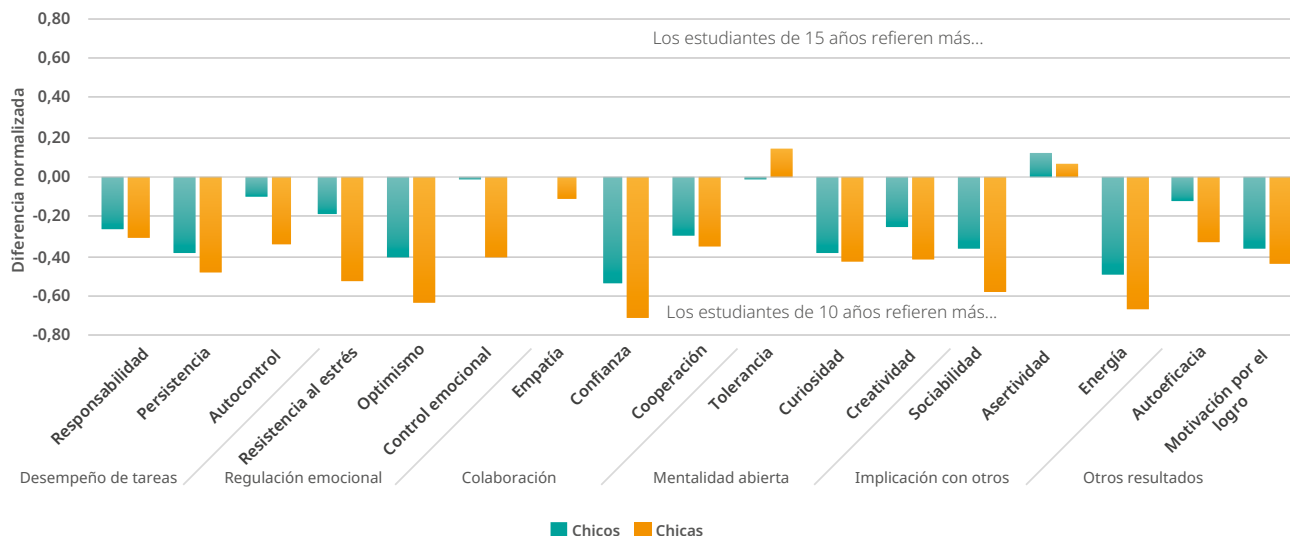
Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. La figura indica diferencias normalizadas, en las que los puntos de escala en bruto se han dividido por la desviación estándar (específica de cada ciudad). Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A1.5.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273449>

Figura 1.6 Diferencias en las competencias socioemocionales entre las cohortes de edad para el mismo género

Diferencias normalizadas (por ejemplo, chicas de 15 a 10 años) (media internacional)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional. La figura indica diferencias normalizadas, en las que los puntos de escala en bruto se han dividido por la desviación estándar (específica de cada ciudad). Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas IA1.6 y A1.7.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273468>

Contexto familiar

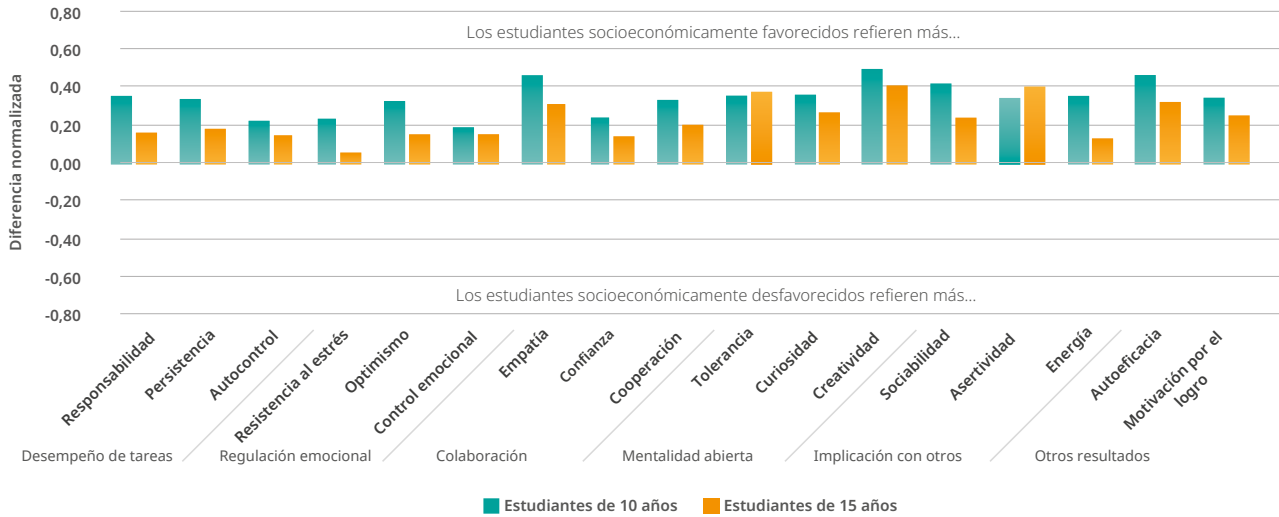
Examinar la relación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes¹ y las competencias socioemocionales es importante por varias razones. En primer lugar, mejora nuestra comprensión de las fuentes de las diferencias en las competencias socioemocionales. En segundo lugar, puede resultar útil comprender la importancia del papel desempeñado por el contexto familiar para determinar el potencial de las intervenciones escolares en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Tanto en el caso de los estudiantes de 15 años de edad como en el de los de 10 años de edad, tener un estatus socioeconómico alto está asociado con mayores habilidades para todas las competencias socioemocionales medidas en el estudio (Figura 1.7). La diferencia en habilidades entre estudiantes con un estatus socioeconómico bajo y alto es especialmente pronunciada en habilidades relacionadas con el dominio de la mentalidad abierta como la tolerancia, la curiosidad y la creatividad, así como la empatía, la asertividad y la autoeficacia. Las diferencias en habilidades entre estudiantes con un estatus socioeconómico bajo y alto son menores en el caso de la resistencia al estrés.

Las diferencias en las competencias socioemocionales relacionadas con el estatus socioeconómico de los estudiantes son menores en los jóvenes de 15 años que en los de 10. Las excepciones son la tolerancia y la asertividad, respecto de las cuales la brecha socioeconómica presente a los 10 años de edad todavía parece aumentar ligeramente a los 15 años. Por otra parte, las diferencias en las competencias socioemocionales en función del estatus socioeconómico de los estudiantes son más pronunciadas que las relacionadas con el género, especialmente entre los estudiantes más jóvenes.

Figura 1.7 Diferencias de estatus socioeconómico en competencias socioemocionales, por edad

Diferencias normalizadas (socioeconómicamente favorecidos – socioeconómicamente desfavorecidos) (media internacional)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional. Los estudiantes socioeconómicamente favorecidos son los del cuarto superior de la distribución específica de la ciudad del índice de estatus socioeconómico. Los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos se encuentran en el cuarto inferior de la distribución específica por ciudad del índice de estatus socioeconómico. Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A1.8 y A1.9.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273487>

Las diferencias en las competencias socioemocionales de los estudiantes en función de su estatus socioeconómico son relativamente similares entre las ciudades (Figuras 1.8 y 1.9). Estambul (Turquía) destaca como la ciudad donde las diferencias en competencias socioemocionales relacionadas con el estatus socioeconómico de los estudiantes a menudo parecen menores que en otras ciudades, especialmente entre los estudiantes de 15 años. Entre los estudiantes más jóvenes, las diferencias en las competencias socioemocionales relacionadas con el estatus socioeconómico de los estudiantes son más pronunciadas en Daegu (Corea) y Suzhou (China) que en otros lugares, aunque las diferencias en la magnitud de las brechas son pequeñas. El único caso en el que los estudiantes con un estatus socioeconómico bajo indicaron una mayor cualificación que los estudiantes con un estatus socioeconómico alto fue en resistencia al estrés en Helsinki (Finlandia) y cooperación en Estambul (Turquía) entre estudiantes de 15 años. En los otros escasos casos en los que la brecha favorece a los estudiantes de estatus socioeconómico bajo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas (Tabla A1.8 y tabla A1.9).

Figura 1.8 Diferencias en competencias socioemocionales en diferentes ciudades en función del estatus socioeconómico, estudiantes de 15 años

Diferencias normalizadas (socioeconómicamente favorecidos – socioeconómicamente desfavorecidos)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional. Los estudiantes socioeconómicamente favorecidos son los del cuarto superior de la distribución específica de la ciudad del índice de estatus socioeconómico. Los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos se encuentran en el cuarto inferior de la distribución específica por ciudad del índice de estatus socioeconómico. Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A1.8.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273506>

Figura 1.9 Diferencias en competencias socioemocionales en diferentes ciudades en función del estatus socioeconómico, estudiantes de 10 años

Diferencias normalizadas (socioeconómicamente favorecidos – socioeconómicamente desfavorecidos)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional. Los estudiantes socioeconómicamente favorecidos son los del cuarto superior de la distribución específica de la ciudad del índice de estatus socioeconómico. Los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos se encuentran en el cuarto inferior de la distribución específica por ciudad del índice de estatus socioeconómico. Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

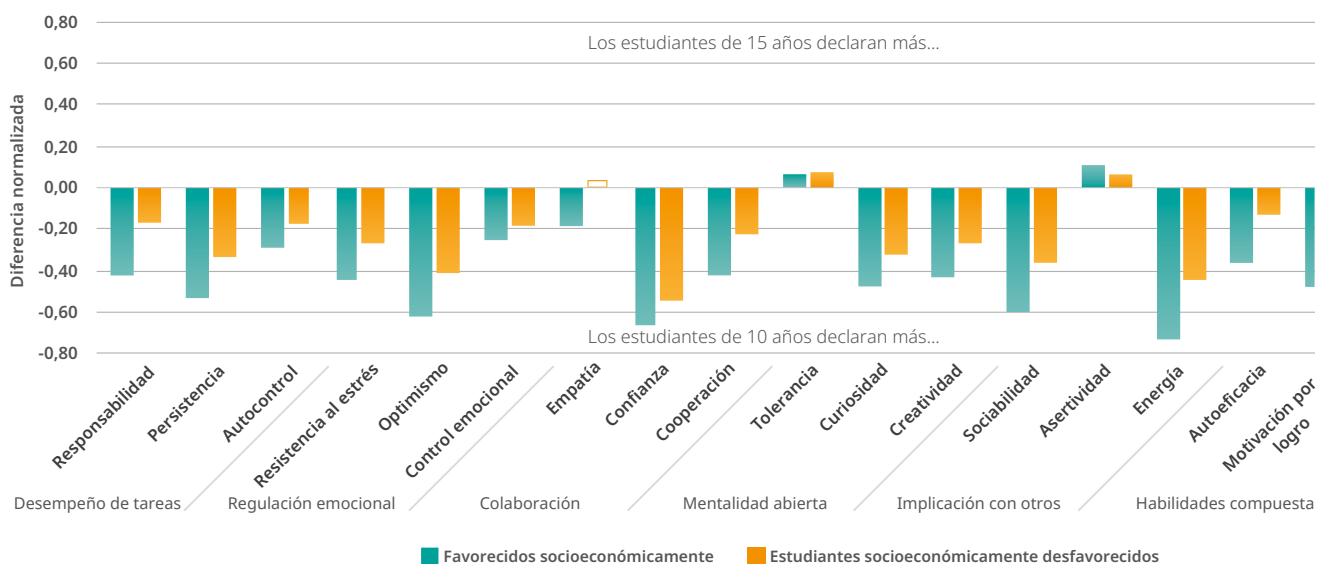
Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A1.9.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273525>

Al igual que ocurre con el género, las diferencias en las competencias socioemocionales relacionadas con el estatus socioeconómico de los estudiantes parecen reducirse ligeramente a medida que los estudiantes crecen. En la Figura 1.7 se puede apreciar que los estudiantes con un estatus socioeconómico alto tienden a referir mayores competencias socioemocionales que los estudiantes con un estatus socioeconómico bajo. Dado que la disminución de las competencias socioemocionales de los alumnos de 10 a 15 años de edad suele ser ligeramente mayor en el caso de los alumnos con un estatus socioeconómico alto (Figura 1.10), la diferencia declarada en cuanto a competencias socioemocionales relacionadas con el estatus socioeconómico de los alumnos se reduce a medida que los alumnos crecen. Para la mayoría de las competencias socioemocionales, la diferencia entre las cohortes de edad de los estudiantes con un estatus socioeconómico alto y bajo es bastante uniforme en todas las ciudades (Tabla A1.10 y Tabla A1.11).

Figura 1.10 Diferencias en las competencias socioemocionales entre las cohortes de edad para el mismo estatus socioeconómico

Diferencias normalizadas (por ejemplo, estudiantes de 15 años socioeconómicamente favorecidos – estudiantes de 10 años socioeconómicamente favorecidos) (media internacional)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional. La figura indica diferencias normalizadas, en las que los puntos de escala en bruto se han dividido por la desviación estándar (específica de cada ciudad). Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A1.10 y A1.11.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273544>

Entender la relación entre el estatus migratorio de los estudiantes² y las competencias socioemocionales podría resultar útil para fomentar la inclusión en las escuelas y los sistemas educativos. Curiosamente, las diferencias medias en competencias socioemocionales entre los estudiantes nativos y los estudiantes nacidos en el extranjero (o cuyos padres han nacido en el extranjero) son muy pequeñas (Tablas A1.12 y A1.13). A los 15 años, los estudiantes con antecedentes migratorios declararon ser más tolerantes pero menos empáticos que los nativos. Cabe señalar que la tolerancia se mide formulando a los estudiantes preguntas como si les gusta escuchar o aprender de personas procedentes de otros países o culturas, por lo que esta diferencia puede indicar un mayor interés de los estudiantes nacidos en el extranjero en culturas diferentes a su país de origen. A los 10 años, los estudiantes nativos tendían a referir de manera marginal –aunque significativa– mayor optimismo, empatía, confianza, curiosidad, creatividad, sociabilidad, energía y autoeficacia que los estudiantes nacidos en el extranjero.

El panorama se vuelve más matizado cuando se observan diferentes ciudades. La ausencia de diferencias en las competencias socioemocionales relacionadas con el origen migratorio de los estudiantes en la media internacional se debe en parte a resultados contradictorios a nivel de ciudad. En todas las ciudades no se observa un patrón claro de competencias socioemocionales basadas en el contexto migratorio de los estudiantes. Sin embargo, los jóvenes de 15 años de edad de origen inmigrante en Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos) Ottawa (Canadá) y Sintra (Portugal) declararon ser más tolerantes que sus compañeros nativos (Tablas A1.12 y A1.13).

¿En qué medida están relacionados los factores escolares con las competencias socioemocionales?

Ya en la educación primaria, pueden surgir diferencias entre los centros en la composición del alumnado. En muchos sistemas educativos, por ejemplo, esto puede deberse a la segregación residencial si se aplican normas para que las escuelas matriculen a los niños que viven en una zona de influencia determinada. En la educación secundaria, la segregación puede surgir por otras razones; por ejemplo, porque el sistema educativo dirige a los estudiantes a diferentes tipos de escuelas.

Sea cual sea la razón subyacente, es habitual observar grandes diferencias en las características de los estudiantes y en los resultados educativos al comparar centros escolares dentro de los países. Algunas escuelas suelen atraer a estudiantes de alto rendimiento, tienen mayores recursos y producen mejores resultados en términos de rendimiento de los estudiantes. En los países de la OCDE que participaron en PISA 2018, por ejemplo, el 29 % de la variación global en el rendimiento en lectura de los estudiantes de 15 años y el 24 % de la variación global en el índice de estatus socioeconómico pueden atribuirse a las diferencias entre centros de un país (OCDE, 2020[14]). Algunas investigaciones recientes también han demostrado que se ha avanzado poco en la reducción de la segregación de los estudiantes entre escuelas en relación con el estatus socioeconómico (Gutiérrez, Jerrim y Torres, 2020[15]).

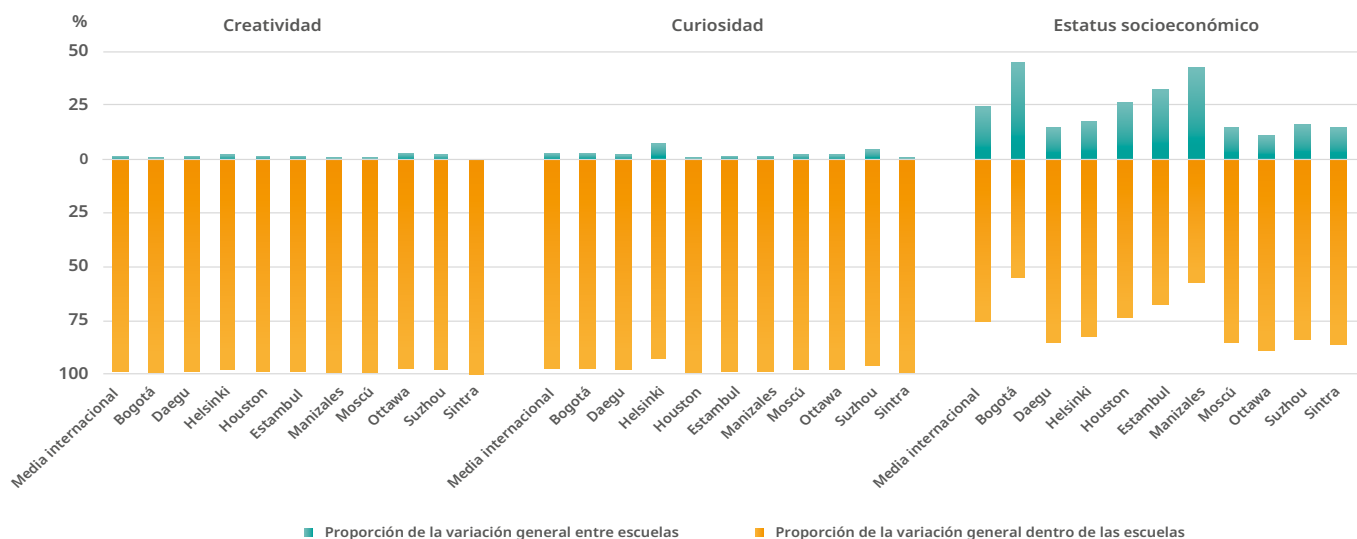
Los datos del SSES muestran evidencia de la clasificación de los estudiantes en los centros de primaria y secundaria sobre la base de sus antecedentes socioeconómicos. Como media en las ciudades participantes en la encuesta, aproximadamente el 25 % de la variación global en el índice de estatus socioeconómico en ambas cohortes puede explicarse por las diferencias entre centros escolares. Sin embargo, por lo que respecta a las competencias socioemocionales, la proporción de la varianza general que puede atribuirse a las diferencias entre centros escolares es mucho menor, con una media del 1 % al 4 % (Tabla A1.14-Tabla A1.17).

Por ejemplo, en todas las ciudades, los informes de creatividad y curiosidad de los estudiantes variaron enormemente entre los estudiantes que asistían al mismo centro, pero la valoración media de la creatividad y la curiosidad no presentó ninguna variación entre centros (Figura 1.11). A los 15 años, en todas las ciudades, la variación global de las puntuaciones de creatividad entre escuelas era inferior al 3 % y, en muchos casos, la proporción real podría incluso haber sido 0. De hecho, la incertidumbre asociada al uso de muestras de estudiantes y centros significa que la proporción estimada de variación entre escuelas (también llamada correlación intraclases) a menudo no difiere significativamente de 0. Del mismo modo, la mayor parte de la variación, si no toda, en las calificaciones de curiosidad de los estudiantes se observó entre los estudiantes del mismo centro; la variación entre centros fue significativa y superior al 3 % solo en Suzhou (China) (5 %) y Helsinki (Finlandia) (7 %).

La pequeña variación entre escuelas podría significar que hay pocas diferencias, en general, entre escuelas de la misma ciudad; si todas las escuelas se parecen en términos de plan de estudios o alumnado, por ejemplo, cabría esperar poca variación entre escuelas en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, en la mayoría de las ciudades se observaron diferencias significativas al examinar la composición socioeconómica de los estudiantes que asistían a la escuela. Las diferencias de estatus socioeconómico entre centros escolares fueron modestas en Daegu (Corea), Ottawa (Canadá), Moscú (Rusia), Helsinki (Finlandia) y Suzhou (China), donde la variación general entre centros escolares en el estatus socioeconómico de los estudiantes fue de entre el 10 % y el 20 %. Estas diferencias fueron importantes en Estambul (Turquía) y Manizales y Bogotá (Colombia), con una variación global entre centros en el estatus socioeconómico de los estudiantes superior al 30 %, lo que tal vez refleje la segregación residencial (Figura 1.11).

En las evaluaciones directas de las competencias de lectura o matemáticas de los estudiantes, como PISA, el nivel de variación del estatus socioeconómico entre centros tiende a ser similar al nivel de variación del rendimiento de los estudiantes (OCDE, 2020[14]). Esta diferencia entre las habilidades en lectura o matemáticas (como se refiere en PISA), y las competencias socioemocionales indica que las calificaciones de creatividad y curiosidad (y de otras habilidades) de los alumnos difieren por naturaleza de las evaluaciones de habilidades curriculares basadas en tareas. De hecho, los datos de PISA muestran que, aunque las habilidades matemáticas varían significativamente entre los centros escolares (por lo que pueden establecerse asociaciones coherentes con las características de los centros escolares y los docentes), el autoconcepto matemático (lo buenos que creen los estudiantes que son en matemáticas) y la motivación intrínseca para aprender matemáticas (que está relacionada con la curiosidad) presentan muy poca variación entre los centros escolares; en 2012, la variación general entre los centros escolares en el autoconcepto matemático y la motivación intrínseca para aprender matemáticas fue de tan solo el 3 % y el 5 %, respectivamente, como media en los países de la OCDE (OCDE, 2013[16]).

Figura 1.11 Índice de variación entre escuelas en cuanto a creatividad, curiosidad y estatus socioeconómico. Porcentaje de variación entre centros escolares (correlación entre escuelas), basado en los autoinformes de los estudiantes (estudiantes de 15 años)



Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A1.16.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273563>

¿Qué significan las conclusiones de este capítulo para padres, educadores y responsables políticos?

El desarrollo interconectado de las capacidades cognitivas y las competencias socioemocionales comienza durante la primera infancia y continúa a lo largo de la vida. Sin embargo, el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes no sigue una tendencia ascendente constante. Las transiciones de la infancia a la adolescencia van acompañadas de caídas temporales y cambios en las competencias socioemocionales. Un resultado esperado, pero aún así llamativo, es que todos los estudiantes de 15 años, independientemente de su género y contexto socioeconómico, declararon tener competencias socioemocionales inferiores a las de sus compañeros de 10 años. Las calificaciones de padres y educadores confirmaron el descenso en las competencias socioemocionales a medida que los estudiantes crecen (Capítulo 4). Durante estos años críticos en los que los niños experimentan cambios biológicos, psicológicos y sociales considerables y pasan a la edad adulta, no es infrecuente observar cambios importantes y negativos en las competencias socioemocionales referidas (Soto et al., 2011[7]). Los resultados del SSES coinciden por lo general con los datos longitudinales que muestran que la afabilidad, la conciencia y la apertura a la experiencia suelen disminuir desde el final de la infancia hasta la adolescencia temprana, y luego aumentan rápidamente desde el final de la adolescencia hasta la edad adulta temprana (Roberts, Walton y Viechtbauer, 2006[4]). La estabilidad emocional también parece disminuir en la adolescencia antes de recuperarse más adelante en la vida.

Las conclusiones del SSES plantean la cuestión de hasta qué punto los padres, las escuelas y los sistemas educativos están preparados para apoyar estas transiciones. ¿Por qué la disminución de la mayoría de estas habilidades a medida que los estudiantes crecen es más pronunciada en niñas que en los niños? ¿Por qué algunas habilidades como la tolerancia y la asertividad mejoran mientras que otras como el optimismo, la confianza y la energía disminuyen? Por una parte, algunos docentes y escuelas pueden ser simplemente más eficaces a la hora de apoyar el desarrollo de estas habilidades y no perpetuar estereotipos de género en el aula. La tolerancia y la asertividad son las dos únicas habilidades que, según las respuestas, son mayores entre los alumnos de 15 años que entre los de 10. Esto podría estar en parte relacionado con una mayor conciencia de la importancia de incluir la instrucción de clase sobre la ciudadanía y los derechos de los ciudadanos (Schulz et al., 2018[17]). La exposición a la diversidad también podría desempeñar un papel. Los jóvenes de quince años de edad de origen inmigrante en Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) y Sintra (Portugal) declararon ser más tolerantes que sus homólogos nativos. Por otra parte, el tiempo prolongado en la escuela y la exposición a entornos de aprendizaje más rígidos pueden inhibir las capacidades de los estudiantes para desarrollar y practicar habilidades de autorregulación, como el control emocional y la persistencia, poniendo en peligro las relaciones entre estudiantes y docentes (Bailey et al., 2019[18]; Duckworth, Quinn y Tsukayama, 2012[19]).

Otra conclusión importante del SSES es que las competencias socioemocionales de los estudiantes difieren en función del origen socioeconómico y el género. Los datos del SSES revelan que las chicas declararon niveles más altos de habilidades relacionadas con el desempeño de las tareas, como la responsabilidad y la motivación por el logro. También mencionaron mayores niveles de habilidades que son importantes en un mundo interconectado, como la empatía, la cooperación y la tolerancia. Por el contrario, los chicos mostraron mayores habilidades de regulación emocional como resistencia al estrés, optimismo y control emocional, así como importantes habilidades sociales como asertividad y energía. Los estudiantes socioeconómicamente favorecidos declararon tener mayores competencias socioemocionales que sus compañeros socioeconómicamente desfavorecidos en todas las habilidades y en todas las ciudades participantes en el estudio.

Es posible que las diferencias socioeconómicas se deban a que los padres con un estatus socioeconómico superior transmiten a sus hijos la importancia de las competencias socioemocionales para tener éxito en la vida. Potencialmente, los padres con un estatus socioeconómico más alto también podrían hacer mayores inversiones en las competencias socioemocionales de sus hijos. Pero, además, los estudiantes con una vida menos favorable podrían haber tenido que superar más desafíos y menos oportunidades y menos apoyo para desarrollar estas habilidades. Las dimensiones del entorno de un niño, como el estilo de crianza, la cantidad y calidad del tiempo que los padres pasan con sus hijos y la estructura familiar difieren en función del estatus socioeconómico. Estas dimensiones son posibles canales a través de los cuales el estatus socioeconómico de los padres puede afectar a las competencias socioemocionales del niño (Deckers et al., 2015[20]). Sin embargo, también podría ocurrir que el efecto del estatus socioeconómico en las competencias socioemocionales de los estudiantes esté mediado por lo que los estudiantes aprenden en la comunidad escolar. Podría darse el caso de que los estudiantes con un estatus socioeconómico más alto tengan más oportunidades de desarrollar competencias socioemocionales a través de actividades extracurriculares que sus compañeros menos favorecidos (véase el Capítulo 4 para obtener más información sobre cómo la participación de los estudiantes en actividades deportivas y artísticas está relacionada con la creatividad y la curiosidad).

Es importante tener en cuenta que estas conclusiones son a nivel agregado. Por lo tanto, las trayectorias individuales pueden ser diferentes de las representadas en estos ejemplos. Sin embargo, las relaciones entre las competencias socioemocionales y la edad, el género y el estatus socioeconómico son notablemente similares en todas las ciudades. También hay poca diferencia en las competencias socioemocionales de los estudiantes en diferentes escuelas. La gran mayoría de las diferencias se observan en la escuela y, probablemente, en el mismo aula. Esto podría deberse en parte a que los estudiantes utilizan su entorno de aprendizaje cercano como punto de referencia para evaluar sus competencias. Por ejemplo, los estudiantes de escuelas de alto rendimiento suelen tener un autoconcepto académico más bajo que aquellos con capacidades similares que asisten a escuelas normales, lo que significa que ser un pez grande en un estanque pequeño es bueno para el autoconcepto académico (Trautwein et al., 2009[21]). Esto es relevante desde el punto de vista de la intervención y el desarrollo infantil, ya que los estudiantes suelen utilizar su entorno de aprendizaje inmediato para desarrollar sus habilidades mediante andamiaje (también conocido como zona de desarrollo proximal). Pero esto también podría estar relacionado con que las escuelas no tengan un enfoque sistemático para desarrollar las competencias socioemocionales de los alumnos.

Una posible explicación es que las prácticas en el aula influyen en las competencias socioemocionales de los estudiantes, pero varían significativamente entre los docentes de un centro e incluso entre los docentes de diferentes materias dentro de la misma clase. Los resultados del estudio internacional TALIS (Teaching and Learning International Study) de la OCDE confirman que las prácticas pedagógicas (como el trabajo en grupo) y las creencias pedagógicas de los docentes presentan pequeñas variaciones entre centros y, en su mayoría, dentro de los mismos (OCDE, 2014[22]). Dentro de cada centro, las competencias socioemocionales medias de los estudiantes parecen muy similares a las observadas como promedio en la población total de estudiantes. Una posible explicación de esta conclusión es que el desarrollo de competencias socioemocionales no se incorpora sistemáticamente al programa de estudios escolar en la medida en que lo hace el desarrollo de habilidades cognitivas como la lectura y las matemáticas. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes es más aleatorio y podría promediarse entre los centros.

Dicho de otro modo, los factores que pueden fomentar o dificultar el desarrollo de estas habilidades pueden depender en mayor medida de determinados profesores o de actividades opcionales que de un marco común en los centros escolares. Esto también podría reflejar por qué los estudiantes de entornos socioeconómicos favorecidos están mejor equipados. Sus familias suelen tener más opciones para enviar a sus hijos a actividades extracurriculares. También pueden apoyar más fácilmente las actividades escolares que tienen una pedagogía con un componente de competencias socioemocionales. Sin embargo, el desarrollo de las competencias socioemocionales no debe depender de los recursos económicos ni de la suerte. Todos los estudiantes deben tener derecho a acceder a una educación de calidad cuando sea posible desarrollar estas habilidades.

Referencias

- Bailey, R. et al. (2019), "Getting Developmental Science Back Into Schools: Can What We Know About Self-Regulation Help Change How We Think About "No Excuses"?", *Frontiers in Psychology*, Vol. 10, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885>. [18]
- Deckers, T. et al. (2015), "How does socio-economic status shape a child's personality?", *IZA Discussion Papers*, No. 8977, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. [20]
- Duckworth, A., P. Quinn and E. Tsukayama (2012), "What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/2, pp. 439-451, <http://dx.doi.org/10.1037/a0026280>. [19]
- Duckworth, A. and D. Yeager (2015), "Measurement Matters", *Educational Researcher*, Vol. 44/4, pp. 237-251, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x15584327>. [8]
- Grützmacher, L., S. Vieluf and J. Hartig (2021), "Are questionnaire scales which measure non-cognitive constructs suitable as school effectiveness criteria? A measurement invariance analysis", *School Effectiveness and School Improvement*, pp. 1-18, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2021.1903511>. [9]
- Gutiérrez, G., J. Jerrim and R. Torres (2020), "School Segregation Across the World: Has Any Progress Been Made in Reducing the Separation of the Rich from the Poor?", *Journal of Economic Inequality*, Vol. 18/2, pp. 157-179, <http://dx.doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>. [15]
- Kankaraš, M., E. Feron and R. Renbarger (2019), "Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods", *OECD Education Working Papers*, No. 208, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/717ad7f2-en>. [10]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [2]
- Lee, J. (2020), "Non-cognitive characteristics and academic achievement in Southeast Asian countries based on PISA 2009, 2012, and 2015", *OECD Education Working Papers*, No. 233, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/c3626e2f-en>. [12]
- McCrae, R. et al. (2002), "Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83/6, pp. 1456-1468, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1037//0022-3514.83.6.1456>. [6]
- OECD (2020), "Social diversity and equity in learning outcomes", in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2a009264-en>. [14]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>. [3]
- OECD (2014), "Examining Teacher Practices and Classroom Environment", in *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-9-en>. [22]
- OECD (2013), "The Role of Teachers and Schools in Shaping Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs", in *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-9-en>. [16]
- Roberts, B., K. Walton and W. Viechtbauer (2006), "Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies.", *Psychological Bulletin*, Vol. 132/1, pp. 1-25, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>. [4]

- Schulz, W. et al. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Springer. [17]
- Soto, C. (2016), "The Little Six Personality Dimensions From Early Childhood to Early Adulthood: Mean-Level Age and Gender Differences in Parents' Reports", *Journal of Personality*, Vol. 84/4, pp. 409-422, <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12168>. [5]
- Soto, C. et al. (2011), "Age Differences in Personality Traits From 10 to 65: Big Five Domains and Facets in a Large Cross-Sectional Sample", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 100/2, pp. 330-348, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021717>. [7]
- Specht, J. et al. (2014), "What Drives Adult Personality Development? A Comparison of Theoretical Perspectives and Empirical Evidence", *European Journal of Personality*, Vol. 28/3, pp. 216-230, <http://dx.doi.org/10.1002/per.1966>. [1]
- Trautwein, U. et al. (2009), "Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101/4, pp. 853-866, <http://dx.doi.org/10.1037/a0016306>. [24]
- Van de Vijver, F. et al. (2019), "Invariance analyses in large-scale studies", *OECD Education Working Papers*, No. 201, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/254738dd-en>. [11]
- Weisberg, Y., C. DeYoung and J. Hirsh (2011), "Gender Differences in Personality across the Ten Aspects of the Big Five", *Frontiers in Psychology*, Vol. 2, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00178>. [13]

Notas al pie

¹ El estatus socioeconómico de los estudiantes se mide mediante un índice que combina información sobre la educación, profesión y de los padres y propiedades de la unidad familiar. Los estudiantes se clasifican como socioeconómicamente favorecidos si se encuentran entre los estudiantes socioeconómicamente más favorecidos del 25 % de su ciudad, y socioeconómicamente desfavorecidos si se encuentran entre los menos favorecidos del 25 %.

² El índice de antecedentes de migración se crea a partir de información sobre el país de nacimiento del estudiante y sus padres. El índice consta de dos categorías: una para estudiantes nativos (estudiantes nacidos en el país de evaluación y estudiantes que tenían al menos un progenitor nacido en el país de evaluación) y otra para estudiantes no nativos (estudiantes nacidos en el extranjero y/o progenitores nacidos en el extranjero).

02

ÉXITO ACADÉMICO Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS Y PROFESIONALES

En este capítulo se examina cómo están relacionadas las diferentes competencias socioemocionales con el rendimiento escolar de los estudiantes, centrándose en sus calificaciones escolares en lectura, matemáticas y artes, así como en las expectativas educativas y laborales.





LO QUE NOS DICEN LOS DATOS



Las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes son un fuerte predictor de su rendimiento escolar.

La curiosidad intelectual y la persistencia están fuertemente relacionadas con un mejor rendimiento escolar.

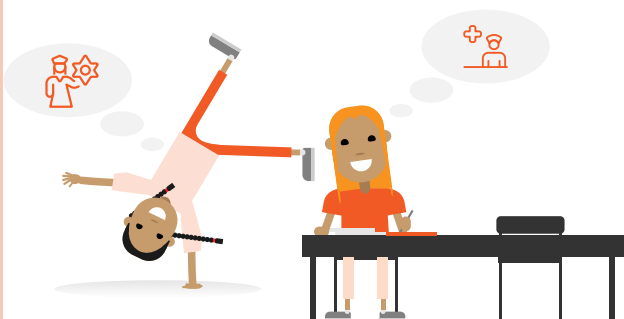


Entre estudiantes con antecedentes socioeconómicos similares, las diferencias en las expectativas de educación post-secundaria



están relacionadas con las habilidades sociales y emocionales, como la curiosidad intelectual.

Las habilidades sociales y emocionales están relacionadas con las aspiraciones profesionales de los estudiantes.



Los estudiantes que aspiran a convertirse en profesionales de la salud, por ejemplo, son más curiosos y cooperativos. Los estudiantes interesados en trabajar en las fuerzas armadas, la policía o la seguridad son más enérgicos.

Las expectativas profesionales de los estudiantes de más edad están más alineadas con el mercado laboral que las de sus homólogos más jóvenes.



Estudiantes de 15 años

Estudiantes de 10 años

¿Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales de los estudiantes con las calificaciones escolares?

El rendimiento escolar de los estudiantes es uno de los principales motores del éxito en la vida. Se asocia no solo con alcanzar un nivel educativo posteriormente, sino con importantes resultados en la vida, como el empleo, los ingresos, la salud y el bienestar. Sin embargo, tener las mismas calificaciones en la escuela no siempre conduce a los mismos resultados de vida. Una posible razón por la que algunos estudiantes tengan más probabilidades de tener éxito que otros es que también desarrollan competencias socioemocionales que les ayudan a responder más adecuadamente a las exigencias de un siglo XXI cada vez más volátil e incierto. Algunas investigaciones anteriores demuestran que estas habilidades tienen efectos independientes e incrementales sobre los resultados académicos, incluso después de controlar los indicadores tradicionales de esos resultados (Noftle y Robins, 2007[1]; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008[2]; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso y Muñiz, 2014[3]). Cada una de las competencias socioemocionales incluidas en el SSES es relevante por derecho propio, pero también para una amplia gama de resultados (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019[4]). Este capítulo proporciona una mejor comprensión de la relación entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y sus calificaciones escolares, así como sus aspiraciones educativas. Arroja luz sobre las medidas más adecuadas para mejorar los resultados académicos. Este capítulo examina qué competencias socioemocionales están más asociadas con el rendimiento cognitivo. Al hacerlo, responde a las limitaciones comunes del sector de la educación, en el que el tiempo y los recursos suelen ser limitados y se desalienta la sobrecarga de los planes de estudio (OCDE, 2020[5]).

El SSES recabó información sobre las calificaciones escolares en tres materias: lectura, matemáticas y artes, junto con los resultados de una breve prueba de capacidad cognitiva¹ realizada a los estudiantes participantes. Estas calificaciones se reflejan en una escala de 1 a 50. Como cabía esperar, las calificaciones de las diferentes materias están positivamente correlacionadas. Como media en las ciudades y en todas las cohortes de edad, la correlación entre lectura y matemáticas es de 0,56, la correlación entre lectura y artes es de 0,44 y la correlación entre matemáticas y artes es de 0,39. Esto significa que los estudiantes que tienen altas calificaciones en lectura tienen más probabilidades de tener altas calificaciones en matemáticas (ya que ambas calificaciones comparten aproximadamente un tercio de la variación). Sin embargo, siguen siendo lo suficientemente distintivas como para que un estudiante determinado pueda tener un buen desempeño en lectura pero no en matemáticas y viceversa. La prueba de capacidad cognitiva también se correlacionó positivamente con las calificaciones escolares (0,28 con lectura, 0,34 con matemáticas y 0,19 con artes). Las calificaciones escolares² tienen ciertas ventajas frente a las evaluaciones normalizadas. Se basan en evaluaciones de alto nivel y los estudiantes conocen su propio desempeño. También se utilizan regularmente para determinar el éxito académico y, como resultado, es probable que afecten los resultados económicos y sociales en la edad adulta. Sin embargo, a diferencia de las evaluaciones normalizadas, las calificaciones se basan en evaluaciones realizadas de forma diferente por docentes de distintos centros y planes de estudio. Por lo tanto, se debe tener precaución al comparar calificaciones en escuelas, ciudades o grupos de edad.

Los datos del SSES muestran que las competencias socioemocionales de los estudiantes son factores de predicción significativos de las calificaciones escolares en todas las cohortes de edad y materias (Figura 2.1 y Figura 2.2). En particular, la curiosidad intelectual y la persistencia son las competencias socioemocionales más relacionadas con las calificaciones escolares de los niños de 10 y 15 años en las tres materias. En menor medida, aunque sigue siendo importante, ser más asertivo y responsable también está positivamente relacionado con mejores calificaciones escolares. Estos resultados ponen de relieve la importancia de la dedicación en la consecución de objetivos predeterminados, incluso en caso de dificultades. Pero cultivar una curiosidad intelectual por una diversidad de temas también es importante, así como un afán por explorar y aprender cosas nuevas. La persistencia puede estar impulsada por fuerzas externas como las expectativas de los padres o los docentes (véase el Capítulo 3). Los factores externos pueden desaparecer o cambiar con el tiempo, pero la curiosidad intelectual es un poderoso motivador intrínseco.

Los jóvenes de quince años que declararon ser más resistentes al estrés y sociables tienen, en promedio, calificaciones de lectura más bajas (y en el caso de los estudiantes más sociables, también calificaciones más bajas en matemáticas). Esto no significa que la calma ante la adversidad (un beneficio de ser resistente al estrés) y la búsqueda de apoyo de los compañeros (un beneficio de ser sociable) sea perjudicial para las calificaciones escolares. Más bien, los estudiantes de más edad que suelen tener más autonomía que los más jóvenes pueden tener dificultades para gestionar sus interacciones sociales, lo que podría ser perjudicial para su trabajo escolar. El trabajo escolar hacia el final de la educación obligatoria puede ser más exigente, pero el rendimiento académico en la escuela secundaria se hace aún más difícil por las relaciones entre pares de los estudiantes, que a menudo son más complejas y pueden implicar a estudiantes de entornos más diversos que en la educación primaria. Esto puede requerir que los estudiantes reevalúen las prioridades y establezcan nuevas relaciones sociales. De hecho, entre la cohorte más joven, que suele

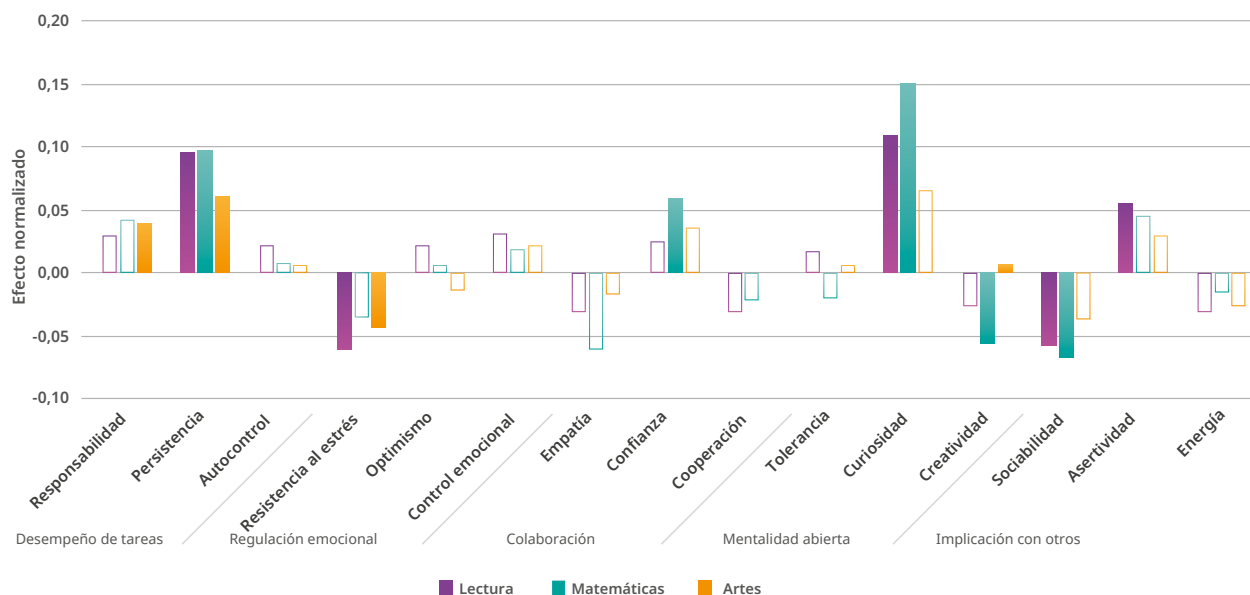
estar más supervisada por padres y docentes, la resistencia al estrés y la sociabilidad no están relacionadas con las calificaciones escolares. Dicho de otro modo, los estudiantes más jóvenes pueden tener un entorno escolar menos exigente y estar rodeados de adultos que les ayudan a contener y canalizar su energía y deseo de interactuar socialmente de maneras que no vean perjudicado su rendimiento escolar.

Los estudiantes de quince años que declararon ser más creativos tienen, en promedio, calificaciones en matemáticas más bajas. Sin embargo, esto no se observa en la lectura ni en las artes en el caso de la cohorte más joven. Estos resultados podrían derivarse en parte del hecho de que los sistemas educativos a menudo esperan el cumplimiento por parte de los estudiantes de la posible consecuencia de expulsar el pensamiento creativo y divergente a medida que los estudiantes crecen y permanecen más tiempo en el sistema educativo (véanse los Capítulos 1 y 4 para ampliar la información).

Aunque las competencias socioemocionales del estudiante difieren en función del origen socioeconómico y el género (véase el Capítulo 1), los datos del SSES muestran que las competencias socioemocionales están asociadas con las calificaciones escolares incluso después de tener en cuenta el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva (Figura 2.1 y Figura 2.2). Estos resultados implican que los estudiantes con el mismo estatus socioeconómico (y género) que tienen mejores competencias socioemocionales tienen más probabilidades de obtener mejores calificaciones. Por tanto, a pesar del estatus socioeconómico y el género, las competencias socioemocionales de los estudiantes desempeñan un papel decisivo en el rendimiento escolar (Tabla A2.1-Tabla A2.6).

Figura 2.1 Relación promedio entre las competencias socioemocionales y el rendimiento escolar de estudiantes de 15 años

Coefficientes de calificaciones (normalizadas) en lectura, matemáticas y artes en puntuaciones (normalizadas) en escalas de competencias socioemocionales (media internacional)



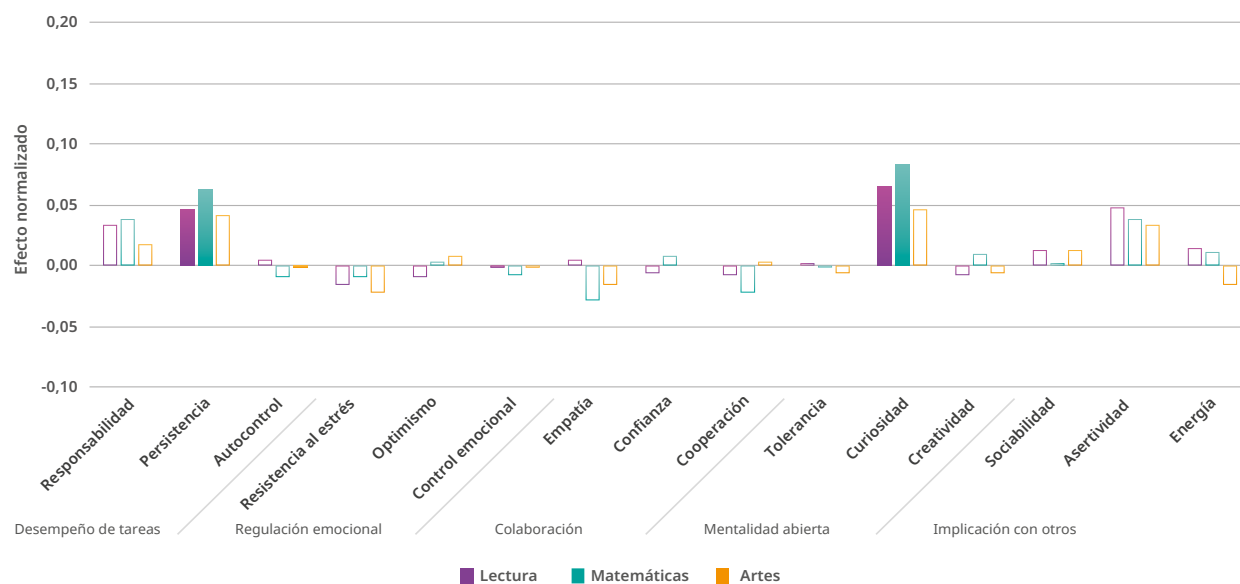
Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en las medias internacionales. Las regresiones son específicas del lugar y controlan el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva, con la excepción de Houston (Estados Unidos), donde no se administró la prueba de capacidad cognitiva. Ottawa (Canadá) no se incluye en el análisis de las calificaciones escolares, ya que no se disponía de las calificaciones de los estudiantes. Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, tablas A2.1, A2.3 y A2.5.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273582>

Figura 2.2 Relación promedio entre las competencias socioemocionales y el rendimiento escolar de estudiantes de 10 años

Coeficientes de calificaciones (normalizadas) en lectura, matemáticas y artes en puntuaciones (normalizadas) en escalas de competencias socioemocionales (media internacional)



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en las medias internacionales. Las regresiones son específicas del lugar y controlan el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva, con la excepción de Houston (Estados Unidos), donde no se administró la prueba de capacidad cognitiva. Ottawa (Canadá) no se incluye en el análisis de las calificaciones escolares, ya que no se disponía de las calificaciones de los estudiantes. Las barras de colores representan diferencias significativas en al menos cinco ciudades, mientras que las barras que solo se perfilan representan diferencias significativas en menos de cinco ciudades.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, tablas A2.2, A2.4 y A2.6.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273601>

Estudiantes con buenos resultados

Una forma alternativa de mostrar la relación entre las competencias socioemocionales y el rendimiento escolar es considerar una medida más integral del rendimiento escolar: lo bien que lo hace un estudiante en todas las materias. Los alumnos con un rendimiento «sólido» pueden definirse como aquellos cuyas calificaciones ocupaban el primer lugar de la distribución en más de una materia. Los datos del SSES muestran que las competencias socioemocionales de los estudiantes con buenos resultados definidos de esta manera se correlacionan más estrechamente con el desempeño en lectura y matemáticas que con las artes. Por lo tanto, los estudiantes con un rendimiento «sólido» son aquellos que puntúan en el cuarto superior de la distribución específica de la escuela en las calificaciones de matemáticas y lectura.

Los resultados entre los participantes con un rendimiento elevado se ajustan a los del nivel medio mostrado en el apartado anterior (Figuras 2.1 y 2.2). La curiosidad surge como la habilidad más estrechamente relacionada con el rendimiento escolar: un aumento de la curiosidad por desviación estándar se asocia con un aumento de casi 6 y casi 3 puntos porcentuales en la probabilidad de ser un «buen» alumno(es decir, casi una cuarta parte de la probabilidad incondicional) en estudiantes de 15 y 10 años, respectivamente. Esto no es insignificante, señalando que la probabilidad incondicional de ser un «buen» estudiante (es decir, la proporción promedio de «buenos» estudiantes en las distintas ciudades) es del 22 %. La responsabilidad, la persistencia y la asertividad también están estrechamente relacionadas con un mejor rendimiento escolar en esta medida (Tabla A2.22 y Tabla A2.23).

