

HABILIDAD SOCIAL EMPATÍA REGULACIÓN SOCIOEMOCIONAL APERTURA INVOLUCRAMIENTO CONVIVENCIA BIENESTAR SALUD PERFILES

El Perú en SSES 2023 Informe nacional de resultados



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
PERÚ
2024

HABILIDAD
SOCIAL
EMPATÍA
REGULACIÓN
SOCIOEMOCIONAL
APERTURA
INVOLUCRAMIENTO
CONVIVENCIA
BIENESTAR
SALUD
PERFILES

El Perú en SSES 2023

Informe nacional de resultados



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
PERÚ
2024



PERÚ

Ministerio
de Educación

Morgan Niccolo Quero Gaime

Ministro de Educación del Perú

Cecilia Del Pilar García Díaz

Viceministra de Gestión Institucional

María Esther Cuadros Espinoza

Viceministra de Gestión Pedagógica

Néstor Alfonso Supanta Velásquez

Secretario de Planificación Estratégica

Diego Arturo Luna Vera Tudela

Jefe de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

El Perú en SSES 2023. Informe nacional de resultados

Responsables del documento

Alvaro Luis Darcourt Márquez (Coordinador)

Diego Orlando Hermoza Cardenas

Victor Alejandro Romani Valdivieso

Victor Wilfredo Salazar Oré

Giovanna Moreano Villena

Rosina Vanessa Sánchez Jiménez

Esta publicación es el producto final del esfuerzo institucional de la UMC por medio de sus diferentes equipos de especialistas.

Primera edición digital, noviembre 2024

ISBN: 978-9972-246-91-3

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2024-11747

©Ministerio de Educación del Perú, 2024

Calle Del Comercio 193, San Borja

Lima, Perú

Telf: (511) 615-5800

www.gob.pe/minedu

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *El Perú en SSES 2023. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Índice

Presentación	9
Capítulo 1: SSES 2023 y la participación de Perú	11
1.1 Aspectos generales	12
1.2 Países y ciudades participantes	13
1.3 Población y muestra evaluada	14
1.4 Marco de referencia utilizado en SSES	15
1.5 Instrumentos aplicados	16
1.6 Reporte de resultados	17
1.7 Consideraciones para el análisis y uso de resultados	18
Capítulo 2: Los estudiantes peruanos y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales en SSES 2023	19
2.1 Conceptualización de las HSE en SSES	20
2.2 Resultados nacionales en SSES 2023	25
2.3 Resultados según características individuales y de la escuela en SSES 2023	26
2.3.1 Resultados en HSE según sexo del estudiante	27
2.3.2 Resultados en HSE según nivel socioeconómico del estudiante	29
2.3.3 Resultados en HSE según gestión de la escuela	30
2.3.4 Resultados en HSE según área geográfica de la escuela	32
2.4 Las HSE y su relación con el rendimiento académico	33
Capítulo 3: Experiencias sociales en la escuela	39
3.1 Relaciones entre estudiantes y docentes	41
3.1.1 Calidad de las relaciones con los compañeros	42
3.1.2 Calidad de las relaciones con los docentes	44
3.1.3 Sentido de pertenencia	46
3.2 Exposición al acoso escolar	48
3.2.1 Experiencia de acoso escolar: víctima	49
3.2.2 Experiencia de acoso escolar: agresor	51
3.3 Asociaciones entre las escalas de relaciones en la escuela y exposición al acoso escolar	52
Capítulo 4: Bienestar y salud de los estudiantes peruanos	55
4.1 Bienestar y salud	57
4.1.1 Satisfacción con la vida	58
4.1.2 Bienestar psicológico actual	62
4.1.3 Imagen corporal	64
4.1.4 Conductas saludables	67
4.2 Asociaciones entre las escalas de bienestar y salud	68

Capítulo 5: Factores asociados a las habilidades socioemocionales	71
5.1 Estrategia analítica	73
5.2 Resultados	74
5.2.1 Caracterización de los perfiles según estratos	76
5.2.2 Caracterización de los perfiles según experiencias sociales en la escuela	77
5.2.3 Caracterización de los perfiles según el bienestar y salud de los estudiantes	80
Capítulo 6: Conclusiones	83
Referencias	101
Anexos	115
A Información complementaria sobre la medición y los resultados de las habilidades socioemocionales en SSES 2023	116
A.1 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de autocontrol (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	116
A.2 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de responsabilidad (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	117
A.3 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de persistencia (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	118
A.4 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de motivación para el logro (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	119
A.5 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de resistencia al estrés (regulación emocional) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	120
A.6 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de optimismo (regulación emocional) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	121
A.7 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de control emocional (regulación emocional) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	122
A.8 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de empatía (colaboración) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	123
A.9 Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de confianza (colaboración) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	124

A.10	Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de tolerancia (apertura a la experiencia) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	125
A.11	Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de curiosidad (apertura a la experiencia) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	126
A.12	Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de creatividad (apertura a la experiencia) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	127
A.13	Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de sociabilidad (involucramiento con los otros) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	128
A.14	Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de asertividad (involucramiento con los otros) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	129
A.15	Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de energía (involucramiento con los otros) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023	130
A.16	Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de desempeño en las tareas según características del estudiante y de las instituciones educativas	131
A.17	Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de regulación emocional según características del estudiante y de las instituciones educativas	131
A.18	Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de colaboración según características del estudiante y de las instituciones educativas	132
A.19	Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de apertura a la experiencia según características del estudiante y de las instituciones educativas	132
A.20	Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de involucramiento con los otros según características del estudiante y de las instituciones educativas	133
B	Reporte técnico sobre la construcción del índice socioeconómico nacional	134
C	Información complementaria sobre el rendimiento en las áreas curriculares y su relación con las habilidades socioemocionales . . .	140

C.1	Resultados por promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en las áreas curriculares de Matemática, Comunicación, y Arte y Cultura según características del estudiante y de las instituciones educativas	140
C.2	Habilidades socioemocionales de los estudiantes peruanos de 15 años y su relación con el rendimiento en las áreas curriculares de Matemática, Comunicación, y Arte y Cultura	141
D	Información complementaria sobre las experiencias sociales en la escuela de los estudiantes peruanos de 15 años	142
D.1	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de calidad de las relaciones con los compañeros según estratos	142
D.2	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de calidad de las relaciones con los docentes según estratos	142
D.3	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de sentido de pertenencia según estratos	143
D.4	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de acoso escolar (víctima) según estratos	143
D.5	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de acoso escolar (agresor) según estratos	144
E	Información complementaria sobre el bienestar y la salud de los estudiantes peruanos de 15 años	144
E.1	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de bienestar psicológico actual según estratos	144
E.2	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de imagen corporal según estratos	145
E.3	Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de conductas saludables según estratos	145

Presentación

En 2023, Perú participó, por primera vez, en el Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) con una muestra representativa de estudiantes de 15 años. Este estudio, dirigido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) e implementado en el país por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación del Perú, busca proporcionar información internacional sobre las habilidades socioemocionales (HSE) de los estudiantes. De manera complementaria, apunta a identificar aquellos factores del hogar, la escuela y los entornos sociales, que promueven o dificultan el desarrollo de estas habilidades. Debido al énfasis puesto en habilidades situadas en los planos social y emocional, el SSES constituye una herramienta valiosa para comprender y evaluar competencias fundamentales que van más allá de lo académico, proporcionando una visión integral del desarrollo de los estudiantes.

La medición de las HSE por parte del SSES se realizó tomando como punto de referencia el modelo de los Cinco Grandes (en inglés, *Big Five*) factores de la personalidad. Partiendo de dicho marco, el SSES recabó información de 15 habilidades, agrupadas en cinco dimensiones: (1) desempeño en las tareas, (2) regulación emocional, (3) colaboración, (4) apertura a la experiencia e (5) involucramiento con los otros.