Diferencias por ciudades, cohorte de edad y materia

Las Figuras 2.3, 2.4 y 2.5 muestran la relación entre las competencias socioemocionales y las calificaciones escolares por ciudades, cohorte de edad y materia. Las relaciones son relativamente consistentes entre los grupos. Por ejemplo, la asociación de la curiosidad con las calificaciones en lectura y matemáticas entre los jóvenes de 15 años es significativa en la gran mayoría de las ciudades con datos disponibles (6 de las 9 ciudades en el caso de la lectura y 8

de las 9 ciudades en el caso de las matemáticas) después de tener en cuenta el estatus socioeconómico, el género, las puntuaciones de la prueba de capacidad cognitiva y otras competencias socioemocionales. La persistencia también presenta resultados consistentes en todas las ciudades. La asociación de la persistencia con las calificaciones en lectura y matemáticas entre los jóvenes de 15 años es significativa en aproximadamente el 70 % de las ciudades con datos disponibles (6 de las 9 ciudades en el caso de la lectura y 7 de las 9 ciudades en el caso de las matemáticas). Aunque estas relaciones también se observan en la cohorte más joven, las correlaciones más fuertes se observaron en las calificaciones en lectura y matemáticas entre los jóvenes de 15 años. Las correlaciones más débiles se observaron en las artes, a pesar de ser significativas en algunas ciudades. Por ejemplo, en Helsinki (Finlandia), los estudiantes que declararon ser más persistentes y creativos tenían mejores notas en artes.

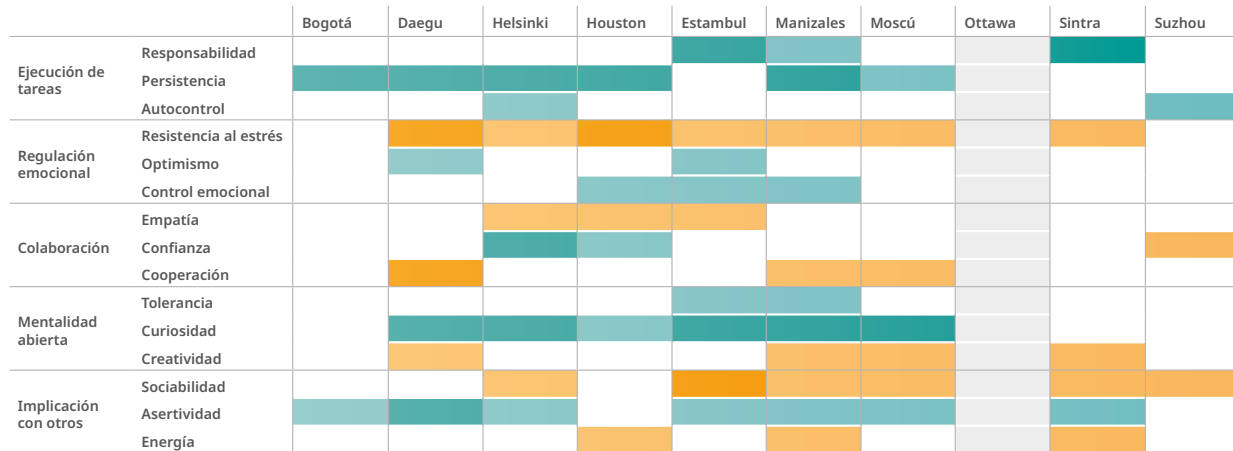
Otro dato interesante es que la confianza está positivamente relacionada con las calificaciones de matemáticas entre los jóvenes de 15 años en 7 de las 9 ciudades después de tener en cuenta el estatus socioeconómico, el género, las puntuaciones de la prueba de capacidad cognitiva y otras competencias socioemocionales. Los estudiantes que declararon ser más confiados son aquellos que se sienten seguros de sus relaciones con, entre otros, sus compañeros. Las matemáticas están relacionadas con la aceptación de cometer errores. Los estudiantes que reciben respuestas desalentadoras o implacables de amigos, profesores y familiares cuando cometen errores pueden sentirse más vulnerables cuando cometen errores ante otros (y aprender de ellos). Esto disminuiría la confianza y daría lugar a inseguridad sobre las propias capacidades, en este caso, en matemáticas. Por lo tanto, es importante garantizar que los entornos familiares y escolares den seguridad y acepten los errores como parte del proceso de aprendizaje. Esto ayudaría a los estudiantes a desarrollar la confianza, lo que parece propiciar un mejor desempeño en matemáticas.

Además de los resultados medios observados entre ciudades, también existen diferencias interesantes ciudad por ciudad. Por ejemplo, un gran número de habilidades están relacionadas con las notas de lectura entre los jóvenes de 15 años de edad en Manizales (Colombia) -11/15 habilidades-, Estambul (Turquía) -9/15 habilidades-, Helsinki (Finlandia) -8/15 habilidades-, Houston (Estados Unidos) -7/15 habilidades-, Daegu (Corea) -7/15 habilidades- y Moscú (Rusia) -7/15 habilidades-. Por el contrario, hay menos habilidades relacionadas con las calificaciones en lectura entre los jóvenes de 15 años en Sintra (Portugal) -6/15 habilidades-, Suzhou (China) -3/15 habilidades- y Bogotá (Colombia) -2/15-. Estos resultados podrían reflejar diferencias en el modo en que los profesores asignan las calificaciones escolares, pero también en los planes de estudio y las prácticas docentes. En el Recuadro 2.1 se ofrecen algunos ejemplos de cómo los países incorporan las competencias socioemocionales en sus sistemas educativos.

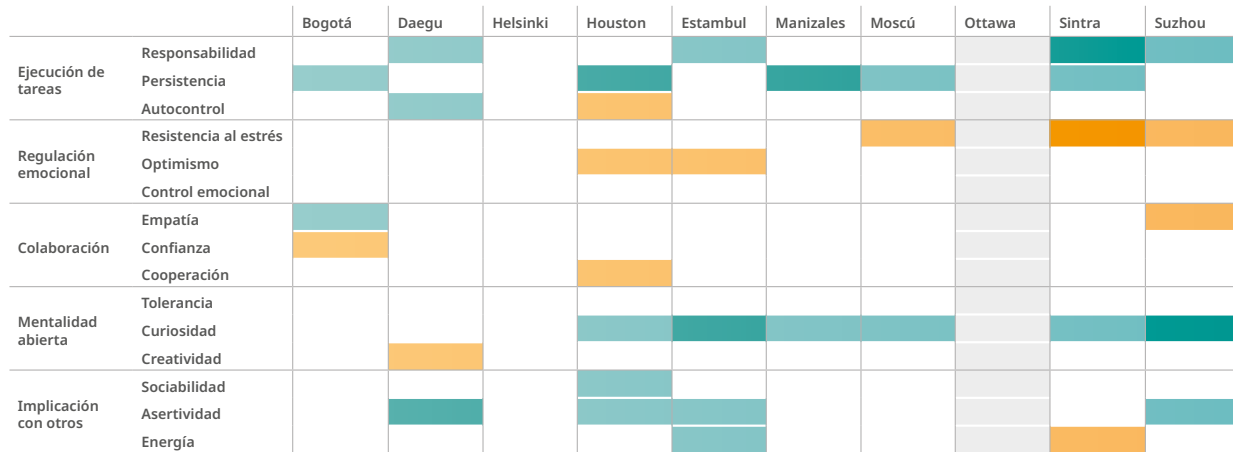
Figura 2.3 Habilidades más asociadas con el rendimiento en lectura de los alumnos

Los colores más oscuros representan relaciones más sólidas entre las habilidades y el desempeño en lectura de los estudiantes

15 años



10 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 0,1
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 0,1
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a -0,1
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a -0,1

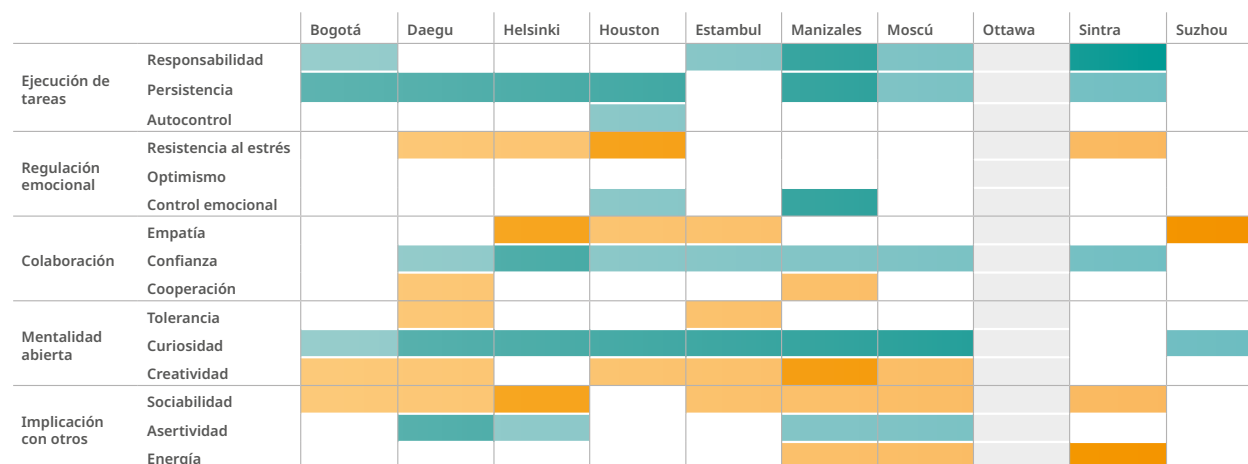
Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a los coeficientes de una regresión de las calificaciones (normalizadas) en lectura de las puntuaciones (normalizadas) en las escalas de competencias socioemocionales. La regresión controla el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva. Ottawa (Canadá) no se incluye en el análisis de las calificaciones escolares, ya que no se disponía de las calificaciones de los estudiantes. El modelo de Houston (Estados Unidos) no controla las habilidades cognitivas, ya que esa parte de la evaluación no se administró en Houston.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A2.1 y A2.2.

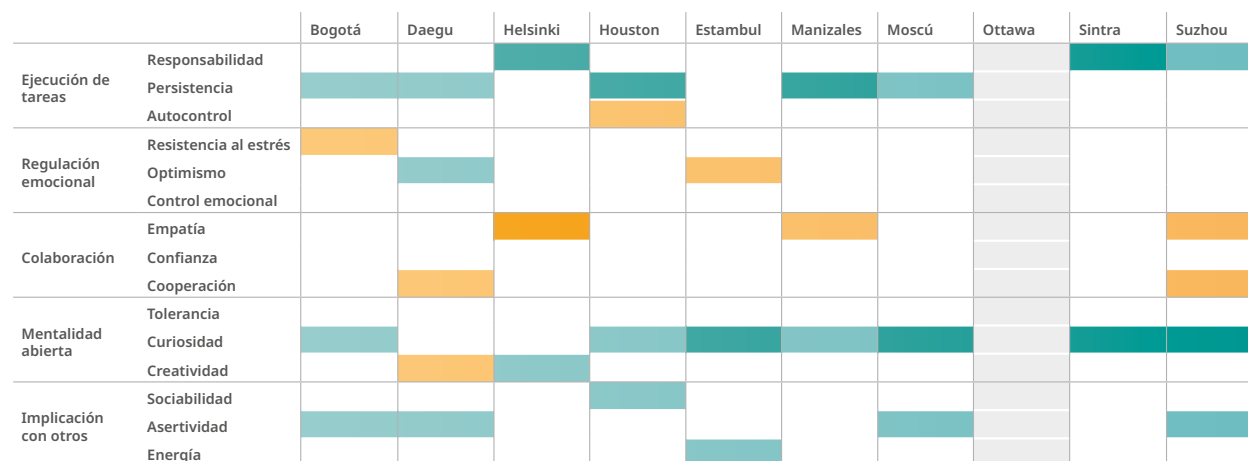
StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273620>

Figura 2.4 Habilidades más asociadas con el rendimiento en matemáticas de los estudiantes Los colores más oscuros reflejan relaciones más sólidas entre las habilidades y el rendimiento en matemáticas de los estudiantes

15 años



10 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 0,1

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 0,1

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a -0,1

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a -0,1

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a los coeficientes de una regresión de las calificaciones (normalizadas) en matemáticas de las puntuaciones (normalizadas) en las escalas de competencias socioemocionales. La regresión controla el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva. Ottawa (Canadá) no se incluye en el análisis de las calificaciones escolares, ya que no se disponía de las calificaciones de los estudiantes. El modelo de Houston (Estados Unidos) no controla las habilidades cognitivas, ya que esa parte de la evaluación no se administró en Houston.

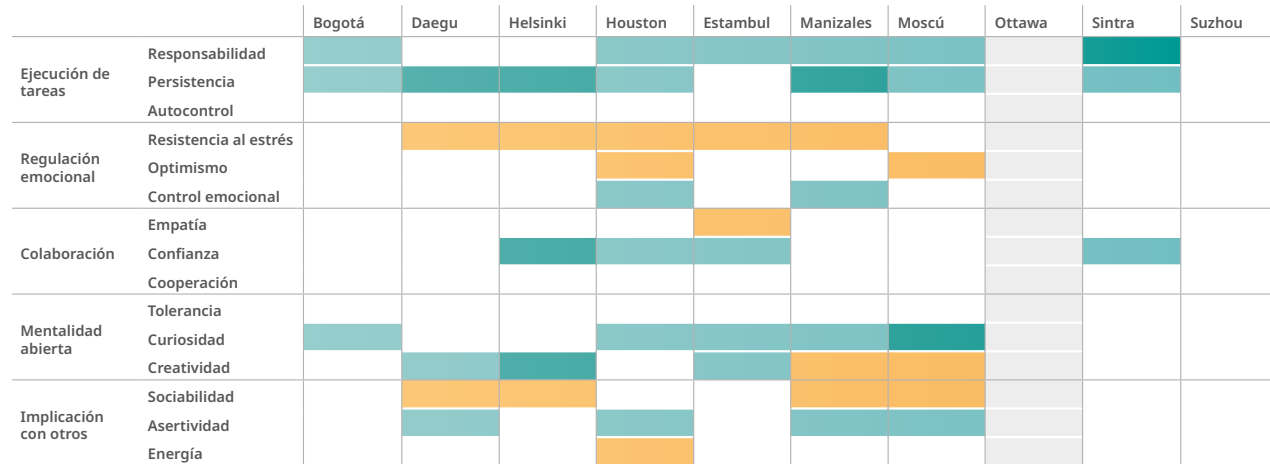
Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A2.3 y A2.4.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273639>

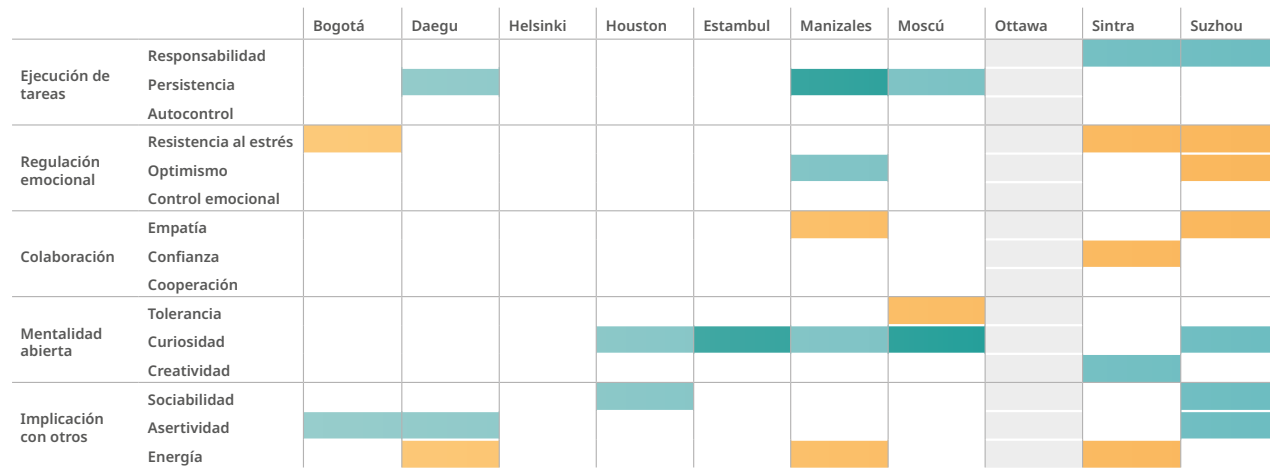
Figura 2.5 Habilidades más asociadas con el rendimiento artístico de los estudiantes

Los colores más oscuros reflejan relaciones más sólidas entre las habilidades y el rendimiento en artes de los estudiantes

15 años



10 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

Light Green: La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 0,1

Dark Green: La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 0,1

Light Orange: La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a -0,1

Dark Orange: La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a -0,1

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a los coeficientes de una regresión de las calificaciones (normalizadas) en artes de las puntuaciones (normalizadas) en las escalas de competencias socioemocionales. La regresión controla el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva. Ottawa (Canadá) no se incluye en el análisis de las calificaciones escolares, ya que no se disponía de las calificaciones de los estudiantes. El modelo de Houston (Estados Unidos) no controla las habilidades cognitivas, ya que esa parte de la evaluación no se administró en Houston.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A2.5 y A2.6.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273658>

Recuadro 2.1.

Mejorar las competencias socioemocionales en la escuela

Los gobiernos orientan cada vez más sus políticas hacia la mejora del desarrollo de las competencias socioemocionales, que se están integrando en el plan de estudios y las prácticas docentes en cada vez más países (OCDE, 2020[6]). En los últimos años se han dado pasos significativos en la conceptualización, evaluación e intervención durante el desarrollo de las competencias socioemocionales (Abrahams et al., 2019[7]). Sin embargo, un metaanálisis reciente revela, por ejemplo, que los estudios de investigación de mayor calidad (es decir, los experimentos aleatorizados) describen habitualmente magnitudes de efecto más reducidas de los programas de aprendizaje social y emocional que los cuasiexperimentos y los estudios más pequeños (Smithers et al., 2018[8]). En última instancia, fomentar el aprendizaje social y emocional depende en gran medida de combinar políticas, investigación y práctica. Colmar estas lagunas es esencial para ayudar a los responsables políticos a tomar decisiones informadas, apoyar a los docentes en la práctica diaria y permitir que los niños y adolescentes alcancen su potencial (Suarez-Alvarez et al., 2020[9]). El SSES proporciona datos únicos y exhaustivos para comprender la interacción entre las competencias socioemocionales y los resultados educativos. Algunos ejemplos de cómo los diferentes niveles de gobernanza dentro de la red SSES³ están incorporando competencias socioemocionales en sus sistemas educativos son los siguientes:

Escuela Urbana Activa, Manizales, Colombia

Escuela Urbana Activa es un programa educativo innovador dirigido por una asociación público-privada y académica en Manizales, Colombia. Su innovador modelo fue desarrollado como una forma de abordar las altas tasas de abandono y las bajas calificaciones en las pruebas nacionales entre estudiantes de escuelas públicas urbanas en Manizales. Diferentes estudios de investigación habían relacionado la desvinculación de los estudiantes con las prácticas de escolarización tradicionales. El modelo utiliza un enfoque escolar integral para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias del siglo XXI, basándose en el principio de que los niños y adolescentes necesitan un conjunto equilibrado de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para tener éxito en la vida moderna.

Equipos de intervención estudiantil en Houston, Texas, Estados Unidos

El Distrito Escolar Independiente de Houston (Houston Independent School District, HISD) ha creado equipos de intervención estudiantil, responsables de ayudar a las escuelas en el desarrollo de las habilidades de autoconocimiento y gestión de los estudiantes. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito académico y personal, mantener relaciones positivas y aplicar habilidades eficaces de toma de decisiones en contextos personales, escolares y comunitarios. Para lograrlo, se anima a los centros escolares a aplicar los siguientes tipos de intervenciones: intervenciones primarias, destinadas a reducir los nuevos casos de conductas problemáticas entre los estudiantes; intervenciones secundarias, destinadas a reducir los casos actuales de conductas problemáticas entre los estudiantes; e intervenciones terciarias, destinadas a reducir los casos complicados, graves y persistentes de conductas problemáticas entre los estudiantes.

Ley de Promoción de la Educación de la Personalidad, Corea

En 2015, Corea introdujo una política nacional para promover las competencias socioemocionales de los estudiantes. La Ley de Promoción de la Educación de la Personalidad anima a los estudiantes a adoptar competencias socioemocionales como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la consideración y la cooperación. Estas competencias socioemocionales están asociadas con otras habilidades orientadas al trabajo que son útiles en la vida diaria de los estudiantes, por ejemplo: autogestión; procesamiento informado de información; pensamiento creativo; sensibilidad estética; comunicación en la vida diaria. Las autoridades estatales y locales son responsables de formular y promover políticas a largo plazo para lograr los objetivos de esta Ley, centrándose en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y estableciendo entornos comunitarios saludables (Gobierno de Corea, 2015[10]).

¿Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales de los estudiantes con las expectativas educativas y laborales?

La adolescencia es un período en el que los jóvenes empiezan a prepararse para la vida adulta. Los adolescentes tienen que tomar decisiones importantes relevantes para su vida futura, como los campos de estudio o los tipos de educación que quieren seguir, así como los tipos de trabajos o carreras en los que se imaginan. Pero los jóvenes a veces tienen una percepción distorsionada de sus fortalezas cognitivas, sociales y emocionales, que se ve influida por su entorno inmediato más que por información objetiva; y pueden carecer de conocimientos suficientes sobre la amplitud de oportunidades educativas y carreras que se les abren. El estudio PISA ha demostrado, por ejemplo, que las aspiraciones educativas difieren significativamente en función de la situación socioeconómica y el género incluso entre los estudiantes que son igualmente competentes en la escuela. Lo hacen de maneras que reflejan estereotipos de género o tienden a reflejar las opciones de los padres (OCDE, 2020[11]).

Los sistemas educativos pueden desempeñar un papel crucial a la hora de canalizar las capacidades y el talento hacia el mercado laboral y ayudar a los jóvenes a desarrollar una evaluación justa de sí mismos y de sus futuras oportunidades educativas. De este modo, pueden garantizar que las habilidades, los intereses y las aptitudes de los alumnos encuentren una correspondencia adecuada en la economía (Musset y Kurekova, 2018[12]). Las principales teorías de la elección profesional, comúnmente utilizadas por los profesionales de la orientación profesional, identifican un papel importante del autoconcepto de los jóvenes (en qué creen que son buenos y qué tipo de persona quieren ser) en las elecciones profesionales realizadas (Brown, 2002[13]). Como resultado de ello, las evaluaciones de competencias socioemocionales se utilizan habitualmente en la orientación profesional, junto con las evaluaciones de aptitud, y el papel de los profesionales de la orientación profesional va más allá de proporcionar información objetiva sobre las oportunidades disponibles en el sistema educativo para ayudar a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto realista.

En esta sección se analiza cómo están relacionadas las competencias socioemocionales de los estudiantes con sus aspiraciones de seguir estudiando y, a continuación, cómo están relacionadas con las expectativas laborales de los estudiantes.

Expectativas educativas

En el SSES, la proporción de jóvenes de 15 años que declaró que esperaba completar una titulación terciaria osciló entre el 65 % en Ottawa (Canadá) y el 91 % en Suzhou (China) (este indicador no está disponible en Helsinki, Finlandia) (Tabla A2.7). En todas las ciudades con datos disponibles, la proporción de estudiantes que tenían grandes expectativas de seguir estudiando estaba relacionada con la forma en que representaban sus propias competencias socioemocionales.

Los datos del SSES revelan que los estudiantes con un entorno socioeconómico desfavorecido tenían expectativas menos ambiciosas de continuar la educación que los estudiantes con un entorno más favorecido en todas las ciudades. El estatus socioeconómico fue, con diferencia, la correlación más significativa entre las expectativas educativas futuras de los estudiantes. Sin embargo, entre los estudiantes con antecedentes socioeconómicos similares, las diferencias en las expectativas educativas a menudo estaban relacionadas con diferencias en las competencias socioemocionales. En particular, en todas las ciudades, la principal diferencia entre los estudiantes que tenían grandes expectativas de seguir estudiando y los que no lo tenían era su nivel de curiosidad intelectual. Los mayores niveles de asertividad y tolerancia también se asociaron con las expectativas de completar la educación superior en la mayoría de las ciudades. Al mismo tiempo, la creatividad se relacionó negativamente con las expectativas educativas en algunas ciudades, después de tener en cuenta otras diferencias de capacidades y de estatus socioeconómico (Figura 2.6).

La curiosidad se correlacionó especialmente con las expectativas de completar la educación terciaria en cinco ciudades –Houston (Estados Unidos), Estambul (Turquía), Moscú (Rusia), Ottawa (Canadá) y Sintra (Portugal)– y moderadamente con las mismas expectativas educativas en otras cuatro ciudades –Bogotá (Colombia), Daegu (Corea), Manizales (Colombia) y Suzhou (China)–. La puntuación de asertividad fue un fuerte correlato de expectativas para completar la educación terciaria en dos ciudades: Houston (Estados Unidos) y Moscú (Rusia) y un correlato moderado en siete: Bogotá (Colombia), Daegu (Corea), Estambul (Turquía), Manizales (Colombia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) y Suzhou (China). Por último, la tolerancia se asoció a las expectativas de completar la educación terciaria en ocho ciudades, pero solo moderadamente.

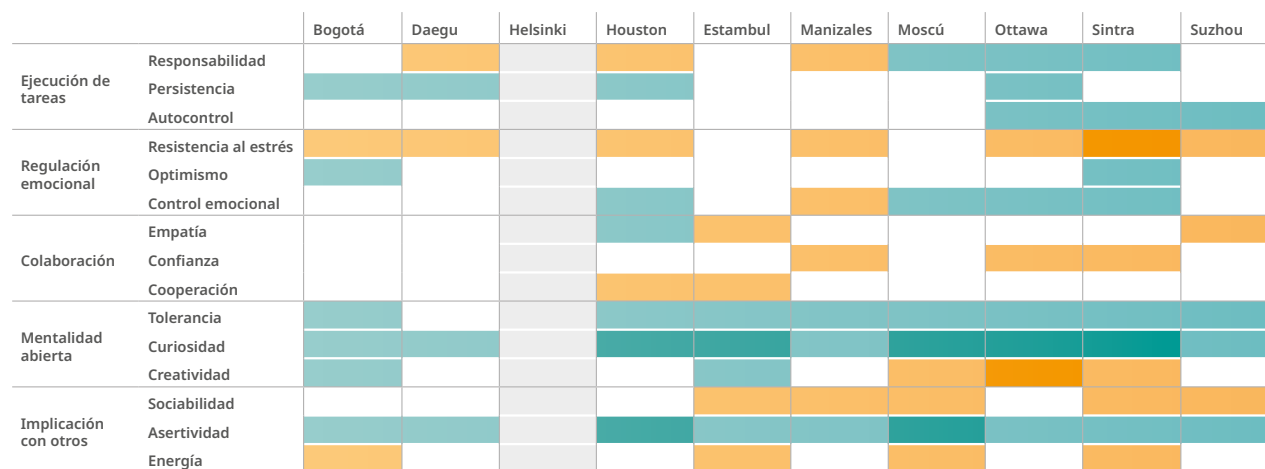
En algunas ciudades, algunas puntuaciones de habilidades estaban relacionadas negativamente con la probabilidad de que los estudiantes esperaran completar la educación terciaria. En particular, las puntuaciones de creatividad presentaron una fuerte correlación negativa con las expectativas de los estudiantes de 15 años de completar la educación terciaria en Ottawa (Canadá) y una correlación moderada en Moscú (Rusia) y Sintra (Portugal).

¿Por qué la curiosidad está estrechamente relacionada con las expectativas de completar la educación terciaria? Probablemente refleja el hecho de que los estudiantes con mucha curiosidad y gusto por el aprendizaje tienden a tener disposiciones positivas no solo hacia el aprendizaje en general, sino también hacia las instituciones formales de educación terciaria; estos estudiantes consideran las instituciones terciarias, como las universidades, como espacios que pueden satisfacer y alimentar su curiosidad intelectual. Sin embargo, es preocupante que en algunas ciudades –después de tener en cuenta la curiosidad de los estudiantes y otras habilidades– los jóvenes de 15 años que se consideran más creativos tengan menos probabilidades de completar la educación terciaria. Para estos estudiantes, una larga carrera de educación formal puede parecer demasiado convencional. También cabe destacar el hecho de que otras correlaciones del éxito académico además de la curiosidad (en particular, habilidades como la persistencia y el autocontrol desde el dominio del desempeño de tareas) no están relacionadas con las expectativas respecto de la educación superior (la persistencia tiene una débil asociación positiva solo en Bogotá). Esto indica la importancia de cultivar las dimensiones efectivas que respaldan el rendimiento académico –y no solo las tendencias conductuales como la persistencia y el autocontrol– para preparar a los estudiantes para el aprendizaje permanente.

Figura 2.6 Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales con las expectativas de completar la educación terciaria

El color más oscuro representa relaciones más estrechas entre las habilidades y las expectativas de completar la educación terciaria

15 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 5
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 5
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a -5
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a -5

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a los coeficientes de una regresión de las calificaciones (normalizadas) en lectura de las puntuaciones (normalizadas) en las escalas de competencias socioemocionales. La regresión controla el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva. Ottawa (Canadá) no se incluye en el análisis de las calificaciones escolares, ya que no se disponía de las calificaciones de los estudiantes. El modelo de Houston (Estados Unidos) no controla las habilidades cognitivas, ya que esa parte de la evaluación no se administró en Houston.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A2.5 y A2.6.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273677>

Expectativas profesionales

Varios estudios han demostrado que determinadas competencias socioemocionales están relacionadas con los resultados en el empleo y los ingresos (OCDE, 2015[14]; Roberts et al., 2007[15]). Sin embargo, apenas se ha estudiado cómo están relacionadas las competencias socioemocionales de las personas con las profesiones que realmente tienen. El SSES brinda una oportunidad única para analizar cómo las competencias socioemocionales de los estudiantes contribuyen a configurar sus expectativas profesionales y cómo esta relación cambia a medida que los estudiantes crecen. A ambas cohortes de estudiantes se les preguntó sobre el trabajo que esperan tener cuando tengan 30 años. Los estudiantes indicaron puestos de trabajo en un campo de acceso libre, que se codificaron siguiendo la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08) de la Organización Internacional del Trabajo.

En esta sección se utilizan seis grandes grupos profesionales que los estudiantes mencionaron con frecuencia y que se hacen corresponder con algunos de los grupos de alto nivel CIUO-08: (i) fuerzas armadas, policía, seguridad y bomberos; (ii) profesionales de la ciencia y la ingeniería; (iii) profesionales sanitarios; (iv) directivos; (v) artistas y deportistas; y (vi) profesionales de la enseñanza. También analiza la proporción de estudiantes que esperan tener un empleo que se encuentra entre las 10 profesiones más frecuentes en todas las ciudades y en ambas cohortes de edad como medida de la similitud de las aspiraciones entre los estudiantes. En el Capítulo 4 se presentan análisis adicionales sobre el papel que la creatividad y la curiosidad desempeñan específicamente en las aspiraciones de los estudiantes de seguir una carrera creativa o científica.

Los estudiantes parecen tener expectativas laborales más diversas a medida que crecen. Esto se hace patente cuando se analiza la proporción de estudiantes que aspiran a una de las 10 profesiones más populares entre sus compañeros (Tabla A2.24). Como media en las ciudades, el 54 % de los estudiantes de 10 años espera desempeñar una de las 10 profesiones más citadas. Esta cifra se reduce al 43 % entre los estudiantes de 15 años, lo que indica una mayor diversidad en las aspiraciones profesionales de los estudiantes de más edad. Esta caída se observa en todas las ciudades, siendo la más acusada la de Estambul (Turquía), donde el 69 % de los jóvenes de 10 años aspiran a un empleo popular y solo el 50 % de los de 15 años lo hacen. En el extremo opuesto del espectro, el 36 % de los jóvenes de 10 años y el 33 % de los jóvenes de 15 años en Ottawa (Canadá) esperan tener un trabajo comúnmente esperado. La creciente diversidad de las aspiraciones profesionales de los estudiantes a medida que crecen podría deberse en parte a su mayor conocimiento de las oportunidades profesionales existentes. Por ejemplo, menos estudiantes de 15 años esperan convertirse en profesionales de la enseñanza que estudiantes de 10 años. Aunque se trata de una opción profesional popular entre los niños de 10 años, su popularidad disminuye a medida que los estudiantes crecen y se informan más sobre las oportunidades laborales disponibles.

En este sentido, las expectativas profesionales de los estudiantes de 15 años parecen estar más alineadas con las oportunidades del mercado laboral que las de los estudiantes de 10 años. Una ilustración de esto es que menos estudiantes de la cohorte de más edad esperan desarrollar una carrera en las artes o el deporte. La proporción de estudiantes de 10 años que esperan convertirse en artista o atleta disminuye a la mitad entre los jóvenes de 15 años en Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos), Estambul (Turquía), Moscú (Rusia) y Suzhou (China). La proporción de estudiantes de 10 años que esperan convertirse en artistas o deportistas oscila entre el 9 % en Estambul (Turquía) y el 33 % en Sintra (Portugal), mientras que oscila entre el 4 % en Estambul (Turquía) y el 14 % en Sintra (Portugal) entre los jóvenes de 15 años (Tabla A2.24). Dadas las limitadas dimensiones reales de estos dos sectores laborales, las aspiraciones profesionales de los jóvenes de 15 años parecen más coherentes con la realidad del mercado laboral.

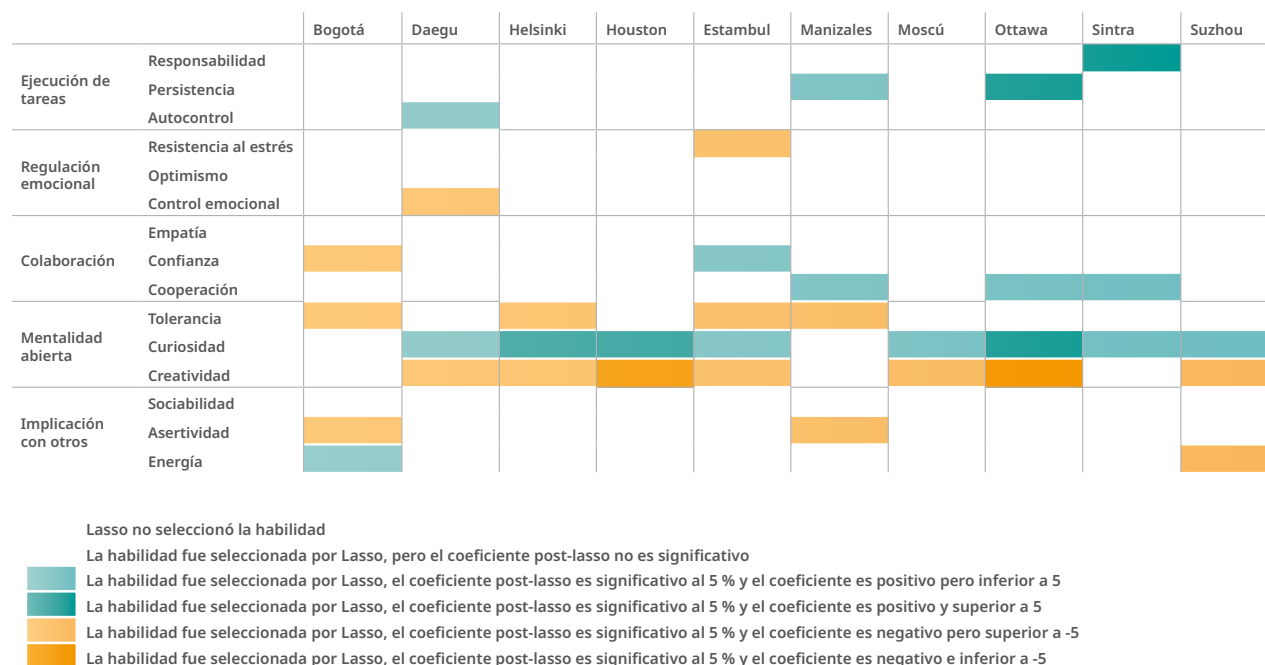
¿Cómo están relacionadas las expectativas de los estudiantes de trabajar en grupos profesionales típicos con sus competencias socioemocionales? En primer lugar, las relaciones entre las competencias socioemocionales y las expectativas profesionales son mucho más sólidas entre los estudiantes de 15 años que entre los de 10. Esto podría indicar la interdependencia de estos dos factores: los estudiantes podrían desarrollar preferencias laborales adaptadas a sus propias habilidades cognitivas, sociales y emocionales y también podrían mejorar sus habilidades para satisfacer los requisitos de sus aspiraciones laborales personales. Es probable que esta influencia mutua se materialice a medida que los estudiantes crecen. Dada la fuerza de las asociaciones entre los estudiantes de 15 años, el resto de esta sección se centra en la cohorte de mayor edad.

Al observar de cerca las expectativas laborales de los estudiantes de 15 años, resulta evidente que determinados patrones de competencias socioemocionales tienden a asociarse con aspiraciones a trabajar en determinados grupos profesionales. Más concretamente, los estudiantes que declaran aspirar a convertirse en profesionales sanitarios tienden a ser más curiosos (en todas las ciudades, excepto en Bogotá y Manizales, Colombia) y cooperativos (en Manizales, Colombia, Ottawa, Canadá, y Sintra, Portugal), pero también menos tolerantes y menos creativos (en la mayoría de las ciudades) que otros estudiantes (Figura 2.7). Esta combinación de habilidades no es sorprendente, dado que las profesiones sanitarias requieren curiosidad por las ciencias y habilidades interpersonales para satisfacer las necesidades de los pacientes.

Figura 2.7 Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales con las expectativas de trabajar como profesionales sanitarios


Los colores más oscuros representan relaciones más sólidas entre las habilidades y las expectativas de los estudiantes

15 años



Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a la variación en puntos porcentuales de la probabilidad de que los estudiantes de 15 años mantengan esta expectativa, que se asocia a un aumento de 100 puntos en la puntuación correspondiente en habilidades. Todos los modelos incluyen controles del estatus socioeconómico y el género.

Fuente: Datos del SSES 2019, Tabla A2.8.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273696>

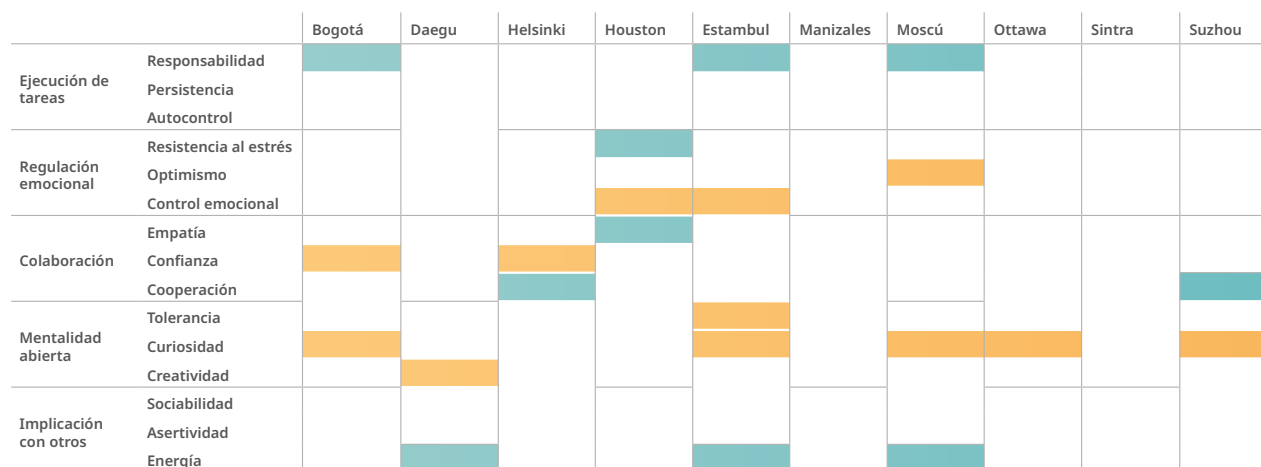
Combinado con altos niveles de creatividad y bajos niveles de empatía, un alto nivel de curiosidad parece ser más importante a la hora de aspirar a trabajar en profesiones científicas y de ingeniería en casi todas las ciudades. Los estudiantes que refirieron aspiraciones de trabajar en carreras científicas y de ingeniería también tendían a considerarse menos asertivos, especialmente en Bogotá (Colombia), Houston (Estados Unidos) y Moscú (Rusia), y menos enérgicos en Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos) y Moscú (Rusia) (Tabla A2.10).

Los estudiantes que declararon tener expectativas de trabajar en las fuerzas armadas, la policía o la seguridad tendieron a presentarse como más enérgicos (especialmente en Daegu [Corea], Estambul [Turquía] y Moscú [Rusia]) y menos curiosos (especialmente en Bogotá [Colombia], Moscú [Rusia], Ottawa [Canadá], Suzhou [China] y Estambul [Turquía]) que otros estudiantes. Es probable que la energía y el rigor sean habilidades útiles para estas profesiones especialmente activas (Figura 2.8).

Figura 2.8 Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales con las expectativas de trabajar en las fuerzas armadas, la policía o la seguridad

Los colores más oscuros representan relaciones más sólidas entre las habilidades y las expectativas de los estudiantes

15 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 5

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 5

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a -5

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a -5

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a la variación en puntos porcentuales de la probabilidad de que los estudiantes de 15 años mantengan esta expectativa, que se asocia a un aumento de 100 puntos en la puntuación correspondiente en habilidades. Todos los modelos incluyen controles del estatus socioeconómico y el género.

Fuente: Datos de SSES 2019, Tabla A2.9.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273715>

Los estudiantes que declaran aspirar a una carrera en las artes o el deporte son más proclives a representarse a sí mismos como más creativos y menos curiosos que otros estudiantes. Esto ocurre en todas las ciudades participantes. También es más probable que estos estudiantes refieran niveles más altos de energía en Houston (Estados Unidos), Manizales (Colombia), Moscú (Rusia) y Estambul (Turquía), y niveles más bajos de responsabilidad, especialmente en Bogotá (Colombia), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) y Estambul (Turquía) (Tabla A2.11).

Solo una habilidad social y emocional parece ser importante para las expectativas de convertirse en directivo: la asertividad, que suele percibirse como una competencia clave para un líder (Tabla A2.12). Por último, ninguna habilidad social y emocional en particular destaca de manera coherente en las ciudades entre los estudiantes que declaran que la docencia es una opción profesional futura (Tabla A2.13).

¿Qué significan las conclusiones de este capítulo para padres, educadores y responsables políticos?

Los datos del SSES revelan que las competencias socioemocionales de los estudiantes son indicadores significativos de las calificaciones escolares en todas las cohortes de edad, materias y ciudades. En particular, la curiosidad intelectual y la persistencia son las competencias socioemocionales más relacionadas con las calificaciones escolares de los alumnos de 10 y 15 años en las tres materias consideradas en el marco del análisis del SSES: lectura, matemáticas y artes. Estos resultados subrayan la importancia no solo de la dedicación a la consecución de objetivos predeterminados, incluso ante las dificultades, sino también de cultivar curiosidad intelectual por una diversidad de temas. Determinadas fuerzas externas como las expectativas de los padres o los docentes (véase el Capítulo 3) pueden potenciar la persistencia. Los factores externos pueden desaparecer o cambiar con el tiempo, pero la curiosidad intelectual es un poderoso motivador intrínseco. Los estudiantes que sienten curiosidad por un conjunto diverso de temas y a quienes les gusta aprender cosas nuevas están mejor equipados para hacer frente a dificultades y tienen más probabilidades de alcanzar sus metas.

Los resultados del SSES también revelan que los estudiantes de 15 años que declararon ser más resistentes al estrés y sociables tendían a tener calificaciones escolares más bajas. No ocurre así con los niños de 10 años. Los estudiantes más jóvenes suelen ser objeto de una supervisión más estricta por parte de padres y docentes, y es probable que su grupo de amigos siga siendo el mismo desde la primera infancia. Los estudiantes más jóvenes pueden tener un entorno escolar menos exigente y están rodeados de adultos que los ayudan a contener y canalizar su energía y deseo de interactuar socialmente de maneras que no perjudican su rendimiento escolar. Sin embargo, los jóvenes de 15 años suelen tener más autonomía sobre su proceso de aprendizaje y su vida personal. El trabajo escolar hacia el final de la educación obligatoria puede ser más exigente. Los logros académicos en la escuela secundaria se hacen aún más difíciles por las relaciones entre compañeros de los estudiantes. A menudo son más complejas y pueden implicar a estudiantes de entornos más diversos que en la educación primaria, lo que exige que los estudiantes reevalúen las prioridades y establezcan nuevas relaciones sociales. Sin un entorno de apoyo en el hogar y para el aprendizaje escolar, los estudiantes pueden tener dificultades para manejar sus interacciones sociales y esto puede resultar perjudicial para su trabajo escolar. Sin embargo, debe tenerse precaución a la hora de hacer que estos entornos de aprendizaje sean propicios para el desarrollo de los estudiantes. Los estilos de crianza que son más controladores e intrusivos cuando se trata de tareas escolares se asocian con una menor autonomía y responsabilidad entre los niños. Aprender a trabajar de forma autónoma es un aspecto importante del rendimiento académico (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2015[16]). Los estilos de crianza más indirectos, como la comunicación entre padres e hijos sobre la escuela, se asocian a un mayor rendimiento académico (Trautwein y Lüdtke, 2009[17]; Fernández-Alonso et al., 2017[18]).

Otro dato interesante es que la confianza está positivamente relacionada con las calificaciones en matemáticas entre los estudiantes de 15 años de 7 de las 9 ciudades de las que se dispone de datos para este indicador, después de tener en cuenta el estatus socioeconómico, el género, las puntuaciones de la prueba de capacidad cognitiva y otras competencias socioemocionales. Los estudiantes que declararon ser más confiados son aquellos que sienten que pueden confiar en sus compañeros para recibir apoyo y confiarse a ellos. Las matemáticas están relacionadas con la autopercepción de la competencia y la aceptación de cometer errores. Los estudiantes que reciben respuestas negativas o incoherentes a las mismas conductas (por ejemplo, respuestas desalentadoras o implacables) de amigos, profesores y familiares cuando cometen errores pueden sentirse más vulnerables cuando cometen errores frente a otros (y aprender de ellos). Esto, a su vez, da lugar a inseguridad sobre las propias capacidades. Por lo tanto, los entornos familiares y escolares que son reconfortantes y comprenden los errores en el proceso de aprendizaje pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza y a buscar ayuda de otros cuando sea necesario. Esto parece propiciar un mayor rendimiento en matemáticas (Turner et al., 2002[19]).

La fuerza de las asociaciones entre las competencias socioemocionales y las calificaciones escolares son relativamente débiles pero consistentes en todos los entornos de los estudiantes, las cohortes de edad y las ciudades. Aunque las competencias socioemocionales de los estudiantes difieren en función de los entornos socioeconómicos y el género (véase el Capítulo 1), los datos del SSES revelan que las competencias socioemocionales están asociadas con las calificaciones escolares incluso después de tener en cuenta el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en la prueba de capacidad cognitiva que se administró en el marco del SSES. Es importante no sobreestimar ni subestimar las implicaciones prácticas de estos resultados. En primer lugar, la evaluación del SSES se diseñó para que fuera lo suficientemente amplia como para abarcar una amplia gama de resultados y no solo los logros académicos. La selección de contenidos específicos de la materia probablemente mostraría correlaciones más fuertes. Por ejemplo,

el índice de autoeficacia en lectura en PISA 2018 está estrechamente correlacionado con el rendimiento en lectura incluso después de tener en cuenta los perfiles socioeconómicos de los estudiantes y los centros escolares (OCDE, 2021[20]). En segundo lugar, cabe esperar efectos limitados al predecir un resultado determinado por múltiples factores, como el rendimiento académico (Noftle y Robins, 2007[1]). En tercer lugar, los efectos limitados pueden tener un impacto importante en los resultados a lo largo del tiempo. Los comportamientos se refuerzan y mantienen mediante el efecto acumulado de sus resultados (Roberts y Caspi, 2003[21])

También es importante tener en cuenta que aunque los estudiantes conocen sus calificaciones escolares, no todos los estudiantes con las mismas calificaciones escolares tienen la misma percepción de competencia. Por ejemplo, los estudiantes de entornos desfavorecidos en PISA 2018 seguían percibiendo la evaluación de la lectura como más difícil que los estudiantes de entornos favorecidos incluso después de tener en cuenta las puntuaciones de lectura de los estudiantes (OCDE, 2021[20]). Los estereotipos de género también desempeñan un papel importante. En PISA 2018, los chicos declararon que creían que la prueba de lectura de PISA era más fácil que las chicas, aunque obtuvieron 25 puntos menos que las chicas en lectura después de tener en cuenta los entornos socioeconómicos de los estudiantes (OCDE, 2021[20]).

Los resultados del SSES implican que los estudiantes con el mismo estatus socioeconómico, género y capacidades cognitivas que tienen mejores competencias socioemocionales tienen más probabilidades de obtener mejores calificaciones. Lo mismo ocurre con las expectativas educativas más altas. En todas las ciudades, la principal diferencia entre los estudiantes que tenían grandes expectativas de seguir estudiando y los que no las tenían era su nivel de curiosidad intelectual. Esto probablemente refleja el hecho de que los estudiantes con mucha curiosidad y gusto por el aprendizaje tienden a tener disposiciones positivas hacia el aprendizaje, en general, y hacia las instituciones formales de educación terciaria, en particular; estos estudiantes consideran las instituciones terciarias, como las universidades, como espacios que pueden satisfacer y alimentar su curiosidad intelectual. Sin embargo, es preocupante que en algunas ciudades –después de tener en cuenta la curiosidad de los estudiantes y otras habilidades– los estudiantes de 15 años que se consideran más creativos tengan menos probabilidades de completar la educación terciaria; para estos estudiantes, una larga carrera de educación formal puede parecer demasiado convencional. Esto indica la importancia de cultivar las dimensiones efectivas que respaldan el rendimiento académico –y no solo las tendencias conductuales como la persistencia y el autocontrol– para preparar a los estudiantes para el aprendizaje permanente.

El SSES también examina cómo los estudiantes moldean sus expectativas profesionales y cómo estas están relacionadas con determinadas competencias socioemocionales. Los resultados del SSES revelan que las expectativas profesionales de los estudiantes de 15 años parecen más acordes con el mercado laboral que las de los estudiantes de 10 años. Esto puede deberse a que los estudiantes de más edad tienen una visión más completa de las oportunidades profesionales, pero también a que tienen una percepción variable de sus propias habilidades cognitivas, sociales y emocionales, así como intereses variables. Por otra parte, las relaciones entre las competencias socioemocionales y las expectativas laborales son más sólidas entre los estudiantes de 15 años que entre los de 10. Esto podría indicar la interdependencia de estos dos factores: los estudiantes podrían desarrollar preferencias laborales adaptadas a sus propias competencias socioemocionales, al tiempo que mejorarían sus habilidades para satisfacer los requisitos de sus aspiraciones laborales personales. Los datos del SSES proporcionan evidencia de que determinados patrones de competencias socioemocionales tienden a asociarse con aspiraciones de trabajar en determinadas profesiones. Por ejemplo, en la mayoría de las ciudades, los estudiantes que declararon aspiraciones de convertirse en profesionales sanitarios tienden a ser más curiosos y cooperativos, mientras que los estudiantes que declararon expectativas de trabajar en las fuerzas armadas, la policía o la seguridad tienden a representarse a sí mismos como más enérgicos y menos curiosos. Esto sugiere que el desarrollo de determinadas competencias socioemocionales en la escuela podría ser beneficioso porque los estudiantes tendrían un sentido más claro de sus fortalezas e intereses. Esto puede mejorar la orientación hacia los sectores de los que esperan formar parte y reducir los desajustes de las habilidades sociales a nivel sectorial. Un enfoque prospectivo de la educación no puede permitirse omitir el análisis de las competencias socioemocionales necesarias para las economías y sociedades futuras.

Referencias

- Abrahams, L. et al. (2019), "Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts.", *Psychological Assessment*, Vol. 31/4, pp. 460-473, <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000591>. [7]
- Brown, D. (ed.) (2002), *Career choice and development.*, John Wiley & Sons. [13]
- Chamorro-Premuzic, T. and A. Furnham (2008), "Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance", *Personality and Individual Differences*, Vol. 44/7, pp. 1596-1603, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>. [2]
- Fernández-Alonso, R. et al. (2017), "Parental involvement and academic performance: Less control and more communication", *Psicothema*, <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2017.181>. [18]
- Fernández-Alonso, R., J. Suárez-Álvarez and J. Muñiz (2015), "Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 107/4, pp. 1075-1085, <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000032>. [16]
- Government of Korea (2015), CHARACTER EDUCATION PROMOTION ACT, https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=46387&type=part&key=16. [10]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [4]
- Musset, P. and M. Kurekova (2018), "Working it out: Career Guidance and Employer Engagement", *OECD Education Working Papers*, No. 175, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en>. [12]
- Noftle, E. and R. Robins (2007), "Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores.", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93/1, pp. 116-130, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>. [1]
- OECD (2021), *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. [20]
- OECD (2020), *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3081ceca-en>. [5]
- OECD (2020), "How school systems prepare students for their future", in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/31156087-en>. [11]
- OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>. [6]
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. [14]
- Roberts, B. et al. (2007), "The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes.", *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, Vol. 2/4, pp. 313-45, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>. [15]
- Smithers, L. et al. (2018), "A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes", *Nature Human Behaviour*, Vol. 2/11, pp. 867-880, <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-018-0461-x>. [8]
- Staudinger, U. and U. Lindenberger (eds.) (2003), *The cumulative continuity model of personality development: Striking a balance between continuity and change in personality traits across the life course*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic. [21]

- Suarez-Alvarez, J. et al. (2020), "Editorial: Bridging the Gap Between Research and Policy in Fostering Social and Emotional Skills", *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00426>. [9]
- Suárez-Álvarez, J., R. Fernández-Alonso and J. Muñiz (2014), "Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics", *Learning and Individual Differences*, Vol. 30, pp. 118-123, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>. [3]
- Trautwein, U. and O. Lüdtke (2009), "Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track", *Learning and Instruction*, Vol. 19/3, pp. 243-258, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>. [17]
- Turner, J. et al. (2002), "The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94/1, pp. 88-106, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.88>. [19]

Notas al pie

¹ El SSES incluía una breve prueba de capacidad cognitiva compuesta por una serie de elementos de razonamiento verbal y numérico.

² Ottawa (Canadá) no se ha incluido en el análisis de las calificaciones escolares, ya que no se disponía de las calificaciones de los estudiantes.

El análisis de Houston (Estados Unidos) se desvía ligeramente de las otras ciudades ya que los estudiantes de Houston no realizaron la prueba de capacidad cognitiva.

³ El SSES no proporciona evidencia sobre la eficacia de ninguna intervención de aprendizaje social y emocional escolar descrita en este recuadro.

03

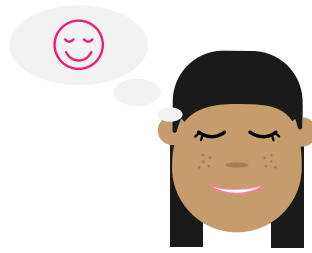
BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se examinan los diferentes aspectos del bienestar psicológico de los estudiantes y cómo se asocian las habilidades incluidas en la Evaluación de competencias socioemocionales.



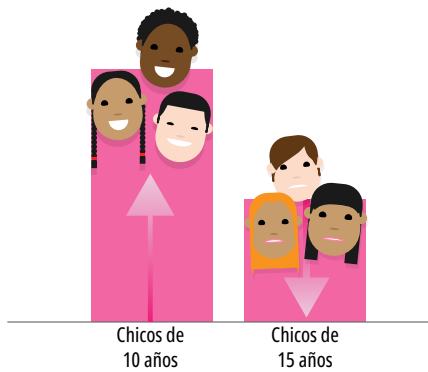


LO QUE NOS DICEN LOS DATOS



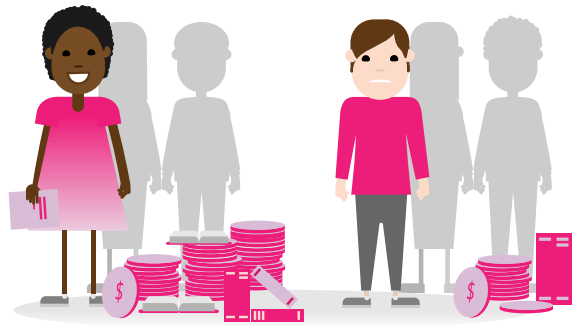
Las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes pueden marcar la diferencia en su bienestar psicológico.

Cuando los niños entran en la adolescencia, su satisfacción vital y el bienestar psicológico disminuyen



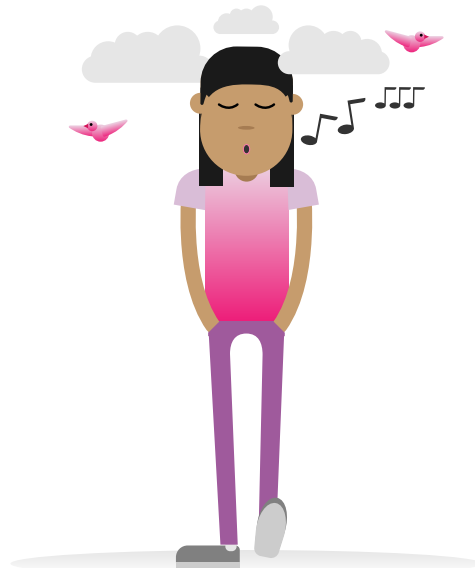
y la ansiedad ante los exámenes aumenta, especialmente en el caso de las chicas.

Los estudiantes de entornos socioeconómicos más aventajados



informaron de una mayor satisfacción vital y un mayor bienestar psicológico que los de entornos socioeconómicos menos favorecidos.

Los estudiantes más optimistas están más contentos con su vida y tienen un mayor bienestar psicológico y menos ansiedad ante los exámenes.



¿Qué estudiantes corren más riesgo de sufrir un deficiente bienestar psicológico?

El bienestar es una medida importante de la calidad de vida junto con otras dimensiones sociales y económicas (OCDE, 2013[1]). Las políticas educativas abordan cada vez más el bienestar de los estudiantes en el marco de una perspectiva integral de la educación infantil. Esto ha llevado a un mayor énfasis en las competencias socioemocionales junto con las habilidades cognitivas como factores que propician el bienestar futuro. Existe un creciente interés en investigar cómo las competencias socioemocionales se asocian con el bienestar de los estudiantes y las dimensiones afectivas de la experiencia escolar de los estudiantes. La adolescencia es un período de rápido crecimiento físico y desarrollo cerebral, que aumenta las demandas y expectativas con respecto al rendimiento escolar, cambia las relaciones con los padres y los compañeros y aumenta la autonomía a medida que los estudiantes comienzan a tomar sus propias decisiones y a desarrollar conductas que pueden influir en su bienestar actual y futuro (Inchley et al., 2020[2]; Patton, 2016[3]). La adolescencia es una fase crítica no solo en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes sino también en el desarrollo de sus competencias socioemocionales (Kankaras y Suarez-Alvarez, 2019[4]). Por lo tanto, es crucial entender cómo las competencias socioemocionales están relacionadas con el bienestar de los estudiantes y cómo pueden servir como factores protectores. Antes de analizar cómo están relacionadas estas habilidades con el bienestar, esta sección proporciona información sobre qué estudiantes corren más riesgo de sufrir un deficiente bienestar en las ciudades que participan en el SSES.

El SSES proporciona tres medidas de bienestar psicológico: satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual y ansiedad ante los exámenes. Estas tres medidas de bienestar psicológico proporcionan información sobre diferentes aspectos del bienestar psicológico pero están relacionadas entre sí. La correlación media entre la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico actual en las ciudades es de 0,60 (0,64), la correlación entre la satisfacción con la vida y la ansiedad ante los exámenes es de -0,14 (-0,20) y la correlación entre el bienestar psicológico actual y la ansiedad ante los exámenes es de -0,15 (-0,23) en la cohorte de más edad (más jóvenes) (Tabla A3.15). Además de los aspectos del bienestar analizados en este capítulo, el SSES también mide otros aspectos del bienestar. Estos incluyen el estado general de salud de los estudiantes, las relaciones con los padres, los amigos y los profesores, el acoso escolar, el sentido de pertenencia a la escuela y el sentido de seguridad. Las relaciones entre las competencias socioemocionales y algunos de estos factores relacionados con las relaciones sociales de los estudiantes en la escuela se analizan en el Capítulo 5.

Satisfacción con la vida

El SSES mide la satisfacción personal de los estudiantes preguntándoles: «En general, ¿cuál es tu actual nivel de satisfacción con tu vida en su conjunto?» Los estudiantes respondieron la pregunta en una escala de 10 puntos donde 0 representa «en absoluto satisfecho» y 10 representa «plenamente satisfecho». Se trata de la misma medida que se utilizó en PISA 2015 y PISA 2018. Es, por tanto, una evaluación que los estudiantes hacen de su calidad de vida percibida según sus criterios elegidos y se basa en cómo las personas recuerdan sus experiencias. Esto puede determinarse en parte por el estado de ánimo actual del encuestado y las capacidades de recuperación, y por el contexto inmediato. Es probable que los efectos idiosincrásicos de acontecimientos recientes e irrelevantes se establezcan como media en muestras representativas de la población, como el SSES.

El SSES revela importantes variaciones en la satisfacción vital de los estudiantes entre ciudades. La Figura 3.1 y la Tabla A3.1 muestran el porcentaje de estudiantes que declararon estar «insatisfechos», «moderadamente satisfechos», «satisfechos» y «muy satisfechos» con su vida. En el conjunto de las ciudades, el porcentaje de estudiantes que indicaron que no estaban «satisfechos» con su vida oscila entre el 3 % y el 13 % en el caso de los más jóvenes y entre el 8 % y el 19 % en el de los mayores. Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes que indicaron estar muy satisfechos con su vida oscila entre el 48 % y el 73 % en el caso de los estudiantes más jóvenes y entre el 15 % y el 48 % en el caso de los mayores.

Como media, los estudiantes más jóvenes declararon una mayor satisfacción con su vida que los estudiantes de más edad (Figura 3.1 y Tabla A3.1). Por término medio, los estudiantes más jóvenes de las ciudades valoraron la satisfacción con su vida con un 8,2, mientras que los estudiantes de más edad declararon una media de 7,2, lo que indica que ambas cohortes de edad están satisfechas con su vida. Sin embargo, en todas las ciudades, los estudiantes más jóvenes declararon una mayor satisfacción con la vida. La diferencia en términos de satisfacción con la vida es mayor en Estambul (Turquía) (1,8 puntos) y menor en Houston (Estados Unidos) (0,6 puntos).

La diferencia en la satisfacción con la vida de niñas y niños aumenta a medida que los estudiantes entran en la adolescencia. La satisfacción con la vida de las niñas disminuye más que la de los niños de los 10 a los 15 años. En el caso de los estudiantes más jóvenes, las diferencias de género en la satisfacción con la vida solo se encuentran en Daegu (Corea) (0,2 puntos), Moscú (Rusia) (-0,2 puntos) y Suzhou (China) (-0,1 puntos). Las niñas más jóvenes indicaron una mayor satisfacción con su vida en Moscú (Rusia) y Suzhou (China). En el caso de los estudiantes de más edad, las brechas de género, en las que los chicos indicaron una mayor satisfacción con la vida que las chicas, se encuentran en todas las ciudades. Estas diferencias en función del género son mayores en Helsinki (0,8 puntos) y Daegu (0,7 puntos), y menores en Suzhou (0,3 puntos) (Tabla A3.2).

Como media en las ciudades, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos (estudiantes situados en el 25 % superior del índice de estatus socioeconómico) declararon una mayor satisfacción con la vida que los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos (estudiantes situados en el 25 % inferior del índice de estatus socioeconómico). Tanto para los estudiantes más jóvenes como para los de más edad, las disparidades socioeconómicas se encuentran en casi todas las ciudades. Para los estudiantes más jóvenes, las mayores disparidades socioeconómicas se encuentran en Houston (Estados Unidos), Ottawa (Canadá) y Suzhou (China) (todos 0,8 puntos). En el caso de los estudiantes de más edad, la mayor disparidad se encuentra en Estambul (0,8 puntos). En ambas cohortes de edad no se observan disparidades socioeconómicas en Bogotá (Colombia) y Manizales (Colombia) (Tabla A3.3).

Las diferencias en la satisfacción con la vida relacionadas con el origen migrante de los estudiantes son relativamente reducidas y solo se dan en algunas ciudades. Los estudiantes más jóvenes de origen inmigrante declararon una menor satisfacción con la vida en Manizales (Colombia), Sintra (Portugal) y Suzhou (China), mientras que los estudiantes de más edad de origen inmigrante declararon una mayor satisfacción con la vida en Helsinki (Finlandia), pero una menor satisfacción con la vida en Manizales (Colombia) y Suzhou (China) (Tabla A3.4).

Estos resultados son coherentes con PISA. Las chicas de quince años y los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos declararon estar menos satisfechos con su vida que los chicos y los estudiantes socioeconómicamente favorecidos, respectivamente (OCDE, 2017[5]; OCDE, 2020[6]). En ambos estudios, Colombia y Finlandia se presentan como países en los que los estudiantes declararon la mayor satisfacción con la vida, mientras que en Turquía, China y Corea, la satisfacción con la vida fue menor (OCDE, 2017[5]; OCDE, 2020[6]). El SSES se basa en estos resultados para ofrecer una perspectiva de edad enriquecedora. La conclusión de que los estudiantes desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico y las niñas refirieron una menor satisfacción con la vida es especialmente cierta entre los jóvenes de 15 años que entre los de 10. Esto significa que es probable que el género y otras diferencias se amplíen con la edad, de manera que las adolescentes mayores y los estudiantes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos corren el riesgo de un bienestar psicológico deficiente. Estos resultados coinciden con datos de la Organización Mundial de la Salud y subrayan la importancia de mitigar las diferencias de género lo antes posible (2020[2]).

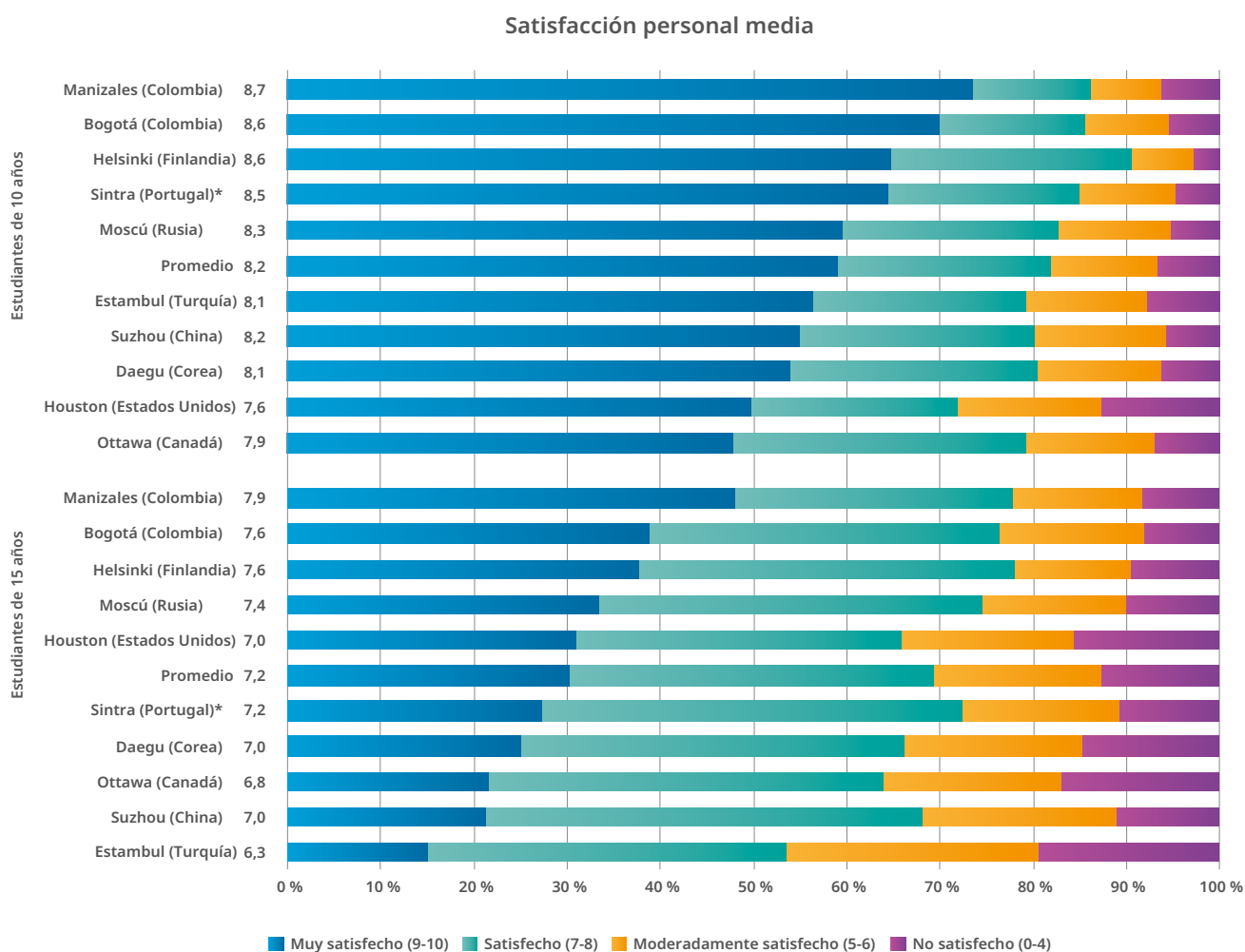
Bienestar psicológico actual

El SSES midió el bienestar psicológico actual utilizando el Índice de Bienestar de la Organización Mundial de la Salud (WHO-5) preguntando a los estudiantes sobre experiencias relacionadas con cómo se sintieron durante las dos semanas anteriores: a) me he sentido alegre y de buen humor, b) me he sentido tranquilo y relajado, c) me he sentido activo y enérgico, d) me he despertado fresco y descansado, y e) mi vida diaria ha estado llena de cosas que me interesan. Los estudiantes respondieron a estas preguntas en una escala de cinco puntos, desde «nunca» a «siempre». Basándose en las respuestas a estos ítems, se creó un índice de bienestar psicológico actual. El cuestionario WHO-5 es uno de los cuestionarios más utilizados para evaluar el bienestar psicológico. Publicado por primera vez en 1998, desde entonces se ha traducido a más de 30 idiomas y se ha utilizado en numerosos estudios de investigación, principalmente en investigaciones sanitarias relacionadas con la depresión (Topp et al., 2015[7]).

Las respuestas de los estudiantes sobre su bienestar psicológico actual son coherentes con sus respuestas sobre su satisfacción con la vida. Los estudiantes más jóvenes de entornos socioeconómicos favorecidos y los chicos suelen presentar niveles más altos de bienestar psicológico actual.

Figura 3.1 Satisfacción personal de los estudiantes, por cohorte de edad y ciudad

Porcentaje de estudiantes, por nivel de satisfacción personal



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. Las ciudades están clasificadas en orden descendente del porcentaje de estudiantes que declararon estar muy satisfechos con su vida. Las jurisdicciones están clasificadas en orden descendente de estudiantes que responden estar muy satisfechos.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.1

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273734>

En la Figura 3.2 se presentan los cinco ítems del índice de bienestar WHO-5. Muestra el porcentaje de estudiantes que declararon haber sentido estas cinco declaraciones «muchas veces» o «siempre» en las dos semanas anteriores. Como media en las ciudades, alrededor del 45 (65) % de los estudiantes de más edad (más jóvenes) declararon haberse sentido alegres y de buen humor durante las dos semanas anteriores; el 42 (58) % declararon haberse sentido tranquilos y relajados; el 40 (62) % declararon haberse sentido activos y enérgicos; el 28 (54) % declararon haberse despertado frescos y relajados, y el 40 (62) % declararon que su vida diaria había estado llena de cosas que les interesaban (Tabla A3.5).

Los estudiantes más jóvenes indicaron un nivel más alto de bienestar psicológico actual. Como media en las ciudades, aproximadamente el 60 % de los estudiantes más jóvenes indicaron que se sentían de esa forma muchas veces o siempre, mientras que solo aproximadamente el 40 % de los estudiantes mayores indicaron esto. Los estudiantes más jóvenes de todas las ciudades indicaron con más frecuencia que se sentían así casi siempre, lo que indica un nivel más alto de bienestar psicológico actual entre los estudiantes más jóvenes. La diferencia media de edad en el bienestar psicológico actual es de 21 puntos porcentuales. Es mayor en Estambul (Turquía) (32 puntos porcentuales) y Suzhou (China) (25 puntos porcentuales) y menor en Houston (Estados Unidos) (16 puntos porcentuales) y Moscú (Rusia) (17 puntos porcentuales) (Tabla A3.5).

El bienestar psicológico actual también difiere en función del género, y los varones indican un mayor nivel de bienestar. Los chicos de la cohorte de mayor edad refirieron un mayor nivel de bienestar psicológico actual en las cinco afirmaciones que las chicas. En el caso de los estudiantes más jóvenes, las diferencias entre chicos y chicas son menos pronunciadas. Parece que el bienestar psicológico actual de las niñas disminuye especialmente desde la infancia hasta la adolescencia. Entre los estudiantes de más edad, la diferencia media en función del género es de unos 14 puntos porcentuales. La diferencia en función del género es mayor en Bogotá (Colombia) y Helsinki (Finlandia) (ambas con 19 puntos porcentuales) y menor en Suzhou (China) (9 puntos porcentuales) y Daegu (Corea) (11 puntos porcentuales) (Tabla A3.6).

En la literatura no existe una relación clara entre el bienestar psicológico y el género de los estudiantes. Por ejemplo, los adolescentes presentan niveles significativamente más altos de adaptación y tienen menos problemas de conducta que los niños, pero las niñas tienden a tener una autoestima más baja y muestran síntomas depresivos con más frecuencia que los niños (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000[8]). Los resultados de PISA 2018 revelan que en todos los países y economías las niñas declararon sentirse tristes con mayor frecuencia que los niños (OCDE, 2020[6]).

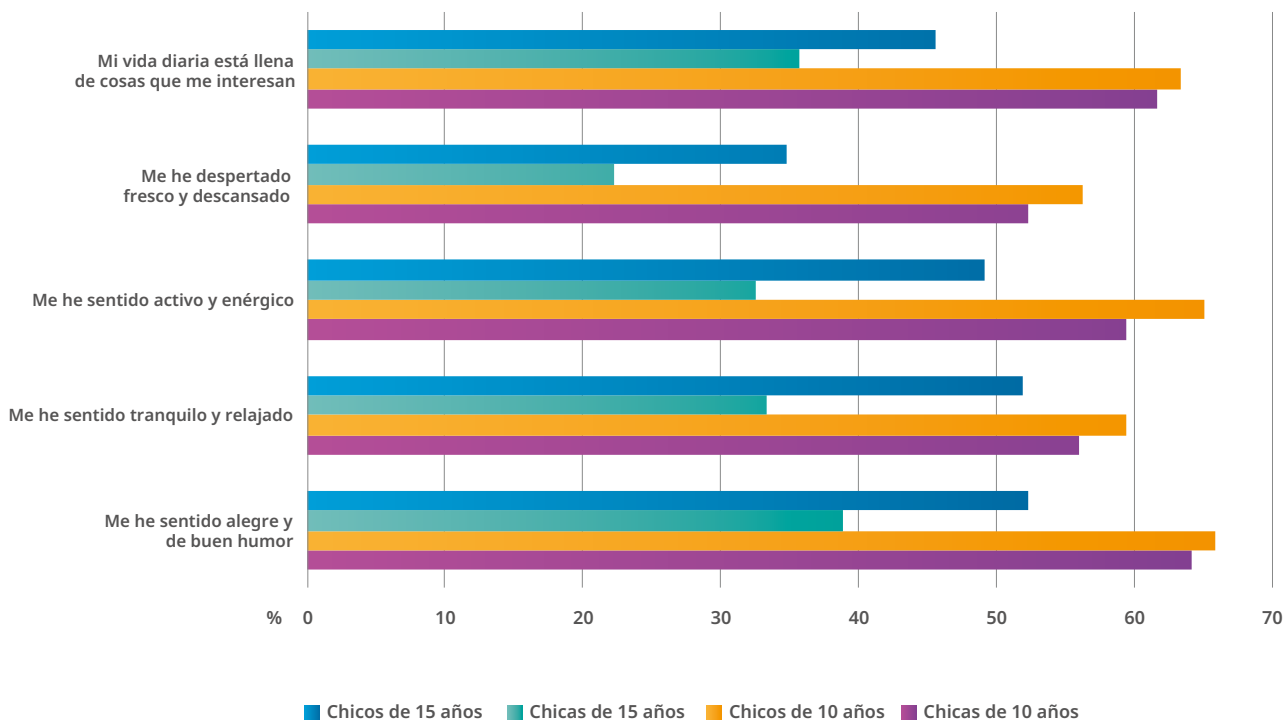
Las diferencias de bienestar relacionadas con el estatus socioeconómico también se observan en casi todas las ciudades (Tabla A3.7). Por término medio, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos declararon niveles más altos de bienestar que los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos. En el caso de los estudiantes más jóvenes, se observaron disparidades en el bienestar psicológico actual relacionadas con su estatus socioeconómico en la mayoría de las ciudades, con una disparidad socioeconómica media de unos 10 puntos porcentuales. Las mayores disparidades se dieron en Ottawa (Canadá) y Daegu (Corea) (ambas con 15 puntos porcentuales), mientras que las menores se dieron en Estambul (Turquía) (3 puntos porcentuales), Helsinki (Finlandia) y Manizales (Colombia) (ambas con 6 puntos porcentuales). En el caso de los estudiantes de más edad, la disparidad socioeconómica media es menor, en 5 puntos porcentuales. En el caso de estos estudiantes, las disparidades son mayores en Suzhou (China) (13 puntos porcentuales) y Ottawa (Canadá) (10 puntos porcentuales) y menores en Bogotá (-1 punto porcentual) y Manizales (Colombia) y Moscú (Rusia) (ambas 3 puntos porcentuales). Los estudiantes de más edad socioeconómicamente desfavorecidos de Helsinki (Finlandia) declararon incluso un mayor bienestar psicológico actual en una serie de afirmaciones.

De forma similar a la satisfacción con la vida, la relación entre el bienestar psicológico actual y el contexto migratorio de los estudiantes es relativamente reducida y no presenta un patrón uniforme (Tabla A3.8).

En los Recuadros 3.1 y 3.2 se describe un ejemplo de la importancia que conceden los países a apoyar el bienestar físico y psicológico de los estudiantes y las consiguientes políticas que desarrollan para ayudar a materializarlo.

Figura 3.2 Ítems de bienestar del índice WHO-5, por cohorte y género

Porcentaje de estudiantes que declararon sentirse así «muchas veces» o «siempre» (media internacional)



Nota: En el caso de los estudiantes mayores, las diferencias entre chicos y chicas son significativas para las cinco afirmaciones. Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.6.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273753>

Recuadro 3.1.

Promoción del bienestar general de los estudiantes en Ottawa (Canadá)

El gobierno canadiense introdujo el plan de estudios de Salud y Educación Física para niños de 6 a 14 años (cursos 1 a 8), que subraya las medidas clave que pueden aplicar las escuelas para promover el bienestar físico y psicológico de los estudiantes. El plan de estudios se basa en la creencia de que un estilo de vida activo que promueva el bienestar físico y psicológico mediante opciones deportivas y de alimentación puede influir en diversos resultados educativos, sociales y emocionales como:

- Mayor productividad y disposición para el aprendizaje
- Mejor estado de ánimo y mejores mecanismos para sobrellevar el estrés
- Disminución del absentismo
- Disminución de conductas antisociales como acoso y violencia
- Mayor satisfacción personal

En este sentido, el plan de estudios de Salud y Educación Física se centra en el desarrollo integral de los estudiantes desde una perspectiva de bienestar físico y psicológico, e incorpora las siguientes competencias socioemocionales para mejorar el bienestar general:

- Los estudiantes aprenden a identificar y controlar sus emociones para ayudarles a funcionar e interactuar con más eficacia. Mediante el aprendizaje de nuevas habilidades motrices y la interacción con otros en la actividad física, los estudiantes desarrollan conciencia de sí mismos y aprenden a expresar sus sentimientos. En las aulas se fomentan actividades como el uso de cuadros de sentimientos para representar emociones para alcanzar este objetivo.
- Se alienta a los estudiantes a lidiar con el estrés mediante estrategias como respiración profunda, imágenes guiadas y desenchufar antes de dormir. Con el tiempo, utilizan estas actividades para crear una «caja de herramientas de afrontamiento» personal que les ayuda a manejar el estrés y desarrollar la resiliencia frente a problemas diarios.
- A los estudiantes se les enseña a mantenerse motivados y perseverar a pesar de las circunstancias difíciles mediante prácticas simples como expresar gratitud, apreciar los aspectos positivos de las situaciones y reformular los pensamientos negativos. Los profesores animan a los estudiantes a utilizar afirmaciones positivas y a compartir mensajes positivos con sus compañeros para lograr estos resultados.
- Los estudiantes aprenden a respetar mutuamente la diversidad y a establecer relaciones saludables y cooperativas con sus pares. A través de actividades en clase como juegos de rol, se enseña a los estudiantes a ser más tolerantes con las opiniones de los demás y a participar en la resolución eficaz de conflictos.
- A los estudiantes se les enseña a pensar de manera creativa y crítica para hacer juicios fundamentados en una variedad de entornos y contextos. Los profesores utilizan diversas estrategias y herramientas organizativas para desarrollar las capacidades de pensamiento estratégico de los estudiantes y ayudarles a establecer conexiones, resolver problemas complejos, establecer objetivos y crear planes, mejorando así sus capacidades laborales y su mentalidad innovadora.
- También se alienta a los estudiantes a explorar sus identidades para que tengan un sentido de pertenencia en una variedad de contextos sociales y culturales. Esto mejora su bienestar al permitirles apoyar opciones adecuadas para su crecimiento personal. Para lograr esto, se alienta a los estudiantes a reflexionar sobre sus fortalezas y logros al tiempo que controlan su progreso en el desarrollo de habilidades.

La aplicación del plan de estudios de Salud y Educación Física depende de la promoción de un entorno escolar saludable que ayude a los alumnos a tomar decisiones responsables sobre todos los aspectos relacionados con su bienestar. Así, el Ministerio de Educación de Ottawa ha identificado cinco ámbitos importantes que, cuando se implementan juntos, constituyen un entorno integral para que los estudiantes crezcan en los siguientes planos:

- Garantizar la aplicación efectiva del plan de estudios y sus ideas y prácticas clave mediante la promoción de oportunidades de aprendizaje profesional para docentes y directores
- Establecer una estructura de liderazgo escolar y escolar eficiente, que identifique objetivos y responsabilidades compartidos entre las distintas partes interesadas y que responda a las necesidades de la comunidad escolar
- Promover el compromiso y el sentido de pertenencia de los estudiantes brindando oportunidades para asumir funciones de liderazgo en entornos académicos y no académicos
- Diseñar espacios escolares saludables que contribuyan al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional positivo de los estudiantes, y cultiven relaciones sociales sostenidas entre pares y miembros de la comunidad. Las escuelas pueden lograrlo invirtiendo en espacios recreativos que brindan a los estudiantes oportunidades para realizar actividades físicas, así como para desarrollar competencias socioemocionales clave, como la colaboración y el desarrollo de relaciones saludables con sus compañeros. Fomentar las asociaciones con el hogar, la escuela y la comunidad brindando a los padres, grupos comunitarios, personal escolar y familia amplia la oportunidad de apoyar el aprendizaje saludable dentro y fuera del aula. Esto se puede lograr mediante la creación de consejos de estudiantes y padres, y la oferta de programas comunitarios como guardería y apoyo familiar.

Fuente: Servicio Público de Ontario (2019[9])

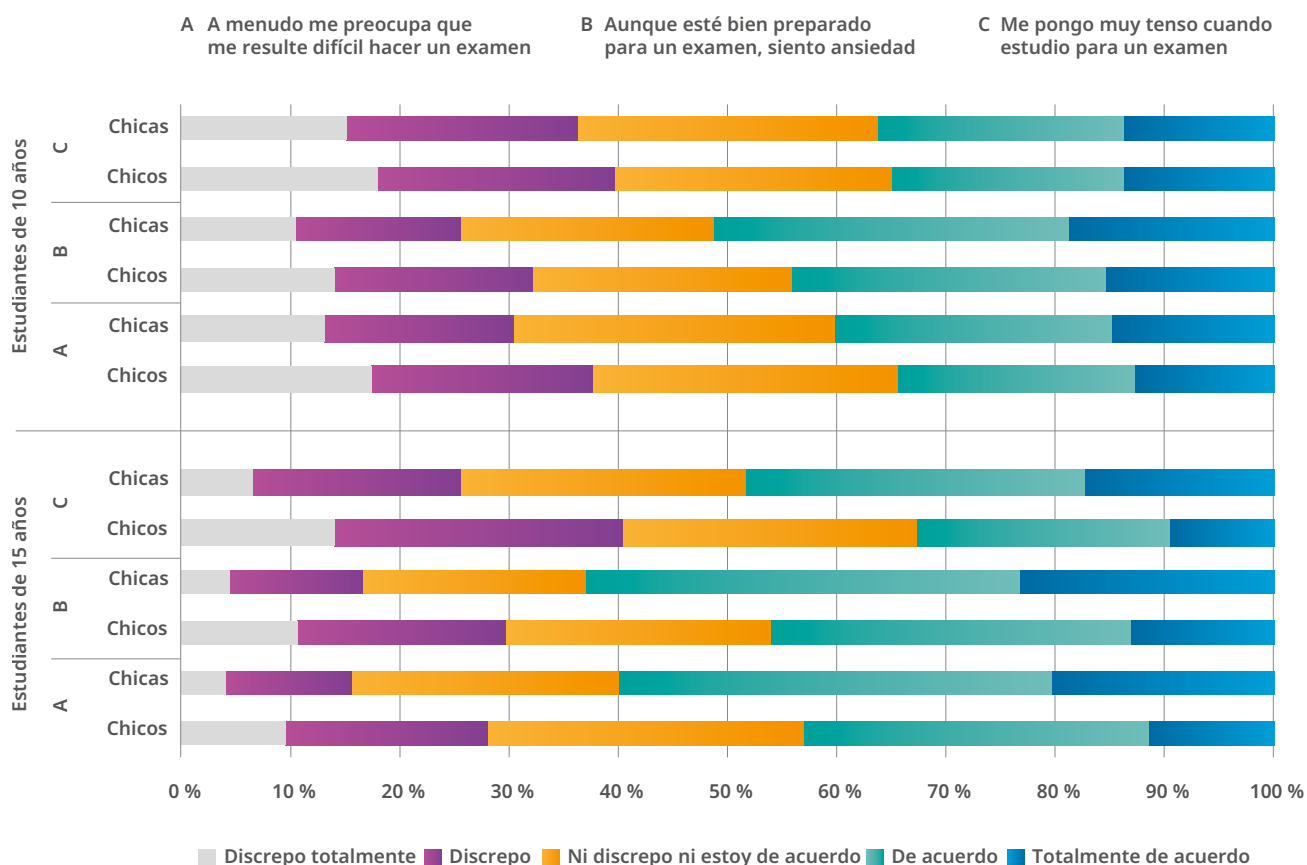
Ansiedad ante los exámenes

El SSES midió la ansiedad ante los exámenes utilizando tres ítems con cinco opciones de respuesta, que van desde «discrepo totalmente» a «totalmente de acuerdo»: a) A menudo me preocupa que me resulte difícil hacer un examen, b) aunque esté bien preparado para un examen, siento mucha ansiedad, y c) me pongo muy tenso cuando estudio para un examen. Estos ítems constituyen un subconjunto de los cinco utilizados originalmente en PISA 2015, en el que se denominó índice de ansiedad relacionada con el trabajo escolar. Basándose en las respuestas a los tres ítems siguientes, se elaboró un índice de ansiedad ante los exámenes. La ansiedad ante los exámenes puede describirse como «el conjunto de respuestas fenomenológicas, fisiológicas y conductuales que acompañan la preocupación por posibles consecuencias negativas o fallos en una situación evaluativa» (Zeidner, 2007[10]). Suele producirse en entornos educativos en los que los alumnos creen que sus capacidades se ven forzadas o superadas por las exigencias de la situación de examen.

En el SSES, una proporción considerable de estudiantes indicó experimentar ansiedad ante los exámenes (Figura 3.3, Tabla A3.9 y Tabla A3.10). Como media, aproximadamente el 50 % de los estudiantes de más edad y algo más del 40 % de los más jóvenes están «totalmente de acuerdo» o «de acuerdo» con las tres afirmaciones. En la mayoría de las ciudades, los estudiantes mayores declararon sentir mayor ansiedad ante los exámenes que los más jóvenes. Ottawa (Canadá) (21 puntos porcentuales) y Daegu (Corea) (19 puntos porcentuales) presentan la mayor diferencia en función de la edad en la ansiedad ante los exámenes, mientras que Bogotá (Colombia) (1 punto porcentual), Manizales (Colombia) (3 puntos porcentuales) y Sintra (Portugal) (3 puntos porcentuales) presentan la menor diferencia. Solo Moscú (Rusia) presenta una brecha negativa en función de la edad ya que los estudiantes más jóvenes manifestaron sentir más ansiedad ante los exámenes que los estudiantes de más edad. Los niveles de ansiedad suelen aumentar a medida que los estudiantes crecen (McDonald, 2001[11]). Los estudios detectan regularmente que los estudiantes de más edad experimentan más presión o estrés escolar relacionado con el trabajo escolar.

Figura 3.3 Ansiedad ante los exámenes, por cohorte y género

Porcentaje de estudiantes, por nivel de acuerdo (media internacional)



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.9.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273772>

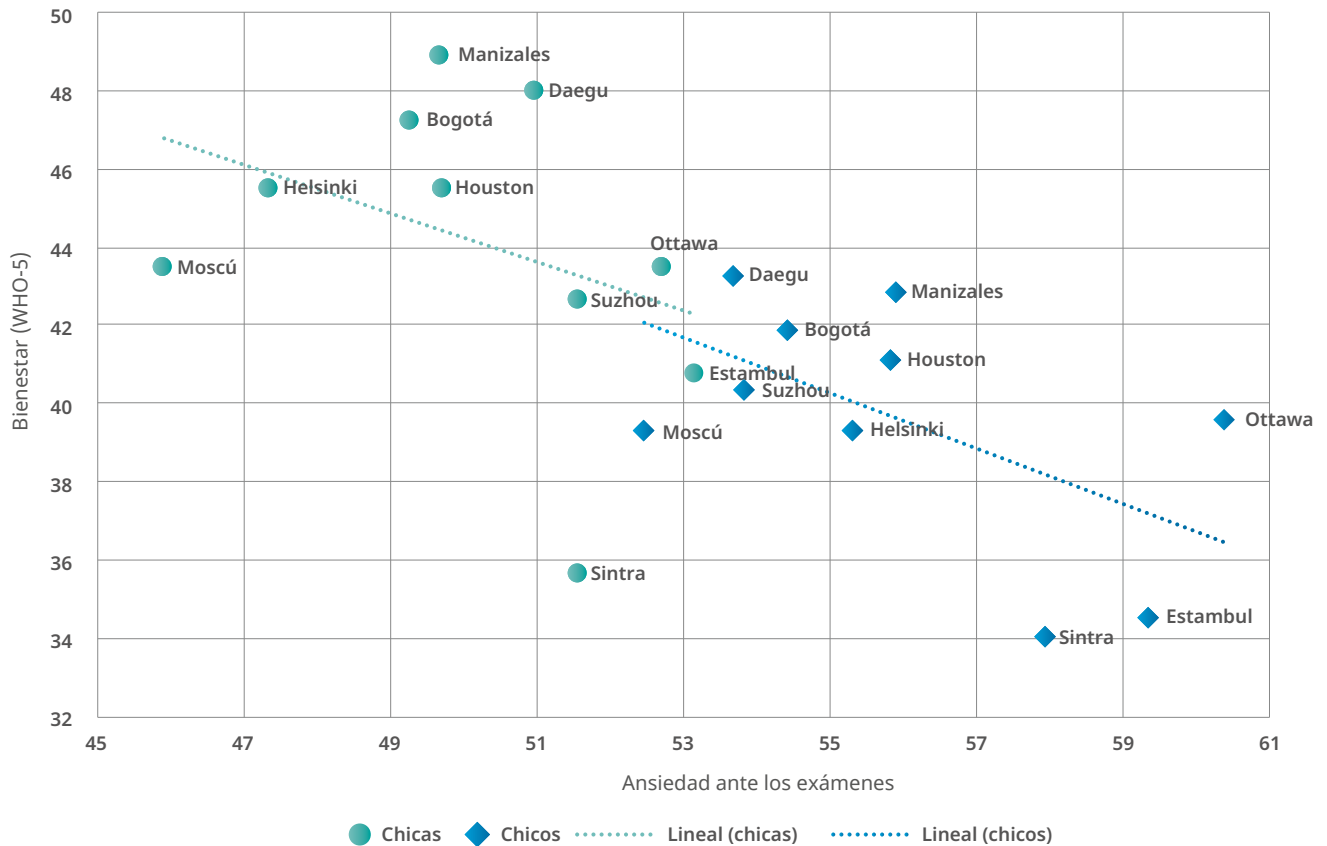
Las diferencias en función del género en la ansiedad son especialmente acusadas entre los estudiantes de más edad entre los que las chicas refieren una mayor ansiedad ante los exámenes (Figura 3.3). En todas las ciudades, las chicas de más edad declararon estar más de acuerdo con las tres afirmaciones, lo que indica una mayor ansiedad ante los exámenes. Las mayores diferencias de género entre los estudiantes de más edad se encuentran en Helsinki (Finlandia) (25 puntos porcentuales) y Manizales (Colombia) (21 puntos porcentuales), mientras que las menores se dan en Suzhou (China) (7 puntos porcentuales) y Daegu (Corea) (8 puntos porcentuales). Entre los estudiantes más jóvenes, las chicas manifestaron estar más de acuerdo con las tres afirmaciones solo en Helsinki (Finlandia) (Tabla A3.11). En general, los resultados del SSES coinciden con otros estudios que confirman una diferencia según el género uniforme en los niveles de ansiedad ante los exámenes, mostrando las chicas un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes que los chicos (Currie et al., 2012[12]; McDonald, 2001[11]; OCDE, 2017[5]).

Los estudiantes socioeconómicamente favorecidos refirieron menores niveles de ansiedad ante los exámenes que los estudiantes desfavorecidos solo en la cohorte más joven. La disparidad socioeconómica media es de unos 6 puntos porcentuales en el caso de los estudiantes más jóvenes, dándose las mayores diferencias en Ottawa (Canadá) (12 puntos porcentuales) y Suzhou (China) (11 puntos porcentuales). En Manizales (Colombia), Sintra (Portugal) y Estambul (Turquía) no se encontraron discrepancias socioeconómicas. En el caso de los estudiantes de más edad, no se observó un patrón uniforme de diferencias en la ansiedad de los estudiantes en relación con su estatus socioeconómico. Además, no se observó un patrón uniforme de diferencias en relación con los antecedentes de migración de los estudiantes en ambas cohortes de edad (Tabla A3.12 y Tabla A3.13).

En resumen, los datos del SSES revelan que existen diferencias en los tres aspectos del bienestar psicológico dentro de las ciudades al considerar subgrupos como la edad y el género. Aunque también parece haber algunas diferencias entre las ciudades, la tendencia general en relación con la edad y el género es similar entre las ciudades. La Figura 3.4 ofrece un ejemplo de la relación entre dos aspectos del bienestar psicológico de los estudiantes y la coherencia de estos resultados entre ciudades. La cifra muestra que entre los estudiantes de más edad, las chicas que refieren un menor bienestar psicológico actual y una mayor ansiedad ante los exámenes son un patrón constante en todas las ciudades.

Es importante no olvidar que cierto nivel de ansiedad es normal y puede ser útil para mantener la concentración (también conocido como modelo de U invertida o Ley Yerkes-Dodson). Estar demasiado relajado puede ser un signo de sentirse aburrido o de no estar lo suficientemente involucrado con la escuela. Sin embargo, cuando los estudiantes experimentan demasiada ansiedad, puede causar angustia emocional y física, y preocupación que puede afectar el rendimiento en el examen. Los resultados del SSES revelan que existe una relación negativa entre la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes y su rendimiento escolar en matemáticas en la mayoría de las ciudades para ambas cohortes de edad. También existe una relación negativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento en lectura de los estudiantes en la mayoría de las ciudades en el caso de los estudiantes más jóvenes; sin embargo, no se encuentra ninguna relación en los estudiantes de más edad. La ansiedad ante los exámenes no está relacionada con el rendimiento de los estudiantes en artes (Tabla A3.14). Por lo tanto, cuando existe una relación entre la ansiedad ante los exámenes y las calificaciones, la ansiedad ante los exámenes disminuye con mejores calificaciones. Los resultados también coinciden con PISA (OCDE, 2017[5]). Algunas investigaciones anteriores muestran que las competencias socioemocionales, particularmente las relacionadas con la regulación emocional, desempeñan un papel importante en la ansiedad ante los exámenes (Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu y Furnham, 2008[13]).

Figura 3.4 Relación entre el bienestar psicológico actual y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de 15 años, por género. Medias del índice de bienestar psicológico actual y del índice de ansiedad ante los exámenes correlacionadas con todas las ciudades



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.16

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273791>

¿Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales con el bienestar psicológico?

Esta sección examina qué competencias socioemocionales están relacionadas con los tres aspectos del bienestar psicológico. Comprender qué competencias socioemocionales están relacionadas con mayores (y menores) niveles de bienestar psicológico ayuda a fundamentar las políticas destinadas a fomentar el bienestar psicológico de los estudiantes mediante competencias socioemocionales. Como en capítulos anteriores, esta sección arroja luz sobre las medidas más adecuadas para mejorar, en este caso, los resultados en materia de bienestar. Este enfoque pragmático de la idoneidad o la relevancia de las competencias socioemocionales analizadas responde a un sector de la educación que a menudo se ve limitado en términos de tiempo y recursos y en el que se desalienta la sobrecarga de los programas (OCDE, 2020[14]).

Satisfacción con la vida

Entre las competencias socioemocionales incluidas en el SSES, el optimismo muestra la relación más sólida y consistente con una mayor satisfacción con la vida en todas las ciudades y cohortes de edad, seguida de la confianza (Figuras 3.5 y 3.6). Los estudiantes que indicaron ser optimistas refirieron una mayor satisfacción con la vida en ambas cohortes de edad. Estas relaciones también se presentan en relación con la confianza, aunque la solidez de estas asociaciones era ligeramente más débil. Estos resultados de optimismo y confianza son también coherentes en todas las ciudades que han participado en el SSES. También hay otras competencias socioemocionales que muestran en general relaciones débiles pero aún así significativas con la satisfacción con la vida. Los estudiantes de más edad que indicaron ser más resistentes al estrés también declararon una mayor satisfacción con la vida, mientras que los que indicaron ser más creativos declararon niveles más bajos de satisfacción con la vida.

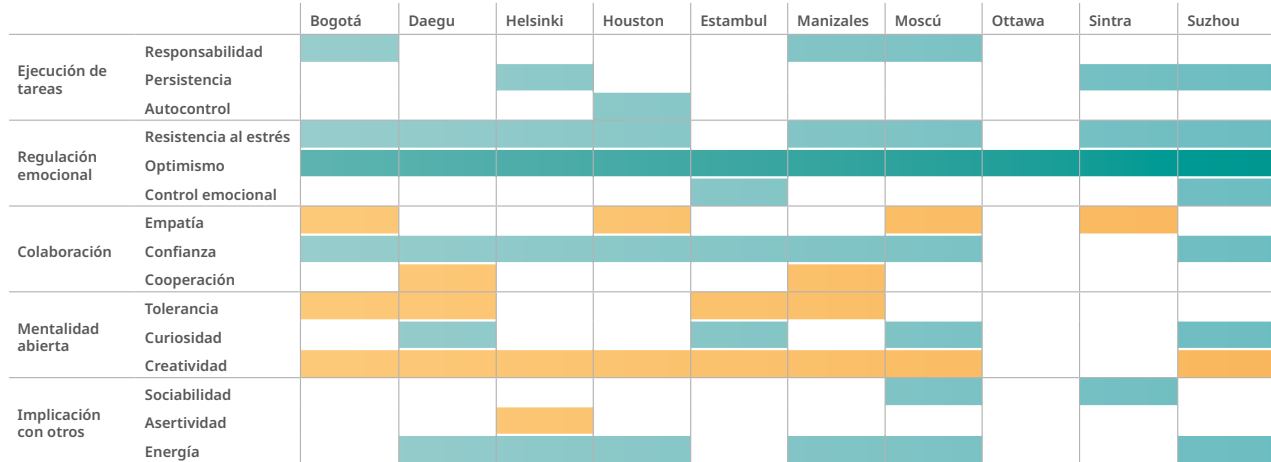
Estos resultados muestran que el optimismo está estrechamente relacionado con el bienestar psicológico de los estudiantes después de tener en cuenta el género y los antecedentes socioeconómicos. Los estudiantes optimistas tienen una actitud positiva y una perspectiva favorable hacia la vida. Por otra parte, los estudiantes que han disfrutado de una vida más favorable también podrían ser más optimistas. Y lo que es más importante, los mayores niveles de optimismo están inversamente relacionados con los trastornos depresivos, confieren resistencia y habilidades de afrontamiento relacionadas con acontecimientos estresantes, y están relacionados con factores como el estatus socioeconómico y la integración social, que generalmente tienen efectos protectores para el bienestar tanto psicológico como físico (Carver, Scheier y Segerstrom, 2010[15]). En cuanto a la confianza, se refiere a la confianza interpersonal entre compañeros de clase, amigos y personas en general. Por ejemplo, la confianza se ve a menudo comprometida cuando los estudiantes reciben respuestas negativas o incoherentes a las mismas conductas (por ejemplo, respuestas desalentadoras o carentes de comprensión) de amigos, profesores y familiares. Esto lleva a los estudiantes a albergar inseguridades. Las relaciones cálidas y enriquecedoras con padres y compañeros, incluida la confianza mutua, tienen un efecto positivo en la satisfacción con la vida de los estudiantes (Nickerson y Nagle, 2004[16]).