El presente documento brinda información sobre las HSE de los estudiantes peruanos en SSES 2023 desde un enfoque de equidad. Para ello, se reportan resultados según estrato del estudiante y de la escuela. Además, se presentan análisis complementarios sobre el contexto en el que se desarrollan estas habilidades.

En el primer capítulo, se presentan las características generales del estudio, los países y ciudades participantes, la población evaluada, así como una descripción sobre cómo se llevó a cabo la medición de las HSE, la forma de reportar resultados en SSES y algunos aspectos a tener en cuenta acerca de los alcances de los resultados reportados.

En el segundo capítulo, se detalla el marco de referencia utilizado para conceptualizar y medir las HSE en SSES 2023. Además, se reportan los resultados de Perú en este estudio. A nivel nacional, se hace especial énfasis en las brechas encontradas según características del estudiante y de la escuela. Finalmente, se aborda la relación entre las HSE y rendimiento académico.

El tercer capítulo se enfoca en las experiencias sociales en la escuela. Se hace particular énfasis en las relaciones entre estudiantes y docentes, y la exposición (como víctima o agresor) al acoso escolar.

El cuarto capítulo enfatiza cuatro aspectos del bienestar y la salud de los estudiantes. Aquí se abordan aspectos como la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico actual, la imagen corporal y las conductas saludables.

El quinto capítulo explora la presencia de agrupaciones de estudiantes según sus respuestas a las escalas de HSE medidas. Para ello, se ejecutó un análisis de perfiles latentes. Complementariamente, se indagó en el rol que cumplen las variables de experiencias sociales en la escuela (capítulo 3), y de bienestar y salud (capítulo 4), con la pertenencia a cada uno de los grupos resultantes.

Finalmente, en el sexto capítulo se retoman y discuten los hallazgos principales de los capítulos anteriores. Se espera que la información proporcionada en este documento sirva de insumo para la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas basadas en evidencia y destinadas a garantizar el desarrollo de las HSE de todos los estudiantes peruanos durante su trayectoria escolar.

SSES 2023 y la participación de Perú

Capítulo 1

1.1. Aspectos generales

El Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas en inglés) es una iniciativa internacional diseñada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este estudio recoge evidencias sobre las habilidades socioemocionales (HSE) en estudiantes de 10 y 15 años de edad en diversas ciudades y países del mundo. De esta manera, provee información sobre cómo estas habilidades difieren entre estudiantes con diferentes características, cuál es su importancia para diversos aspectos de la vida y cómo los contextos escolar y familiar influyen en su desarrollo.

A la fecha, se han realizado dos rondas de SSES: la primera tuvo lugar en 2019 y la segunda, en 2023. En ambas rondas, la evaluación de estudiantes de 15 años fue obligatoria para todos los territorios¹ participantes mientras que la evaluación de estudiantes de 10 años fue opcional. En SSES 2023 Perú solo evaluó a estudiantes de 15 años de edad.

El SSES 2023 entiende las habilidades socioemocionales como características individuales que (1) se originan en la interacción recíproca entre los factores biológicos y ambientales; (2) se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos; (3) se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje formales e informales; y (4) ejercen influencia sobre importantes resultados socioeconómicos a través de la vida de las personas (De Fruyt *et al.*, 2015).

El estudio SSES aplicó cuestionarios a los estudiantes con la finalidad de medir 15 habilidades socioemocionales, agrupadas en cinco dimensiones: desempeño en las tareas, regulación emocional, colaboración, apertura a la experiencia e involucramiento con los otros. Las HSE medidas en SSES 2023 fueron seleccionadas considerando, por un lado, su relevancia para el logro educativo, el mercado laboral, la salud y el bienestar. Por otro lado, se consideró que pudieran ser susceptibles de intervención desde la escuela y el aula (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024b).