La satisfacción con la vida de los estudiantes está muy relacionada con las habilidades en el ámbito de la regulación emocional, mientras que solo está débilmente relacionada con las habilidades en el ámbito del desempeño de tareas y el compromiso con los demás. Algunas ciudades muestran relaciones entre la satisfacción con la vida y numerosas competencias socioemocionales, mientras que en otras solo unas pocas parecen estar relacionadas con la satisfacción de los estudiantes con su vida. Por ejemplo, en Ottawa (Canadá) la satisfacción con la vida solo está relacionada con el optimismo en el caso de los estudiantes de más edad y solo con el optimismo y la confianza en el caso de los estudiantes más jóvenes. Sin embargo, la satisfacción con la vida de los estudiantes en Daegu (Corea) y Suzhou (China) está relacionada con numerosas competencias socioemocionales en ambas cohortes de edad. También parece que las relaciones entre las competencias socioemocionales, y la satisfacción con la vida son más sólidas en el caso de los estudiantes de más edad.

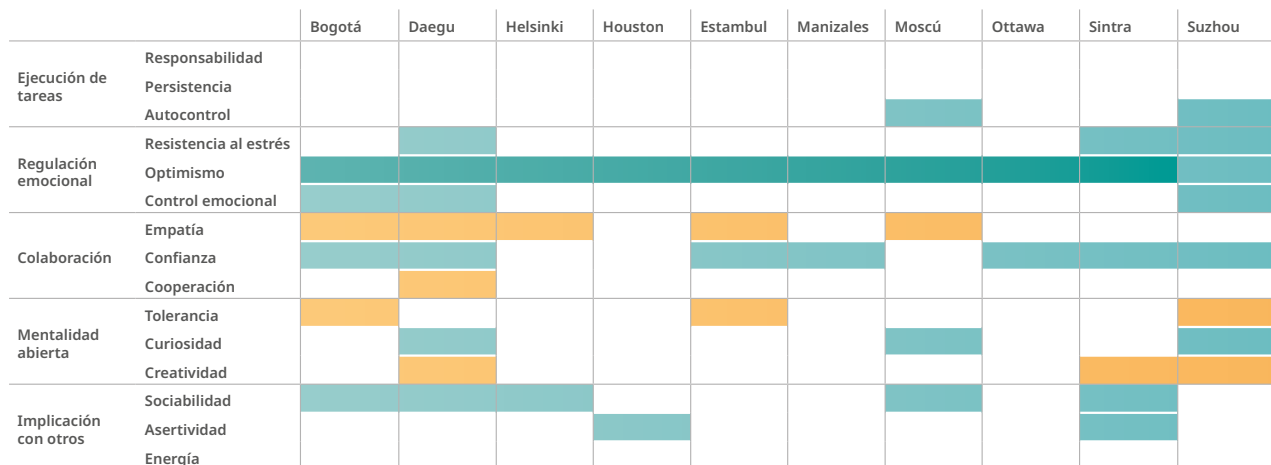
Figura 3.5 Habilidades más asociadas con la satisfacción personal de los estudiantes

Los colores más oscuros representan relaciones más sólidas entre las habilidades y la satisfacción con la vida de los estudiantes

15 años



10 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

■ La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 0,005

■ La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 0,005

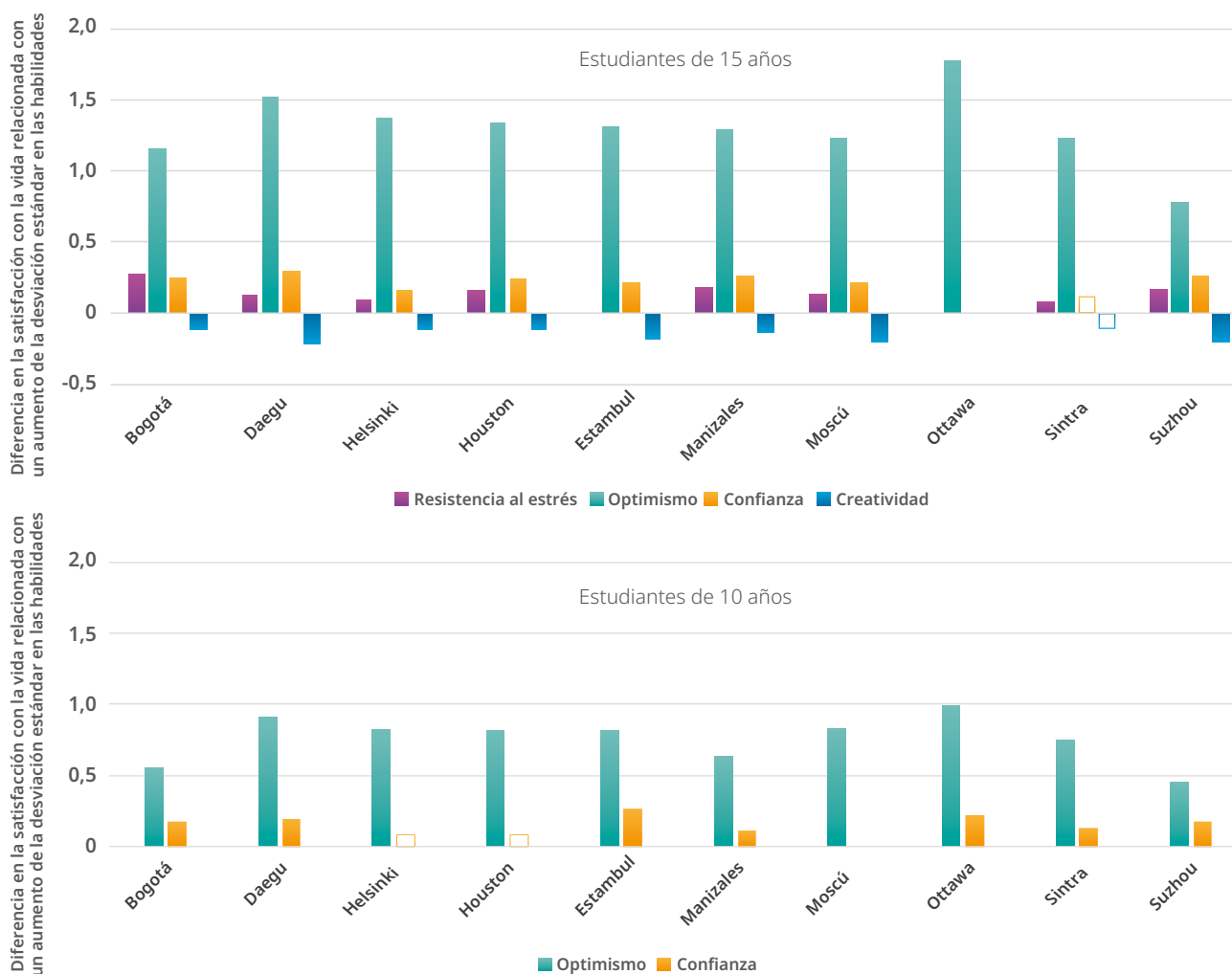
■ La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a -0,005

■ La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a -0,005

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a los coeficientes de una regresión de la satisfacción con la vida de las puntuaciones (normalizadas) en las escalas de competencias socioemocionales. La regresión controla género y estatus socioeconómico. Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. **Fuente:** OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.18.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273810>

Figura 3.6 Competencias socioemocionales más asociadas con la satisfacción con la vida, por ciudad. Diferencia en la satisfacción con la vida relacionada con un aumento de la desviación estándar en la habilidad



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. Los coeficientes proceden de regresiones OLS, incluidas las variables de control para el género y el estatus socioeconómico. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2018, Tabla A3.18.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273829>

Bienestar psicológico actual

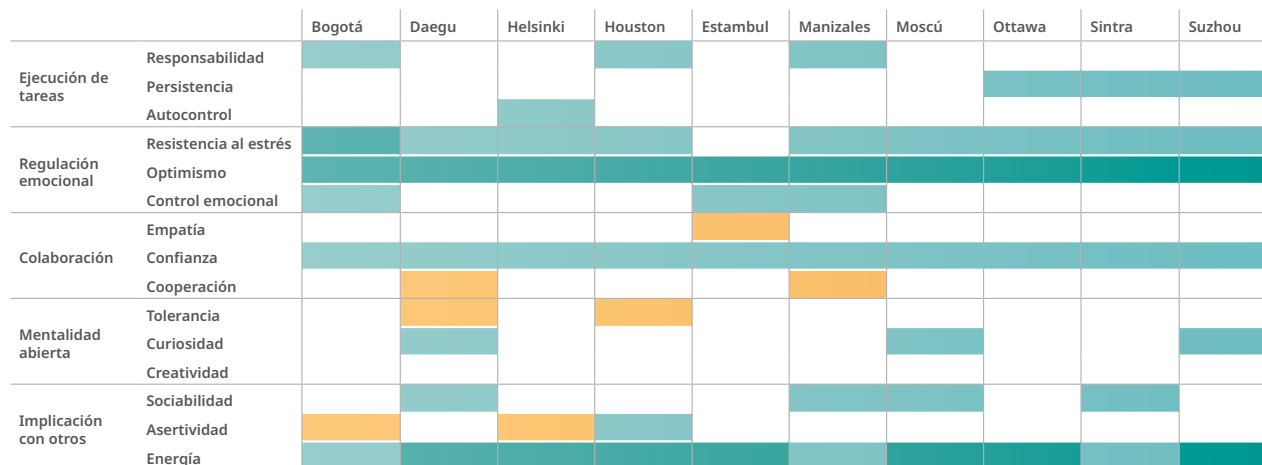
La resistencia al estrés, el optimismo, el control emocional, la confianza y la energía se asocian con mayor intensidad a un mayor nivel de bienestar psicológico actual (Figuras 3.7 y 3.8). En ambas cohortes de edad, los estudiantes que indicaron ser más resistentes al estrés, optimistas, confiados en los demás y enérgicos también tendían a tener un mayor nivel de bienestar psicológico actual. En el caso de los niños de 10 años, controlar las emociones también se asoció con un mayor nivel de bienestar psicológico actual.

Destaca la coherencia de las asociaciones entre las competencias socioemocionales y el bienestar psicológico actual de los estudiantes en todas las ciudades. En todas las ciudades, ser optimista está relacionado con mayor intensidad a un mayor nivel de bienestar psicológico actual (Figura 3.8). La resistencia al estrés, el control de las emociones y la confianza parecen tener relaciones más débiles pero significativas con un mayor nivel de bienestar psicológico actual en la mayoría de las ciudades y en ambas cohortes de edad.¹

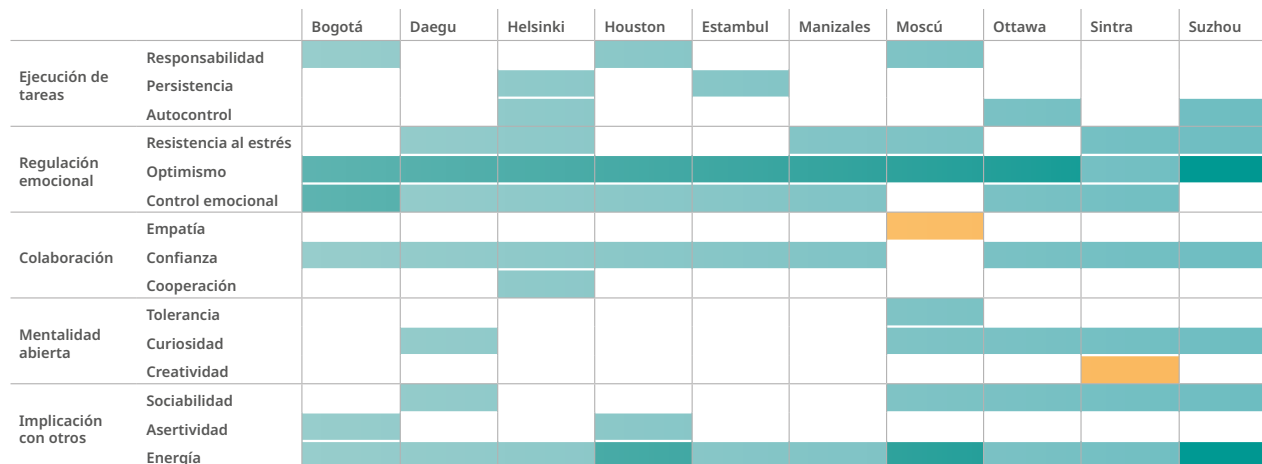
Como se ha visto en el caso de la satisfacción con la vida, las habilidades en el ámbito de la regulación emocional presentan la mayor relación con el bienestar psicológico actual de los estudiantes, mientras que las habilidades en el ámbito del desempeño de tareas y la implicación con otros parecen ser las menos relacionadas. Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores. Por ejemplo, John, Naumann y Soto (2008[17]) concluyeron que la baja regulación emocional predice mecanismos de afrontamiento de menor éxito y peores reacciones ante la enfermedad, en parte porque las personas muy neuróticas le dan vueltas a su situación. Más recientemente, Strickhouser, Zell y Krizan (2017[18]) realizaron una metátesis de 36 metaanálisis que investigaban la relación entre los Cinco Grandes dominios y la salud y el bienestar. Llegaron a la conclusión de que la colaboración, el desempeño de las tareas y la regulación emocional tienen relaciones particularmente sólidas con la salud general y el bienestar psicológico.

Figura 3.7 Habilidades más relacionadas con el bienestar psicológico actual de los estudiantes. Los colores más oscuros representan relaciones más sólidas entre las habilidades y el bienestar psicológico actual de los estudiantes

15 años



10 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

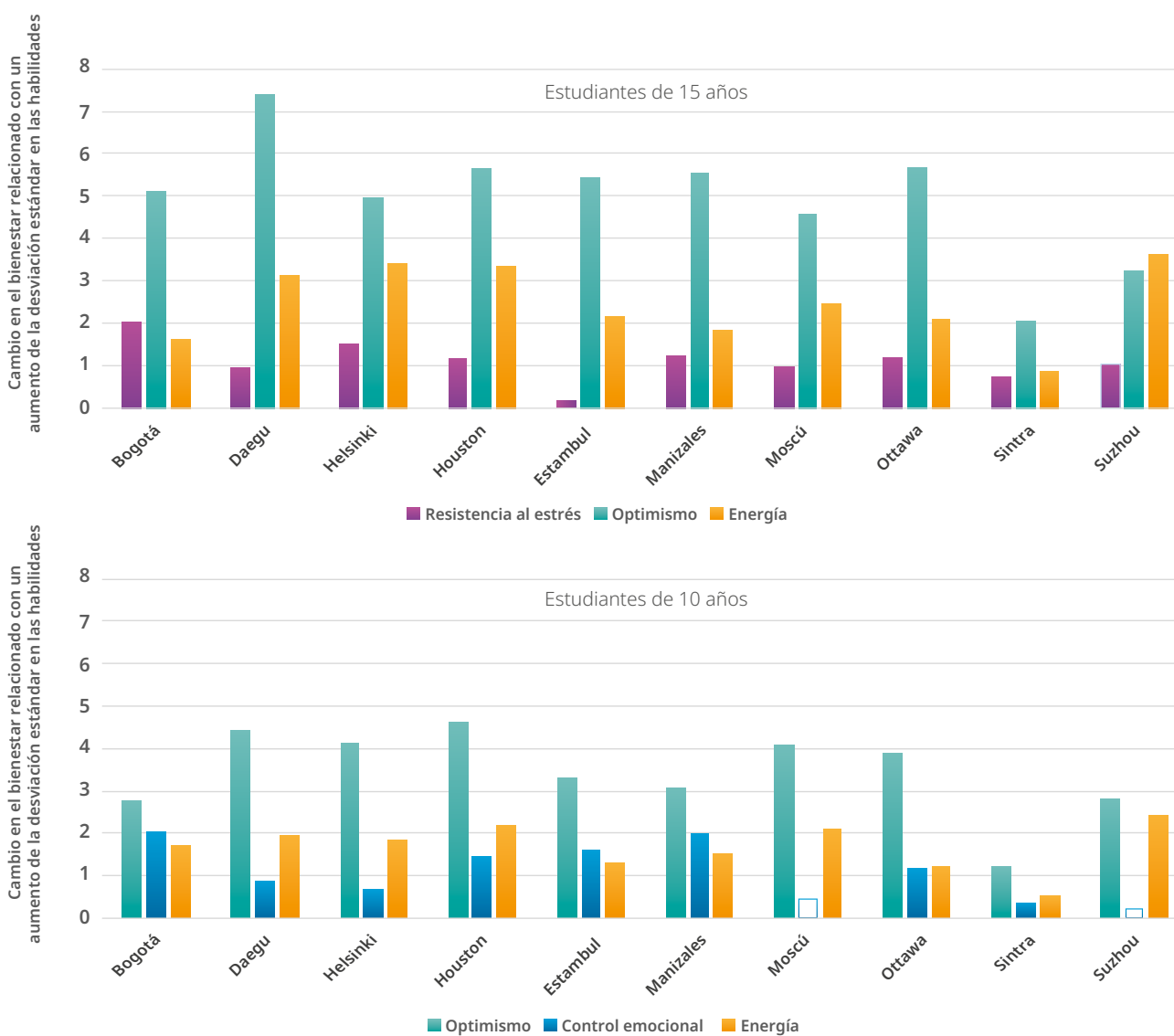
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 0,02
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 0,02
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a -0,02
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a -0,02

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a los coeficientes de una regresión del bienestar psicológico actual en las puntuaciones (normalizadas) de las escalas de competencias socioemocionales. La regresión controla género y estatus socioeconómico. Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.19.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273848>

Figura 3.8 Competencias socioemocionales más asociadas con el bienestar psicológico actual, por ciudad. Diferencia en el bienestar psicológico actual relacionada con un aumento de la desviación estándar en la habilidad



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. Los coeficientes proceden de regresiones OLS, incluidas las variables de control para el género y el estatus socioeconómico. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.19.

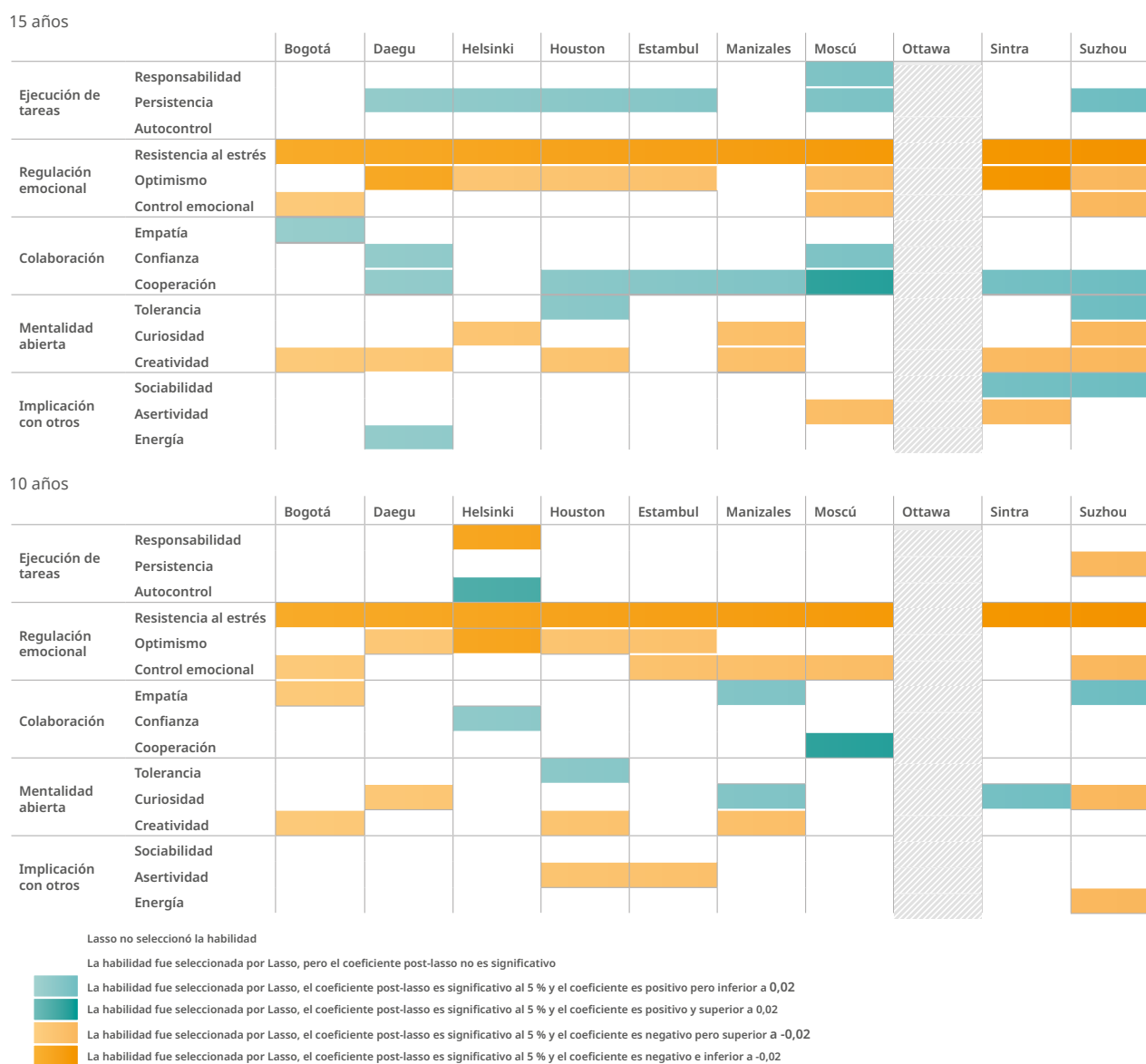
StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273867>

Como conclusión, los estudiantes más optimistas generalmente responden de manera diferente a las situaciones estresantes que los estudiantes menos optimistas. Los optimistas experimentan menos angustia que los pesimistas cuando afrontan dificultades en sus vidas (Scheier, Carver y Bridges, 2001[19]). Esto no se debe simplemente a que sean más optimistas, sino a que tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más eficaces que las que utilizan los pesimistas para hacer frente a situaciones estresantes. La razón que subyace a este argumento es que pensar que las cosas solo pueden empeorar –incluso si es cierto– puede desalentar a alguien de lidiar con una situación mientras que pensar que las cosas pueden mejorar –incluso si es falso– puede motivarlos a sacar lo mejor de una situación determinada.

Ansiedad ante los exámenes

En todas las ciudades y en ambas cohortes de edad, los estudiantes que refirieron una mayor resistencia al estrés también manifestaron niveles más bajos de ansiedad ante los exámenes. Es así incluso después de considerar las calificaciones de los estudiantes tanto en matemáticas como en lectura². Ser optimista está relacionado con un menor nivel de ansiedad ante los exámenes en la mayoría de las ciudades en el caso de los estudiantes de 15 años, frente a solo 4 de las 10 ciudades en los niños de 10 años. En el caso de los estudiantes de más edad, ser más creativo también está relacionado con un menor nivel de ansiedad ante los exámenes en la mayoría de las ciudades, mientras que para los estudiantes más jóvenes solo está relacionado con un menor nivel de ansiedad ante los exámenes en Bogotá (Colombia), Houston (Estados Unidos) y Manizales (Colombia). En el caso de los estudiantes de más edad, ser más cooperativos y disfrutar de trabajar con otros está relacionado con una mayor ansiedad ante los exámenes.

Figura 3.9 Habilidades más asociadas con la ansiedad ante los exámenes. Los colores más oscuros representan relaciones más sólidas entre las habilidades y la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes



Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a los coeficientes de una regresión de la ansiedad ante los exámenes (normalizada) en las puntuaciones (normalizadas) en las escalas de competencias socioemocionales. La regresión controla el género, el estatus socioeconómico y las puntuaciones en matemáticas y lectura. El modelo de Ottawa (Canadá) no se ha incluido ya que Ottawa no facilitó información sobre las calificaciones. Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.20.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934273886>

Las habilidades en el ámbito de la regulación emocional están más estrechamente relacionadas con la ansiedad ante los exámenes, mientras que las habilidades en el ámbito del desempeño de tareas y la implicación con otros son las menos relacionadas. En casi todas las ciudades, hay más competencias socioemocionales que están relacionadas con la ansiedad de los estudiantes de más edad. La relación entre las competencias socioemocionales, y la ansiedad ante los exámenes parece estar más enfocada en algunas habilidades en el caso de los estudiantes más jóvenes.

Figura 3.10 Competencias socioemocionales más asociadas con la ansiedad ante los exámenes, por ciudad. Diferencia en la ansiedad ante los exámenes relacionada con un aumento de la desviación estándar en la habilidad



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.20.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273905>

Al igual que ocurre con la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico actual, algunos estudios han encontrado una relación entre la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes y las competencias socioemocionales. Por ejemplo, Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu y Furnham (2008[13]) utilizaron muestras de estudiantes universitarios en los Estados Unidos y el Reino Unido para investigar las relaciones entre la ansiedad ante los exámenes y los Cinco Grandes dominios, las autoevaluaciones básicas y la inteligencia autoevaluada. Concluyeron que una mayor ansiedad ante los exámenes dependía en gran medida de tener una baja regulación emocional y la inclinación por implicarse con otros. Esto concuerda con los resultados del SSES, en el que los estudiantes con mayor resistencia al estrés y los que tenían más probabilidades de trabajar de forma independiente también tendían a declarar un menor nivel de ansiedad ante los exámenes.

Es posible que los estudiantes que manifestaron niveles más bajos de resistencia al estrés y control emocional por lo general sientan más ansiedad que otros estudiantes, no solo en situaciones de examen. La ansiedad ante los exámenes es una forma específica de un grupo más general de problemas caracterizados por sentimientos de ansiedad. Las personas con ansiedad (característica) tienen tendencia a presentar ansiedad en situaciones diversas y no solo en un momento específico (McDonald, 2001[11]). En cualquier caso, hacer frente a la ansiedad ante los exámenes está inextricablemente relacionado con la regulación emocional (Schutz y Davis, 2000[20]; Stoeber y Pekrun, 2004[21]).

Recuadro 3.2.

Medidas para mejorar el bienestar de los estudiantes en el aula

Directrices de bienestar del ciclo junior, Irlanda

En 2015, el Consejo Nacional para el Plan de Estudios y la Evaluación de Irlanda introdujo las Directrices sobre el bienestar del ciclo junior para ayudar a docentes y escuelas a planificar, desarrollar y aplicar programas integrales para mejorar el bienestar físico, mental, social y emocional de los alumnos. El marco tiene por objeto desarrollar un sentido de los valores personales y la toma de decisiones morales, promover habilidades de ciudadanía activa, alentar a los estudiantes a vivir de manera sostenible y enseñarles a salvaguardar su bienestar. Las directrices establecen marcos que los centros escolares pueden adoptar para promover el bienestar de sus alumnos en ámbitos como el compromiso cívico y social, la educación física y la educación personal y sanitaria. Con el fin de desarrollar un programa sostenible e integral, se recomienda a los centros educativos que interactúen con múltiples partes interesadas y organicen consultas con padres, docentes y alumnos para comprender cómo pueden mejorarse las medidas de bienestar en la escuela. Esto puede ayudar a las escuelas a planificar actividades que apoyen el bienestar de los estudiantes. Entre las medidas adoptadas por los centros escolares para alcanzar sus objetivos de bienestar figuran el desarrollo de cursos cortos dirigidos a ámbitos específicos de bienestar, la integración del bienestar en los cursos existentes, la organización de iniciativas como retiros escolares, jornadas deportivas y sesiones sobre alfabetización en medios digitales. El impacto de estas medidas en el bienestar de los estudiantes se comunica regularmente a través del Perfil de logros del ciclo junior, que hace un seguimiento del desempeño de los estudiantes en diferentes actividades que promueven el bienestar.

Fuente: Consejo Nacional para el Plan de Estudios y Evaluación (2017[22])

Marco integral de salud, Singapur

Bajo los auspicios de su programa «Trim and Fit» para reducir la obesidad, el Ministerio de Educación de Singapur introdujo el Marco Integral de Salud (HHF, por sus siglas en inglés). Se trata de un conjunto de directrices para apoyar el bienestar físico, mental y social general de los estudiantes. Los objetivos generales del HHF son apoyar el bienestar de los estudiantes de manera inclusiva y garantizar que cada niño reciba los conocimientos, recursos y oportunidades para llevar un estilo de vida saludable. Para lograrlo, se forma a las escuelas y a los profesores para que eduquen a los estudiantes sobre la importancia de un estilo de vida saludable. Las escuelas que adoptan el HHF emprenden diversas medidas para alcanzar sus objetivos, como el desarrollo de planes de estudio formales y no formales exhaustivos para promover la salud, la asociación con las partes interesadas para compartir conocimientos especializados y recursos, y el desarrollo de un plan de acción para una impartición rápida. Las medidas adoptadas por los centros escolares incluyen el asesoramiento a los alumnos sobre nutrición y la promoción de actividades físicas.

Fuente: Ministerio de Educación (2007[23]); Lee (2003[24])

Marco australiano para el bienestar de los estudiantes

El Departamento de Educación, Competencias y Empleo de Australia presentó el Marco de Bienestar de los Estudiantes, cuyo objetivo es proporcionar a todos los estudiantes los recursos necesarios para promover el bienestar, la seguridad y las relaciones positivas para que alcancen todo su potencial. Los cinco elementos clave del marco son desarrollar un liderazgo escolar eficaz; incluir a todos los miembros de la comunidad para promover el bienestar; dar a los estudiantes espacio para expresar sus opiniones; desarrollar asociaciones con familias y comunidades para apoyar el bienestar; y cultivar una comprensión colectiva de las conductas positivas necesarias para mejorar el bienestar. Para evaluar si las escuelas están incorporando los elementos anteriores para promover el bienestar de los estudiantes, se administra la Encuesta de comprobación del bienestar escolar. Esta encuesta contiene 25 preguntas para ayudar a los líderes de los centros escolares a reflexionar sobre áreas de mejora con respecto a los cinco elementos objetivo que define el marco. Los puntos incluidos en esta encuesta abarcan temas como la tolerancia a la diversidad; la enseñanza de competencias socioemocionales a través de prácticas basadas en la evidencia; el desarrollo de la capacidad del personal a través de la formación; y el compromiso activo con estudiantes y miembros de la comunidad ampliada para promover el bienestar.

Fuente: Departamento de Educación, Competencias y Empleo (2018[25])

¿Cómo están relacionados el entorno escolar y las expectativas con el bienestar psicológico de los estudiantes?

El objetivo de un clima escolar competitivo es motivar a los estudiantes a obtener altas calificaciones y tener un buen desempeño. Del mismo modo, las altas expectativas de padres y profesores pueden animar a los estudiantes a alcanzar todo su potencial. Sin embargo, no todos los estudiantes están igualmente preparados para hacer frente a las altas exigencias externas y a la competencia, aunque *a priori* sean igualmente competentes en las habilidades evaluadas. Esto puede suceder, por ejemplo, si se presta mucha atención a las clasificaciones y a la comparación del rendimiento de los estudiantes, y poca a cómo se sienten los estudiantes y si disponen de estrategias para afrontar situaciones difíciles (Putwain, Woods y Symes, 2010[26]; Gherasim y Butnaru, 2012[27]).

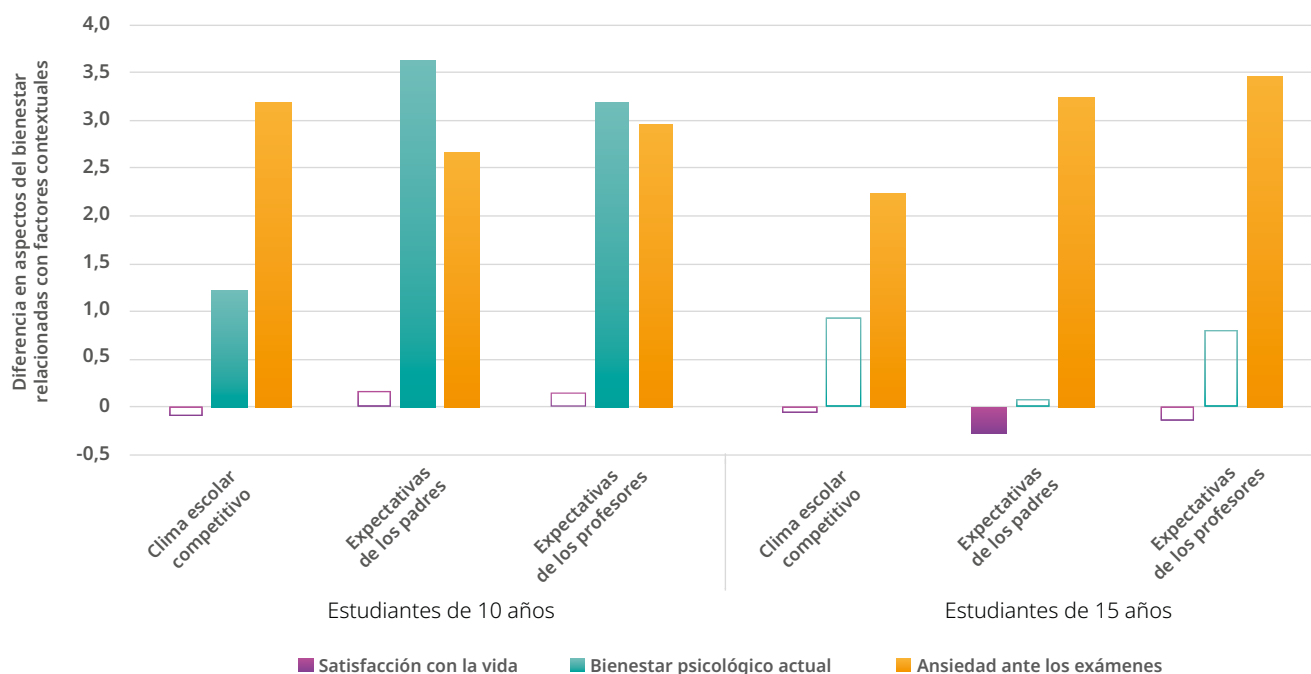
En el SSES se pregunta a los estudiantes si experimentan un clima escolar competitivo, si experimentan altas expectativas de los padres y si experimentan altas expectativas de los profesores. Las variables del clima escolar competitivo y las expectativas de padres y profesores se crean a partir de estas preguntas, tal y como se describe en la Figura 3.11.

Las tres variables son binarias, donde 0 indica percepciones «bajas» y 1 indica percepciones «altas». Los climas escolares competitivos y las altas expectativas de padres y profesores se asocian de manera diferente a las dimensiones del bienestar psicológico (Figura 3.11).

Como media en todas las ciudades, los niños de 10 años que declararon estar expuestos a climas escolares más competitivos y a mayores expectativas de padres y profesores declararon un mayor bienestar psicológico actual y una mayor ansiedad ante los exámenes que los que declararon estar expuestos a climas escolares menos competitivos y menores expectativas. Los estudiantes de quince años que perciben su clima escolar como competitivo y consideran que padres y profesores tienen grandes expectativas solo declararon un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes. La satisfacción con la vida solo se asoció marginalmente a mayores expectativas de los padres entre los estudiantes de 15 años y no a expectativas de los profesores ni a un entorno escolar competitivo. Los estudiantes de más edad también declararon niveles más bajos de bienestar psicológico actual que los estudiantes más jóvenes, lo que podría afectar a la relación entre este tipo de bienestar y las percepciones de la competencia y las altas expectativas de los adultos. Sin embargo, también es posible que los estudiantes más jóvenes reciban apoyo y expectativas externas más adaptadas a las necesidades y habilidades de los estudiantes, es decir, que los adultos sean más permisivos con los niños de 10 años. Por el contrario, los estudiantes de 15 años podrían estar expuestos a un entorno de aprendizaje más exigente y en el que hay más en juego, debido a los exámenes, que normalmente deben hacer al final de la educación obligatoria.

En PISA 2018, los estudiantes que se consideraron más competitivos obtuvieron puntuaciones más altas en lectura que los que no lo hicieron después de tener en cuenta el estatus socioeconómico (OCDE, 2019[28]). Sin embargo, cuando los entornos de aprendizaje competitivos y las altas expectativas externas no van acompañadas de un apoyo social y emocional adecuado, y la formación en estrategias para afrontar la ansiedad ante los exámenes, los estudiantes pueden sentirse abrumados e incapaces de hacer frente a los desafíos. Esto puede llevar a los estudiantes a competir solo en tareas en las que creen que lo harán bien en lugar de aquellas en las que están más interesados y por las que sienten más curiosidad, limitando su potencial para cometer errores, aprender y crecer.

Figura 3.11 Relaciones entre las tres medidas de bienestar psicológico y un clima escolar competitivo percibido, y altas expectativas de padres y profesores. Diferencia en los aspectos del bienestar psicológico relacionados con los siguientes factores contextuales (media internacional)



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. La regresión controla el género, el estatus socioeconómico, los antecedentes de migración, las calificaciones en matemáticas y lectura. En el caso de Ottawa (Canadá), no se disponía de información sobre las calificaciones, por lo que no se incluye en este análisis.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A3.21.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273924>

¿Qué significan las conclusiones para padres, educadores y responsables políticos?

Promover el bienestar en la escuela se ha convertido en una prioridad importante de la política educativa. Un estudiante de éxito no solo tiene un buen rendimiento académico, sino que también disfruta del aprendizaje y de bienestar psicológico. El SSES contribuye a esta prioridad de la política educativa proporcionando información sobre cómo las competencias socioemocionales están relacionadas con el bienestar de los estudiantes y pueden ser factores protectores.

Las competencias socioemocionales de los estudiantes están estrechamente relacionadas con el bienestar psicológico de los estudiantes después de tener en cuenta el estatus socioeconómico y el género. Ocurre especialmente así en el caso de la resistencia al estrés, el optimismo y el control emocional. Ser optimista se relaciona de manera sólida y sistemática con un mayor nivel de satisfacción con la vida y el bienestar psicológico actual en todas las ciudades. La resistencia al estrés y el optimismo están estrechamente relacionados con un menor nivel de ansiedad ante los exámenes. Los estudiantes que se evaluaron a sí mismos como más resistentes al estrés, optimistas y con control de sus emociones manifestaron mayores niveles de bienestar psicológico. Por otra parte, los estudiantes que indicaron tener niveles más altos de resistencia al estrés también manifestaron una menor ansiedad ante los exámenes. Probablemente se deba a que puede resultar más fácil para alguien con mayor resistencia al estrés evitar o regular los componentes cognitivos y emocionales de la ansiedad ante los exámenes. Una persona con menor resistencia al estrés tendría que hacer un mayor esfuerzo para regular los componentes cognitivos y emocionales de la ansiedad ante los exámenes en la misma medida. Dejando a un lado si los efectos del optimismo son siempre buenos y los efectos del pesimismo son siempre malos, el optimismo no depende simplemente de expectativas (a veces) poco realistas sino de utilizar estrategias de afrontamiento para lidiar con situaciones estresantes (Scheier, Carver y Bridges, 2001[19]; Zeidner, 2007[10]). Al reconocer las diferencias individuales de los estudiantes y ofrecer oportunidades de aprendizaje que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes, las escuelas pueden tratar de inculcar estrategias de afrontamiento que se adapten mejor a cada persona.

Si las exigencias de la escuela y las expectativas de los padres y educadores son las mismas para los niños y las niñas, favorecidos y desfavorecidos, ¿por qué los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y las niñas parecen experimentar más dificultades? Los datos del SSES revelan que los adolescentes de 15 años y, especialmente, las chicas refirieron una menor satisfacción con la vida, un menor bienestar psicológico actual y una mayor ansiedad en los exámenes que los estudiantes de 10 años. Estos resultados concuerdan con el descenso en las competencias socioemocionales analizado en el Capítulo 1 y confirmado por los padres y educadores en el Capítulo 4. Los estudios longitudinales también indican que cuando los niños, especialmente las niñas, entran en la adolescencia, sus competencias socioemocionales disminuyen (temporalmente) (Soto, 2016[29]; McCrae et al., 2002[30]). Las escuelas son recursos cruciales para promover el bienestar psicológico de los estudiantes, especialmente entre los más desfavorecidos, que, de lo contrario, podrían tener un apoyo limitado o nulo. Las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a reconocer, comprender y regular su bienestar psicológico. Teniendo en cuenta que los estudiantes pasan mucho tiempo en la escuela, los docentes están bien situados para identificar los primeros cambios de conducta y las señales de malestar psicológico. Impartir a los profesores formación sobre el bienestar psicológico de los estudiantes y sobre cómo apoyar mejor a sus estudiantes tiene un valor inestimable.

Los datos del SSES revelan que las percepciones de los estudiantes sobre un clima escolar competitivo y las altas expectativas de los padres o profesores están relacionadas con un mayor nivel de bienestar psicológico actual en los niños de 10 años y con un mayor nivel de ansiedad en los exámenes entre los estudiantes de 10 y 15 años. Cierta nivel de ansiedad en los exámenes es normal y puede resultar útil para mantener la concentración. Estar demasiado relajado puede ser un signo de aburrimiento o de no estar lo suficientemente involucrado con la escuela. Demasiada ansiedad puede causar angustia emocional y física, y preocupación que puede afectar el rendimiento en el examen. Los resultados del informe PISA han demostrado que no es la frecuencia de los exámenes, sino más bien una falta percibida de apoyo del profesorado lo que determina la ansiedad que sienten los estudiantes. La ansiedad ante los exámenes también puede estar relacionada con la falta de preparación, los malos resultados en exámenes anteriores y el miedo al fracaso. Esto es aún más importante para los exámenes en los que hay mucho en juego (McDonald, 2001[11]; Putwain, Woods y Symes, 2010[31]).

Cuando los entornos de aprendizaje competitivos y las altas expectativas de los demás no van acompañadas de un apoyo social y emocional adecuado o de estrategias de aprendizaje para afrontar la ansiedad ante los exámenes, los estudiantes pueden sentirse abrumados y mal preparados para afrontar los retos. Esto puede llevar a los estudiantes a competir solo en tareas en las que creen que lo harán bien en lugar de aquellas en las que están más interesados y por las que sienten más curiosidad, limitando su potencial para cometer errores, aprender y crecer. Esto es especialmente importante hoy en día, ya que los jóvenes perciben cada vez más que los demás son más exigentes con ellos, más exigentes con los demás y más exigentes consigo mismos (Curran y Hill, 2019[32]). Como se analiza en el Capítulo 2 sobre la confianza y el rendimiento en matemáticas, los entornos de aprendizaje en el hogar y en la escuela con actitudes no críticas y comprensivas en relación con los errores ayudarán a los estudiantes a sentirse menos vulnerables cuando cometen errores. En el mejor de los casos, incluso aprenderían de ellos. Los jóvenes también serían menos propensos a desarrollar inseguridades sobre sus capacidades y, lo que es más importante, trastornos de ansiedad durante la edad adulta.

A la hora de prevenir enfermedades mentales y promover el bienestar psicológico, las escuelas se han centrado normalmente en enseñar a los estudiantes hábitos de estudio eficaces, como la gestión del tiempo y los planes de trabajo, estrategias de superación eficaces y técnicas de relajación (Zeidner, 2007[10]; Merry et al., 2012[33]). Hacer exámenes más frecuentes que empiecen con objetivos más fáciles y aumenten gradualmente la dificultad pueden generar la sensación de competencia y de control de los estudiantes. Por otra parte, el apoyo de los docentes, como la adaptación de las clases a las necesidades y al nivel de conocimientos de la clase, la prestación de ayuda individual a los estudiantes con dificultades y la demostración de confianza en las capacidades de los estudiantes, podrían contribuir a reducir la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes (OCDE, 2017[5]). Los profesores pueden disipar los temores explicando a los estudiantes la razón para evaluar regularmente sus conocimientos y habilidades, que son útiles para identificar lo que los estudiantes aún necesitan aprender y los métodos de aprendizaje que pueden mejorar. Los exámenes y comentarios periódicos pueden hacer que los estudiantes sientan que tienen capacidad para actuar y la sensación de que pueden influir en su propio aprendizaje. Los estudiantes evaluados periódicamente pueden beneficiarse de un contexto de evaluación no amenazador, una cultura de observación continua, objetivos individuales y colectivos claros, profesores de apoyo y oportunidades de comentarios mutuos entre los profesores y sus alumnos.

Referencias

- Aunola, K., H. Stattin and J. Nurmi (2000), "Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviours", *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 29/3, pp. 289-306. [8]
- Carver, C., M. Scheier and S. Segerstrom (2010), "Optimism", *Clinical Psychology Review*, Vol. 30/7, pp. 879-889, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>. [15]
- Chamorro-Premuzic, T., G. Ahmetoglu and A. Furnham (2008), "Little more than personality: dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence)", *Learning and Individual Differences*, Vol. 18, pp. 258-263, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.lindif.2007.09.002>. [13]
- Chang, E. (ed.) (2001), *Effects of optimism and pessimism on psychological well-being*, American Psychological Association. [19]
- Curran, T. and A. Hill (2019), "Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016.", *Psychological Bulletin*, Vol. 145/4, pp. 410-429, <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000138>. [30]
- Currie, C. et al. (2012), *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. [12]
- Department of Education, Skills and Employment (2018), *Australian Student Well-being Framework*, <https://studentwellbeinghub.edu.au/school-wellbeing-check-support-resources/> (accessed on May 2021). [25]
- Gherasim, L. and S. Butnaru (2012), "The effort attribution, test anxiety and achievement in sciences: the moderating effect of parental behaviour", *International Journal of Learning*, Vol. 18, <http://dx.doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i10/47671>. [27]
- Inchley, J. et al. (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.*, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. [2]
- John, O., R. Robins and L. Pervin (eds.) (2008), *Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy. History, measurement and conceptual issues*. [17]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>. [4]
- Lee, W. (2003), "Fighting Fat: with TAF in Singapore", *Diabetes Voice*, pp. 49-50, <https://unicefaproinasactoolkit.files.wordpress.com/2017/09/singapore-trim-and-fit.pdf>. [24]
- McCrae, R. et al. (2002), "Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83/6, pp. 1456-1468, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1037//0022-3514.83.6.1456>. [29]
- McDonald, A. (2001), "The prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children", *Educational Psychology*, Vol. 21/1, pp. 89-101, <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>. [11]
- Merry, S. et al. (2012), "Psychological and educational interventions for preventing depression in children and adolescents (Review)", *Evidence based child health*, Vol. 7/5, pp. 1409-1685, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1002/ebch.1867>. [31]
- Ministry of Education (2007), *Education for Health Conference*. [23]
- National Council for Curriculum and Assessment (2017), *Junior Cycle Well-being Guidelines*. [22]
- Nickerson, A. and R. Nagle (2004), "The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence", *Social Indicators Research*, Vol. 66, pp. 35-60. [16]

- OECD (2020), Curriculum Overload: A Way Forward, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3081ceca-en>. [14]
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>. [6]
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>. [5]
- OECD (2013), OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>. [1]
- Ontario Public Service (2019), Health and Physical Education Curriculum. [9]
- Patton, G. (2016), "Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing", The Lancet, Vol. 387, pp. 2423-2478, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1). [3]
- Putwain, D., K. Woods and W. Symes (2010), "Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education", British Journal of Educational Psychology, Vol. 80, pp. 137-160, <http://dx.doi.org/10.1348/000709909X466082>. [26]
- Schutz, P. and H. Davis (2000), "Emotions and Self-Regulation During Test Taking", Educational Psychologist, Vol. 35/4, pp. 243-256, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_03. [20]
- Soto, C. (2016), "The Little Six Personality Dimensions From Early Childhood to Early Adulthood: Mean-Level Age and Gender Differences in Parents' Reports", Journal of Personality, Vol. 84/4, pp. 409-422, <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12168>. [28]
- Stoeber, J. and R. Pekrun (2004), "Advances in test anxiety research", Anxiety, Stress and Coping, Vol. 17/3, pp. 205-211, <https://doi.org/10.1080/1061580412331303225>. [21]
- Strickhouser, J. and E. Zell (2017), "Does personality predict health and well-being? A metasynthesis", Health Psychology, Vol. 36/8, pp. 797-810, <http://dx.doi.org/doi:10.1037/hea0000475>. [18]
- Topp, C. et al. (2015), "The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature", Psychotherapy and Psychosomatics, Vol. 84/3, pp. 167-176, <http://dx.doi.org/DOI:10.1159/000376585>. [7]
- Zeidner, M. (2007), Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions, Elsevier Inc. [10]

Notas al pie

¹ La excepción a este patrón es Sintra (Portugal). No está claro si las asociaciones más débiles entre competencias socioemocionales y el bienestar psicológico actual en Sintra reflejan una verdadera relación o reflejan un problema en la calidad de los datos.

² Dado que la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes está relacionada con un menor rendimiento en matemáticas en la mayoría de las ciudades y con un menor rendimiento en lectura en algunas ciudades, el análisis de la relación entre la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes y las competencias socioemocionales explica las calificaciones de los estudiantes tanto en matemáticas como en lectura.



04

CREATIVIDAD Y CURIOSIDAD DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se analiza de qué modo la creatividad y la curiosidad de los estudiantes guardan relación con otras competencias socioemocionales, el entorno de los estudiantes, sus comportamientos y resultados. También resume e interpreta estas relaciones.





LO QUE NOS DICEN LOS DATOS

Estudiantes que participan en actividades artísticas extraescolares



informan de mayores niveles de creatividad, especialmente entre los jóvenes de 15 años.



Los estudiantes de 15 años que se consideran más creativos se describen a sí mismos como más persistentes y con ganas de aprender cosas nuevas.

La creatividad autopercebida disminuye cuando los niños entran en la adolescencia.



Los padres y los profesores lo confirman. Es más cierto en el caso de las niñas que en el de los niños, aunque los padres y los profesores no observaron diferencias entre géneros.

Hay grandes diferencias socioeconómicas en las habilidades de creatividad y curiosidad declaradas.



Los estudiantes de entornos socioeconómicos más favorecidos declararon una mayor creatividad y curiosidad que los de entornos socioeconómicos más bajos.

Los estudiantes que esperan trabajar en profesiones relacionadas con la ciencia suelen describirse a sí mismos como más curiosos.



Los estudiantes que aspiran a trabajar en profesiones creativas, como la interpretación y el periodismo, suelen describirse a sí mismos como más creativos.

¿Por qué la creatividad y la curiosidad son claves para los ciudadanos y las sociedades del siglo XXI?