Además de los cuestionarios de HSE, se aplicaron también cuestionarios de contexto a estudiantes, padres de familia, docentes y directores de escuela. Con

¹En el presente documento, se utiliza el término “territorios” para hacer referencia a las entidades (países y ciudades/regiones de países) que participaron en SSES 2023.

ello, se buscó identificar aquellos aspectos (individuales, familiares, escolares y sociales) que promueven o inhiben el desarrollo de las HSE. Asimismo, considerando que el desarrollo de estas habilidades podría asociarse con el logro escolar, el SSES buscó también identificar las relaciones entre las HSE de los estudiantes y sus aprendizajes en la escuela.

En conjunto, el SSES provee evidencias que pueden informar acerca del diseño e implementación de políticas vinculadas al desarrollo de las HSE de los estudiantes en los sistemas educativos de los territorios participantes. Esto resulta crucial en un contexto pospandemia, en el cual la importancia adjudicada a las HSE se encuentra a la par de la otorgada a las habilidades académicas en el objetivo de lograr un desarrollo integral de los estudiantes. Finalmente, dada la particularidad de los contextos en los que se desarrollan las HSE, y a que cada sociedad enfatiza y valora algunas de ellas en mayor o menor medida, se recomienda analizar o complementar los resultados del SSES a la luz de información proveniente de estudios nacionales.

1.2. Países y ciudades participantes

En la primera ronda del SSES, realizada en 2019, participaron las siguientes nueve ciudades y regiones: Bogotá y Manizales (Colombia), Daegu (Corea), Helsinki (Finlandia), Houston (Estados Unidos), Estambul (Turquía), Ottawa (Canadá), Sintra (Portugal) y Suzhou (China).

En SSES 2023, participaron 16 territorios (ver tabla 1.1). De estos, seis fueron países: Bulgaria, Chile, España, México, Perú y Ucrania; complementariamente, participaron las siguientes ciudades: Bogotá (Colombia), Delhi (India), Dubái (Emiratos Árabes Unidos), Emilia Romaña (Italia), Gunma (Japón), Helsinki (Finlandia), Jinan (China), Kudus (Indonesia), Sobral (Brasil) y Turín (Italia). Cabe destacar que, si bien México participó en el ciclo 2023 del SSES, sus resultados fueron excluidos del reporte internacional debido a que los datos recogidos en dicho país no fueron representativos de la población objetivo y a que no se cumplieron distintos estándares técnicos. Finalmente, los únicos territorios que participaron tanto en la ronda 2019 como 2023 de SSES fueron Bogotá (Colombia) y Helsinki (Finlandia).

Tabla 1.1 Países y regiones participantes en SSES 2023

Países OCDE	Países no OCDE	Ciudades o regiones de países
Chile	Bulgaria	Bogotá (Colombia)
España	Perú	Delhi (India)
México	Ucrania	Emilia-Romaña (Italia)
		Gunma (Japón)
		Helsinki (Finlandia)
		Jinan (China)
		Kudus (Indonesia)
		Sobral (Brasil)
		Turín (Italia)

Fuente: Adaptado de OECD (2024b)

1.3. Población y muestra evaluada

En todos los territorios participantes, el SSES 2023 buscó evaluar estudiantes de 15 años de edad, así como a sus docentes y directivos de escuela. La muestra objetivo por cada territorio debía consistir, como mínimo, en 3000 estudiantes, 500 docentes y 75 directivos. Cabe señalar que la población objetivo, según el tipo de gestión de la escuela, varió entre los distintos territorios participantes del SSES; por ejemplo, en algunos de ellos solo se incluyeron estudiantes de escuelas públicas y, en otros, solo de escuelas privadas. Dichas variaciones deben ser consideradas al momento de interpretar los resultados.