Las diferencias individuales en creatividad y curiosidad son de interés para los educadores y los responsables políticos por varias razones:

La primera razón es que cada vez se espera más que las escuelas cultiven habilidades que contribuyan a la invención y adopción de nuevos procesos y productos. El proyecto Educación 2030 de la OCDE sugiere que los sistemas educativos deben preparar a los estudiantes para «crear nuevo valor» cultivando la curiosidad y la creatividad entre otras características (OCDE, 2018[1]). Un reciente análisis de documentos de planes de estudios reveló que la creatividad de los estudiantes se mencionaba a menudo entre los objetivos del plan de estudios (aunque las menciones a la creatividad se limitaban a menudo a una sección introductoria y aspiracional, y eran más excepcionales en las secciones prácticas) (Vincent-Lancrin et al., 2019[2]). Una de sus motivaciones refleja el papel de la innovación (que se produce cuando se utilizan o se ponen a disposición de otros productos o procesos nuevos y útiles) como principal motor del crecimiento económico a largo plazo en los países de la OCDE (OCDE, 2010[3]).

Una segunda razón es su relación con otros resultados del aprendizaje, el bienestar y el aprendizaje permanente. Los Capítulos 2 y 3 han puesto de relieve asociaciones sólidas y coherentes de la persistencia y la curiosidad intelectual con el éxito académico, así como la relación directa entre el bienestar de los estudiantes y las habilidades relacionadas con el ámbito de la regulación emocional. Debido a su relación con resultados valorados, estas habilidades a menudo se consideran cualidades que deben alimentarse en la escuela (aunque se acepta un cierto nivel de diversidad e incluso se valora).

Sin embargo, en el caso de otras medidas de habilidades como la creatividad, los capítulos anteriores han mostrado relaciones ambiguas o incluso negativas con el éxito académico actual y la satisfacción con la vida: en la mayoría de las ciudades se observó una relación negativa entre creatividad y éxito académico (en particular, calificaciones en matemáticas) después de tener en cuenta las diferencias en otras competencias socioemocionales. ¿Significa esto que los estudiantes creativos están en desventaja en la escuela? ¿Y cómo están relacionadas la creatividad y la curiosidad con la participación en el aprendizaje después de que los estudiantes llegan al final de la educación obligatoria?

La importancia de una personalidad «creativa» (es decir, una persona con ideas originales) para el proceso creativo sigue siendo controvertida (Dresser, 2020[4]). Otras habilidades como la curiosidad y la persistencia a menudo se consideran al menos tan importantes para el éxito en los esfuerzos creativos. No obstante, es probable que la capacidad de contribuir a los procesos creativos se valore más en las próximas décadas si, como muchos predicen, la inteligencia artificial y la robótica conducen a la automatización de una parte considerable de las tareas que realizan actualmente los trabajadores (Elliott, 2017[5]; Nedelkoska y Quintini, 2018[6]). La investigación de mercado de LinkedIn Learning ya ha demostrado repetidamente en los últimos años que la «creatividad» era la «habilidad interpersonal» más demandada por las empresas (Pate, 2020[7]; Petrone, 2019[8]).

¿Cómo están relacionadas la creatividad y la curiosidad entre sí y con las demás competencias socioemocionales?

Los estudiantes que se calificaban a sí mismos como muy creativos también tendían a describirse como personas deseosas de aprender cosas nuevas (y otros marcadores de curiosidad intelectual). La creatividad y la curiosidad se consideran facetas del dominio más amplio de la «mentalidad abierta» y se espera que estén muy correlacionadas.

Las correlaciones con otras competencias socioemocionales tendieron a ser más débiles y reflejan, en gran medida, patrones similares tanto para la creatividad como para la curiosidad.¹ La Figura 4.1 muestra estas asociaciones gráficamente en estudiantes de 15 años: representa la proporción media de estudiantes del cuarto superior de la creatividad que también están clasificados en el cuarto superior de otras competencias socioemocionales entre estudiantes de la misma ciudad. La altura de las barras refleja la solidez de la asociación entre dos habilidades. Por ejemplo, más del 50 % de los estudiantes que están en el cuarto superior de la creatividad en su ciudad también están en el cuarto superior de la curiosidad; si las dos escalas no estuvieran relacionadas, la proporción sería solo del 25 % (es decir, igual que la proporción total de estudiantes en el cuarto superior de la curiosidad). La cifra muestra que los estudiantes que se calificaron a sí mismos como muy creativos tendían a calificarse a sí mismos mejor en todas las competencias socioemocionales restantes, pero especialmente en curiosidad, seguido de empatía, persistencia, energía, tolerancia y cooperación. Las asociaciones de creatividad con curiosidad intelectual y persistencia son particularmente interesantes debido al papel conjunto (y que se refuerza mutuamente) que estas habilidades pueden desempeñar para el logro creativo en cualquier ámbito.

La Figura 4.2 ilustra patrones similares para los estudiantes que se calificaron a sí mismos como muy curiosos (es decir, estudiantes en el 25 % superior de la distribución de la curiosidad autodeclarada dentro de su ciudad). Más del 50 % de los estudiantes que se sitúan en el cuarto superior de la curiosidad en su ciudad están también en el cuarto superior de creatividad, tolerancia, cooperación y persistencia. Sin embargo, la asociación de la curiosidad con la resistencia al estrés, la confianza y la sociabilidad es más débil, como lo refleja el hecho de que menos del 40 % de los estudiantes que están en el cuarto superior de la curiosidad se califican de manera similar en estos rasgos.

Un alto nivel de curiosidad es el rasgo más común asociado a los estudiantes que se presentan como muy creativos en todas las ciudades excepto en Moscú (Rusia) (incluso en Moscú, sin embargo, los padres suelen asociar una gran creatividad a una gran curiosidad) (Tablas A4.1 y A4.2).

Recuadro 4.1.

¿Qué aspectos de la creatividad y la curiosidad mide la Evaluación de competencias socioemocionales?

La medida principal de la «creatividad» en el SSES es la percepción de los estudiantes de su creatividad e ingenio sobre la base de seis preguntas de autoinforme: es, por tanto, una medida del autoconcepto creativo. Asimismo, la principal medida de la «curiosidad» se basa en los informes de los estudiantes sobre su inclinación e interés por aprender cosas nuevas. Ambas medidas pueden encontrarse en investigaciones anteriores como rasgos distintivos de personas creativas.

Las definiciones de creatividad suelen referirse a dos cualidades de un producto o idea: una idea o producto creativo debe ser novedoso, original o poco común y, al mismo tiempo, adecuado, eficaz o útil (Runco y Jaeger, 2012[9]). La creatividad, como habilidad individual, se define entonces como la capacidad de producir ideas o productos creativos: Sternberg y Lubart (1999[10]), por ejemplo, definen la creatividad como «la capacidad de producir un trabajo que sea tanto novedoso (original, inesperado) como apropiado (útil, adaptable en relación con las limitaciones de las tareas)». El mismo atributo, «creativo», a veces también se utiliza para calificar el proceso que genera tales productos o ideas: Lubart (2001[11]) define el proceso creativo como «una secuencia de pensamientos y acciones que conduce a una producción novedosa y adaptativa». Plucker, Beghetto y Dow (2004[12]) definen la creatividad como «la interacción entre aptitud, proceso y entorno mediante la cual un individuo o grupo produce un producto perceptible que es tanto novedoso como útil según se define dentro de un contexto social». Esta definición supone la existencia de una persona creativa que fabrica el producto, un proceso creativo que lo forma y un lugar creativo, que representa un entorno particular propicio para la creatividad (las «cuatro P» de «person, product, process, place») (Kankaraš, 2017[13]). Definida de esta manera, la creatividad va más allá del individuo y depende de la existencia de condiciones favorables para hacer realidad el potencial creativo de una persona. PISA define el pensamiento creativo como «la competencia para participar productivamente en la generación, evaluación y mejora de ideas, que puede dar como resultado soluciones originales y efectivas, avances en el conocimiento y expresiones de la imaginación que sean impactantes» (OCDE, 2019[14]). Esta definición también reconoce que el potencial creativo exige una serie de habilidades o aptitudes individuales diferenciadas, algunas de las cuales dependen de un contexto y una tarea específicos (las habilidades necesarias para componer una buena letra para una canción, por ejemplo, son diferentes de las necesarias para encontrar una solución novedosa a un problema de ingeniería).

El potencial creativo también está asociado con una serie de inclinaciones individuales más generales, incluidas imaginación, ingenio, carácter inquisitivo, curiosidad y persistencia. El estudio de la personalidad de las personas creativas, es decir, las personas cuyo trabajo o ideas se consideran creativas (Plucker y Makel, 2010[15]), ha sido objeto de importantes investigaciones en psicología. En esta tradición, que se remonta a Guilford (1950[16]), el objetivo es identificar rasgos de personalidad (genéricos) característicos de las personas creativas para detectar y cultivar el potencial creativo.

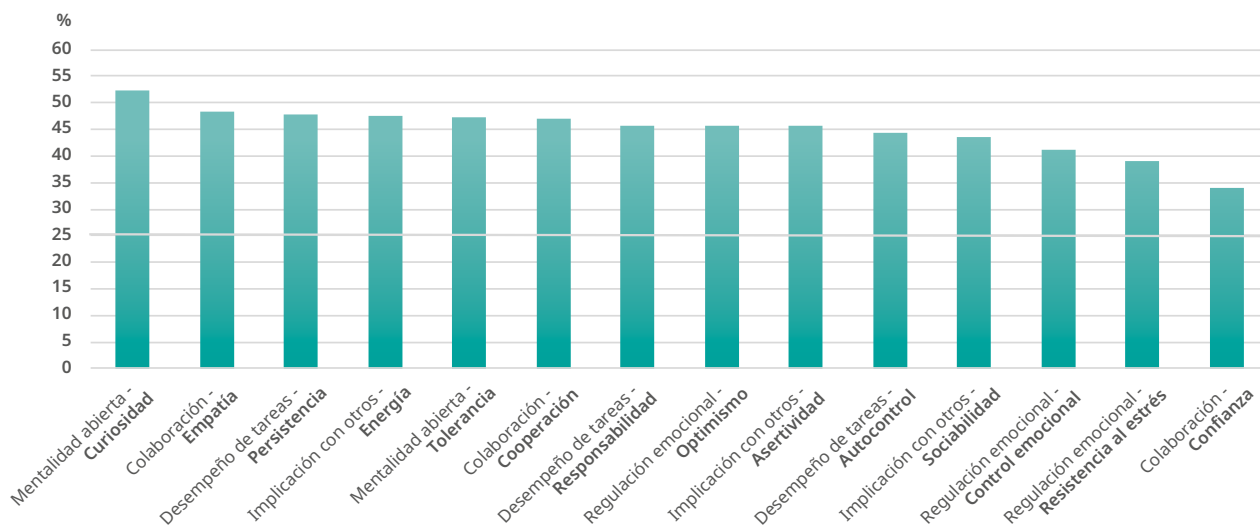
Los estudios empíricos basados en instrumentos de cuestionario han demostrado desde entonces que muchas personas creativas comparten un conjunto básico de tendencias, principalmente «apertura a la experiencia» y rasgos relacionados (Amabile, 2012[17]; Batey y Furnham, 2006[18]; Feist, 1998[19]; Prabhu, Sutton y Sauser, 2008[20]; Sternberg y Lubart, 1991[21]; Sternberg y Lubart, 1995[22]). La apertura a la experiencia incluye, en particular, tanto un componente cognitivo (imaginación, ingenio, fantasía –la habilidad, denominada «creatividad» en el SSES–) como un componente afectivo (gusto por el aprendizaje, interés y motivación intrínseca –la habilidad etiquetada como «curiosidad» en el SSES–).

Por ejemplo, Awisati, Jacotin y Vincent-Lancrin (2014[23]) analizaron dos encuestas internacionales a graduados en educación terciaria (Reflex y Hegesco), que abarcaban 19 países europeos y Japón, para identificar los rasgos que más distinguían a los «innovadores» de los «no innovadores» en todos los ámbitos de estudio: los «innovadores» manifestaron una capacidad significativamente mayor para «concebir nuevas ideas y soluciones» (es decir, imaginación, ingenio) y «disposición a cuestionar ideas» (lo que se relaciona con la curiosidad intelectual). «Innovadores» se refiere a los profesionales cuyo trabajo contribuye a la innovación en una organización situada a la vanguardia de la absorción de la innovación.

Las medidas de creatividad y curiosidad del SSES están relacionadas con esta tradición. La principal medida de la creatividad en el SSES es la del autoconcepto creativo de los alumnos, que no se contextualiza en un determinado ámbito o entorno. Algunas investigaciones anteriores han documentado de qué manera las creencias creativas propias se relacionan con otros rasgos de la personalidad como la apertura (Karwowski y Lebeda, 2016[24]), el rendimiento creativo (Choi, 2004[25]) y, entre los adolescentes, las percepciones en el aula y las actividades extraescolares (Beghetto, 2006[26]). Del mismo modo, la principal medida de la curiosidad intelectual se basa en la disposición general de los estudiantes hacia el aprendizaje. Estas medidas se complementan con valoraciones de curiosidad y creatividad realizadas por padres y profesores basadas en los mismos enunciados utilizados para la autoevaluación de los alumnos (solo se utilizaron tres enunciados en el cuestionario para profesores, mientras que se utilizaron seis en los cuestionarios para alumnos y padres).

Figura 4.1 Perfil de estudiantes de 15 años que refieren altos niveles de creatividad

Proporción de estudiantes que refieren altos niveles de creatividad que también refieren altos niveles de otras competencias socioemocionales



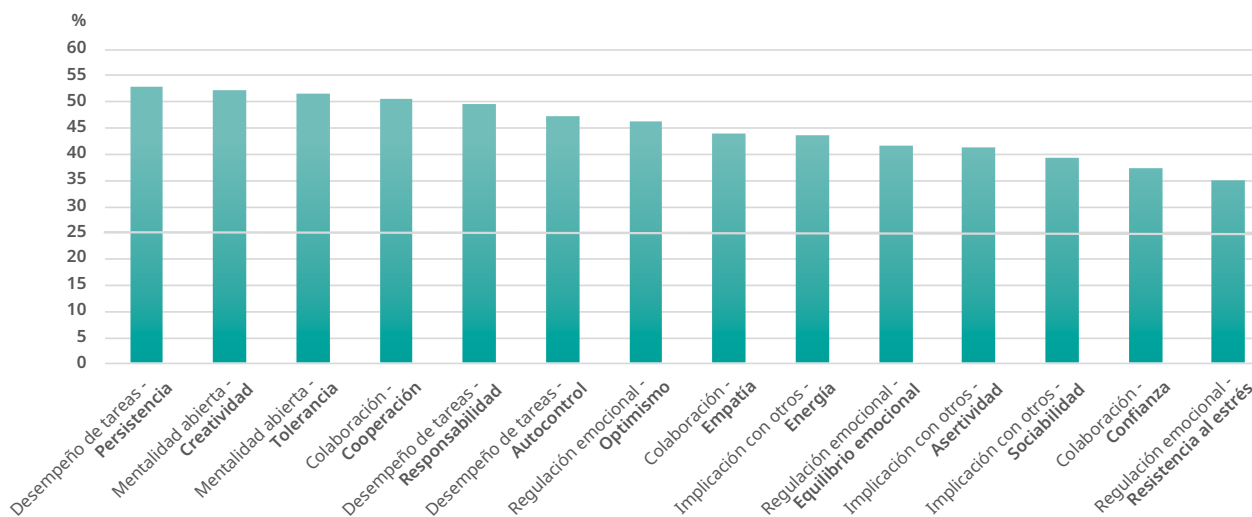
Nota: Los estudiantes que refieren altos niveles de creatividad (y de otras competencias socioemocionales) se definen como estudiantes cuyas puntuaciones en la escala se encuentran en el 25 % superior de la distribución dentro de su ciudad y cohorte. Los valores superiores al 25 % indican una mayor probabilidad de que los estudiantes que refieren altos niveles de creatividad manifiesten también altos niveles de la habilidad correspondiente. Las competencias socioemocionales se muestran en orden descendente en relación con la solidez de su asociación con la creatividad.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A4.1.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273943>

Figura 4.2 Perfil de estudiantes de 15 años que refieren altos niveles de curiosidad

Proporción de estudiantes que refieren altos niveles de curiosidad que también refieren altos niveles de otras competencias socioemocionales



Nota: Los estudiantes que refieren altos niveles de curiosidad (y de otras competencias socioemocionales) se definen como estudiantes cuyas puntuaciones en la escala se encuentran en el 25 % superior de la distribución dentro de su ciudad y cohorte. Los valores superiores al 25 % indican una mayor probabilidad de que los estudiantes que refieren altos niveles de curiosidad manifiesten también altos niveles de la habilidad correspondiente. Las competencias socioemocionales se muestran en orden descendente en relación con la solidez de su asociación con la creatividad.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A4.4.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273962>

¿Cómo cambian (o no cambian) las diferencias individuales en creatividad y curiosidad según los estudiantes, padres y educadores?

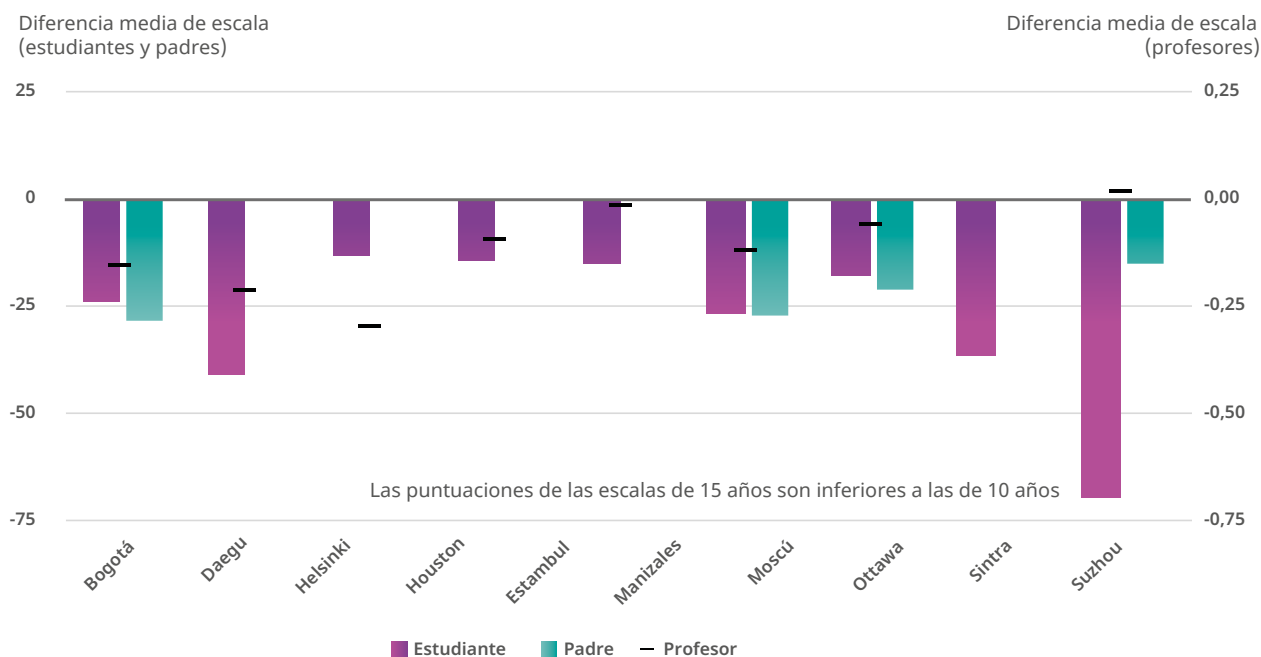
En el Capítulo 1 se presentan las amplias diferencias en términos de creatividad y curiosidad entre chicos y chicas en los distintos ámbitos socioeconómicos y entre estudiantes de 10 y 15 años, así como las diferencias en otras competencias socioemocionales. Esta sección resume estas diferencias y extiende el debate a las calificaciones de creatividad y curiosidad de los estudiantes proporcionadas por padres y profesores.

Varios estudios previos han referido cambios en la curiosidad y creatividad individual durante la infancia. Por ejemplo, utilizando medidas de autoinforme de una muestra de voluntarios anglófonos reclutados en Internet, Soto et al. (2011[27]) mostraron que los niveles promedio de curiosidad (una faceta llamada «apertura a las ideas» en su estudio) parecían descender desde los 10 años hasta la primera adolescencia y esta disminución era especialmente prominente en el caso de las niñas. De Haan et al. (2016[28]) también encontraron una disminución de la curiosidad entre los 6 y los 17 años entre los niños belgas; este último estudio, que midió facetas de los Cinco Grandes dominios sobre la base de informes de madres, también midió la creatividad y encontró un retroceso similar. Por el contrario, a partir de los 15 años, al final de la adolescencia y la edad adulta temprana, tanto la curiosidad (Soto et al., 2011[27]) como el autoconcepto creativo (Karwowski, 2016[29]) parecen aumentar.

Los datos del SSES indican que, en las 10 ciudades, los niveles de creatividad y curiosidad entre los jóvenes de 15 años son significativamente menores que entre los de 10 años, lo que indica una disminución de la creatividad al entrar los niños en la adolescencia. La diferencia en la creatividad entre las cohortes oscila entre unos 15 puntos en Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos) y Estambul (Turquía) y 70 puntos en Suzhou (China), la mayoría de las ciudades muestran un descenso de unos 20-40 puntos (Figura 4.3). Un patrón similar de diferencias entre ciudades se presenta en el caso de la curiosidad, donde la caída osciló entre 71 puntos en Suzhou (China) y 17 puntos en Moscú (Rusia). (Figura 4,4).

Figura 4.3 Brechas en la creatividad en función de la edad

Basado en las autoevaluaciones de los estudiantes, evaluaciones de los padres y evaluaciones del profesor



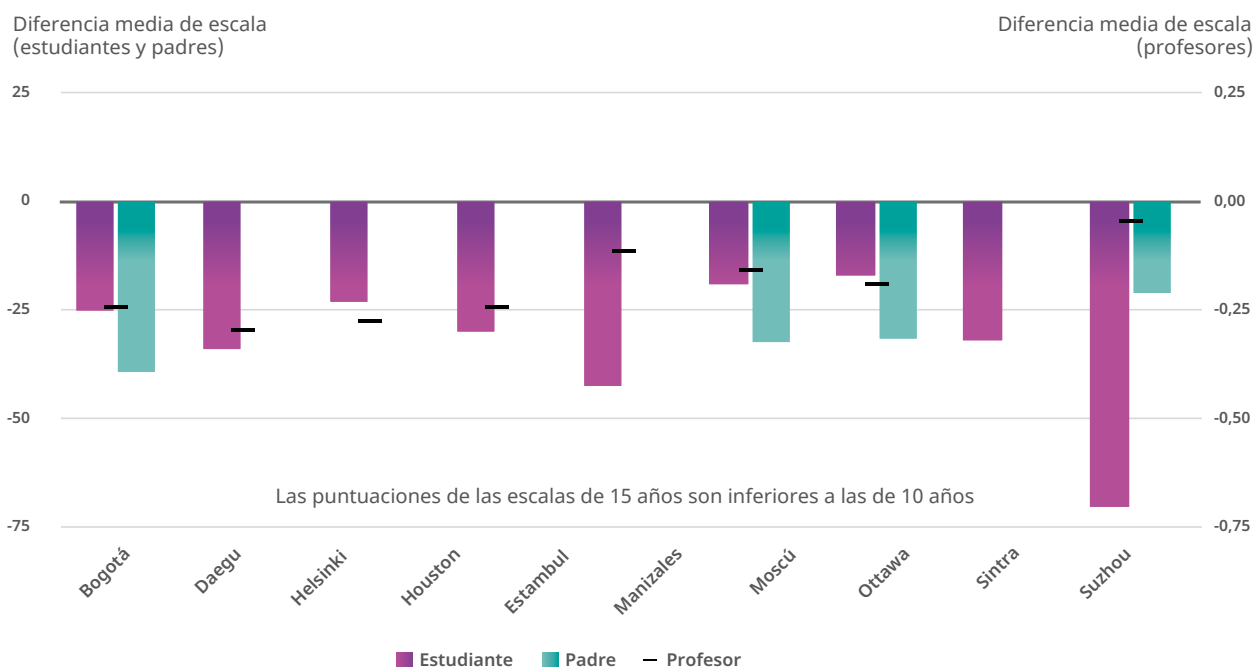
Nota: Los datos de los estudiantes de Sintra (Portugal), los datos de los profesores de Ottawa (Canadá) y Sintra (Portugal) y los datos de los padres de Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Houston (Canadá), Estambul (Turquía), Ottawa (Canadá) y Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y pueden no ser comparables entre las cohortes. Por tanto, estos datos no están incluidos en la figura. Las puntuaciones de las escalas basadas en las evaluaciones de los profesores corresponden a medias aritméticas simples de los ítems subyacentes; las diferencias de escala basadas en las evaluaciones de los profesores no pueden compararse directamente con las diferencias de escala basadas en las evaluaciones de los estudiantes y los padres.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A4.9 y A.4.13.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934273981>

Figura 4.4 Brechas en la curiosidad en función de la edad

Basado en las autoevaluaciones de los estudiantes, evaluaciones de los padres y evaluaciones del profesor



Nota: Los datos de los estudiantes de Sintra (Portugal), los datos de los profesores de Ottawa (Canadá) y Sintra (Portugal) y los datos de los padres de Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Houston (Canadá), Estambul (Turquía), Ottawa (Canadá) y Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y pueden no ser comparables entre las cohortes. Por tanto, estos datos no están incluidos en la figura. Las puntuaciones de las escalas basadas en las evaluaciones de los profesores corresponden a medias aritméticas simples de los ítems subyacentes; las diferencias de escala basadas en las evaluaciones de los profesores no pueden compararse directamente con las diferencias de escala basadas en las evaluaciones de los estudiantes y los padres.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A4.9 y A.4.13.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274000>

Una cuestión importante es si los patrones observados con las medidas de autoevaluación también se observan en las calificaciones de curiosidad y creatividad facilitadas por padres y profesores. Hay al menos dos razones principales por las que la triangulación es importante aquí. En primer lugar, las competencias socioemocionales son constructos multidimensionales que se manifiestan de manera diferente en diferentes contextos (Ramsey et al., 2016[30]). La naturaleza multidimensional de las competencias socioemocionales se desacreditaría evaluándola a través de un único método o confiando en un único informante (Abrahams et al., 2019[31]). En segundo lugar, aunque los cuestionarios autocumplimentados constituyen un método preferido para medir los rasgos psicológicos, pueden verse afectados, como todas las mediciones de cuestionarios, por la interpretación que hagan los encuestados del ítem del cuestionario (véase el Recuadro 1.1, Capítulo 1).

En el caso de las ciudades con tasas de respuesta aceptables en ambas cohortes para los cuestionarios de profesores y padres, los datos muestran una dirección coherente de cambio en los distintos grupos de edad en cuanto a la valoración de la creatividad y la curiosidad; los encuestados adultos refirieron niveles más bajos de acuerdo con las afirmaciones en las que se describe al estudiante como creativo o curioso en el caso de los estudiantes de más edad. En todas las ciudades y para todos los encuestados, las puntuaciones medias de creatividad y curiosidad son menores en los jóvenes de 15 años que en los de 10 años cuando pueden compararse. Sin embargo, mientras que Suzhou (China) presenta el mayor descenso en las medidas de autoinforme, tiene de las menores diferencias en las medidas notificadas por adultos. Por el contrario, los profesores de Helsinki (Finlandia) percibieron a los jóvenes de 15 años como significativamente menos creativos y curiosos que los de 10 años, mientras que las medidas de autoinforme indicaron niveles bastante similares de creatividad y curiosidad entre las dos cohortes.

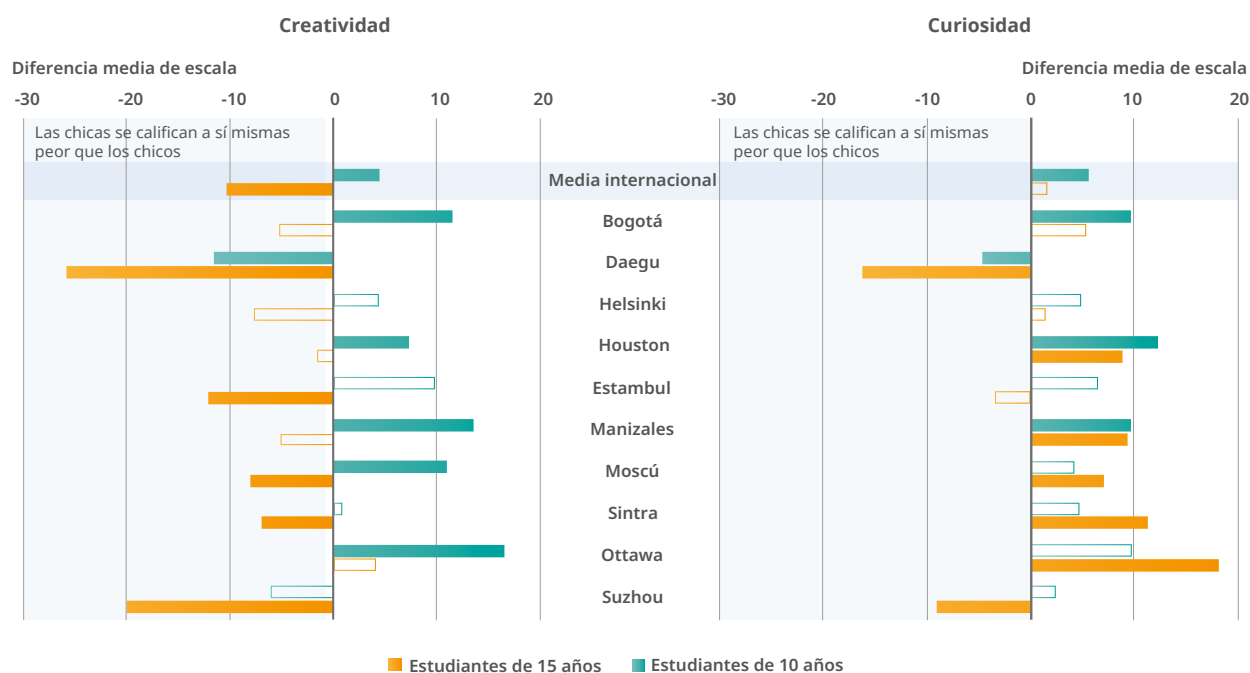
La triangulación de diferentes métodos, por tanto, confirma una caída de la creatividad y la curiosidad entre los 10 y los 15 años en la mayoría de las ciudades. Al mismo tiempo, la magnitud de este retroceso varía considerablemente dependiendo de si se utilizaron medidas autodeclaradas o declaradas por los padres; esto sugiere cierta precaución al comparar la magnitud de la brecha entre las ciudades.

El SSES también identificó patrones típicos de género y diferencias socioeconómicas en la creatividad y la curiosidad. A los 15 años de edad, los chicos y las chicas refirieron en promedio percepciones bastante similares de su propia creatividad y curiosidad (Figura 4.5). Los chicos refirieron niveles algo más altos de creatividad en la mayoría de las ciudades, pero la diferencia observada fue cercana o superior a 20 puntos solo en Daegu (Corea) y Suzhou (China); y la magnitud de las diferencias de género en la creatividad se encontraba, en general, entre las diferencias de habilidades más reducidas de las observadas (Capítulo 1). Las diferencias de género en la creatividad observadas a los 15 años de edad, tal y como se representan en la Figura 4.5, contrastan sin embargo con las observadas a los 10 años de edad. En las ciudades en las que ya se observaba una pequeña brecha a favor de los niños a los 10 años, esta brecha era mayor entre los jóvenes de 15 años; cuando no existía ninguna brecha a los 10 años o la brecha era a favor de las niñas, se observaba una brecha de género a favor de los niños a los 15 años (Tablas A4.14 y A4.15). Dicho de otro modo, y suponiendo que las diferencias de cohorte reflejen las diferencias típicas por edad, los datos del SSES muestran que las niñas desarrollan un autoconcepto más negativo en creatividad que los niños, entre los 10 y los 15 años.

Esta diferencia de género en el perfil de edad de las puntuaciones medias de la creatividad no se observa en las puntuaciones de la creatividad de los estudiantes facilitadas por los padres ni en las calificaciones dadas por los profesores (Tablas A4.10 y A4.13). En las ciudades que alcanzaron tasas de respuesta aceptables para los cuestionarios de profesores y padres en ambas cohortes, las diferencias de género en la creatividad declarada por los padres fueron similares a los 10 y a los 15 años; mientras que las diferencias de género en la creatividad declarada por los profesores se ampliaron, pero a favor de las niñas, en Bogotá (Colombia) y Houston (Estados Unidos). (En Suzhou, en cambio, los chicos alcanzaron a las chicas en la creatividad valorada por el profesor entre los 10 y los 15 años).

La curiosidad o el carácter inquisitivo también fue ligeramente mayor entre los chicos de 15 años que entre las chicas (16 puntos) en Daegu (Corea); en la mayoría de las demás ciudades, sin embargo, solo se observaron pequeñas diferencias entre chicos y chicas de la misma edad (Figura 4.5). Todas las diferencias fueron inferiores a una quinta parte de una desviación estándar y muchas no fueron estadísticamente significativamente diferentes de 0. Por otra parte, con la excepción de Daegu (Corea) y Suzhou (China), las diferencias observadas eran más a menudo favorables a las niñas y a menudo se mantenían cerca de las observadas a los 10 años.

Figura 4.5 Brecha de género en la curiosidad y la creatividad, entre los estudiantes de 10 y 15 años. Basado en los autoinformes de los estudiantes



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en las medias internacionales. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Debe tenerse en cuenta que la diferencia entre dos diferencias «no significativas» (a los 10 años y a los 15) puede ser significativa; mientras que la diferencia entre una diferencia significativa y una diferencia no significativa puede no ser significativa.

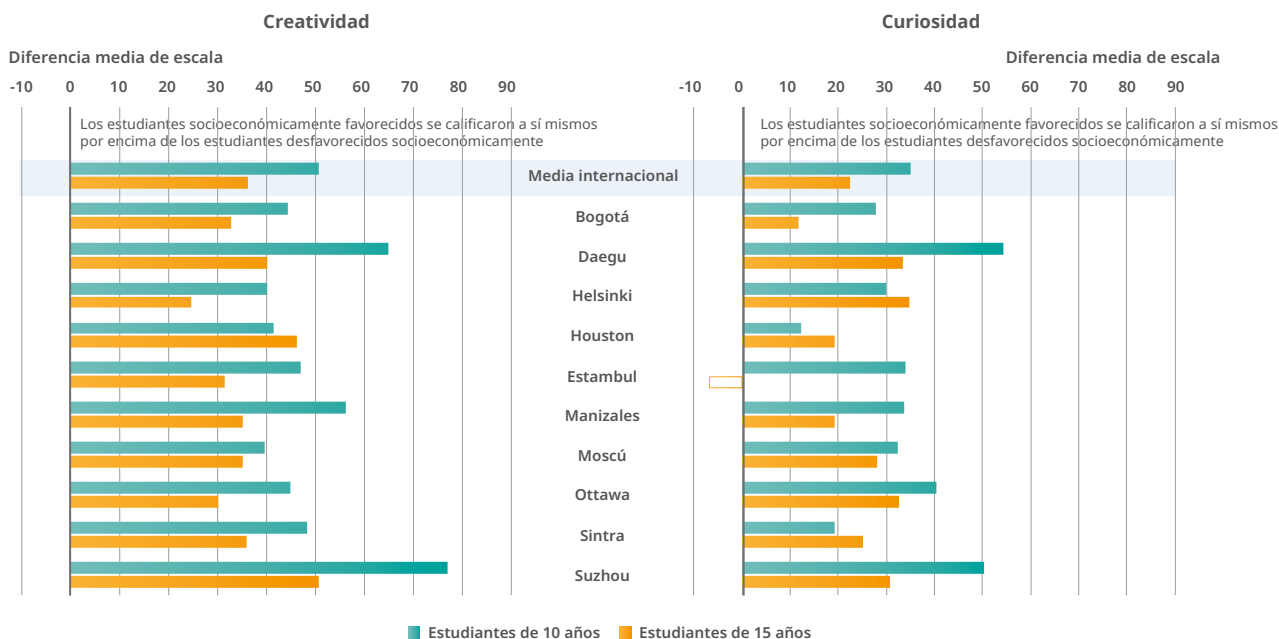
Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A4.14 y A4.15.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274019>

Se observaron diferencias mucho mayores por estatus socioeconómico en la mayoría de las ciudades: en general, los estudiantes más favorecidos (es decir, el 25 % de los estudiantes con el índice más alto de estatus económico, social y cultural, o EESC) percibieron su propia creatividad y curiosidad como significativamente superiores al 25 % de los estudiantes más desfavorecidos. De hecho, aunque las brechas de género tendían a situarse entre las más pequeñas observadas en el estudio, la asociación de estas dos competencias con el estatus socioeconómico se encontraba entre las más sólidas observadas en este estudio (Capítulo 1). En el caso de la curiosidad autoinformada, las mayores brechas socioeconómicas fueron de alrededor de 30 puntos o más en Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Moscú (Rusia), Ottawa (Canadá) y Suzhou (China); y solo en Estambul (Turquía) la brecha no fue significativa a los 15 años. En cuanto a la creatividad referida por los propios encuestados, todas las ciudades presentaron brechas significativas en función del estatus socioeconómico a los 15 años de edad, observándose las mayores brechas entre alumnos de entornos favorecidos y desfavorecidos en Daegu (Corea), Houston (Estados Unidos) y Suzhou (China), donde la diferencia entre alumnos de entornos favorecidos y desfavorecidos superó los 40 puntos (Figura 4.6).

Las brechas socioeconómicas en la creatividad y la curiosidad declaradas por los propios encuestados fueron importantes y significativas en ambas cohortes de edad; en muchas ciudades tendieron a ser incluso mayores entre los niños de 10 años que entre los de 15 (Figura 4.6). En las ciudades que alcanzan tasas de respuesta aceptables para los cuestionarios de profesores y padres en ambas cohortes, también se observa una brecha socioeconómica en la creatividad y la curiosidad comunicadas por padres y profesores que es coherente con la dirección de la brecha observada entre las autoevaluaciones.

Figura 4.6 Brecha socioeconómica en la curiosidad y la creatividad entre los estudiantes de 10 y 15 años. Basado en las autoevaluaciones de los estudiantes



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en las medias internacionales. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Debe tenerse en cuenta que la diferencia entre dos diferencias «no significativas» (a los 10 años y a los 15) puede ser significativa; mientras que la diferencia entre una diferencia no significativa y una diferencia significativa puede no ser significativa.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A4.14 y A4.15.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274038>

¿Hasta qué punto están relacionados los factores escolares con la creatividad y la curiosidad?

¿Pueden las características escolares influir en la forma en que los estudiantes perciben su propia creatividad y curiosidad? Muchos planes de estudios e intervenciones pedagógicas tienen como objetivo potenciar la creatividad de los estudiantes, y la investigación ha ayudado a identificar el papel y las características de las prácticas instructivas de éxito (Cropley, 1995[32]; Ahmadi et al., 2018[33]; Cropley y Patston, 2018[34]; Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 199[2]). Sin embargo, las prácticas de enseñanza tienden a variar mucho entre los docentes del mismo centro; y las prácticas de enseñanza pueden afectar más a los logros creativos o al pensamiento divergente (captado por medidas de rendimiento en tareas) que al autoconcepto creativo o a la curiosidad intelectual general (captada por los cuestionarios).

Los datos del SSES muestran una pequeña variación entre los centros escolares en las competencias socioemocionales (véase el Capítulo 1). Debido a esto, no se pueden establecer correlaciones consistentes de creatividad y curiosidad (y de otras competencias socioemocionales) a nivel escolar utilizando datos del SSES. Sin embargo, es posible analizar cómo la experiencia escolar individual de los estudiantes –su propia percepción del clima escolar, por ejemplo, o su propia participación en actividades de enriquecimiento en la escuela o fuera de ella– se relaciona con su propia creatividad y curiosidad.

Cómo están relacionadas la creatividad y la curiosidad con la percepción que tienen los estudiantes del clima escolar

Este informe describe la percepción de los estudiantes del clima escolar a través de tres indicadores principales: el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela (un indicador de la calidad de las relaciones de los estudiantes con la comunidad escolar, en general); su experiencia de ser víctimas de acoso (un indicador de relaciones problemáticas con sus compañeros); y su percepción de las relaciones profesor-estudiante. La asociación entre estos tres indicadores y cada una de sus propias competencias socioemocionales se describe de manera detallada en el Capítulo 5.

Con respecto a la creatividad y la curiosidad, los análisis presentados en el Capítulo 5 muestran que, de todas las habilidades, la curiosidad tenía la relación más sólida con las respuestas de los estudiantes sobre relaciones de apoyo entre estudiantes y profesores: los estudiantes que refirieron que «se llevaban bien con la mayoría de sus profesores» (y otras declaraciones sobre sus profesores incluidas en el índice de relaciones entre estudiantes y profesores) eran significativamente más propensos a estar de acuerdo con que «les encanta aprender cosas nuevas en la escuela» (y a estar de acuerdo con otras afirmaciones sobre sí mismos que se utilizan para medir la curiosidad intelectual). La asociación de la creatividad con el índice de relaciones alumno-profesor también fue positiva pero similar a la relación media observada con otras habilidades.

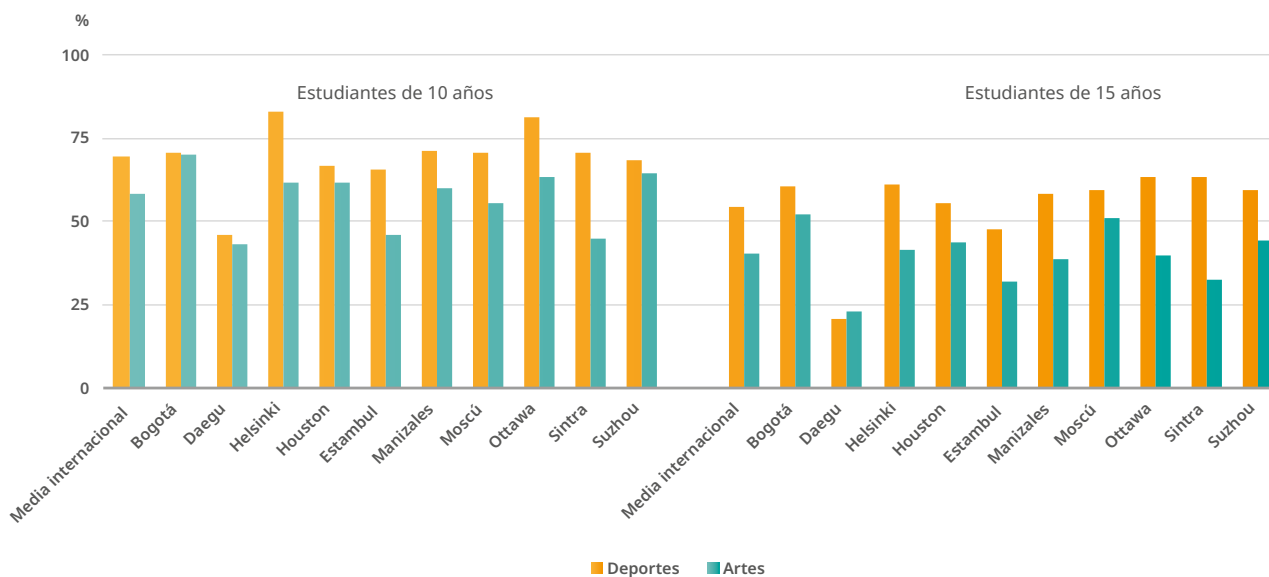
La curiosidad y la creatividad fueron, en promedio, mayores entre los estudiantes de 15 años que declararon tener un fuerte sentido de pertenencia a la escuela y menores entre los estudiantes que declararon haber sido víctimas de acoso en la escuela, pero ni la curiosidad ni la creatividad destacaron por tener una relación claramente estrecha con estos dos índices. Otras competencias socioemocionales estuvieron más relacionadas con estos indicadores: la asociación de la sociabilidad con el sentido de pertenencia a la escuela y el optimismo y el control emocional con la experiencia de ser víctima de acoso, por ejemplo, son sustancialmente más fuertes que las asociaciones observadas para la creatividad o curiosidad.

La correlación, en general, no implica causalidad. En este caso, además, la naturaleza subjetiva de todos los indicadores significa que no está claro si existe una relación similar con diferencias más objetivamente medidas en el comportamiento de los compañeros y los profesores o si la asociación está motivada por la percepción de los estudiantes sobre el comportamiento de los compañeros y los profesores, por ejemplo, porque su autodescripción (como optimista, intelectualmente curioso, etc.) también contamina la forma en que se perciben estos comportamientos. Lo que se puede concluir del análisis es que los estudiantes que declararon gusto por el aprendizaje tendían a describir su relación con los profesores en términos más positivos. En la siguiente sección, analizamos algunos indicadores más objetivos del entorno de aprendizaje, es decir, la participación de los estudiantes en actividades deportivas y artísticas extraescolares.

Cómo están relacionadas la creatividad y la curiosidad con la participación de los estudiantes en actividades deportivas y artísticas

Las actividades extracurriculares, como la participación en un club deportivo, clases de deporte o actividades artísticas (tocar un instrumento musical, bailar, dibujar, etc.) pueden brindar a los niños oportunidades para ejercitar su curiosidad, recibir comentarios sobre su creatividad y desarrollar sus competencias socioemocionales de manera más general. En todas las ciudades participantes en el SSES, la proporción de estudiantes de 10 años que declararon participar en actividades deportivas extraescolares osciló entre más del 80 % en Helsinki (Finlandia) y Ottawa (Canadá) y alrededor del 46 % en Daegu (Corea). Un porcentaje ligeramente menor de estudiantes de 10 años declararon participar en actividades artísticas extraescolares en la mayoría de las ciudades: los porcentajes más altos entre los niños de 10 años se observaron en Bogotá (Colombia) (71 %) y Suzhou (China) (69 %); el porcentaje más bajo se observó en Daegu (Corea), donde así lo refirió el 46 %. Sin embargo, en todas las ciudades, los datos del SSES revelan que la participación en actividades deportivas y artísticas extraescolares es menor entre los jóvenes de 15 años que entre los de 10 años (Figura 4.7).

Figura 4.7 Proporción de estudiantes que participan en actividades deportivas y artísticas extraescolares, entre estudiantes de 10 y 15 años. Basado en los autoinformes de los estudiantes



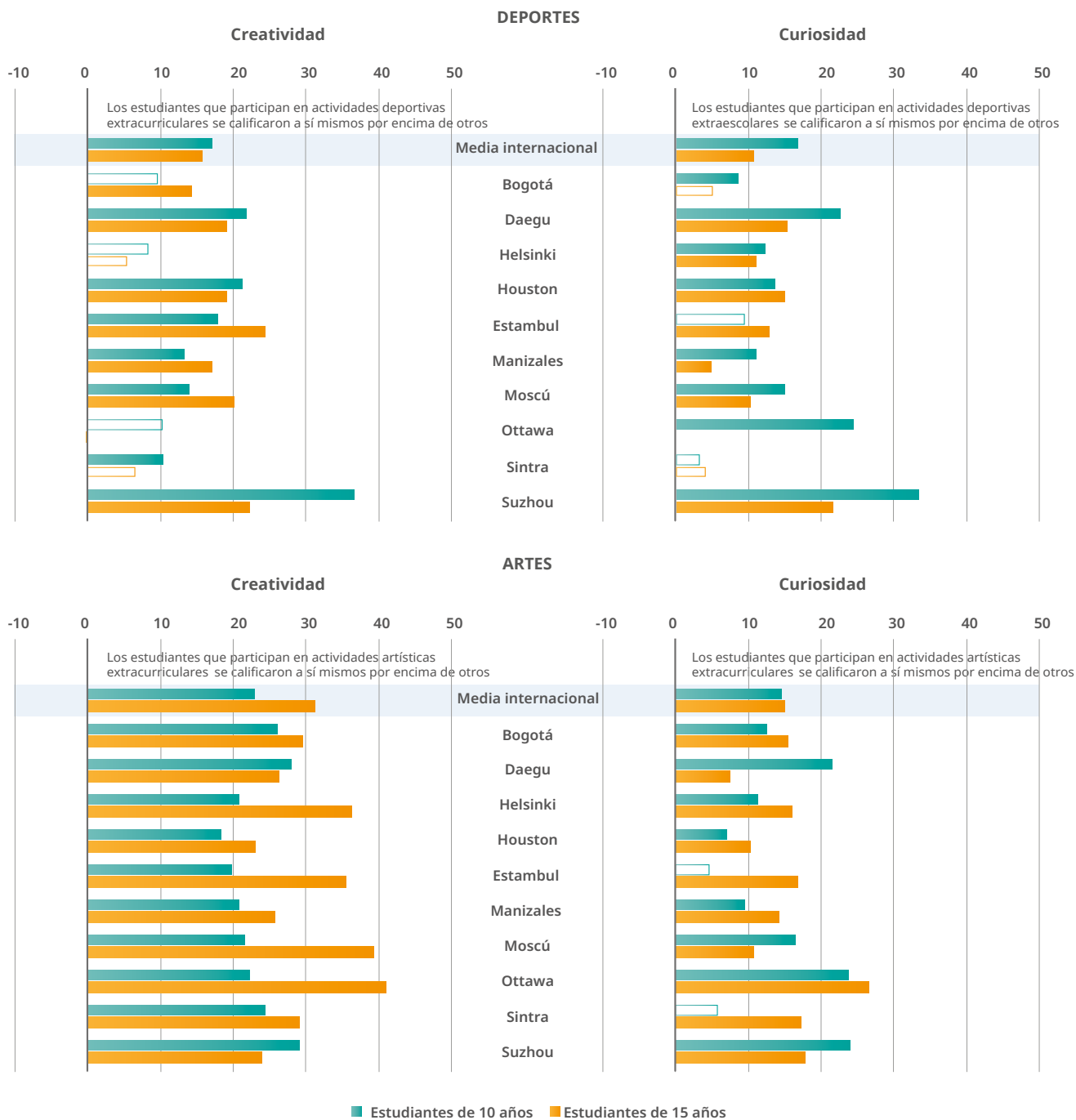
Nota: Los datos de estudiantes de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A4.16 y A4.17.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274057>

Los estudiantes que declararon participar en actividades artísticas puntuaron sistemáticamente su creatividad como superior que los estudiantes que no lo hicieron, incluso después de tener en cuenta las diferencias en el estatus socioeconómico y el género; además, se observaron mayores diferencias en la creatividad entre los estudiantes de 15 años que entre los de 10 años, entre los estudiantes que participaban en arte extracurricular y los que no. En Ottawa (Canadá), por ejemplo, el 40 % de los jóvenes de 15 años declararon participar en actividades artísticas extraescolares. Tras tener en cuenta las diferencias de estatus socioeconómico y género, las puntuaciones en creatividad de este grupo de estudiantes fueron, como media, 42 puntos superiores a las de los estudiantes que declararon no participar en actividades artísticas extraescolares. La diferencia correspondiente a los 10 años (grupo en el que el 63 % declaró participar en actividades artísticas) fue de solo 23 puntos en promedio. Este patrón de disminución de la participación, pero mayores diferencias en las puntuaciones de creatividad, sugiere que los estudiantes que piensan que no son creativos tienen más probabilidades de interrumpir su participación en actividades artísticas durante la adolescencia o, tal vez, que una participación sostenida en actividades artísticas ayuda a los estudiantes a generar confianza en su creatividad. Aunque la naturaleza de los datos del SSES no permite identificar el sentido de la causalidad, los datos sugieren una sólida asociación de las actividades artísticas a los 15 años con la creatividad.

Figura 4.8 Diferencia en las puntuaciones de habilidades, por participación en actividades deportivas y artísticas. Después de tener en cuenta el estatus socioeconómico y el género, sobre la base de los autoinformes de los estudiantes



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Debe tenerse en cuenta que la diferencia entre dos diferencias «no significativas» (a los 10 años y a los 15) puede ser significativa; mientras que la diferencia entre una diferencia significativa y una diferencia no significativa puede no ser significativa.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tablas A4.16 y A4.17.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274076>

Por el contrario, se observan diferencias menores en la creatividad entre los estudiantes que participaron en actividades deportivas extraescolares y los que no; por otra parte, las diferencias en las puntuaciones de creatividad relacionadas con la participación en actividades deportivas (después de tener en cuenta el género y el estatus socioeconómico) no son sistemáticamente mayores entre los jóvenes de 15 años que entre los de 10 años.

Las actividades deportivas extraescolares estaban, como media en las ciudades, positivamente relacionadas también con la curiosidad declarada por los propios estudiantes de 10 y 15 años. Sin embargo, entre los estudiantes que participaban en actividades deportivas extraescolares y los estudiantes que no lo hacían, después de tener en cuenta el estatus socioeconómico y el género, las diferencias en la curiosidad autoinformada fueron relativamente modestas (25 puntos, como máximo), y rara vez mayores a los 15 años que a los 10. De hecho, en muchas ciudades, estas diferencias eran menores en la cohorte de mayor edad. Ocurre así en el caso de Ottawa (Canadá), por ejemplo, donde el 63 % de los jóvenes de 15 años declararon participar en actividades deportivas extraescolares, y comunicaron niveles de curiosidad similares a los de los estudiantes que no participaban en actividades deportivas (Tablas A4.16 y A4.17).

Algunas investigaciones anteriores en los Estados Unidos habían revelado que la autoeficacia creativa era significativamente mayor entre los estudiantes de secundaria que participaban en actividades extraescolares como bandas, teatro y arte, y algo mayor entre los estudiantes que practicaban un deporte o jugaban en un equipo deportivo (Beghetto, 2006[26]). Los datos del SSES corroboran asociaciones similares y las extienden a un conjunto más amplio de países; sin embargo, no pueden desentrañar el sentido de la causalidad. En los Recuadros 4.2 y 4.3 se describen ejemplos de cómo los gobiernos locales y nacionales pretenden fomentar la creatividad.

Recuadro 4.2.

Promover programas artísticos para mejorar la creatividad de los estudiantes

Iniciativas municipales en Sintra (Portugal)

En los últimos años, el gobierno de Sintra ha estado implementando activamente diversas medidas a nivel local para promover competencias socioemocionales entre estudiantes de todas las edades. Los estudiantes de Sintra participan en diversas actividades cocurriculares de naturaleza local y comunitaria, encaminadas a promover una amplia variedad de habilidades incluidas en el marco del SSES.

Por ejemplo, Sintra organiza regularmente Exposiciones de Teatro Escolar, con el objetivo de promover el aprendizaje colaborativo, fomentar las oportunidades de trabajo en proyectos y apoyar el desarrollo integral del alumno. Las habilidades objetivo incluyen cooperación, creatividad, control emocional, tolerancia, confianza y resistencia al estrés.

Las escuelas locales de Sintra también organizan proyectos orquestales para estudiantes de primaria y secundaria. Este proyecto pretende apoyar el desarrollo integral de los alumnos a través de la cultura y el arte. Se anima a las escuelas a promover la inclusión social reforzando los vínculos entre las escuelas y la comunidad. Las competencias específicas incluyen la cooperación, el aprendizaje colaborativo, la responsabilidad, la motivación por el logro, la autoeficacia y la persistencia.

Fuente: Municipio de Sintra (2020[35]) y (2018[36])

Políticas nacionales de creatividad en Irlanda

En 2016, el gobierno nacional de Irlanda puso en marcha el Plan Juventud Creativa, cuyo objetivo es situar la cultura y la creatividad en el centro del aprendizaje. Brinda a cada niño en Irlanda la oportunidad de participar en clases de música, teatro, arte y codificación hasta 2022. Se hace mediante la integración formal de la creatividad en las aulas y animando a los estudiantes a profundizar en estos temas en entornos informales. Las escuelas que adoptan el Plan Juventud Creativa reciben hasta nueve días de apoyo y asistencia de Socios Creativos cada año, que son responsables de apoyar a la escuela en la construcción de una visión a largo plazo para promover el arte y la creatividad. Los Socios Creativos lo hacen respondiendo a las necesidades individuales de las escuelas, desafiándolas a desarrollar módulos innovadores para promover la creatividad, y adoptando un enfoque impulsado por la comunidad al involucrar a la dirección de la escuela, el personal, los niños y los padres en la promoción de la creatividad.

Una de las acciones propuestas en el marco del plan Juventud Creativa es el Plan Escuela Creativa, dirigido por el Consejo de las Artes de Irlanda. Ofrece varios planes de actividades para potenciar el compromiso de los estudiantes con las artes y reforzar su creatividad. Por ejemplo, de mayo a junio de 2021, el programa Escuelas Creativas de Irlanda ofrecerá un módulo sobre autoexpresión a través del desarrollo de personajes, que proporcionará a los estudiantes formación en áreas de actuación y representación. El módulo englobará talleres con profesionales del teatro, que permitirán a los alumnos trabajar la expresión emocional, la caracterización, el relato y la improvisación. Los estudiantes documentarán su participación en el módulo a través de un diario reflexivo. Desde la perspectiva de las competencias socioemocionales, el objetivo principal de este módulo es mejorar el pensamiento creativo, la cooperación, la imaginación, la expresión personal y la confianza de los estudiantes.

Fuente: Creative Ireland (2016[37])

Recuadro 4.3. Aprendizaje experimental creativo en escuelas surcoreanas

En 2009, las escuelas de Corea del Sur introdujeron el Aprendizaje Experimental Creativo (CEL, por sus siglas en inglés) en su plan de estudios, que comprende actividades extracurriculares destinadas a desarrollar personas completas. Los estudiantes participan activamente en el proceso de elegir su ámbito de interés y pensar en actividades innovadoras relacionadas con el ámbito. Esto permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades de pensamiento creativo, ya que se les anima a tomar decisiones autónomas sobre cómo aprenderán diversos temas. Incluyen, entre otros, multiculturalismo, desarrollo profesional, medio ambiente y sostenibilidad, derechos humanos, ciudadanía democrática y educación financiera. Se aplica un enfoque práctico en el que se anima a los estudiantes a aprender haciendo, mejorando así las competencias socioemocionales como la creatividad, la autorregulación y la tolerancia, al tiempo que se desarrolla un sentido de comunidad.

Hay cuatro componentes esenciales de la educación CEL en las escuelas surcoreanas:

- Actividades autorreguladas a través de las cuales los estudiantes aprenden a trabajar de manera independiente y reaccionan proactivamente en un entorno cambiante.
- Actividades de club a través de las cuales los estudiantes cultivan sus aficiones mientras desarrollan competencias socioemocionales como la creatividad y la cooperación con otros compañeros de equipo.
- Actividades de voluntariado, que enseñan a los estudiantes a contribuir con causas importantes para su comunidad, como la conservación del medio ambiente.
- Actividades de exploración de carreras, que ayudan a los estudiantes a explorar su identidad personal, diseñar y prepararse para sus carreras futuras, y explorar diversas fuentes de información para la orientación profesional.

Fuente: (Kim y Eom, 2017[38])

¿Cómo están relacionadas las opciones profesionales con las competencias socioemocionales de los estudiantes?

En el Capítulo 2 se expuso que la curiosidad está relacionada de manera sólida y coherente con las expectativas de los estudiantes de completar la educación terciaria. En esta sección se explora además cómo las competencias socioemocionales de los estudiantes están relacionadas con sus expectativas de trabajar en una profesión relacionada con la ciencia; y con sus expectativas de trabajar en una profesión creativa. Estos indicadores ilustran de manera más general el papel de las competencias socioemocionales en las aspiraciones de los estudiantes; se eligen porque a menudo se considera deseable aumentar la proporción de trabajadores que contribuyen a los sectores más innovadores de la economía en el marco de los esfuerzos de los países por promover el crecimiento económico a largo plazo. Al resaltar las asociaciones importantes entre las competencias socioemocionales, y las aspiraciones profesionales, estos análisis sugieren que las intervenciones que tienen como objetivo fortalecer determinadas habilidades entre niños y adolescentes o ayudarlos a desarrollar un autoconcepto realista pueden tener consecuencias reales a través de las elecciones que los jóvenes toman basándose en estas creencias propias.

En el cuestionario del SSES se preguntaba a los estudiantes en qué profesión esperan trabajar cuando tengan 30 años. Los estudiantes podían acceder a cualquier título o descripción del puesto de trabajo en un campo de acceso libre; sus respuestas se clasificaron con arreglo a la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08). Esta sección se centra en dos clases de profesiones en particular.

El primer grupo de ocupaciones incluye todas las relacionadas con la ciencia, definidas como aquellas expectativas profesionales cuya realización requiere el estudio de la ciencia más allá de la educación obligatoria, normalmente en la educación terciaria formal (OCDE, 2016[39]). Incluye a profesionales de la ciencia y la ingeniería, profesionales de las tecnologías de la información y la comunicación, profesionales sanitarios y profesionales asociados relacionados con la ciencia.

El segundo grupo de profesiones identifica «profesiones creativas» en la economía. Esta distinción se basa en la lista de profesiones utilizada por el Departamento de Tecnología Digital, Cultura, Medios de Comunicación y Deporte del Reino Unido (2016[40]) para definir las industrias creativas². Las profesiones creativas incluyen, por ejemplo, artistas, músicos o actores; pero también directores de marketing, profesionales y profesionales asociados; arquitectos; periodistas, relaciones públicas o profesionales del software, entre otras profesiones (se puede consultar una lista completa de profesiones y un análisis de los criterios de clasificación en (Bakhshi, Freeman e Higgs, 2013[41])).

Las expectativas de los estudiantes sobre el trabajo que tendrán a los 30 años varían entre las ciudades, tal vez reflejando diferencias en la demanda de profesiones concretas en la economía local, y diferentes niveles y tipos de orientación profesional. En el SSES, la proporción de estudiantes de 15 años que esperaba trabajar en una profesión relacionada con la ciencia, por ejemplo, oscilaba entre el 18 % en Suzhou (China) y el 44 % en Manizales (Colombia). Por otra parte, la proporción de estudiantes de 15 años que esperaba trabajar en una profesión creativa oscilaba entre el 7 % en Suzhou (China) y el 23 % en Moscú (Tabla A4.21).

Al mismo tiempo, dentro de cada ciudad, el grupo de estudiantes más atraído por las diferentes profesiones puede caracterizarse, de manera bastante consistente, en cuanto a cómo perciben sus fortalezas sociales y emocionales. En esta sección se expone la importancia de las competencias socioemocionales para las opciones profesionales de los estudiantes a través de estos dos ejemplos.

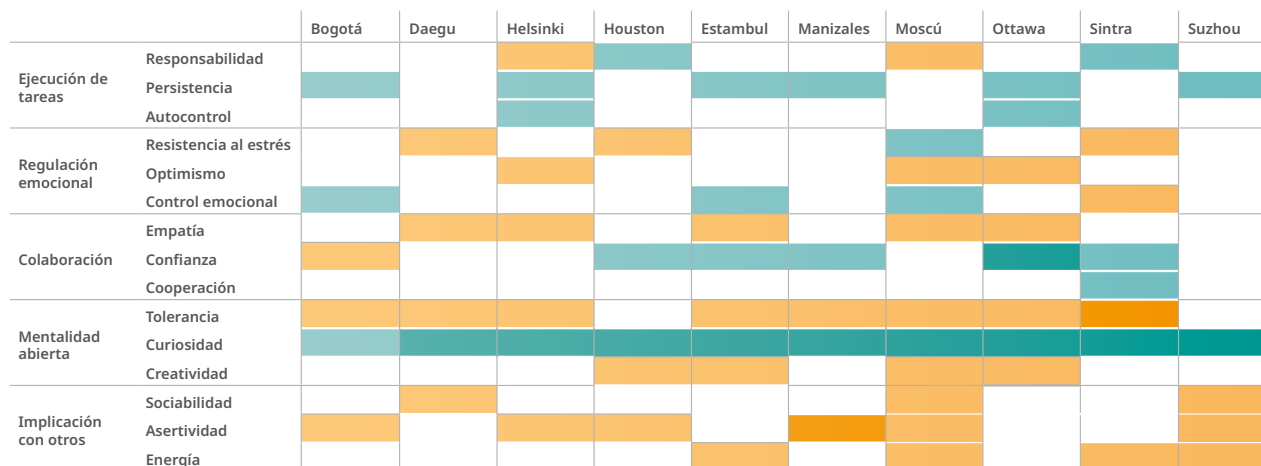
Los estudiantes que esperaban trabajar en una profesión relacionada con la ciencia se describieron a sí mismos como personas con una curiosidad intelectual significativamente mayor que otros estudiantes (Figura 4.9). Esta relación positiva fue sólida y significativa en todas las ciudades que participaron en el estudio. El interés por la ciencia es uno de los comportamientos que caracterizan a los estudiantes curiosos y, por lo tanto, no es sorprendente que exista una sólida asociación con la expectativa de seguir una carrera en la ciencia.

Al mismo tiempo, los estudiantes que esperaban trabajar en una profesión creativa (por ejemplo, como actores, periodistas, profesionales de la publicidad) se describían a sí mismos como más creativos que los estudiantes que esperaban trabajar en otro tipo de profesiones (la asociación era más débil en Estambul (Turquía), Manizales (Colombia) y Suzhou (China) que en otras ciudades). Ninguna otra habilidad mostró una asociación significativa y coherente con la expectativa de trabajar en una profesión creativa (Figura 4.10).

Figura 4.9 Relación entre las competencias socioemocionales y las expectativas de trabajar en una profesión relacionada con la ciencia (estudiantes de 15 años)

El color más oscuro representa unas relaciones más estrechas entre las habilidades y las expectativas de trabajar en una profesión relacionada con la ciencia, jóvenes de 15 años

15 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 5

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 5

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a 5

La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a 5

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a la variación en puntos porcentuales de la probabilidad de que los estudiantes de 15 años mantengan esta expectativa, que se asocia a un aumento de 100 puntos en la puntuación correspondiente en habilidades. Todos los modelos incluyen controles del estatus socioeconómico y el género.

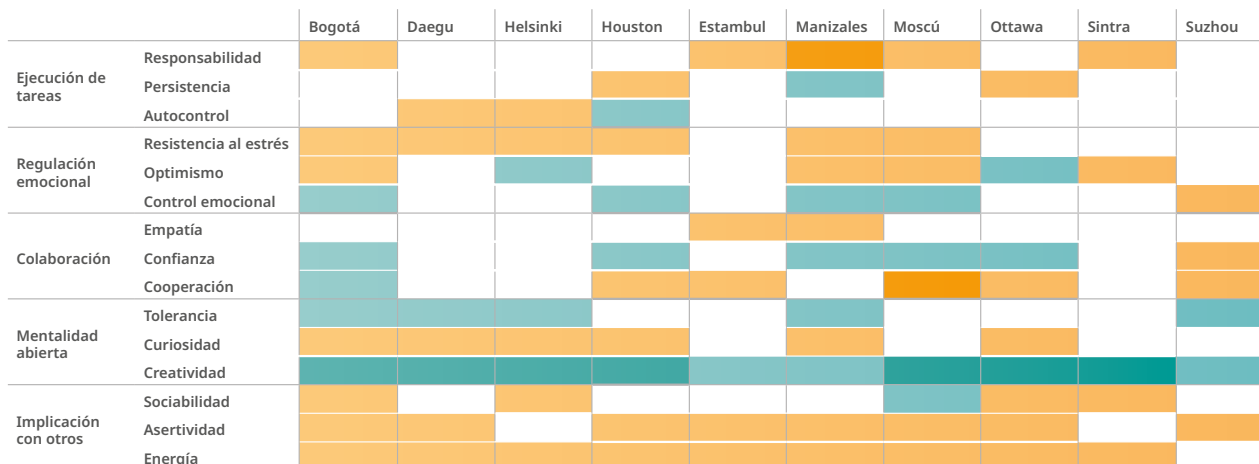
Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A4.18.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934274095>

Figura 4.10 Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales con las expectativas de trabajar en una profesión creativa (Estudiantes de 15 años)

El color más oscuro representa unas relaciones más estrechas entre las capacidades y las expectativas de trabajar en una profesión creativa, jóvenes de 15 años

15 años



Lasso no seleccionó la habilidad

La habilidad fue seleccionada por Lasso, pero el coeficiente post-lasso no es significativo

- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo pero inferior a 5
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es positivo y superior a 5
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo pero superior a 5
- La habilidad fue seleccionada por Lasso, el coeficiente post-lasso es significativo al 5 % y el coeficiente es negativo e inferior a 5

Nota: Los tonos verde indican relaciones positivas y significativas, con un tono más oscuro que indica una relación más fuerte. Los tonos naranja indican relaciones negativas. Los números de la leyenda se refieren a la variación en puntos porcentuales de la probabilidad de que los estudiantes de 15 años mantengan esta expectativa, que se asocia a un aumento de 100 puntos en la puntuación correspondiente en habilidades. Todos los modelos incluyen controles del estatus socioeconómico y el género.

Fuente: Base de datos del SSES 2019, Tabla A4.20.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934274114>

¿Qué significan las conclusiones de este capítulo para padres, educadores y responsables políticos?

Los resultados de este capítulo describen cómo la creatividad y la curiosidad intelectual de los estudiantes están relacionadas con sus competencias socioemocionales más amplias, género, edad, estatus socioeconómico, experiencia escolar y opciones profesionales. Al explorar estas asociaciones en 10 ciudades de cuatro continentes, el SSES destaca un gran número de aspectos comunes que trascienden las fronteras culturales y ayuda a los responsables políticos y educadores a entender cómo las diferencias individuales en el autoconcepto creativo y la disposición de los estudiantes al aprendizaje interactúan con las normas sociales y las prácticas educativas.

La asociación de la creatividad con otras competencias socioemocionales demuestra que los estudiantes que se consideran muy creativos tienden a referir también altos niveles de curiosidad y persistencia intelectual, dos habilidades que probablemente desempeñen un papel importante en los logros creativos, grandes y pequeños, es decir, en ayudar a las personas a utilizar su experiencia para crear algo que sea novedoso y útil. Al mismo tiempo, los estudiantes con un sólido autoconcepto creativo son un grupo relativamente diverso de estudiantes en términos de autocontrol o en términos de habilidades de regulación emocional, que están más asociadas con el logro académico y el bienestar, respectivamente. Esto significa que, si bien existen determinados aspectos comunes entre los estudiantes con un sólido autoconcepto creativo, la diversidad de sus necesidades y preferencias no debe subestimarse. Por el contrario, puede ser beneficioso ofrecer oportunidades para practicar y conocer el potencial creativo propio en diversos formatos (por ejemplo, como parte de actividades individuales y de grupo, en formatos competitivos y cooperativos).

La creatividad y la curiosidad de los estudiantes fueron menores en la cohorte de mayor edad (15 años) que en la de menor edad (10 años). Así ocurrió también en la mayoría de las demás medidas del SSES (véase el Capítulo 1). Este capítulo da un paso más allá y utiliza las calificaciones de padres y educadores para confirmar el retroceso en la creatividad y la curiosidad a medida que los estudiantes crecen. Por lo tanto, los cambios en estas habilidades no solo pueden deberse a cambios en el sesgo del estilo de respuesta o a la propia imagen del estudiante asociada con la adolescencia. Aunque es difícil de desentrañar –los constructos multidimensionales pueden requerir respuestas multidimensionales– puede haber varias explicaciones posibles.

Estos resultados podrían derivarse en parte del hecho de que los sistemas educativos a menudo esperan el cumplimiento por parte de los estudiantes, con la posible consecuencia de eliminar la curiosidad y la creatividad a medida que los estudiantes crecen y permanecen más tiempo en el sistema educativo. Como se explica en el Capítulo 1, el tiempo prolongado en la escuela y la exposición a entornos de aprendizaje más rígidos pueden inhibir las capacidades de los estudiantes para desarrollar y practicar algunas de estas habilidades (Bailey et al., 2019[42]; Duckworth, Quinn y Tsukayama, 2012[43]). Otra posible razón es que, a medida que los estudiantes crecen, pueden sentirse más presionados para cumplir con las expectativas externas. No es fácil encontrar ejemplos en la literatura de tareas en las que el rendimiento de los niños no mejora a medida que maduran y crecen, especialmente en aquellos ámbitos en los que los sistemas educativos han sido tradicionalmente buenos, como el desarrollo de resultados cognitivos. Como consecuencia de ellos, los niños mayores pueden compararse a sí mismos con estándares personales y de pares más altos (y que profesores y padres exijan un estándar más alto, véase el Capítulo 3). Pueden sentirse más conscientes de sí mismos a la hora de buscar ayuda para desarrollar competencias socioemocionales que, en su opinión o en la de un adulto cercano, ya deberían haber sido desarrolladas instintivamente para entonces. Para evitarlo, los adultos en casa y en la escuela deben ser cautos sobre cómo expresan sus expectativas de lo que los jóvenes deben lograr o son capaces de lograr. El hecho de que los adultos juzguen los errores que cometen los jóvenes puede dar lugar a que estos cultiven creencias negativas sobre sí mismos (Esbjörn et al., 2014[44]). En cambio, los adultos en el hogar y la escuela pueden ayudar a los estudiantes a calibrar mejor su percepción de competencia con su desempeño real y fomentar la creencia de los estudiantes de que la capacidad y la inteligencia de alguien pueden desarrollarse con el tiempo (lo que se conoce como mentalidad de crecimiento). Como media en los países de la OCDE, tener una mentalidad de crecimiento en PISA 2018 (es decir, estudiantes que discrepaban o discrepaban totalmente con la afirmación «Tu inteligencia es algo de ti que no puedes cambiar mucho») se asoció positivamente con el rendimiento en lectura, la motivación de los estudiantes para dominar las tareas, la autoeficacia general, el establecimiento de objetivos de aprendizaje, la percepción del valor de la escuela y se asoció negativamente con su miedo al fracaso (OCDE, 2019[45]).

Las diferencias relacionadas con la edad en el autoconcepto creativo son mucho más pronunciadas entre las chicas que entre los chicos (por el contrario, no ocurre así con la curiosidad intelectual, es decir, la disposición emocional hacia el aprendizaje). A los 15 años, las niñas, en promedio, declaran una creatividad significativamente menor que los niños. Sin embargo, las calificaciones de padres y docentes fueron similares para ambos grupos de edad. Es posible que este patrón se deba principalmente a que los chicos confían demasiado en sus habilidades creativas, mientras que las chicas, en promedio, tienen evaluaciones más realistas. Sin embargo, si los adolescentes asocian el talento creativo («tener imaginación», «dar con soluciones que otros no ven») con los hombres en mayor medida que con las mujeres, esta visión se verá reflejada en las opciones de carreras por género, de manera que menos niñas optarán por itinerarios educativos y, más adelante, por trabajos donde esperan que se exija talento creativo. Esto es similar a lo observado con otras capacidades intelectuales excepcionales (genialidad, brillantez) (Leslie et al., 2015[46]). Los padres y los docentes pueden ayudar tanto a los niños como a las niñas a desarrollar una evaluación realista de sus fortalezas y a contrarrestar los estereotipos potencialmente intimidatorios poniendo de relieve los modelos a seguir para ambos géneros y ayudando a los estudiantes a ver la creatividad como una habilidad que se puede aprender en lugar de ser un rasgo fijo.

Se observaron grandes diferencias en la creatividad en función de la situación socioeconómica, especialmente entre los niños de 10 años. Las brechas en la creatividad pueden reflejar diferencias similares en el rendimiento creativo. De hecho, las evaluaciones de la creatividad basadas en tareas también han puesto de relieve las brechas socioeconómicas al final de la enseñanza primaria (Castillo-Vergara et al., 2018[47]; Forman, 1979[48]). El hecho de que, con excepciones limitadas, las brechas socioeconómicas en la creatividad sean, por término medio, menores entre los jóvenes de 15 años sugiere que la influencia de los padres y su clase social en el aprendizaje social y emocional disminuye con la edad y la escolarización a medida que los adolescentes acceden a oportunidades para socializar y explorar su identidad en círculos sociales más diversos, y eligen modelos de conducta entre un conjunto más amplio de posibilidades.

Aunque se observaron fuertes asociaciones de curiosidad y creatividad con características y experiencias individuales entre los estudiantes que asistían al mismo centro escolar, el nivel medio de creatividad y curiosidad no difirió mucho entre los centros (véase el Capítulo 1). Dicho de otro modo, la gran mayoría de las escuelas no varían significativamente en términos de la proporción de estudiantes que se consideran muy creativos o no creativos. Una interpretación es que, en ausencia de intervenciones escolares deliberadas para desarrollar la creatividad (Vincent-Lancrin et al., 2019[2]), las escuelas tienden a tener niveles similares de creatividad individual. No obstante, también es posible que, aunque haya diferencias en la creatividad, las mediciones de cuestionarios realizadas por los propios alumnos y por los profesores no reflejen las verdaderas variaciones entre centros escolares o a lo largo del tiempo (véase el Recuadro 1.1, Capítulo 1).

Los resultados de este capítulo también ponen de relieve algunas asociaciones sólidas entre la evaluación de los estudiantes de su fortaleza social y emocional y sus expectativas sobre futuros empleos. A los 15 años, los estudiantes todavía pueden estar lejos de entrar en el mercado laboral, pero las decisiones que tomen en los últimos años de la educación obligatoria y en los años siguientes pueden tener un impacto duradero en sus perspectivas de futuro. El SSES muestra que la adolescencia temprana es un período en el que las percepciones de los estudiantes sobre sus propias competencias socioemocionales pueden cambiar rápidamente: en muchas ciudades, los jóvenes de 15 años manifiestan niveles muy diferentes de competencias socioemocionales en comparación con los de 10 años. Dado que los estudiantes suelen tomar decisiones importantes sobre la base de su percepción actual de fortalezas y preferencias (basadas en lo que creen necesario para tener éxito en diferentes carreras), es importante ayudar a los estudiantes a cultivar una identidad positiva y desarrollar una evaluación realista de sus fortalezas. Esto es importante para su bienestar actual. También les ayudará a desarrollar su potencial a lo largo de su vida.

Referencias

- Abrahams, L. et al. (2019), "Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts.", *Psychological Assessment*, Vol. 31/4, pp. 460-473, <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000591>. [31]
- Ahmadi, N. et al. (2018), "School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research?", in *Creativity Under Duress in Education?*, *Creativity Theory and Action in Education*, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_14. [33]
- Amabile, T. (2012), "Componential theory of creativity", No. 12-096, Harvard Business School, <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf> (accessed on 28 March 2018). [17]
- Avisati, F., G. Jacotin and S. Vincent-Lancrin (2014), "Educating Higher Education Students for Innovative Economies: What International Data Tell Us", *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 1/1, p. 223, [http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-1\(1\)-2013pp223-240](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-1(1)-2013pp223-240). [23]
- Bailey, R. et al. (2019), "Getting Developmental Science Back Into Schools: Can What We Know About Self-Regulation Help Change How We Think About "No Excuses"?", *Frontiers in Psychology*, Vol. 10, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885>. [39]
- Bakhshi, H., A. Freeman and P. Higgs (2013), *A Dynamic Mapping of the UK's Creative Industries*, NESTA, https://media.nesta.org.uk/documents/a_dynamic_mapping_of_the_creative_industries.pdf (accessed on 18 November 2020). [38]
- Batey, M. and A. Furnham (2006), "Creativity, intelligence, and personality: a critical review of the scattered literature", *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, Vol. 132/4, pp. 355-429. [18]
- Beghetto, R. (2006), "Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students", *Creativity Research Journal*, Vol. 18/4, pp. 447-457, http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4. [26]
- Castillo-Vergara, M. et al. (2018), "Does socioeconomic status influence student creativity?", *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 29, pp. 142-152, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.005>. [44]
- Choi, J. (2004), "Individual and Contextual Predictors of Creative Performance: The Mediating Role of Psychological Processes", *Creativity Research Journal*, Vol. 16/2-3, pp. 187-199, <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2004.9651452>. [25]
- Cropley, D. and T. Patston (2018), "Supporting Creative Teaching and Learning in the Classroom: Myths, Models, and Measures", in *Creativity Under Duress in Education?*, *Creativity Theory and Action in Education*, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_15. [34]
- de Haan, A. et al. (2016), "Long-Term Developmental Changes in Children's Lower-Order Big Five Personality Facets", *Journal of Personality*, Vol. 85/5, pp. 616-631, <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12265>. [28]
- Department for Digital, C. (2016), *Creative Industries Economic Estimates: Methodology*, <https://www.gov.uk/government/publications/creative-industries-economic-estimates-methodology>. [37]
- Dresser, S. (2020), *The rise and rise of creativity*, <https://aeon.co/essays/how-did-creativity-become-an-engine-of-economic-growth> (accessed on 3 December 2020). [4]
- Duckworth, A., P. Quinn and E. Tsukayama (2012), "What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/2, pp. 439-451, <http://dx.doi.org/10.1037/a0026280>. [40]
- Elliott, S. (2017), *Computers and the Future of Skill Demand*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en>. [5]
- Esbjørn, B. et al. (2014), "Meta-Worry, Worry, and Anxiety in Children and Adolescents: Relationships and Interactions", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 44/1, pp. 145-156, <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2013.873980>. [41]

- Feist, G. (1998), "A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity", *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 2/4, pp. 290-309. [19]
- Forman, S. (1979), "Effects of Socioeconomic Status on Creativity in Elementary School Children", *Creative Child and Adult Quarterly*, Vol. 4/2, pp. 87-92. [45]
- Guilford, J. (1950), "Creativity.", *American Psychologist*, Vol. 5/9, pp. 444-454, <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>. [16]
- Kankaraš, M. (2017), "Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics", *OECD Education Working Papers*, No. 157, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>. [13]
- Karwowski, M. (2016), "The Dynamics of Creative Self-Concept: Changes and Reciprocal Relations Between Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity", *Creativity Research Journal*, Vol. 28/1, pp. 99-104, <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2016.1125254>. [29]
- Karwowski, M. and I. Lebuda (2016), "The big five, the huge two, and creative self-beliefs: A meta-analysis.", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 10/2, pp. 214-232, <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000035>. [24]
- Kaufman, J. and R. Sternberg (eds.) (2010), *Assessment of Creativity*, Cambridge University Press. [15]
- Kim, H. and J. Eom (2017), *Advancing 21st Century Competencies in South Korea*. [35]
- Leslie, S. et al. (2015), "Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines", *Science*, Vol. 347/6219, pp. 262-265, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1261375>. [43]
- Lubart, T. (2001), "Models of the creative process: Past, present and future", *Creativity Research Journal*, Vol. 13/3-4, pp. 295-308, http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1334_07. [11]
- Nedelkoska, L. and G. Quintini (2018), "Automation, skills use and training", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 202, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>. [6]
- OECD (2019), *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*, <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>. [14]
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>. [42]
- OECD (2018), *The Future of Education and Skills*, [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf) (accessed on 4 December 2020). [1]
- OECD (2016), "Students' attitudes towards science and expectations of science-related careers", in *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-7-en>. [36]
- OECD (2010), *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en>. [3]
- Pate, D. (2020), *The Top Skills Companies Need Most in 2020—And How to Learn Them*, <https://www.linkedin.com/business/learning/blog/top-skills-and-courses/the-skills-companies-need-most-in-2020and-how-to-learn-them> (accessed on 4 November 2020). [7]
- Petrone, P. (2019), *The Skills Companies Need Most in 2019 – And How to Learn Them*, <https://www.linkedin.com/business/learning/blog/top-skills-and-courses/the-skills-companies-need-most-in-2019-and-how-to-learn-them> (accessed on 4 November 2020). [8]
- Plucker, J., R. Beghetto and G. Dow (2004), "Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research", *Educational Psychologist*, Vol. 39/2, pp. 83-96, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1. [12]
- Prabhu, V., C. Sutton and W. Sauser (2008), "Creativity and certain personality traits: understanding the mediating effect of intrinsic motivation", *Creativity Research Journal*, Vol. 20/1, pp. 53-66, <http://dx.doi.org/10.1080/10400410701841955>. [20]

- Ramsey, C. et al. (2016), "School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27/4, pp. 629-641, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1199436>. [30]
- Runco, M. (ed.) (1995), *Fostering creativity in the classroom: General principles*, Hampton Press. [32]
- Runco, M. and G. Jaeger (2012), "The Standard Definition of Creativity", *Creativity Research Journal*, Vol. 24/1, pp. 92-96, <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>. [9]
- Soto, C. et al. (2011), "Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample.", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 100/2, pp. 330-348, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021717>. [27]
- Sternberg, R. (ed.) (1999), *The concept of creativity: Prospects and paradigms.*, Cambridge University Press. [10]
- Sternberg, R. and T. Lubart (1995), *Defying The Crowd: Cultivating Creativity In A Culture Of Conformity*, Free Press, New York, NY, <http://psycnet.apa.org/record/1995-97404-000> (accessed on 28 March 2018). [22]
- Sternberg, R. and T. Lubart (1991), "An investment theory of creativity and its development", *Human Development*, Vol. 34/1, pp. 1-31, <http://dx.doi.org/10.1159/000277029>. [21]
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019), *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/62212c37-en>. [2]

Notas al pie

¹ Los coeficientes de correlación también se atenúan con una cierta cantidad de error de medición. No se ha incluido ninguna corrección del sesgo de atenuación en los coeficientes notificados.

² Las profesiones creativas son aquellas que exigen «talento creativo»; dicho de otro modo, estas profesiones requieren que los trabajadores resuelvan problemas de maneras novedosas, que no pueden automatizarse fácilmente, y que aporten productos novedosos o significativamente mejorados, independientemente del contexto. La lista de «profesiones creativas» se identificó sobre la base de las calificaciones de expertos de cada profesión con arreglo a cinco criterios: la naturaleza novedosa de los procesos de resolución de problemas de los que es responsable la profesión; la ausencia de sustitutos mecánicos de la ocupación; la naturaleza no repetitiva de la profesión; el hecho de que la contribución clave de la profesión en el proceso de producción es novedosa o creativa, y consiste en la «interpretación», más que en una mera «transformación». Las profesiones que cumplen al menos cuatro de estos criterios se clasifican como «creativas».

05

ACOSO E INTERACCIONES SOCIALES EN LA ESCUELA

En este capítulo se examinan tres medidas de las relaciones sociales de los estudiantes en la escuela: el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela, su exposición al acoso escolar y su relación con los profesores. Estas medidas y su asociación con la demografía de los estudiantes y las competencias socioemocionales se debaten y analizan en este capítulo.





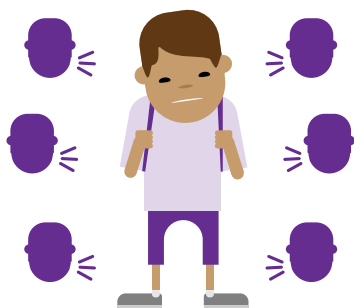
LO QUE NOS DICEN LOS DATOS

Uno de cada cinco niños de 10 años declaró que otros estudiantes se burlaban de ellos una vez a la semana o más.



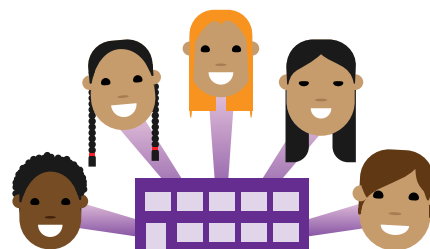
Los chicos declararon estar más expuestos al acoso que las chicas. Pero los chicos informaron de que encajaban en la escuela más que las chicas, especialmente las de 15 años.

Estudiantes expuestos al acoso escolar



tienen una menor resistencia al estrés, optimismo y control emocional.

Los estudiantes que informaron de un mayor sentido de pertenencia a la escuela



y mejores relaciones con los profesores también tienden a evaluar todas sus habilidades sociales y emocionales más positivamente que los que no lo hacían.

La forma en que los estudiantes ven sus relaciones con sus profesores



está fuertemente influenciada por su curiosidad, su motivación y su optimismo.

Los estudiantes de entornos socioeconómicos más aventajados



indicaron una mayor sensación de encajar bien en la escuela y mejor relación con sus profesores que los procedentes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos.

¿Qué estudiantes corren más riesgo de mantener limitadas relaciones sociales en la escuela?

El entorno familiar y escolar son probablemente los dos entornos sociales más importantes en la vida de los niños. Con el tiempo, a medida que los niños entran en la adolescencia, la importancia formativa de la familia se desvanece mientras crece la influencia de la escuela: los compañeros y otros pares forman los grupos sociales más importantes mientras que los profesores apoyan y guían a los estudiantes en el plano académico. Los estudiantes pasan mucho tiempo en la escuela y las relaciones sociales en la escuela desempeñan un papel clave en el desarrollo de la propia identidad y el apoyo social (Allen et al., 2018[1]; Bokhorst, Sumter y Westenberg, 2010[2]). Cuando los estudiantes tienen sentido de pertenencia y pueden conectarse con adultos y compañeros de maneras que les hagan sentirse seguros en la escuela, pueden construir los sistemas de apoyo social que necesitan, así como lidiar con los desafíos con mayor facilidad y perseverar. Esto aumenta su disposición a centrarse también en el aprendizaje (Osher y Berg, 2017[3]). Por ejemplo, es más probable que a los estudiantes que creen que los profesores los apoyan, se preocupan por ellos, los respetan y los elogian les guste la escuela y participen más (Hallinan, 2008[4]; Danielsen et al., 2009[5]; Wang y Eccles, 2012[6]). En PISA 2018, los estudiantes que declararon un mayor sentido de pertenencia obtuvieron puntuaciones más altas en la evaluación de lectura después de tener en cuenta el estatus socioeconómico (OCDE, 2019[7]). Estos estudiantes también declararon niveles más altos de cooperación entre sus compañeros y era más probable que esperaran completar una titulación universitaria. El SSES se basa en hallazgos anteriores y amplía el debate sobre las diferencias individuales en las relaciones sociales en la escuela centrándose en el papel de las competencias socioemocionales. Pero primero, esta sección proporciona información sobre qué estudiantes corren más riesgo de mantener malas relaciones sociales en la escuela en las ciudades que participan en el SSES.

El SSES ofrece tres medidas de relaciones sociales en la escuela: el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela; su exposición al acoso escolar; y la relación entre estudiantes y profesores. Estas tres medidas recogen las interacciones entre los tres actores más importantes del entorno escolar: estudiantes, profesores y compañeros. El sentido de pertenencia es una medida más general de las relaciones sociales en la escuela y está influido por amigos, compañeros y otros miembros de la comunidad escolar. Las dos medidas restantes se centran más específicamente en las percepciones de los estudiantes sobre su relación con los profesores y la relación entre compañeros. Estas tres medidas aportan información sobre diferentes aspectos de las relaciones sociales en la escuela, pero están relacionadas entre sí (véase la Tabla 5.1). Los estudiantes que sienten que pertenecen a su escuela también son menos propensos a declarar que están expuestos al acoso (la correlación media entre ciudades es de -0,25 en el caso de los estudiantes de 15 años y de -0,36 en el caso de los de 10 años) y también son más propensos a declarar relaciones positivas con sus profesores (la correlación media es de 0,26 en el caso de los estudiantes de más edad y de 0,32 en el caso de los más jóvenes). Los estudiantes que declaran llevarse bien con sus profesores tienen una probabilidad ligeramente menor de declarar estar expuestos al acoso (la correlación media es de -0,11 en la cohorte de mayor edad y de -0,15 en la de menor edad). Aunque estas asociaciones son limitadas o moderadas, todas son estadísticamente significativas y coinciden con investigaciones anteriores (Allen et al., 2016[8]; Slaten et al., 2016[9]).

Tabla 5.1. Relaciones entre las tres medidas de relaciones sociales en la escuela, por ciudad Correlaciones bivariadas entre las tres medidas de relaciones sociales en la escuela

	10 años			15 años		
	Pertenencia a la escuela - exposición al acoso escolar	Pertenencia a la escuela - relaciones alumno-profesor	Exposición al acoso escolar - relaciones alumno-profesor	Pertenencia a la escuela - exposición al acoso escolar	Pertenencia a la escuela - relaciones alumno-profesor	Exposición al acoso escolar - relaciones alumno-profesor
Bogotá	-0,37	0,31	-0,11	-0,23	0,22	-0,06
Daegu	-0,24	0,27	-0,08	-0,21	0,26	-0,07
Helsinki	-0,38	0,32	-0,2	-0,26	0,25	-0,12
Houston	-0,37	0,31	-0,16	-0,27	0,29	-0,1
Estambul	-0,39	0,35	-0,19	-0,27	0,3	-0,08
Manizales	-0,39	0,34	-0,16	-0,25	0,25	-0,09
Moscú	-0,34	0,34	-0,14	-0,29	0,26	-0,16
Ottawa	-0,35	0,26	-0,16	-0,22	0,21	-0,17
Sintra	-0,33	0,19	-0,1	-0,23	0,13	-0,08
Suzhou	-0,4	0,39	-0,18	-0,28	0,33	-0,17
Media internacional	-0,36	0,32	-0,15	-0,25	0,26	-0,11

Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.1.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934274133>

Sentido de pertenencia a la escuela

El SSES mide el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes haciendo a los encuestados seis preguntas sobre cómo se sienten en su entorno escolar y cómo se sienten con respecto a sus conexiones con otros en la escuela: Me siento como alguien ajeno (o me dejan al margen) en la escuela; hago amigos fácilmente en la escuela; siento que pertenezco a la escuela; me siento incómodo y fuera de lugar en mi escuela; parece que le gusto a otros estudiantes; y me siento solo en la escuela. Los estudiantes calificaron estas afirmaciones de «discrepo totalmente» a «totalmente de acuerdo». Sobre la base de las respuestas a estos seis ítems, se creó una escala del sentido de pertenencia a la escuela. Se trata de la misma medida que se utilizó en PISA 2015 y PISA 2018 para medir el sentido de pertenencia a la escuela de los alumnos.

En el SSES, la mayoría de los estudiantes indicaron que sienten que pertenecen a la escuela. Sin embargo, en cada ítem de la escala de sentido de pertenencia a la escuela, entre el 15 % y el 20 % de los estudiantes de ambas cohortes de edad indicaron que no sentían que pertenecían a la escuela (Figura 5.1, Tabla A5.2). Hay diferencias relativamente pequeñas en el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes por cohorte de edad. Los estudiantes más jóvenes estaban más de acuerdo con las afirmaciones «Hago amigos fácilmente en la escuela» y «Siento que pertenezco a la escuela». Sin embargo, en el caso de otros ítems las asociaciones con la edad no están claras. Es interesante que en Bogotá (Colombia), Manizales (Colombia) y Sintra (Portugal), los estudiantes más jóvenes indicaron al mismo tiempo un mayor sentido de pertenencia a la escuela en ítems formulados positivamente como «Hago amigos fácilmente en la escuela» y un menor sentido de pertenencia a la escuela al estar de acuerdo con mayor frecuencia con el elemento formulado negativamente, «Me siento solo en la escuela». Esto crea un panorama diverso en relación con las diferencias de edad en el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes en estas ciudades. Como media en los seis ítems, las diferencias entre los jóvenes de 10 y 15 años son mayores en Daegu (Corea) (7,8 puntos porcentuales entre las cohortes más jóvenes y las de más edad) y Helsinki (Finlandia) (7,3 puntos porcentuales), mientras que las diferencias por edad más reducidas se dan en Estambul (3,2 puntos porcentuales) y Houston (Estados Unidos) (3,5 puntos porcentuales) (Tabla A5.2 y Tabla A5.3).

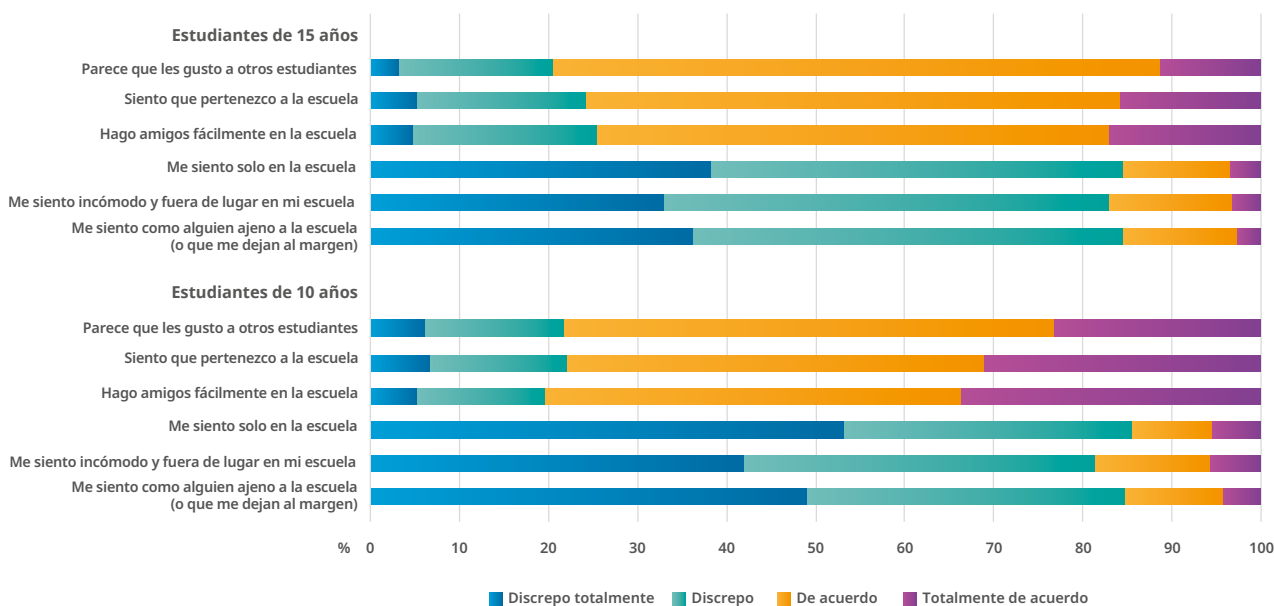
Las niñas de más edad indicaron que tenían un sentido de pertenencia a la escuela ligeramente inferior. En aproximadamente la mitad de las ciudades, las chicas de más edad estaban menos de acuerdo con los elementos positivos y más con los negativos, lo que sugiere que las chicas sienten niveles más bajos de pertenencia a la escuela que los chicos. No todas las ciudades mostraron un grado similar de diferencia por género. Como media en los seis ítems, las mayores diferencias en función del género entre los estudiantes de más edad se observaron en Helsinki (Finlandia) (7,9 puntos porcentuales entre niños y niñas) y Moscú (Rusia) (7,2 puntos porcentuales), mientras que las menores diferencias en función del género se observaron en Suzhou (China) (1,8 puntos porcentuales). No se observó un patrón uniforme de diferencias en función del género en los estudiantes más jóvenes (Tabla A5.4).

Los estudiantes socioeconómicamente favorecidos manifestaron un mayor sentido de pertenencia a la escuela. Por término medio, en todas las ciudades, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos se mostraron más de acuerdo con ítems formulados positivamente como «Hago amigos fácilmente en la escuela» y menos con ítems formulados negativamente como «Me siento solo en la escuela». Las diferencias en el sentido de pertenencia a la escuela relacionadas con el estatus socioeconómico de los estudiantes varían en función de los ítems y son más pronunciadas en el caso de los estudiantes más jóvenes. Como media en los seis ítems, la mayor disparidad socioeconómica entre los estudiantes más jóvenes se observó en Suzhou (China) (10 puntos porcentuales), mientras que en Estambul (Turquía) se observó la menor disparidad socioeconómica (5 puntos porcentuales) (Tabla A5.5). También se analizó la relación entre el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela y los antecedentes de migración, pero no se observaron patrones uniformes (Tabla A5.6).

Los resultados del SSES confirman y amplían los conocimientos preexistentes sobre la interacción entre la demografía y las medidas de pertenencia a la escuela. Los resultados de PISA 2015 y PISA 2018 revelaron que los estudiantes de entornos desfavorecidos tienden a sentirse menos conectados socialmente en la escuela que los estudiantes de entornos favorecidos (OCDE, 2019[10]; OCDE, 2017[11]). PISA 2018 también recogió resultados dispares en cuanto al género, ya que en aproximadamente la mitad de los países, los chicos indicaron un mayor sentido de pertenencia a la escuela, mientras que en la otra mitad, las chicas indicaron un mayor sentido de pertenencia (OCDE, 2019[10]). Allen et al. (2018[1]) determinó que el género solo se asociaba débilmente con el sentido de pertenencia a la escuela de los alumnos. O'Neel y Fuligni (2013[12]) realizaron un estudio longitudinal en el que examinaron cómo había cambiado el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes a lo largo de los años de secundaria. Sus resultados revelan que en 9.º curso, el sentido de pertenencia a la escuela de las niñas era mayor que el de los niños. Sin embargo, el sentido de pertenencia a la escuela de las niñas disminuía a lo largo de la secundaria, mientras que el sentido de pertenencia a la escuela de los niños se mantenía estable. Por el contrario, el estudio de la Organización Mundial de la Salud sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados (HBSC, por sus siglas en inglés), en el que se analiza en qué grado les gustaba la escuela a los estudiantes preguntando por su grado de satisfacción en la escuela, reveló que la satisfacción escolar disminuía con la edad (de 11 a 15 años) tanto en niños como en niñas (Inchley et al., 2020[13]). Los resultados del SSES que aquí se presentan coinciden con las conclusiones de que estas diferencias de género no son universales y existen en determinados contextos nacionales.

Figura 5.1 Sentido de pertenencia a la escuela, por cohorte

Porcentaje de estudiantes, por nivel de acuerdo (media internacional)



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.2.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274152>

Exposición al acoso escolar

El SSES mide la exposición al acoso escolar formulando a los encuestados cuatro preguntas sobre el acoso personal experimentado en los 12 meses anteriores a la encuesta: Otros estudiantes se han burlado de mí; otros estudiantes me han amenazado; otros estudiantes me han quitado pertenencias o las han destruido; otros estudiantes me han pegado o zarandeado. En el caso de los estudiantes mayores, también se formularon dos preguntas sobre el ciberacoso, preguntando sobre la frecuencia con la que le sucedían cosas al estudiante cuando chateaba o usaba las redes sociales (por ejemplo, Facebook, Instagram, Snapchat, etc.): Me han amenazado; se han difundido rumores desagradables sobre mí. Los estudiantes respondieron en una escala de cuatro puntos que va desde «nunca o casi nunca» hasta «una vez a la semana o más», con una opción de respuesta adicional para la cohorte de más edad, «No utilizo redes sociales». Sobre la base de las respuestas a estos cuatro puntos, se creó una escala de exposición al acoso.

Estimar la prevalencia del acoso escolar es bastante difícil. El SSES aporta nuevos resultados al debate. Por ejemplo, los resultados de PISA 2018 mostraron que, como media en todos los países, el 23 % de los estudiantes declaran haber sido víctimas de acoso al menos unas cuantas veces al mes (OCDE, 2019[10]). Sin embargo, tanto el SSES como PISA refirieron un mayor porcentaje de alumnos víctimas de acoso que el estudio HBSC. El HBSC indicó que la proporción de estudiantes que declararon haber sufrido acoso al menos dos o tres veces en los dos últimos meses era solo del 10 % (Inchley et al., 2020[13]). Las diferencias entre el SSES, PISA y el estudio HBSC podrían derivarse de los distintos períodos de tiempo considerados (la referencia a un «par de meses» frente a «doce meses») o de las diferentes áreas geográficas cubiertas. Por ejemplo, el SSES incluye ciudades de países que refieren una elevada prevalencia del acoso (en PISA) como Houston (Estados Unidos) y Manizales (Colombia), mientras que Estados Unidos y Colombia no se incluyen en el estudio HBSC.

Determinados tipos de acoso escolar se producen con más frecuencia que otros. En ambas cohortes de edad se refirió una proporción considerable de alumnos que se mostraron de acuerdo con la afirmación «Otros alumnos se han burlado de mí», lo que indica que el acoso verbal es el tipo de acoso que se produce con mayor frecuencia. Aproximadamente el 15 % de las chicas y el 20 % de los chicos de la cohorte más joven, y el 11 % de las chicas y el 16 % de los chicos de la cohorte de más edad indicaron que otros estudiantes se habían burlado de ellos al menos unas cuantas veces al mes durante los doce meses anteriores. Un número más reducido de estudiantes indicó que otros los amenazaban, que otros estudiantes les quitaban o destruían sus pertenencias o que otros los golpeaban o zarandeaban (Tabla A5.9). Esta conclusión es similar a la encontrada en PISA 2018, donde el acoso verbal (estudiantes que se burlan de sus compañeros) fue el tipo de acoso que se produjo con mayor frecuencia (OCDE, 2019[10]).

Existe una variación sustancial entre ciudades en el porcentaje de estudiantes que declararon haber sufrido acoso al menos unas cuantas veces al mes durante los doce meses anteriores (Tabla A5.7). En la cohorte más joven, los porcentajes oscilan entre el 17 % y el 33 %, mientras que los porcentajes oscilan entre el 13 % y el 25 % en la cohorte de más edad. Entre los estudiantes más jóvenes, Helsinki (Finlandia) (17 %) presenta el porcentaje más bajo de estudiantes que declararon ser víctimas de acoso, mientras que Houston (Estados Unidos) y Manizales (Colombia) (ambas 33 %) tienen el porcentaje más alto de estudiantes que declararon ser víctimas de acoso. Entre los estudiantes de más edad, Sintra (Portugal), Suzhou (China) y Estambul (Turquía) (todas ellas con el 13 %) presentan el porcentaje más bajo de estudiantes que declararon ser víctimas de acoso, mientras que Ottawa (Canadá) (25 %) y Manizales (Colombia) (21 %) tienen el porcentaje más alto. Los países han creado programas contra el acoso para hacer frente al acoso escolar. En el Recuadro 5.1 se presenta un ejemplo de uno de estos programas.

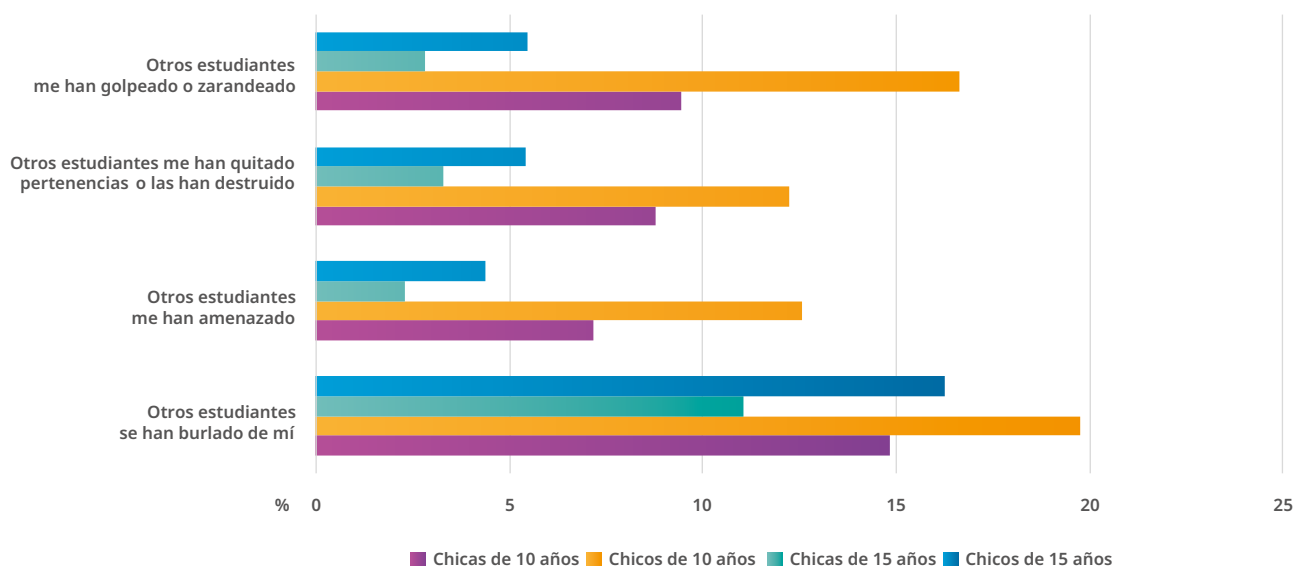
Los estudiantes más jóvenes manifestaron haber sufrido acoso con mayor frecuencia. Como media en todas las ciudades, los estudiantes más jóvenes refirieron una exposición más frecuente a las cuatro formas de acoso (Tabla A5.7). La diferencia media de edad en todas las ciudades es de unos 6 puntos porcentuales. Las diferencias de edad son mayores en Sintra (Portugal) (11 puntos porcentuales) y Manizales (Colombia) (10 puntos porcentuales) y menores en Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia) y Ottawa (Canadá) (todas 3 puntos porcentuales). El estudio HBSC también reveló que la prevalencia del acoso era mayor entre los estudiantes más jóvenes y que esta prevalencia disminuía con la edad en aproximadamente la mitad de las jurisdicciones investigadas (Inchley et al., 2020[13]).

En promedio, los chicos refirieron una mayor exposición al acoso que las chicas. Las diferencias de género en cuanto al acoso son especialmente acusadas en la cohorte más joven. Los chicos indicaron una mayor exposición al acoso en los cuatro ítems. La diferencia media por razón de género entre los estudiantes más jóvenes es de unos 5 puntos porcentuales, frente a unos 3 puntos porcentuales entre los estudiantes de más edad. Entre los estudiantes más jóvenes, las brechas de género son mayores en Bogotá y Manizales (Colombia), así como en Sintra (Portugal) (todas 9 puntos porcentuales), mientras que las brechas de género son menores en Daegu (Corea) (2 puntos porcentuales). Entre los estudiantes de más edad, las brechas de género son mayores en Daegu (Corea) y Ottawa (Canadá) (4 puntos porcentuales), mientras que no existen en Bogotá (Colombia) y Sintra (Portugal) (Tabla A5.9). La brecha de género relacionada con el acoso físico («Otros estudiantes me han quitado pertenencias o las han destruido» y «Otros estudiantes me han golpeado o zarandeado») coincide con los resultados del estudio HBSC, que reveló que los chicos, y especialmente los más jóvenes, tenían más probabilidades de haber participado en una pelea física (Inchley et al., 2020[13]).

Las diferencias en la exposición de los estudiantes al acoso relacionadas con su estatus socioeconómico y su origen migratorio se observan únicamente en unas pocas ciudades. Entre los estudiantes más jóvenes se observan algunas disparidades socioeconómicas y brechas relacionadas con el estatus migratorio. En estos casos, los estudiantes desfavorecidos y los estudiantes con antecedentes de migración suelen referir una mayor exposición al acoso (Tabla A5.10 y Tabla A5.11).

Figura 5.2 Exposición al acoso, por cohorte y género

Porcentaje de estudiantes que respondieron «unas cuantas veces al mes» o «una vez a la semana o más» (media internacional)



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.9.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274171>

El ciberacoso no parece producirse con más frecuencia que el acoso en persona. A los estudiantes se les preguntó si «han sido amenazados» y si «se han difundido rumores desagradables sobre ellos» cuando chatean o utilizan redes sociales. Aproximadamente el 7 % de los estudiantes de más edad indicó que habían sido víctimas de ciberacoso varias veces al mes o más en los últimos doce meses. En Suzhou (China) y Daegu (Corea), solo el 2 % de los estudiantes declararon estar expuestos al ciberacoso, mientras que en Houston (Estados Unidos) y Ottawa (Canadá) representan el 7 % (Tabla A5.8).

No se observaron brechas de género, disparidades socioeconómicas ni brechas migratorias en la exposición de los estudiantes al ciberacoso (Tabla A5.9, Tabla A5.10 y Tabla A5.11). Por el contrario, el estudio HBSC reveló que las niñas eran víctimas con mayor frecuencia de ciberacoso (Inchley et al., 2020[13]).

Recuadro 5.1.

Programa contra el acoso escolar en Finlandia – KiVa

KiVa es un programa nacional finlandés contra el acoso escolar. El programa KiVa consta de 10 clases (2 sesiones de 45 minutos) y tareas realizadas durante un curso escolar. Los estudiantes de clases objetivo tienen clases de KiVa una o dos veces al mes. Las clases consisten en debates sobre el acoso y el respeto a los demás, cómo funcionar en grupo y diferentes tipos de ejercicios y trabajo en grupo. Las clases y los temas se complementan con el juego de ordenador KiVa, en el que los estudiantes acuden a una escuela virtual para practicar acciones contra el acoso escolar y reciben comentarios sobre sus acciones.

El objetivo del programa KiVa en el aula es educar a los estudiantes sobre su papel para frenar el acoso escolar. En lugar de alentar el acoso escolar o permitir pasivamente que suceda, los estudiantes demuestran que no lo consienten apoyando a su compañero de clase víctima.

KiVa se basa en tres elementos principales:

- **Prevención: para evitar que se produzca acoso escolar**
Las acciones preventivas, como el plan de estudios KiVa, están dirigidas a todos los estudiantes y se centran en prevenir el acoso escolar. Las clases de los estudiantes y los juegos en línea son ejemplos concretos de este tipo de acciones y conforman la columna vertebral de KiVa.
- **Intervención: herramientas para combatir el acoso escolar**
Las acciones intervencionistas en KiVa están dirigidas específicamente a niños y adolescentes que han estado implicados en prácticas de acoso escolar. El objetivo es proporcionar a las escuelas y a los estudiantes herramientas centradas en soluciones para acabar con el acoso escolar.
- **Supervisión anual**
KiVa ofrece herramientas para supervisar la situación en las escuelas a través de encuestas anuales en línea para estudiantes y personal. Proporcionan a las escuelas información sobre cómo mejorar su trabajo contra el acoso escolar.

Fuente: (Universidad de Turku (Finlandia), 2021[14])

Relaciones alumno-profesor

El SSES mide las relaciones entre alumnos y profesores preguntando a los encuestados con qué frecuencia han tenido las siguientes experiencias en la escuela durante los últimos doce meses: La mayoría de mis profesores me han tratado de manera justa; me he llevado bien con la mayoría de mis profesores; y la mayoría de mis profesores se han interesado por mi bienestar. Los estudiantes respondieron en una escala de cuatro puntos que va desde «nunca o casi nunca» hasta «una vez a la semana o más». Sobre la base de las respuestas a estos tres ítems, se creó una escala de relaciones entre alumnos y profesores.

En el SSES, la mayoría de los estudiantes de ambas cohortes de edad refirieron buenas relaciones alumno-profesor. Como media en los tres apartados, el 79 % de los estudiantes de la cohorte de mayor edad declararon que «la mayoría de sus profesores les trataban de forma justa», «se llevaban bien con la mayoría de sus profesores» y «la mayoría de sus profesores se han interesado por su bienestar» al menos unas cuantas veces al mes en los doce meses anteriores a la encuesta (Tabla A5.12). Aproximadamente la misma proporción de estudiantes en la cohorte más joven (78 %) hizo afirmaciones similares. Sin embargo, aproximadamente el 22 % de los estudiantes indicaron que nunca o casi nunca habían tenido esas experiencias o que solo las habían experimentado unas pocas veces al año.

La prevalencia de relaciones positivas entre alumnos y profesores varía de unas ciudades a otras. En Houston (Estados Unidos), son menos los estudiantes que declaran tener relaciones positivas con sus profesores, y solo el 70 % de los más jóvenes y el 73 % de los estudiantes de más edad declaran haber mantenido interacciones positivas con sus profesores al menos unas cuantas veces al mes durante los doce meses anteriores a la encuesta. Por el contrario, un mayor número de estudiantes en Helsinki (Finlandia) (85 % de los estudiantes más jóvenes) y Suzhou (China) (83 % de los estudiantes de más edad) refirieron interacciones alumno-profesor positivas regulares (Tabla A5.12). Las percepciones de los estudiantes sobre sus relaciones con sus profesores evolucionan a medida que crecen y maduran. En la mayoría de las ciudades, los estudiantes de más edad declararon con más frecuencia que se llevaban bien con la mayoría de sus profesores, mientras que los más jóvenes declararon con más frecuencia que la mayoría de sus profesores estaban interesados en su bienestar. Esto sugiere relaciones que evolucionan, pasando de una relación más solidaria con los niños de 10 años a una relación más entre iguales entre profesores y estudiantes de 15 años.

Los alumnos socioeconómicamente favorecidos indicaron mejores relaciones entre alumnos y profesores (Figura 5.3). En las dos cohortes de edad y en casi todas las ciudades, los estudiantes de entornos socioeconómicos favorecidos indicaron que los profesores los trataban de manera justa con bastante más frecuencia, que se llevaban bien con sus profesores y que los profesores se interesaban más por su bienestar. Entre los estudiantes más jóvenes, esta disparidad socioeconómica en las relaciones alumno-profesor es menor en Estambul (Turquía) y Daegu (Corea) (ambas 6 puntos porcentuales) y mayor en Suzhou (China) (18 puntos porcentuales) y Moscú (Rusia) (15 puntos porcentuales). Entre los estudiantes de más edad, la disparidad socioeconómica es menor en Daegu (Corea) y Helsinki (Finlandia) (ambas con 5 puntos porcentuales) y mayor en Houston (Estados Unidos) (14 puntos porcentuales) y Ottawa (Canadá) (12 puntos porcentuales) (Tabla A5.14).

Las relaciones entre alumnos y profesores no varían mucho en función del género o el origen migratorio de los estudiantes. En solo unos pocos casos, las niñas y los estudiantes sin antecedentes de migración refirieron por lo general mejores relaciones entre alumnos y profesores. Por ejemplo, las chicas más jóvenes de Helsinki (Finlandia) refirieron mejores relaciones entre estudiantes y profesores en las tres dimensiones (Tabla A5.13 y Tabla A5.15).

Las asociaciones entre las relaciones alumno-profesor y las características demográficas de los estudiantes son relativamente incoherentes en la literatura de investigaciones sobre educación. Se explica en parte por los distintos términos, ítems y encuestados utilizados para referirse a las relaciones entre alumnos y profesores y medirlas. Algunos ejemplos de términos para describir las relaciones alumno-profesor incluyen el apoyo al profesor, su relación con el profesor y su cercanía. Además, la mayoría de los estudios que hacen referencia a las relaciones alumno-profesor, especialmente las de los alumnos más pequeños de primaria, se basan en la información obtenida de los profesores. Los informes de los estudiantes sobre las relaciones entre estudiantes y profesores suelen presentar una correspondencia baja a moderada con los informes de los profesores (Wu, Hughes y Kwok, 2010[15]).

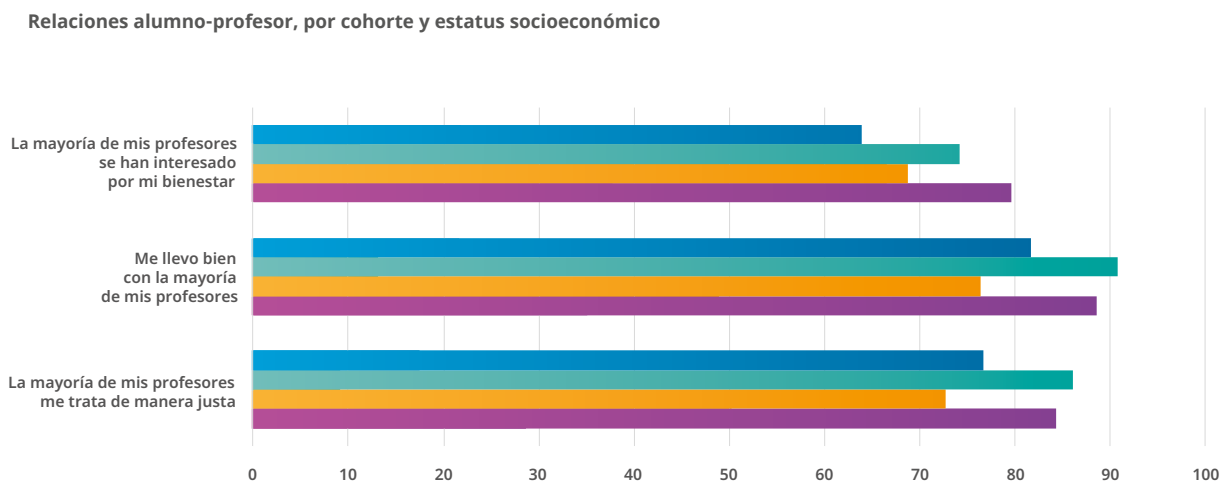
Según los informes de los estudiantes, el efecto del género no está claro (McGrath y Van Bergen, 2015[16]). Algunos estudios más antiguos concluyeron que los chicos experimentan menos apoyo y más conflictos en sus relaciones con los profesores que las chicas (Wu, Hughes y Kwok, 2010[15]; Furrer y Skinner, 2003[17]). Sin embargo, estudios más recientes no encuentran un efecto claro del género (Inchley et al., 2020[13]). Los resultados del SSES coinciden con la reciente investigación de que el género sí está relacionado con las relaciones entre alumnos y profesores en algunas jurisdicciones, pero no en todos los ámbitos.

Según la bibliografía, las relaciones entre alumnos y profesores suelen disminuir a medida que los estudiantes crecen, pero los resultados del SSES ofrecen una imagen más matizada de la situación. Furrer y Skinner (2003[17]) encontraron que el sentido de vinculación de los estudiantes con sus profesores bajaba del 5.º al 6.º curso. Del mismo modo, en el estudio HBSC se observó que la mayoría de los estudiantes declararon niveles elevados de apoyo por parte de sus profesores, pero que los estudiantes más jóvenes (11 años) tendían a referir niveles más altos de apoyo por parte de sus profesores que los estudiantes mayores (15 años) (Inchley et al., 2020[13]). Aunque unas relaciones alumno-profesor más débiles entre los estudiantes mayores podrían ser consecuencia de una mayor independencia de los estudiantes, los investigadores también han especulado con que la disminución de las relaciones positivas podría deberse a que los profesores esperan que los estudiantes mayores sean más maduros en comparación con los más jóvenes. Los estudiantes de más edad también suelen pasar menos tiempo con profesores individuales que sus compañeros más jóvenes, lo que podría dar lugar a que los estudiantes estuvieran menos cerca de sus profesores (McGrath y Van Bergen, 2015[16]). Los resultados del SSES indican que las relaciones positivas entre alumnos y profesores con la edad dependen del aspecto de la relación, lo que sugiere un cambio de una relación de cuidado entre profesores y alumnos de 10 años a una relación en un plano de mayor igualdad con los alumnos de 15 años.

Las conclusiones del SSES en relación con el estatus socioeconómico y las relaciones entre estudiantes y profesores coinciden con gran parte de la investigación preexistente. Una revisión de la literatura realizada por McGrath y Van Bergen (2015[16]) indica que los estudiantes de grupos étnicos minoritarios y los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos tienen relaciones menos estrechas con sus profesores que los estudiantes no pertenecientes a minorías y los estudiantes favorecidos. Sin embargo, otro estudio encuentra poca evidencia de una relación entre el estatus socioeconómico y el apoyo del profesor (Inchley et al., 2020[13]).

Figura 5.3 Relaciones alumno-profesor, por cohorte y estatus socioeconómico

Porcentaje de estudiantes que respondieron «unas cuantas veces al mes» o «una vez a la semana o más» (media internacional)



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.14.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934274190>

¿Cómo están relacionadas las competencias socioemocionales con las relaciones sociales en la escuela?

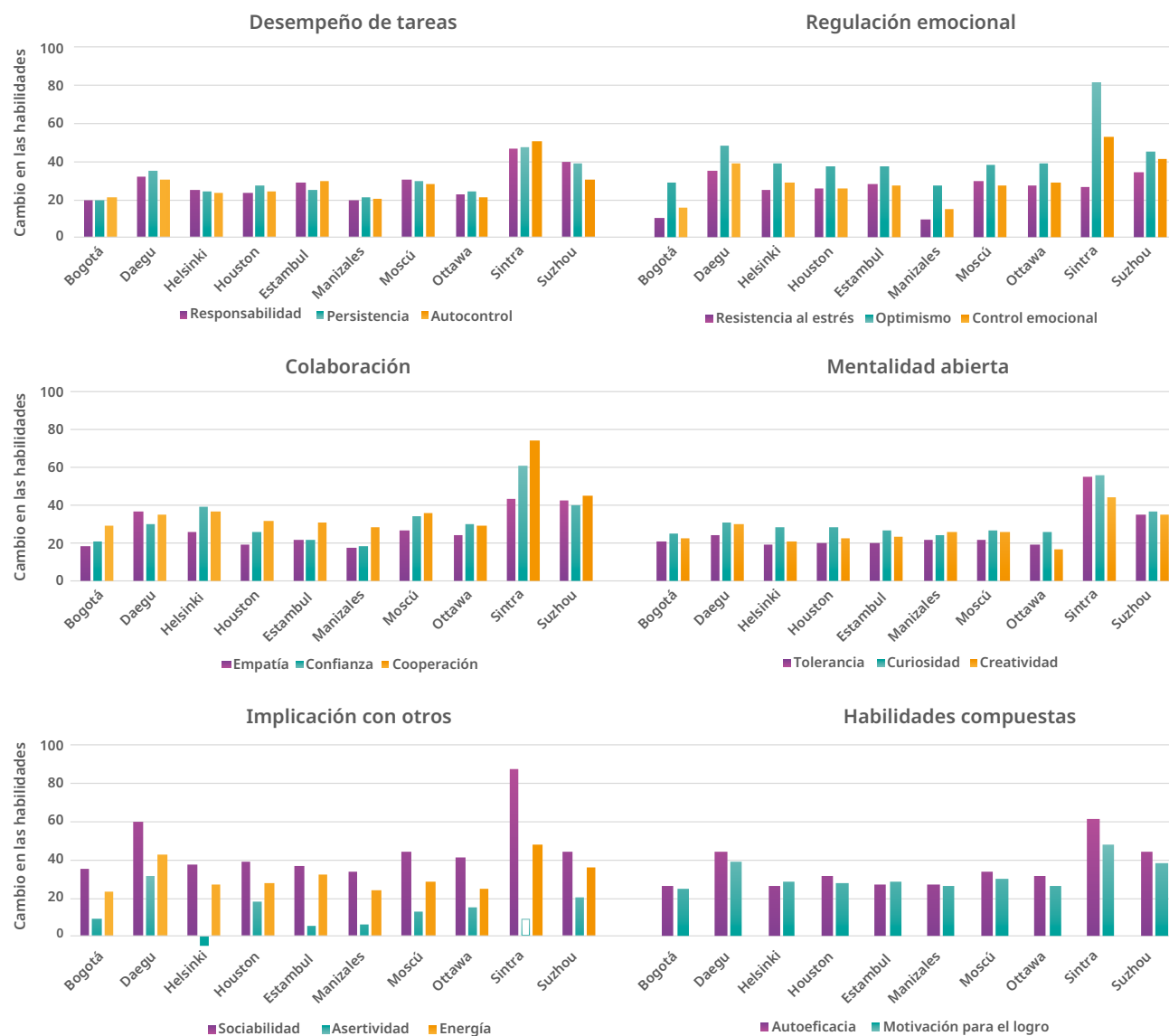
En esta sección se examina qué competencias socioemocionales están relacionadas con las tres dimensiones de las relaciones sociales en la escuela incluidas en el SSES. Comprender qué competencias socioemocionales están más estrechamente asociadas a cada dimensión de las relaciones sociales en la escuela puede ayudar a fundamentar las políticas para prevenir el acoso y fomentar un mayor sentido de pertenencia a la escuela y mejores relaciones entre profesores y estudiantes.

Sentido de pertenencia a la escuela

El sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes está muy relacionado con las competencias socioemocionales específicas en diferentes dominios, como la sociabilidad, el optimismo y la cooperación. Este patrón es uniforme en las dos cohortes de edad y en todas las ciudades (Figura 5.4, Figura 5.5 y Tabla A5.16). La fortaleza de las relaciones entre las competencias socioemocionales y las percepciones de los estudiantes sobre sus relaciones sociales varían en función de la edad del alumno. Como media en las ciudades, las mayores diferencias por edad en las relaciones entre el sentido de pertenencia de los estudiantes y las competencias socioemocionales se encuentran en cuanto a asertividad, curiosidad y autocontrol. Los estudiantes a los que les gusta más su escuela tienden a ser más asertivos y particularmente cuando son mayores. Se observan patrones similares en los estudiantes más jóvenes que refieren niveles más altos de curiosidad y autocontrol (se identifica una diferencia por edad cuando, al menos en la mitad de las ciudades, la relación entre el sentido de pertenencia a la escuela y una habilidad difiere dependiendo de la cohorte de edad) (Tabla A5.16).

Figura 5.4 Relaciones entre el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes y las competencias socioemocionales de los estudiantes de 10 años

Cambio en las competencias socioemocionales relacionado con un aumento de desviación estándar en el sentido de pertenencia a la escuela



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Las variables de control incluyen género, estatus socioeconómico y antecedentes de inmigración.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.16.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274209>

Figura 5.5 Relaciones entre el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes y las competencias socioemocionales de los estudiantes de 15 años

Cambio en las competencias socioemocionales relacionado con un aumento de desviación estándar en el sentido de pertenencia a la escuela



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Las variables de control incluyen género, estatus socioeconómico y antecedentes de inmigración.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.16.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274228>

Las Figuras 5.4 y 5.5 muestran las asociaciones individuales entre el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes y las competencias socioemocionales por ciudad. En general, el patrón de asociación entre el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes y sus competencias socioemocionales es similar en todas las ciudades y cohortes de edad, excepto en Sintra (Portugal). En el caso de Sintra, las relaciones entre el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes y la mayoría de las competencias socioemocionales parecen más sólidas que en otras ciudades. Dado que Sintra (Portugal) no cumplió los estándares de tasa de respuesta de los estudiantes, no está claro si este hallazgo representa las relaciones reales entre el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela y estas habilidades o si se debe a la selectividad potencial de la muestra.

Los resultados del SSES proporcionan más especificidad a lo que se sabe sobre las relaciones entre el sentido de pertenencia a la escuela y las competencias socioemocionales. Por ejemplo, en un metaanálisis y revisión de la literatura, Allen y colegas (2018[1]) determinaron que el sentido de pertenencia a la escuela estaba positivamente relacionado con las características personales de los estudiantes en términos de autorregulación académica, estabilidad emocional, conciencia y autoestima. Los resultados del SSES coinciden con estas conclusiones, pero también sugieren relaciones entre el sentido de pertenencia a la escuela y la sociabilidad, y el sentido de pertenencia a la escuela y la cooperación. Los datos de PISA 2018 también indicaron que los estudiantes que declararon un mayor sentido de pertenencia también declararon niveles más altos de cooperación entre sus compañeros (OCDE, 2019[7]). Los resultados del SSES informan a las partes interesadas del modo en que el sentido de pertenencia a la escuela es relativamente consistente en las diferentes muestras de edad y país, aunque existen algunas diferencias.

Exposición al acoso escolar

La exposición de los estudiantes al acoso está relacionada negativamente con casi todas las competencias socioemocionales. Ocurre así en ambas cohortes de edad. Como media en las ciudades, la exposición de los estudiantes al acoso parece estar estrechamente vinculada con la disminución de las habilidades en los dominios de la regulación emocional (resistencia al estrés, optimismo y control emocional), así como de la confianza. Los estudiantes que declararon una mayor exposición al acoso tendieron a declarar un menor optimismo, control emocional, resistencia al estrés y confianza (Figura 5.6, Figura 5.7 y Tabla A5.17). Otros estudios respaldan por lo general estos resultados. Por ejemplo, un estudio metaanalítico sobre la relación entre la personalidad, el acoso y el comportamiento de victimización reveló que ser víctima de acoso está relacionado principalmente con un alto neuroticismo (baja regulación emocional en el SSES) (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015[18]). Kim, Leventhal y Koh (2006[19]) hicieron un seguimiento de los estudiantes de las escuelas secundarias coreanas durante 10 meses y descubrieron que el acoso causaba la aparición de nuevos síntomas de comportamientos psicopatológicos posteriores. Otros estudios también indican un deterioro del funcionamiento conductual, emocional y psicosocial en estudiantes que han sido víctimas de acoso (Hanish y Guerra, 2002[20]; Ladd y Troop-Gordon, 2003[21]). Las víctimas de acoso tienden a mostrar niveles más bajos de estabilidad emocional (Glasø et al., 2007[22]; Tani et al., 2003[23]) y carecen de habilidades de afrontamiento emocional eficaces para aliviar el estrés o las emociones negativas (Wilton, Craig y Pepler, 2000[24]).

Las relaciones entre la exposición de los estudiantes al acoso y algunas de sus competencias socioemocionales varían en función de la edad. Esto se comprueba en particular respecto de la curiosidad y habilidades de sociabilidad como promedio en todas las ciudades. Entre los estudiantes más jóvenes, estas habilidades parecen verse más negativamente afectadas por el acoso escolar. (Tabla A5.17).

Estos resultados coinciden con otros estudios que demuestran que el acoso es un factor de riesgo importante para la salud mental y física de los estudiantes tanto a corto como a largo plazo (Wolke y Lereya, 2015[25]). El acoso aumenta el riesgo de depresión, ansiedad, baja autoestima, tristeza y sentimientos de soledad (Kochel, Ladd y Rudolph, 2012[26]; Livingston et al., 2019[27]; OCDE, 2019[7]; Rigby y Cox, 1996[28]). Sin embargo, un entorno escolar de apoyo y solidario está vinculado a menos incidentes de acoso escolar y a la disposición de los estudiantes a buscar ayuda (Låftman, Östberg y Modin, 2017[29]; Ma, 2002[30]; Olweus, 2012[31]). En las escuelas en las que los estudiantes perciben una mayor equidad, sienten que pertenecen a la escuela, trabajan en un entorno más disciplinado, estructurado y cooperativo y tienen profesores menos punitivos, es menos probable que los estudiantes participen en conductas de riesgo y violentas (Gottfredson et al., 2005[32]; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001[33]). El Recuadro 5.2 muestra cómo las escuelas prestan atención y promueven un entorno escolar positivo con el objetivo de reforzar las competencias socioemocionales de los estudiantes, en particular las relacionadas con el ámbito de la regulación emocional.

Figura 5.6 Relaciones entre la exposición de los estudiantes al acoso y las competencias socioemocionales, estudiantes de 10 años

Cambio en las competencias socioemocionales relacionado con un aumento de la desviación estándar en la exposición al acoso



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Las variables de control incluyen género, estatus socioeconómico y antecedentes de inmigración.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.17.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934274247>

Figura 5.7 Relaciones entre la exposición de los estudiantes al acoso y las competencias socioemocionales, estudiantes de 15 años

Cambio en las competencias socioemocionales relacionado con un aumento de la desviación estándar en la exposición al acoso



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.17.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934274266>

Recuadro 5.2.

Promover la resiliencia de los estudiantes en los centros de primaria y secundaria: datos de Victoria (Australia)

En 2016, las escuelas primarias y secundarias de Victoria (Australia) adoptaron el plan de estudios Resiliencia, Derechos y Relaciones Respetuosas (RRRR, por sus siglas en inglés). Su objetivo es desarrollar las competencias socioemocionales de los estudiantes y promover la seguridad en el aula. El plan de estudios abarca ocho competencias sociales y emocionales clave, incluida la alfabetización emocional, el desarrollo de la fortaleza personal y mecanismos de afrontamiento positivos, la mejora de las habilidades de resolución de problemas y gestión del estrés, el énfasis en la búsqueda de ayuda en momentos de crisis y la ayuda a los estudiantes para descubrir su género e identidad manteniendo al mismo tiempo relaciones de género positivas. Se hace hincapié en estas habilidades aplicando un enfoque de «toda la escuela», que promueve una cultura escolar de respeto y seguridad mediante prácticas en el aula, planes de estudio y políticas escolares generales. Al adoptar medidas concretas dentro y fuera del aula que promueven la resiliencia de los estudiantes, los profesores y los responsables de los centros pueden promover el bienestar general de los estudiantes y mejorar las relaciones sociales en todos los niveles educativos. En este sentido, el plan de estudios establece varias medidas que los profesores pueden adoptar para garantizar un clima positivo en el aula:

- **Configuración de un espacio seguro:** Se anima a los profesores a trabajar con los estudiantes para crear un ambiente amigable y respetuoso para aprender, hacer preguntas y expresar opiniones. Esto se logra involucrando a los estudiantes en la identificación de reglas y expectativas, y estableciendo normas relacionadas con la privacidad. Esto ayuda a los estudiantes a buscar ayuda para la angustia mental y desarrolla su fortaleza personal mediante una estrecha interacción con el profesor.
- **Hablar sobre cuestiones de violencia:** Se anima a los profesores a que abran debates sobre la prevención de la violencia escolar de forma apacible y no provocadora. Las actividades recomendadas incluyen juegos basados en escenarios, proyectos de arte y relatos para educar a los estudiantes sobre diferentes formas de violencia. Esto ayuda a los estudiantes a comprender que la violencia de género es perjudicial desde una edad temprana y les permite responder adecuadamente.
- **Reconocer la angustia mental a través de la observación:** Se anima a los profesores a observar y responder adecuadamente a los signos de angustia y violencia de género dentro y fuera de las aulas. Esto puede lograrse vigilando los patrones de interacción brusca, acoso verbal y absentismo entre los estudiantes.
- **Seguimiento de los signos de angustia:** Además de observar la angustia, se anima a los profesores a iniciar conversaciones de seguimiento con los estudiantes y las autoridades escolares. Se recomienda que las conversaciones se lleven a cabo con discreción y que los relatos de acoso y hostigamiento de los estudiantes se escuchen con atención.
- **Dar seguridad a los estudiantes:** Los profesores también deben asegurar a los estudiantes que cuentan con todo su apoyo y ayuda. En los casos en que exista una amenaza para la seguridad y el bienestar de los estudiantes, se espera que los profesores informen de ello al personal de rango superior de la escuela.

Fuente: (Departamento de Educación y Formación, 2018[34])

Relaciones alumno-profesor

Como media en las ciudades, las relaciones entre alumnos y profesores están positivamente relacionadas con todas las competencias socioemocionales. Determinadas competencias socioemocionales tienen una relación más fuerte con las relaciones alumno-profesor. Son el optimismo, la curiosidad y la motivación por el logro, seguidos de cerca por la cooperación y la autoeficacia (Figuras 5.8 y 5.9). Las relaciones entre las relaciones alumno-profesor y las competencias socioemocionales no varían en función de la edad del alumno excepto en el caso de la empatía. Los estudiantes que gozan de relaciones más positivas con sus profesores tienden a ser más empáticos y en mayor medida cuando tienen 10 años (Tabla A5.18).

Figura 5.8 Relación entre las relaciones alumno-profesor y las competencias socioemocionales, estudiantes de 10 años

Cambio en las relaciones alumno-profesor relacionado con un aumento de la desviación estándar en las habilidades



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Las variables de control incluyen género, estatus socioeconómico y antecedentes de inmigración.

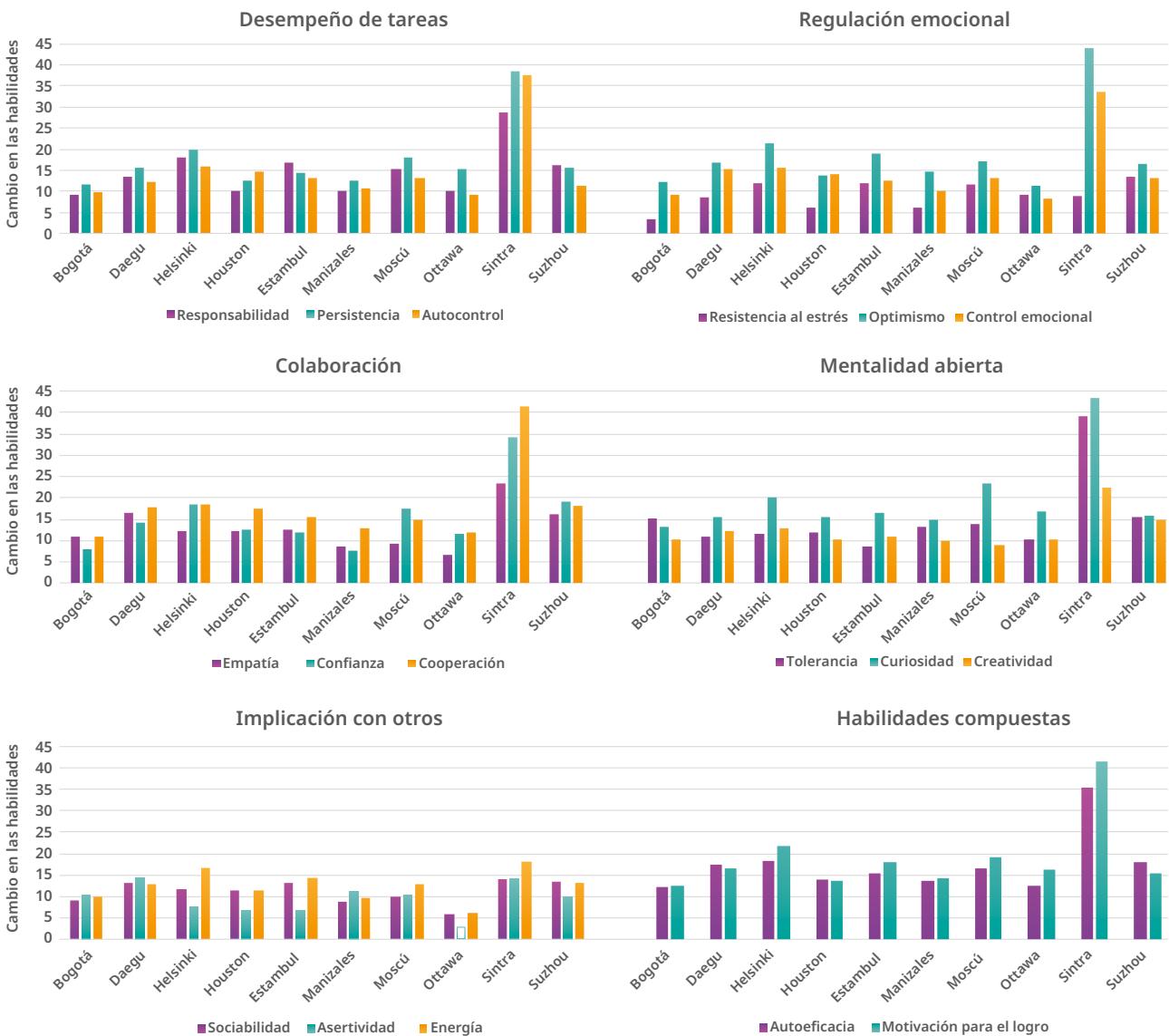
Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.18.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934274285>

El optimismo, la curiosidad y la motivación por el logro, principalmente, están relacionados con cómo se llevan alumnos y profesores, un hallazgo que también se observa en otros estudios. Zee, Koomen y Van der Veen (2013[35]) observaron que el desempeño de las tareas y la colaboración están relacionados con relaciones estrechas y no conflictivas entre alumnos y profesores, mientras que una baja regulación emocional está relacionada con relaciones dependientes y conflictivas. La motivación por el logro se identifica más estrechamente con el ámbito del desempeño de las tareas y el optimismo forma parte del ámbito de la regulación emocional. Además, los sentimientos de cercanía de los alumnos con los profesores están positivamente relacionados con su implicación en el aula, lo que puede considerarse una forma de motivación por el logro (Furrer y Skinner, 2003[17]).

Figura 5.9 Relación entre las relaciones alumno-profesor y las competencias socioemocionales, estudiantes de 15 años

Cambio en las relaciones alumno-profesor relacionado con un aumento de la desviación estándar en las habilidades



Nota: Los datos de Sintra (Portugal) no alcanzaron los niveles de respuesta necesarios de los estudiantes y no se incluyen en la media internacional. Las diferencias significativas están coloreadas, las diferencias no significativas aparecen perfiladas. Las variables de control incluyen género, estatus socioeconómico y antecedentes de inmigración.

Fuente: OCDE, Base de datos del SSES 2019, Tabla A5.18.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888934274304>

¿Qué significan las conclusiones para padres, educadores y responsables políticos?

Actualmente, los sistemas educativos se esfuerzan por un desarrollo más integral de los estudiantes. Va más allá del desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Reconoce la importancia del bienestar psicológico y las relaciones sociales de los estudiantes en el entorno escolar. Un entorno escolar de más apoyo y solidario puede ayudar a combatir el acoso escolar y animar a los estudiantes a buscar ayuda cuando la necesiten. Cuando los estudiantes perciben que reciben un trato justo, cuando la escuela y su personal ayudan a los estudiantes a desarrollar un sentido de pertenencia, cuando proporcionan un entorno disciplinado, estructurado y cooperativo, cuando el entorno es solidario y menos punitivo, las competencias socioemocionales de los estudiantes se desarrollan mejor y tienen menos probabilidades de participar en interacciones violentas y negativas.

Se han observado diferencias en las relaciones sociales de los estudiantes en relación con la demografía de los estudiantes en cuanto a edad, género y estatus socioeconómico. Por lo general, el sentido de pertenencia de los estudiantes, la exposición al acoso escolar y las relaciones entre alumnos y profesores son diferentes, dependiendo de la demografía de los estudiantes. Las chicas de más edad refirieron un sentido más débil de pertenencia a la escuela. Los estudiantes más jóvenes, especialmente los chicos más jóvenes, indicaron una mayor exposición a diferentes tipos de acoso personal. Sin embargo, los chicos indicaron una mayor sensación de adaptación a la escuela que las chicas. Por otra parte, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos indicaron un mayor sentido de pertenencia a la escuela y mejores relaciones entre alumnos y profesores que los estudiantes de entornos desfavorecidos. Sin embargo, hubo pocas diferencias entre los estudiantes con y sin antecedentes de migración en términos de relaciones en la escuela y competencias socioemocionales.

Los análisis indican que la sensación de adaptación de los estudiantes en la escuela y las relaciones entre estudiantes y profesores están relacionadas de manera sistemática y positiva con las competencias socioemocionales. La exposición al acoso está relacionada de manera sistemática y negativa con las competencias socioemocionales. Por otra parte, diferentes competencias socioemocionales están estrechamente relacionadas con el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela, la exposición al acoso escolar y las relaciones entre alumnos y profesores. Los estudiantes que refieren una mayor sensación de adaptación en la escuela también tienen a referir una mayor cooperación, optimismo y sociabilidad, mientras que las buenas relaciones entre alumnos y profesores estaban estrechamente relacionadas con un mayor optimismo, curiosidad y motivación por el logro. Los estudiantes que declararon haber sido víctimas de acoso tendían a tener menos competencias socioemocionales en el ámbito de la regulación emocional: control emocional, optimismo y resistencia al estrés.

Dicho de otro modo, los estudiantes que sienten que pertenecen a la escuela tienen más probabilidades de llevarse bien y trabajar bien con compañeros de clase y amigos. Por el contrario, los estudiantes que sufren acoso tienden a referir menos habilidades en el ámbito de la regulación emocional, así como de la confianza. Estas habilidades están relacionadas con un menor bienestar psicológico (véase el Capítulo 3). Es probable que los estudiantes que sufren acoso experimenten emociones negativas y se vuelvan menos confiados respecto de otras personas. Esto también puede tener un impacto en el rendimiento académico: la confianza está positivamente relacionada con las calificaciones en matemáticas entre los jóvenes de 15 años en 7 de las 9 ciudades de las que se dispone de datos para este indicador, después de tener en cuenta el estatus socioeconómico, el género, las puntuaciones de la prueba de capacidad cognitiva y otras competencias socioemocionales (véase el Capítulo 2). Por último, los estudiantes que se llevan bien con sus profesores refieren una mayor curiosidad y motivación por el logro. La curiosidad y la motivación por el logro indican gusto o determinación por aprender y obtener buenos resultados en la escuela. Es probable que los estudiantes que se llevan bien con sus profesores se involucren más, quieran obtener buenos resultados en la escuela y les guste más aprender que los estudiantes que no se llevan bien con sus profesores.

Existen numerosas evidencias de que la mejora del sentido de pertenencia y las relaciones de los alumnos con los profesores y la reducción del acoso escolar están positivamente relacionadas con resultados deseables de los estudiantes, como un mayor rendimiento académico y un mayor bienestar (OCDE, 2019[7]). Las relaciones entre estudiantes y profesores están relacionadas con un mejor funcionamiento social, participación en el aprendizaje, logros académicos y menores problemas de conducta (Roorda et al., 2011[36]). Al mismo tiempo, el acoso y el ciberacoso pueden tener efectos negativos y perdurables. Los estudiantes víctima de acoso tienen más probabilidades de desarrollar problemas físicos y psicológicos, como depresión, y una mayor tendencia a intentar suicidarse (OCDE, 2018[37]; Burns y Gottschalk, 2019[38]). El acoso también puede afectar negativamente al rendimiento académico de

los estudiantes y se ha demostrado que afecta incluso negativamente a la salud, los ingresos y los resultados sociales de los estudiantes cuando son adultos (Wolke et al., 2013[39]). El acoso es una grave preocupación política y comprender la prevalencia del acoso tanto en línea como personal puede ayudar a combatirlo. Los resultados de este capítulo muestran que mejorar las competencias socioemocionales también podría ser una forma de ayudar a los estudiantes a disfrutar de mejores relaciones sociales en la escuela y viceversa. Hay numerosas intervenciones escolares que abordan el acoso escolar. Los resultados de este capítulo podrían ayudar a dirigir mejor estas estrategias. Por ejemplo, los chicos indicaron que sufren más acoso que las chicas y el acoso verbal es el tipo de acoso que se produce con mayor frecuencia. Las niñas y los estudiantes de entornos desfavorecidos, por otra parte, refirieron una sensación más débil de adaptación en la escuela. Es importante conocer mejor las asociaciones entre las relaciones sociales en la escuela y las competencias socioemocionales para comprender mejor cómo las escuelas y los profesores pueden crear entornos escolares y docentes que sean más propicios para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Los datos del SSES muestran que las diferentes competencias socioemocionales están relacionadas con diferentes medidas que se consideran importantes en la vida de los estudiantes. El Capítulo 2 muestra que la curiosidad y la persistencia, especialmente, están positivamente relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes. El Capítulo 3 muestra que el optimismo, seguido de la confianza y la resistencia al estrés, están especialmente relacionados de manera positiva con las medidas del bienestar psicológico de los estudiantes. El Capítulo 4 muestra que los estudiantes que se calificaron a sí mismos como muy creativos tendían a describirse como persistentes y deseosos por aprender cosas nuevas. Este capítulo muestra que el optimismo está relacionado con las tres medidas de relaciones sociales en la escuela, pero que la cooperación y la sociabilidad también están positivamente relacionadas con el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes. El control emocional, la resistencia al estrés y la confianza están relacionados negativamente con el acoso escolar y la curiosidad y la motivación por el logro están relacionadas con cómo que se llevan estudiantes y profesores. Estos resultados revelan que las diferentes habilidades son importantes para los diferentes resultados de los estudiantes. A pesar del hecho de que las competencias socioemocionales a menudo se utilizan como un término comodín para denotar características comunes, son, de hecho, un compendio de habilidades complementarias que están relacionadas de manera diferente con diferentes resultados y contextos.

Algunas de estas habilidades, como la curiosidad, el control emocional y la cooperación, tienen un impacto positivo implícito en una amplia gama de resultados y contextos tanto a nivel individual como social. En otros casos, algunas habilidades como ser más extravertido y sociable pueden depender más específicamente de las metas del estudiante. Por ejemplo, en el mercado laboral, la extraversión puede ser más relevante para funciones empresariales y de gestión en las que la interacción social es crucial. La introversión puede adaptarse mejor a trabajos técnicos y profesionales cuando se requiere atención al detalle. Si alguien fuera introvertido pero quisiera dedicarse a las ventas, le resultaría útil aprender a sentirse más cómodo en las interacciones sociales. Por el contrario, una persona extravertida pero interesada en desarrollar algoritmos de aprendizaje automático podría beneficiarse de trabajar en estrategias para mantener la concentración y evitar interacciones sociales. Al igual que los músicos de una orquesta, los estudiantes pueden alcanzar su máximo potencial socioemocional cuando encuentran su papel en el concierto y ensayan hasta llegar a ser competentes.

Referencias

- Allen, K. et al. (2018), "What schools need to know about fostering school belonging: a meta analysis", *Education Psychology Review*, Vol. 30, pp. 1-34, <http://dx.doi.org/DOI 10.1007/s10648-016-9389-8>. [1]
- Bokhorst, C., S. Sumter and M. Westenberg (2010), "Social support from parents, friends, classmates and teachers in children and adolescents aged 9-18 years: who is perceived as most supportive?", *Social Development*, Vol. 19/2, pp. 417-426, <http://dx.doi.org/doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>. [2]
- Burns, T. and F. Gottschalk (eds.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7f33425-en>. [36]
- Danielsen, A. et al. (2009), "School-related social support and students' perceived life satisfaction", *The Journal of Educational Research*, Vol. 102/4, pp. 303-320, <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>. [5]
- Department of Education and Training (2018), *Resilience, Rights and Respectful Relationships: Introduction*. [5]
- Furrer, C. and E. Skinner (2003), "Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/1, pp. 148-162, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148>. [32]
- Glasø, L. et al. (2007), "Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile?", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 48/4, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00554.x>. [20]
- Gottfredson, G. et al. (2005), "School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 42/4, pp. 412-444, <http://dx.doi.org/10.1177/0022427804271931>. [30]
- Hallinan, M. (2008), "Teacher influences on students' attachment to school", *Sociology of Education*, Vol. 81, pp. 271-283. [4]
- Hanish, L. and N. Guerra (2002), "A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization", *Development and Psychopathology*, pp. 69-89. [18]
- Inchley, J. et al. (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. [11]
- Kim, Y., B. Leventhal and Y. Koh (2006), "School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathological behavior?", *Arch Gen Psychiatry*, Vol. 63/9, pp. 1035-1041, <http://dx.doi.org/doi:10.1001/archpsyc.63.9.1035>. [17]
- Kochel, K., G. Ladd and K. Rudolph (2012), "Longitudinal Associations Among Youth Depressive Symptoms, Peer Victimization, and Low Peer Acceptance: An Interpersonal Process Perspective", *Child Development*, Vol. 83/2, pp. 637-650, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x>. [24]
- Kuperminc, G., B. Leadbeater and S. Blatt (2001), "School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students", *Journal of School Psychology*, Vol. 39/2, pp. 141-159, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0). [31]
- Ladd, G. and W. Troop-Gordon (2003), "The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems", *Child Development*, Vol. 74/5, pp. 1344-1367. [19]
- Låftman, S., V. Östberg and B. Modin (2017), "School climate and exposure to bullying: a multilevel study", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 28/1, pp. 153-164, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>. [27]
- Livingston, J. et al. (2019), "Proximal Associations among Bullying, Mood, and Substance Use: A Daily Report Study", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 28/9, pp. 2558-2571, <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-018-1109-1>. [25]

- Ma, X. (2002), "Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders", [28]
School Effectiveness and School Improvement, Vol. 13/1, pp. 63-89, <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>.
- McGrath, K. and P. Van Bergen (2015), "Who, when, why and to what end? Students at risk of negative [14]
 student-teacher relationships and their outcomes", *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 1-17,
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>.
- Mitsopoulou, E. and T. Giovazolias (2015), "Personality traits, empathy and bullying behavior: a meta-analytic [16]
 approach", *Aggression and violent behavior*, Vol. 21, pp. 61-72, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD [7]
 Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2018), *Children and Young People's Mental Health in the Digital Age, Shaping the Future*. [35]
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, [9]
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Olweus, D. (2012), "Cyberbullying: An overrated phenomenon?", *European Journal of Developmental [29]
 Psychology*, Vol. 9/5, pp. 520-538, <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>.
- O'Neel, C. and A. Fulign (2013), "A longitudinal study of school belonging and academic motivation across [10]
 high school", *Child Development*, Vol. 84/2, pp. 678-692,
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>.
- Osher, D. and J. Berg (2017), *School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two [3]
 Approaches*.
- Rigby, K. and I. Cox (1996), "Notes and shorter communications the contribution of bullying at school and [26]
 low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers", *Personality and Individual Differences*,
 Vol. 21/4, pp. 609-612, [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00105-5](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(96)00105-5).
- Roorda, D. et al. (2011), "The influence of affective teacher-student relationships on students' school [34]
 engagement and achievement: a meta-analytic approach", *Review of Educational Research*, Vol. 81/4,
 pp. 493-529, <http://dx.doi.org/DOI: 10.3102/0034654311421793>.
- Slaten, C. et al. (2016), "School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions", [8]
The Educational and Developmental Psychologist, Vol. 33/1, pp. 1-15, <http://dx.doi.org/10.1017/edp.2016.6>.
- Tani, F. et al. (2003), "Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles [21]
 in bullying incidents", *School Psychology International*, Vol. 24/2, pp. 131-146,
<https://doi.org/10.1177/0143034303024002001>.
- University of Turku (Finland) (2021), *KiVa Antibullying Program*, <https://www.kivaprogram.net> (accessed on [12]
 May 2021).
- Wang, M. and J. Eccles (2012), "Social support matters: longitudinal effects of social support on three [6]
 dimensions of school engagement from middle to high school", *Child development*, Vol. 83/3, pp. 877-895,
<http://dx.doi.org/DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>.
- Wilton, M., W. Craig and D. Pepler (2000), "Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: [22]
 characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors", *Social Development*, Vol.
 9/2, pp. 226-245, <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121>.
- Wolke, D. et al. (2013), "Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime and Social Outcomes", [37]
Psychological Science, Vol. 24/10, pp. 1958-1970, <http://dx.doi.org/10.1177/0956797613481608>.
- Wolke, D. and S. Lereya (2015), *Long-term effects of bullying*, BMJ Publishing Group, <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>. [23]

- Wu, J., J. Hughes and O. Kwok (2010), "Teacher-student relationship quality type in elementary grades: effects on trajectories for achievement and engagement", *Journal of School Psychology*, Vol. 48/5, pp. 357-387, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004>. [13]
- Zee, M., H. Koomen and I. Van der Veen (2013), "Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: the role of student personality", *Journal of School Psychology*, Vol. 51/4, pp. 517-533, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.003>. [33]

ANEXO A

Información técnica:

Anexo A1:
Construcción de escalas de evaluación socio-emocional

Anexo A2:
Construcción de índices de referencia

Anexo A3:
Análisis de regresión LASSO

ANEXO A1

Construcción de escalas de evaluación social y emocional

Correcciones por posibles sesgos en la medición

La evaluación del SSES, como todas las evaluaciones, puede presentar diversos posibles errores de medición. A pesar de las amplias inversiones que el SSES realiza en la supervisión del proceso de traducción, la normalización de la administración de la evaluación, la selección de preguntas y el análisis de la calidad de los datos, no siempre se puede garantizar la plena comparabilidad entre países y subpoblaciones. Aunque los cuestionarios autocumplimentados son un método preferido para medir los rasgos psicológicos, pueden verse afectados por la interpretación del ítem del cuestionario por parte de los encuestados. Estas medidas autodeclaradas pueden presentar múltiples sesgos: sesgo de conveniencia social, cuando los estudiantes proporcionan respuestas que creen que son más aceptables socialmente; sesgo de grupo de referencia, cuando los estudiantes se comparan con el grupo de personas de su entorno al responder las preguntas, y cuando el grupo de referencia en sí puede diferir de un estudiante a otro, y de una escuela a otra; sesgo de estilo de respuesta, cuando los estudiantes de diferentes culturas proporcionan diferentes patrones de respuesta, como dar respuestas más extremas o más modestas.

El SSES reconoce estos posibles sesgos e intenta minimizar el efecto de estos posibles sesgos sobre las variables y las relaciones entre las variables presentadas en este informe. En primer lugar, el SSES controla las tendencias de respuesta aquiescente en las competencias socioemocionales de los estudiantes. En segundo lugar, el SSES utiliza viñetas de referencia para contrarrestar el posible sesgo de grupo de referencia. En tercer lugar, el SSES evalúa las competencias socioemocionales de los estudiantes mediante evaluaciones directas (estudiantes) e indirectas (padres y profesores).

Estilo de respuesta aquiescente

La aquiescencia hace referencia a la tendencia de los encuestados a expresar su acuerdo o discrepancia con diferentes afirmaciones formuladas en positivo o en negativo, independientemente del contenido, la formulación y la dirección. Estos estilos de respuesta pueden dar lugar a medidas sesgadas y se ha sugerido el cálculo de los conjuntos de respuestas de aquiescencia (ARS) como forma de modelizar estas tendencias de respuesta para los ítems de tipo Likert (Primi et al., 2020[1]).

Una forma de controlar la aquiescencia es utilizar un conjunto equilibrado de ítems por escala en el que los ítems formulados en positivo y en negativo se emparejan dentro de escalas. Una de las características de diseño de la evaluación del SSES era incluir ítems formulados en positivo y en negativo dentro de cada conjunto de ítems para medir una escala de constructo en particular. Sin embargo, los ítems no estaban equilibrados. Para obtener un conjunto de respuestas de aquiescencia, se seleccionaron 25 pares de ítems en todas las escalas para los datos de estudiantes y padres.

Para controlar los estilos de respuesta aquiescente, se calcularon modelos de análisis factorial confirmatorio de grupos múltiples (MGCFAs) utilizando conjuntos de respuesta de aquiescencia como variables de control como parte de modelos de indicadores de causas múltiples (MIMIC), que generalmente mostraron un mejor ajuste del modelo y mayores niveles de invariancia de medición (OCDE, 2021[2]).

Viñetas de referencia

La comparabilidad intercultural es un aspecto metodológico importante del SSES. El sesgo de referencia representa una fuente potencial de incomparabilidad intercultural para las medidas de autoinforme (Kankaraš, 2017[3]). Se refiere a una situación en la que personas de diferentes países responden a la misma pregunta utilizando diferentes normas de referencia. En particular, una cuestión como: «Me considero una persona que tiende a ser perezosa» puede responderse de manera diferente según los estándares o puntos de referencia de una persona con respecto a lo que significa ser perezoso. Por lo tanto, es posible que las clasificaciones nacionales de las respuestas a esta pregunta no se correlacionen con medidas fácticas como el promedio de horas de trabajo (Schmitt et al., 2007[4]). El sesgo de referencia puede ser un problema a la hora de comparar datos agregados entre culturas, pero no al comparar puntuaciones individuales dentro de la misma cultura (Kyllonen y Bertling, 2013[5]).

Una forma de intentar reducir el posible sesgo de referencia es utilizando viñetas de referencia. Las viñetas de referencia están diseñadas para identificar el sistema de referencia utilizado por los encuestados para evaluar comportamientos presentados en una escala determinada. Sobre la base de las respuestas obtenidas a partir de las viñetas de referencia, las respuestas de los encuestados a las competencias socioemocionales pueden ajustarse para tener en cuenta las diferencias en sus sistemas de referencia. Este ajuste podría reducir el posible sesgo introducido por los encuestados de diferentes culturas utilizando diferentes sistemas de referencia para evaluar los mismos comportamientos. En el informe técnico del SSES 2019 (OCDE, 2021[2]) se pueden consultar ejemplos de las viñetas de referencia utilizadas en el SSES 2019.

A diferencia de los ajustes por aquiescencia, las viñetas de referencia no mejoraron en general la evaluación más allá de lo que ya se había hecho y, por lo tanto, no se incluyen en la escala final de las competencias socioemocionales. Sin embargo, es posible que la exposición a las viñetas de referencia al comienzo de la evaluación ya haya mejorado el posible sesgo del grupo de referencia.

Triangulación de los métodos de evaluación

El SSES evaluó las competencias socioemocionales de los estudiantes mediante un enfoque de triangulación. Más específicamente, para evaluar las competencias socioemocionales de los estudiantes, el SSES combina información de tres fuentes diferentes de información sobre estas habilidades: informes proporcionados por los propios estudiantes pero también por sus padres y profesores. La triangulación puede ser importante por varias razones. En primer lugar, la recogida de información de múltiples fuentes y en múltiples contextos mejora la representación y la comprensión del comportamiento de los estudiantes que van a la escuela en varios contextos y situaciones importantes. Los estudiantes pueden comportarse de manera diferente en diferentes entornos y elegir información de cualquiera de esos entornos puede proporcionar una representación un tanto sesgada de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Además, la obtención de información de padres y profesores nos permite controlar el error de medición en los autoinformes, como la conveniencia social y las autopercepciones poco realistas. Cuando las tasas de respuesta en los cuestionarios de padres y profesores lo permitieron, el informe utiliza la triangulación para verificar la coherencia de sus resultados (véase el Capítulo 4).

Comparabilidad entre ciudades de las escalas de evaluación socioemocional

El SSES preguntó a los estudiantes qué nivel de educación esperan completar (STQM02301). Las categorías de respuesta se basan en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Las categorías de respuesta son las siguientes: 1) nivel CINE 3 o inferior, 2) nivel CINE 4 o 5 y 3) nivel CINE 6 o superior.

Expectativas profesionales

Mientras que el Informe Técnico del SSES 2019 (OCDE, 2021[2]) explica en detalle los procedimientos de escalado y la validación constructiva de todas las escalas de evaluación socioemocional, en esta sección se presenta un resumen de los análisis realizados para validar la comparabilidad entre ciudades de las escalas de evaluación socioemocional utilizadas en este informe. La coherencia interna de los índices escalados, el análisis de factores para evaluar la dimensionalidad del constructo y la invariancia de los parámetros de los elementos son los tres enfoques que el SSES 2019 utilizó para examinar la comparabilidad de los índices escalados entre ciudades. Sobre la base de estos tres enfoques, todos los índices examinados en este informe cumplen los criterios de notificación.



La coherencia interna se refiere a la medida en que los elementos que componen un índice están interrelacionados. El Alfa de Cronbach se utilizó para comprobar la coherencia interna de cada escala dentro de las ciudades y compararla entre ellas. El coeficiente del Alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1, con valores más altos que indican una mayor consistencia interna. La presencia de valores similares y elevados en todas las ciudades son una indicación de una medición fiable en todas ellas. Los valores de corte comúnmente aceptados son 0,9 para excelente, 0,8 para bueno y 0,7 para consistencia interna aceptable. La fiabilidad de cada una de las escalas de valoración socioemocional fue superior a 0,70 en cada ciudad y para cada escala (concretamente en 148 de las 170) con las siguientes excepciones:

- Creatividad Houston (0,66).
- Curiosidad: Bogotá (0,66), Manizales (0,66).
- Empatía Bogotá (0,65), Houston (0,68), Manizales (0,65), Sintra (0,65).
- Resiliencia: Bogotá (0,64), Helsinki (0,68), Houston (0,66), Manizales (0,62).
- Sociabilidad: Bogotá (0,69), Sintra (0,68), Estambul (0,66).
- Resistencia al estrés: Bogotá (0,66), Manizales (0,68).
- Tolerancia Bogotá (0,67), Manizales (0,67).
- Autoeficacia: Bogotá (0,68), Helsinki (0,68), Manizales (0,69), Sintra (0,65).

Los análisis de los datos del SSES incluyeron una serie de fases de modelización y análisis iterativos. Estos pasos incluyeron la aplicación de un análisis factorial confirmatorio (CFA) para evaluar los constructos y un análisis factorial confirmatorio de grupos múltiples (MGCFAs) para revisar la invariancia de medición entre grupos (género, cohortes de edad y ciudades). Además, se estimaron modelos MGCFAs utilizando conjuntos de respuesta de aquiescencia como variables de control como parte de modelos de indicadores de múltiples causas (MIMIC), que generalmente mostraron un mejor ajuste del modelo y mayores niveles de invariancia de medición.

Todos los ítems tenían un formato tipo Likert con cinco categorías e incluían declaraciones formuladas de manera positiva y negativa. Las cinco categorías eran «discrepo totalmente», «discrepo», «ni de acuerdo ni discrepo», «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo». Cada ítem se puntuaba de 0 a 4 para los elementos con formulaciones positivas y se puntuaba de manera inversa para los que tienen formulación negativas.

La encuesta del SSES a estudiantes en Sintra (Portugal) no cumplió los requisitos de participación de la muestra para el SSES y no se incluyó en los datos para estimar los parámetros de escala para la evaluación directa del estudiante.

En las pruebas de invariancia de medición se especificaron y compararon tres modelos diferentes (es decir, modelos de configuración, métricos y escalares):

- La invariancia de configuración es el modelo que presenta menos restricciones. En este modelo se supone que los ítems que miden el constructo latente subyacente son equivalentes en todos los grupos de referencia (por ejemplo, ciudades). Si la fuerza de las asociaciones entre los grupos es la misma, se supone que el constructo latente tiene el mismo significado para todos los grupos (es decir, la estructura del constructo es la misma). La invariancia de configuración permitiría examinar si la estructura global de factores estipulada por las medidas es adecuada para todos los grupos de la muestra. Sin embargo, para las escalas que alcanzan invariancia de configuración, ni las puntuaciones ni sus asociaciones pueden compararse directamente entre los grupos.
- El nivel métrico de invariancia se alcanza si la estructura del constructo es la misma en todos los grupos (es decir, se alcanza la invariancia de configuración) y la fuerza de la asociación entre el constructo y los elementos (cargas de factores) es la misma en todos los grupos. La invariancia métrica permitiría la comparación de asociaciones dentro del grupo entre variables entre todos los grupos (por ejemplo, correlaciones o regresión lineal), pero no la comparación de las puntuaciones medias de la escala.
- La invariancia a nivel escalar se alcanza cuando se ha alcanzado la invariancia métrica y las intercepciones/ umbrales para todos los elementos de los grupos son equivalentes. Cuando se alcanza la invariancia escalar, se supone que las diferencias en las medias de escala entre grupos están libres de cualquier sesgo entre grupos. En este nivel de equivalencia de las mediciones, las puntuaciones de las escalas pueden compararse directamente entre grupos.

Los resultados del modelo MGCFA se presentan en la Tabla 1. Por último, se utilizó el modelo de crédito parcial generalizado (GPCM) del sistema IRT (Teoría de respuesta al ítem) para escalar ítems y generar puntuaciones. En el Informe Técnico del SSES 2019 (OCDE, 2021[2]) se pueden encontrar análisis similares relativos a la evaluación indirecta de las competencias socioemocionales de los estudiantes a través de padres y profesores.

Tabla 1. Niveles de invariancia de medición – competencias socioemocionales

	Cohortes de edad	Género	Ciudades
Motivación para el logro	Métrica	Escalar	Configural
Asertividad	Métrica	Escalar	Configural
Cooperación	Escalar	Escalar	Métrica
Creatividad	Escalar	Escalar	Métrica
Curiosidad	Escalar	Métrica	Métrica
Control emocional	Escalar	Escalar	Métrica
Empatía	Métrica	Escalar	Métrica
Energía	Escalar	Métrica	Métrica
Optimismo	Escalar	Escalar	Métrica
Persistencia	Escalar	Escalar	Métrica
Responsabilidad	Escalar	Escalar	Métrica
Autocontrol	Escalar	Escalar	Métrica
Autoeficacia	Métrica	Métrica	Métrica
Sociabilidad	Métrica	Escalar	Métrica
Resistencia al estrés	Escalar	Escalar	Métrica
Tolerancia	Métrica	Escalar	Métrica
Confianza	Escalar	Escalar	Métrica

Nota: En el Capítulo 12 del Informe Técnico se ofrece información más detallada sobre la invariancia de las mediciones de las escalas.

Fuente: (OCDE, 2021[2])

Referencias

- Kankaraš, M. (2017), "Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics", OECD [3]
Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>.
- Kyllonen, P. and J. Bertling (2013), Innovative Questionnaire Assessment Methods to Increase [5]
Cross-Country Comparability.
- OCDE (2021), Evaluación de la OCDE de competencias socioemocionales: Technical Report, OECD [2]
Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>.
- Primi, R. et al. (2020), "Classical Perspectives of Controlling Acquiescence with Balanced Scales", in Springer [1]
Proceedings in Mathematics & Statistics, Quantitative Psychology, Springer International Publishing, Cham, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-43469-4_25.
- Schmitt, D. et al. (2007), "The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits", Journal of [4]
Cross-Cultural Psychology, Vol. 38/2, pp. 173-212, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022106297299>.



ANEXO A2

Construcción de índices de referencia

Tipos de índices de referencia

En esta sección se explican los índices derivados de los cuestionarios de referencia del SSES 2019. Varias medidas del SSES reflejan índices que resumen las respuestas de los estudiantes a una serie de preguntas relacionadas. Las preguntas se seleccionaron a partir de un grupo más amplio basado en consideraciones teóricas e investigaciones anteriores; véase el marco de evaluación del SSES 2019 (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019[1]) para obtener una descripción detallada de este marco. Para obtener una descripción detallada de otros índices del SSES y detalles sobre los métodos, véase el Informe Técnico del SSES 2019 (OCDE, 2021[2]).

Hay dos tipos diferentes de índices:

Índices simples: contruidos utilizando una transformación aritmética o recodificando uno o más ítems exactamente de la misma manera en todas las evaluaciones. En este caso, las respuestas a los ítems se utilizan para calcular variables significativas, como la recodificación de los códigos CIUO-08 de cuatro dígitos en «Índice socioeconómico de los progenitores más alto (HISEI)».

Índices de escala: contruidos mediante la combinación de varios ítems destinados a medir un constructo latente subyacente. Los índices se escalaron utilizando el modelo de crédito parcial generalizado (GPCM), salvo indicación en sentido contrario. Por ejemplo, el índice de estatus socioeconómico basado en datos de educación de los progenitores, profesión de los progenitores y propiedades de la unidad familiar se obtuvo a partir de las puntuaciones de los componentes obtenidas mediante el análisis de los componentes principales.

Índices simples a nivel de estudiantes

Edad del estudiante

La edad del estudiante (Age_Std) se calculó como la edad en meses en el momento de la administración del cuestionario. Es la diferencia entre la fecha en que se administró el cuestionario al estudiante y su fecha de nacimiento (STQM003). La edad del estudiante se obtuvo a partir de la información sobre la fecha de nacimiento del estudiante y la fecha real de inicio de la administración del cuestionario del estudiante. Por lo general, se dio prioridad a los datos de los Formularios de Seguimiento de Estudiantes (Student Tracking Forms, STF) sobre la información proporcionada por los estudiantes al responder al cuestionario.

Género

Se calculó una variable de género del estudiante (Gender_Std) utilizando códigos válidos (es decir, que no faltan) del STF (1 para chicas y 2 para chicos). Cuando faltaba un código en el STF, se insertó un código válido de la variable STQM00401 que reflejaba la información de género del estudiante del cuestionario del estudiante.

Calificaciones

El SSES recopiló información sobre las calificaciones escolares en tres materias: lectura (Sgrade_Read_Lang), matemáticas (Sgrade_Math) y artes (Sgrade_Arts). Como las diferentes ciudades utilizaban diferentes sistemas de calificación, todas las calificación se convirtieron a una escala del 1 al 50.

Nivel educativo de los progenitores

En el cuestionario para progenitores, se preguntó a los encuestados (PAQM006) sobre el nivel más alto de educación de cada uno de los progenitores del estudiante con preguntas en las que se utilizaban términos apropiados a nivel nacional de acuerdo con el plan de Clasificación Internacional Normalizada

de la Educación (CINE) (UNESCO, 2011[3]). Se pidió a los encuestados que seleccionaran entre ocho niveles, desde el nivel CINE 1 (educación primaria) hasta el nivel CINE 8 (doctorado o nivel equivalente). Se formuló una versión condensada de esta pregunta (STQM007) en el cuestionario del estudiante, con opciones adaptadas a escala nacional a los encuestados: «CINE 3 e inferior» (educación secundaria alta y baja), «CINE 4 o 5» (educación postsecundaria no terciaria y educación terciaria de ciclo corto) y «CINE 6 y superior» (grado en educación terciaria y superior). Se obtuvo un índice, HISCED, tomando el nivel más alto de educación de cualquiera de los progenitores del cuestionario para progenitores. Si los datos solo estaban disponibles para uno de los progenitores, se utiliza como el nivel más alto. En los casos en los que no había información del cuestionario para progenitores, se utilizaron los datos del cuestionario para estudiantes. Para cada ciudad, el número de años dedicados normalmente a cada nivel CINE se convirtió a una variable continua basada en el número de años dedicados a la educación formal (PAREDYRS). Para obtener coherencia entre los datos de los progenitores y de los estudiantes, el cálculo de PAREDYRS utilizando los datos del cuestionario de los progenitores se limitó al número de años para CINE 3, CINE 4 o 5 y CINE 6. Por ejemplo, si un encuestado indicó que uno de los progenitores había completado una cualificación de nivel CINE 8, se registró el número adecuado de años de educación formal para una cualificación de nivel CINE 6 para PAREDYRS.

Situación profesional de mayor nivel de los progenitores

Los datos sobre la profesión se recogieron utilizando preguntas abiertas en los cuestionarios para progenitores (PAQM008-PAQM011) y para estudiantes (STQM011- STQM014). Las respuestas se codificaron a códigos de cuatro dígitos de la CIUO y se hicieron corresponder con el índice socioeconómico internacional de la situación profesional (ISEI) (Ganzeboom y Treiman, 2003[4]). La categoría profesional más alta de los progenitores (HISEI) corresponde a la puntuación ISEI más alta entre los progenitores o a la única puntuación ISEI disponible de los progenitores. En los casos en los que no había información del cuestionario para progenitores, se utilizaron los datos del cuestionario para estudiantes. Una puntuación más alta en el ISEI indica niveles más altos de estatus profesional.

Origen inmigrante

También se recogió información sobre el país de nacimiento de los estudiantes y sus progenitores. En la base de datos se incluyen tres variables específicas de país relacionadas con el país de nacimiento del estudiante y su madre y padre (STQM015). Las variables son binarias e indican si el estudiante, la madre y el padre nacieron en el país de evaluación o en otro lugar. El índice sobre el origen inmigrante (IMMBACK) se calcula a partir de estas variables y consta de las siguientes categorías: 1) estudiantes nativos (estudiantes nacidos en el país de evaluación y estudiantes que tenían al menos un progenitor nacido en el país de evaluación), y 2) estudiantes no nativos (estudiantes nacidos en el extranjero y/o progenitores nacidos en el extranjero). A los estudiantes para los que faltaban respuestas del estudiante o de ambos progenitores se les asignó valores inexistentes para esta variable.

Satisfacción con la vida

El SSES preguntó a los estudiantes (STQM019): «En general, ¿cuál es actualmente tu grado de satisfacción con tu vida en general?» Los estudiantes respondieron la pregunta en una escala de 10 puntos donde 0 representa «en absoluto satisfecho» y 10 representa «plenamente satisfecho». Se trata de la misma medida que se utilizó en PISA 2015 y PISA 2018.

Expectativas educativas

El SSES preguntó a los estudiantes qué nivel de educación esperan completar (STQM02301). Las categorías de respuesta se basan en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Las categorías de respuesta son las siguientes: 1) nivel CINE 3 o inferior, 2) nivel CINE 4 o 5 y 3) nivel CINE 6 o superior.

Expectativas profesionales

En el SSES 2019, se les pidió a los estudiantes que respondieran una pregunta (STQM02401) sobre «qué tipo de trabajo esperan tener cuando tengan aproximadamente 30 años». Se trataba de una pregunta abierta y se pidió a los estudiantes que consignaran un puesto de trabajo. Las respuestas a esta pregunta se recodifican sobre la base de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) a un código CIUO-08 de 4 dígitos.

Esta variable se utilizó para obtener varios índices relacionados con las expectativas profesionales. La clasificación utilizada en este informe incluye los siguientes grupos de puestos de trabajo:

- Profesionales sanitarios Todos los profesionales sanitarios del subgrupo principal 22 (por ejemplo, médicos, enfermeros, veterinarios).
- Fuerzas armadas, policía, seguridad y bomberos: Todos los trabajadores de servicios de protección del grupo secundario 54 (por ejemplo, bomberos, agentes de policía) y del grupo secundario 3355 (inspectores y detectives de policía).
- Profesionales de la ciencia y la ingeniería: Todos los profesionales de la ciencia y la ingeniería del subgrupo principal 21.
- Artistas o deportistas: Todos los artistas y deportistas profesionales de grupos menores 265 (por ejemplo, artistas visuales, músicos, actores), 342 (por ejemplo, deportistas, entrenadores deportivos) y 343 (por ejemplo, fotógrafos, chefs).
- Directivos Todos los profesionales directivos del grupo 1 (por ejemplo, legisladores y altos funcionarios, servicios empresariales y directores de administración).
- Profesionales de la enseñanza: Todos los profesionales de la enseñanza del grupo 23 (por ejemplo, profesores universitarios, profesores de educación secundaria, enseñanza primaria y primera infancia).

Expectativas de padres y profesores

El SSES 2019 pidió a los estudiantes (STQM034) que informaran en qué medida estaban de acuerdo («discrepo totalmente», «discrepo», «ni de acuerdo ni discrepo», «de acuerdo», «totalmente de acuerdo») con las siguientes afirmaciones: «mis padres esperan que sea perfecto en todo lo que hago», «mis padres siempre esperan que lo haga mejor que los demás», «mis profesores esperan que mi trabajo sea perfecto» y «mis profesores me exigen demasiado». La variable que mide las expectativas de los padres es la suma de los dos primeros ítems y la variable que mide las expectativas de los profesores es la suma de los dos últimos ítems. Las dos variables se recodifican de manera que los valores inferiores o iguales a siete se establecen en 0 y los valores superiores a siete se establecen en 1.

Clima escolar competitivo

El SSES 2019 pidió a los estudiantes (STQM038) que indicaran hasta qué punto son ciertas («casi nunca o nunca ciertas», «a veces ciertas», «a menudo ciertas», «casi siempre o siempre ciertas») las siguientes afirmaciones: «Los estudiantes parecen valorar la competencia (por ejemplo, competir entre sí)», y «Parece que los estudiantes compiten entre sí». La variable que mide el clima escolar competitivo es la suma de estos dos elementos. La variable se recodifica de manera que los valores menores o iguales a cinco se establecen en 0 y los valores superiores a cinco se establecen en 1, donde 0 indica una percepción «baja» y 1 indica una percepción «alta» de un clima escolar competitivo.

Participación en actividades extraescolares

El SSES preguntó a los estudiantes (STQM043) si participaban en alguna de las siguientes actividades extracurriculares fuera de la escuela: a) deportes, b) arte, c) actividades sociales, d) servicios comunitarios y e) actividades de protección ambiental. Había dos opciones de respuesta: «No» y «Sí»

Índices de escala a nivel de estudiantes

Bienestar psicológico actual

El índice de bienestar psicológico actual (ST_WELLBEING) se elaboró utilizando las respuestas de los estudiantes (STQM020) sobre cómo se han sentido en las dos semanas anteriores («Nunca», «Algunas veces», «Más de la mitad del tiempo», «Casi siempre», «Siempre») en relación con las siguientes afirmaciones: «Me he sentido alegre y de buen humor», «Me he sentido tranquilo y relajado», «Me he sentido activo y enérgico», «Me he despertado fresco y descansado» y «Mi vida diaria ha estado llena de cosas que me interesaban». Las puntuaciones más altas corresponden a niveles percibidos más altos de bienestar positivo de los estudiantes.

Ansiedad ante los exámenes

El índice de ansiedad ante los exámenes (ST_ANXTEST) se elaboró utilizando las respuestas de los estudiantes (STQM042) sobre la medida en que están de acuerdo («discrepo totalmente», «discrepo», «ni de acuerdo ni discrepo», «de acuerdo», «totalmente de acuerdo») con las siguientes afirmaciones: «A menudo me preocupa que me resulte difícil hacer un examen», «Aunque esté bien preparado para un examen, siento mucha ansiedad» y «Me pongo muy tenso cuando estudio para un examen». Los estudiantes recibieron puntuaciones más altas en esta escala si indicaron niveles más altos de ansiedad.

Acoso escolar

El índice de acoso (ST_BULLY) se elaboró utilizando las respuestas de los estudiantes (STQM039) sobre la frecuencia («Nunca o casi nunca», «Algunas veces al año», «Algunas veces al mes», «Una vez a la semana o más») con la que han experimentado lo siguiente en los últimos doce meses: «Otros estudiantes se han burlado de mí», «Otros estudiantes me han amenazado», «Otros estudiantes me han quitado pertenencias o las han destruido», «Otros estudiantes me han pegado o zarandeado». La escala de acoso preguntaba a los estudiantes con qué frecuencia habían sufrido acoso en la escuela en los últimos doce meses informando sobre la frecuencia de las situaciones mencionadas anteriormente. Los estudiantes recibieron puntuaciones más altas en esta escala si indicaron una mayor frecuencia de estas situaciones.

Relaciones alumno-profesor

El índice de relaciones alumno-profesor (ST_RELTEACHY) se elaboró utilizando las respuestas de los estudiantes (STQM041) sobre la frecuencia («Nunca o casi nunca», «Algunas veces al año», «Algunas veces al mes», «Una vez a la semana o más») con la que han experimentado lo siguiente en los últimos doce meses: «La mayoría de mis profesores me han tratado de manera justa», «Me he llevado bien con la mayoría de mis profesores» y «La mayoría de mis profesores se han interesado por mi bienestar». Los estudiantes recibieron puntuaciones más altas en esta escala si indicaron una mayor frecuencia de estas situaciones.

Sentido de pertenencia a la escuela

El índice de sentido de pertenencia a la escuela (ST_BELONG) se construyó utilizando las respuestas de los estudiantes (STQM037) sobre la medida en que están de acuerdo («discrepo totalmente», «discrepo», «de acuerdo», «totalmente de acuerdo») con las siguientes afirmaciones: «Hago amigos fácilmente en la escuela, siento que pertenezco a la escuela», «Parece que le gusto a otros estudiantes», «Me siento como alguien ajeno (o me dejan al margen) en la escuela», «Me siento incómodo y fuera de lugar en mi escuela» y «Me siento solo en la escuela». A efectos de análisis y escalado, los elementos formulados en negativo se codificaron de forma inversa. Los estudiantes que refirieron un mayor sentido de pertenencia obtuvieron puntuaciones más altas en la escala.

Escalado relacionado con el índice de estatus socio-económico

Se obtuvo una medida del estatus socioeconómico de los padres (SES) para cada ciudad, sobre la base de tres índices: nivel profesional más alto de los progenitores (HISEI), nivel más alto de educación de los progenitores (PAREDYRS) y propiedades de la unidad familiar (HOMEPOS).

Propiedades de la unidad familiar

El índice de propiedades de la unidad familiar (HOMEPOS) consiste en posesiones en el hogar comunicadas por el estudiante, recursos disponibles en el hogar y la cantidad de libros en el hogar. También se incluyeron elementos patrimoniales específicos de la ciudad en el cálculo del índice HOMEPOS. HOMEPOS es un índice resumido de todos los artículos y pertenencias del hogar (STQM008, STQM009 y STQM010).



Cálculo del EESC

Los valores omitidos en los encuestados para los que faltaban datos para una sola variable se imputaron con los valores previstos más un componente aleatorio basado en una regresión de las otras dos variables. Si faltaban datos sobre más de una variable, no se calculó el índice para ese estudiante y se asignó un valor inexistente. A continuación se utilizaron variables con valores imputados para un análisis de componentes principales a nivel de ciudad.

Las puntuaciones del índice se obtuvieron como puntuaciones de los componentes del primer componente principal, siendo cero la puntuación de un encuestado medio en cada ciudad y uno la desviación estándar.

Comparabilidad entre ciudades de los índices de referencia escalados

Aunque el Informe Técnico de SSES 2019 (OCDE, 2021[2]) explica en detalle los procedimientos de escalado y la validación del constructo de todos los datos del cuestionario de contexto, en este apartado se presenta un resumen de los análisis realizados para validar la comparabilidad entre ciudades de los principales índices escalados utilizados en este informe. La coherencia interna de los índices escalados, el análisis de factores para evaluar la dimensionalidad del constructo y la invariancia de los parámetros de los elementos son los tres enfoques que el SSES 2019 utilizó para examinar la comparabilidad de los índices escalados entre ciudades. Sobre la base de estos tres enfoques, todos los índices examinados en este informe cumplían los criterios de notificación.

La coherencia interna se refiere a la medida en que los elementos que componen un índice están interrelacionados. El Alfa de Cronbach se utilizó para comprobar la coherencia interna de cada escala dentro de las ciudades y compararla entre ellas. El coeficiente del Alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1, con valores más altos que indican una mayor consistencia interna. La presencia de valores similares y elevados en todas las ciudades son una indicación de una medición fiable en todas ellas. Los valores de corte comúnmente aceptados son 0,9 para excelente, 0,8 para bueno y 0,7 para consistencia interna aceptable. La fiabilidad media de cada uno de los índices de escala descritos anteriormente fue superior a 0,70, y por ciudad únicamente con las siguientes excepciones:

- Sentido de pertenencia a la escuela: Bogotá (0,69)
- Acoso escolar: Daegu (0,65)

Los análisis de los índices de referencia también incluyeron una serie de fases iterativas de modelización y análisis. Los ítems de todas las escalas se evaluaron inicialmente mediante un análisis factorial exploratorio (EFA). A continuación se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (CFA) en las escalas, con solo elementos aceptables del EFA, para evaluar los constructos. Por lo general, la estimación de la probabilidad máxima y las matrices de covarianza no son adecuadas para los análisis de los ítems categóricos del cuestionario porque el enfoque trata los ítems como si fueran continuos. Por consiguiente, el análisis del SSES se basó en modelos robustos de estimación ponderada de mínimos cuadrados (WLSMV) (Muthén, du Toit y Spisic, 1997[5]; Flora y Curran, 2004[6]) para estimar el análisis factorial confirmatorio. En los casos en los que solo había tres ítems para la escala (como en el caso de las relaciones alumno-profesor y la ansiedad ante los exámenes), los modelos indicaron un ajuste perfecto y no pudieron evaluarse debido al número limitado de grados de libertad. Por tanto, la invariancia de medición se evaluó mediante modelos multidimensionales.

Para facilitar la interpretación, todos los ítems formulados en negativo se codificaron de forma inversa, por lo que el valor más alto para cada elemento representa un atributo más alto.

La encuesta de estudiantes del SSES en Sintra (Portugal) no cumplió los requisitos de participación de muestra para el SSES y no se incluyó en los datos para estimar los parámetros de escala en el cuestionario de referencia de estudiantes.

Además, se utilizó un análisis factorial de confirmación de grupos múltiples (MGCFAs) para evaluar la invariancia de la medición. En el caso del cuestionario del estudiante, se evaluó el MGCFAs para los siguientes grupos: género, cohortes de edad y ciudades. En las pruebas de invariancia de medición se especificaron y compararon tres modelos diferentes (es decir, modelos de configuración, métricos y escalares):

- La invariancia de configuración es el modelo que presenta menos restricciones. En este modelo se supone que los ítems que miden el constructo latente subyacente son equivalentes en todos los grupos de referencia (por ejemplo, ciudades). Si la fuerza de las asociaciones entre los grupos es la misma, se supone que el constructo latente tiene el mismo significado para todos los grupos (es decir, la estructura del constructo es la misma). La invariancia de configuración permitiría examinar si la estructura global de factores estipulada por las medidas es adecuada para todos los grupos de la muestra. Sin embargo, para las escalas que alcanzan invariancia de configuración, ni las puntuaciones ni sus asociaciones pueden compararse directamente entre los grupos.
- El nivel métrico de invariancia se alcanza si la estructura del constructo es la misma en todos los grupos (es decir, se alcanza la invariancia de configuración) y la fuerza de la asociación entre el constructo y los elementos (cargas de factores) es la misma en todos los grupos. La invariancia métrica permitiría la comparación de asociaciones dentro del grupo entre variables entre todos los grupos (por ejemplo, correlaciones o regresión lineal), pero no la comparación de las puntuaciones medias de la escala.
- La invariancia a nivel escalar se alcanza cuando se ha alcanzado la invariancia métrica y las intercepciones/ umbrales para todos los elementos de los grupos son equivalentes. Cuando se alcanza la invariancia escalar, se supone que las diferencias en las medias de escala entre grupos están libres de cualquier sesgo entre grupos. En este nivel de equivalencia de las mediciones, las puntuaciones de las escalas pueden compararse directamente entre grupos.

Los resultados del modelo MGCFA se presentan en la Tabla 1. Por último, los ítems se escalaron utilizando el modelo de crédito parcial generalizado (GPCM).

Tabla 1. Niveles de invariancia de las mediciones: escalas en el cuestionario de referencia del estudiante

	Cohortes de edad	Género	Ciudades
1. Bienestar psicológico actual	Escalar	Escalar	Métrica
2. Ansiedad ante los exámenes	Escalar	Escalar	Escalar
3. Acoso escolar	Escalar	Escalar	Escalar
4. Relaciones alumno-profesor	Escalar	Escalar	Escalar
5. Sentido de pertenencia a la escuela	Escalar	Escalar	Métrica

Nota: En el Capítulo 14 del Informe Técnico se ofrece información más detallada sobre la invariancia de las escalas en los cuestionarios de referencia.
Fuente: (OCDE, 2021[2]).

Referencias

- Flora, D. and P. Curran (2004), "An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data.", *Psychological Methods*, Vol. 9/4, pp. 466-491, <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989x.9.4.466>. [6]
- Ganzeboom, H. and D. Treiman (2003), "Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status", in *Advances in Cross-National Comparison*, Springer US, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_9. [4]
- Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>. [1]
- Muthén, B., S. du Toit and D. Spisic (1997), Robust Inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modelling with categorical outcomes, http://www.statmodel.com/bmuthen/articles/Article_075.pdf. [5]
- OCDE (2021), Evaluación de la OCDE de competencias socioemocionales: Technical Report, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. [2]
- UNESCO (2011), ISCED Mappings, <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings>. [3]



ANEXO A3

Análisis de regresión LASSO

Finalidad

Una de las principales contribuciones de este informe es el análisis de cómo las competencias socioemocionales están asociadas con resultados notables como las calificaciones escolares o las aspiraciones profesionales. Como las competencias socioemocionales están asociadas entre sí, y también con variables de referencia, pueden surgir asociaciones espurias en modelos simples que solo presentan una habilidad y, por lo tanto, son preferibles los modelos multivariantes. Sin embargo, como solo unas pocas habilidades tienen un valor predictivo único sobre los resultados clave en cada uno de estos modelos, la presentación de modelos estándar de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) utilizando todas las habilidades recogidas en este estudio aporta una masa de información que puede perjudicar la legibilidad. Centrarse, en cambio, en las habilidades que aportarían más valor a la hora de predecir determinados resultados (por ejemplo, el rendimiento académico) responde a las limitaciones comunes del sector de la educación, en el que el tiempo y los recursos suelen ser limitados. Para evitar este problema, este informe utiliza LASSO como paso previo a OLS para seleccionar modelos con un pequeño número de habilidades.

LASSO

El Operador de selección y contracción menos absoluta (también conocido como LASSO) es un algoritmo de predicción de aprendizaje automático para estimar modelos eficientes y escasos. Los modelos de predicción escasa son modelos que incluyen solo un pequeño subconjunto de todas las variables disponibles, con el objetivo de aumentar la capacidad de tracción y limitar el sobreajuste. El contexto del informe difiere de un ejercicio de predicción y el peligro de sobreajuste sigue siendo reducido dado el tamaño de las muestras recogidas. Sin embargo, los análisis de este informe utilizan LASSO para descartar habilidades en cada relación que se asocian más débilmente con el resultado considerado, sin dejar realmente que aparezcan asociaciones espurias.

Al igual que el OLS, el algoritmo LASSO estima modelos lineales y utiliza un algoritmo basado en minimizar los mínimos cuadrados. Sin embargo, LASSO difiere de OLS por dos motivos principales:

1. La función objetiva también incluye un término de penalización que limita el tamaño de los coeficientes lineales que se estiman. Lo más importante es que este término de penalización está diseñado para limitar a cero los coeficientes de las variables con demasiado poco poder explicativo. Gracias a esta propiedad, LASSO permite seleccionar un subconjunto de variables que pueden considerarse empíricamente relevantes: aquellas con un coeficiente no cero. El uso de LASSO en este informe viene motivado por esta característica de selección de modelos.
2. LASSO es un algoritmo de predicción de aprendizaje automático y, como tal, se estima mediante una sucesión de validaciones cruzadas: los parámetros del modelo se estiman en una muestra de entrenamiento, sus predicciones se evalúan en una muestra de validación y este proceso se repite hasta lograr la convergencia.

El estimador LASSO procede así de la minimización de la siguiente función objetiva, que comprende dos términos, la medida de ajuste de mínimos cuadrados, idéntica a OLS, y el término de penalización:

$$\hat{\beta}^{LASSO} = \underset{\beta}{\operatorname{argmin}} \left\{ \frac{1}{2N} \sum_{i=1}^N \left(y_i - \beta_0 - \sum_{j=1}^p x_{ij} \beta_j \right)^2 + \lambda \sum_{j=1}^p \omega_j |\beta_j| \right\}$$

y es la variable de resultado, χ se refiere a las posibles covariables, β es el vector de coeficientes en χ , λ es el parámetro de penalización lasso, ω se refiere a los pesos de nivel de parámetro conocidos como cargas de penalización y $\sum |\beta_j|$ es la penalización lasso. Como el término de penalización no es invariante en escala como tal, el parámetro de cargas de penalización ω permite equilibrar la contribución de todas las covariables. Además, las covariables pueden excluirse del término de penalización fijando su parámetro de carga de penalización en 0. En tal caso, siempre se seleccionan en el modelo.

Para LASSO es fundamental una compensación en cuanto al tamaño de los coeficientes. Un coeficiente mayor puede reducir la medida de ajuste de mínimos cuadrados, pero también aumentará el término de penalización, por lo que la contribución conjunta puede alejar la función objetiva del óptimo. Como resultado de ello, las covariables con un coeficiente distinto de cero se asociarán a un coeficiente cuyo valor absoluto será inferior al coeficiente OLS. La magnitud de esta compensación se rige por λ , que debe fijarse de acuerdo con una regla predeterminada. Cuanto mayor sea λ , menor será el número de covariables con un coeficiente distinto de cero y, por tanto, menor será el número de covariables conservadas en el modelo. Los lectores pueden consultar (Hastie, Tibshirani y Friedman, 2017[1]) para obtener más detalles sobre LASSO, junto con la definición de las principales reglas utilizadas para seleccionar λ : validación cruzada, adaptativo y conector.

Aplicación en el informe del SSES

Como se ha destacado anteriormente, LASSO se utiliza en este informe como selector de modelos y no como herramienta de predicción. Su ejecución se desarrolla en dos fases:

1. Se estima un modelo LASSO para obtener un subconjunto de habilidades relevantes para la relación en cuestión.
2. Se calcula un modelo OLS que utiliza este subconjunto de habilidades relevantes en lugar de todas las habilidades, junto con un conjunto fijo de variables de base para obtener coeficientes post-LASSO. Este modelo tiene en cuenta las variaciones de muestreo.

Las estimaciones se realizaron en STATA utilizando el comando `lasso` (ver (Drukker y Lui, 2019[2]) para una introducción) y el módulo `repest` (Awisati y Keslair, 2014[3]).

Dado que la naturaleza de la asociación entre un resultado y las habilidades puede variar en función de la edad y el lugar, se calcula un modelo LASSO en cada centro y en cada cohorte para cada relación. Las 15 competencias socioemocionales están incluidas, mientras que las dos habilidades adicionales quedan fuera. Dado que las dos habilidades adicionales (autoeficacia y motivación) se basan en elementos que ya aparecen en las 15 competencias socioemocionales, su inclusión podría dar lugar a una colinealidad. Las cargas de penalización para las habilidades se establecen en proporción a la inversa de la desviación estándar de cada habilidad a nivel del centro para asegurar una contribución igual al término de penalización. En el modelo también se incluyen otras covariables, pero sus cargas de penalización se asignan a 0 para asegurarse de que siempre se seleccionan. El conjunto de covariables adicionales incluye siempre el género del estudiante y los antecedentes socioeconómicos.

El término de penalización (λ) se establece siguiendo la regla adaptativa. Una regla más estricta como conector conduce a la selección de muy pocas habilidades y deja fuera habilidades que son fuentes reales de correlación espuria. Una regla menos restrictiva, como la validación cruzada, selecciona demasiadas habilidades y, como consecuencia de ello, no selecciona un subconjunto de habilidades, que es la razón principal para utilizar LASSO en este informe.

Una vez que LASSO selecciona un subconjunto de habilidades, se calcula una estimación del OLS en cada muestra por ciudad y cohorte. Dos razones justifican este segundo paso. En primer lugar, los coeficientes de habilidades que selecciona LASSO se reducen hacia cero y no reflejan la verdadera magnitud de la relación, contrariamente a los coeficientes OLS. En segundo lugar, no es posible calcular los errores estándar para los coeficientes LASSO y obtener una explicación adecuada de la estructura de muestreo en la precisión de las estimaciones. Esta técnica ya se ha aplicado a los datos de educación de la OCDE; para más información, véase el Anexo B (OCDE, 2021[4]).

Dado que el conjunto de habilidades seleccionadas puede variar de una ciudad a otra, con un patrón de coeficientes omitidos que depende de la ciudad, se calcula el coeficiente medio entre ciudades estableciendo estos coeficientes omitidos en cero. Esta suposición refleja la falta de poder predictivo de las habilidades que no fueron seleccionadas. Sin embargo, como consecuencia de ello, no es posible calcular los errores estándar para el coeficiente medio, porque los errores estándar para los coeficientes que faltan siguen sin definirse.



Referencias

- Avisati, F. and F. Keslair (2014), REPEST: Stata module to run estimations with weighted replicate samples and plausible values, <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s457918.html>. [3]
- Drukker, D. and D. Lui (2019), An introduction to the lasso in Stata, The Stata Blog, <https://blog.stata.com/2019/09/09/an-introduction-to-the-lasso-in-stata/>. [2]
- Hastie, T., R. Tibshirani and J. Friedman (2017), The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction, Springer, New York. [1]
- OECD (2021), Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en>. [4]

ANEXO B

Tablas del SSES 2019 por ciudad participante

Todas las tablas de este informe están disponibles *on line*

Capítulo 1: <https://doi.org/10.1787/888934274323>

Capítulo 2: <https://doi.org/10.1787/888934274342>

Capítulo 3: <https://doi.org/10.1787/888934274361>

Capítulo 4: <https://doi.org/10.1787/888934274380>

Capítulo 5: <https://doi.org/10.1787/888934274399>

Matriz de correlación: <https://doi.org/10.1787/888934274418>



MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE ACADÉMICO

PRIMEROS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

En los últimos años, las competencias socioemocionales han adquirido protagonismo en la agenda política educativa y en el debate público. Los responsables de la formulación de políticas y los profesionales de la educación buscan maneras de complementar el enfoque en el aprendizaje académico, con atención al desarrollo de competencias socioemocionales. Las competencias socioemocionales son un subconjunto de las capacidades, atributos y características de una persona importantes para el éxito individual y el funcionamiento social. Juntos conforman un conjunto integral de habilidades esenciales para que los estudiantes puedan tener éxito en la escuela, en el trabajo y participar plenamente en la sociedad como ciudadanos activos.

Los beneficios de desarrollar las habilidades socioemocionales de los niños van más allá del desarrollo cognitivo y los resultados académicos; también son importantes impulsores de la salud mental y las perspectivas en el mercado laboral. La capacidad de los ciudadanos para adaptarse, tener recursos, respetar y trabajar bien con los demás y asumir responsabilidades personales y colectivas se está convirtiendo cada vez más en el sello distintivo de una sociedad que funciona bien. La Evaluación de competencias socioemocionales (SSES) de la OCDE es uno de los primeros esfuerzos internacionales para recopilar datos de estudiantes, padres y docentes sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes a los 10 y 15 años. Este informe presenta los primeros resultados del estudio. Describe las competencias socioemocionales de los estudiantes y cómo están relacionadas con las características individuales, familiares y escolares. También examina contextos políticos y socioeconómicos más amplios relacionados con estas habilidades y arroja luz sobre formas de ayudar a los líderes de la educación y a los responsables políticos a supervisar y fomentar las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Consulte esta publicación en: <https://doi.org/10.1787/92a11084-es>

Este trabajo está disponible en la iLibrary de la OCDE, que reúne todos los libros, publicaciones periódicas y bases de datos estadísticas de la OCDE.

Acceda a www.oecd-ilibrary.org para obtener más información.