En el Perú, el SSES evaluó a estudiantes que, durante la aplicación, contaban con una edad comprendida entre los 15 años con cuatro meses (cumplidos) y los 16 años con tres meses (cumplidos). Estos estudiantes se encontraban matriculados en algún grado del nivel secundario de la Educación Básica Regular (EBR), en el ciclo avanzado de la Educación Básica Alternativa (EBA) o en Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO); es decir, cursaban los niveles 2 o 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2012). En Perú, ISCED 2 corresponde a 1.º, 2.º y 3.º grado de secundaria e ISCED 3 corresponde a 4.º y 5.º grado de secundaria. La tabla 1.2 muestra el porcentaje de jóvenes de 15 años en los diferentes grados de escolaridad de Perú.

Tabla 1.2 Distribución de los estudiantes en los diferentes grados de escolaridad en Perú (%)

ISCED 2			ISCED 3	
1.º grado	2.º grado	3.º grado	4.º grado	5.º grado
0,3	1,0	5,5	59,9	32,6

Fuente: Adaptado de OECD (2024b)

Además de los criterios de inclusión mencionados, la OCDE considera algunos criterios de exclusión, tanto a nivel de estudiantes como de escuelas, con la finalidad de asegurar la representatividad de la muestra respecto de la población y la comparabilidad internacional. Por ello, no se incluyó en el marco muestral a estudiantes que asistieran a escuelas ubicadas en zonas de difícil acceso. Asimismo, no se incluyó en la aplicación definitiva a estudiantes con discapacidad funcional o general que no pudieran rendir la prueba de manera autónoma.

La muestra final estuvo conformada por 3057 estudiantes (50,0 % hombres y 50,0 % mujeres) de 93 escuelas. De estos, el 78,0 % asistía a una escuela de gestión pública y el 22,0 %, a una de gestión privada. Por otro lado, el 85,0 % acudía a una escuela urbana mientras que el 15,0 %, a una escuela rural. Esta muestra cuenta con representatividad nacional y por los estratos de sexo, gestión y área. Los resultados obtenidos en la muestra final pueden expandirse a 515 775 estudiantes, los cuales representan el 98,3 % de la población estudiantil que cumplía con los requisitos para participar de SSES y al 89,4 % de la población de adolescentes peruanos de 15 años.

1.4. Marco de referencia utilizado en SSES

El campo de estudio de las HSE cuenta con diversos marcos de referencia (por ejemplo, CASEL, UNESCO, Unión Europea, Aprendizajes del Siglo 21, MELQO, el modelo de los Cinco Grandes, entre otros) y términos utilizados para referirse a lo que aquí se denomina “HSE”. Entre estos términos, destacan los siguientes: “habilidades no cognitivas”, “habilidades del siglo 21”, “habilidades blandas”, “habilidades de empleabilidad”, “habilidades para la vida”, etc. A esto se suma que cada marco enfatiza distintas HSE, las organiza de distintas maneras e, incluso, algunos de ellos denominan a la misma habilidad de formas diferentes. Dicha falta de acuerdo dificulta el contraste y la comparación de los distintos marcos de HSE existentes. En esta línea, tampoco es posible sostener que un marco sea mejor que los demás. Por el contrario, resulta conveniente considerar las distintas aproximaciones a la conceptualización y medición de las HSE como complementarias. De esto se desprende que la elección de un modelo sobre otro

dependa principalmente de qué tan útil resulte para alcanzar objetivos específicos en contextos específicos.

En el caso particular de SSES, se utilizó como marco de referencia el modelo de los Cinco Grandes factores de la personalidad (en inglés, *Big Five*). Este modelo cuenta con una base empírica sólida y consiste en una clasificación de cinco rasgos de la personalidad: escrupulosidad, estabilidad emocional, agradabilidad, apertura a la experiencia y extraversión. Sobre la base del mapeo de estos cinco rasgos, se optó por medir 15 habilidades socioemocionales, agrupadas en las siguientes cinco dimensiones² (OECD, 2024b):

- Desempeño en las tareas: responsabilidad, autocontrol, persistencia y motivación para el logro
- Regulación emocional: resistencia al estrés, optimismo y control emocional
- Colaboración: empatía y confianza
- Apertura a la experiencia: curiosidad, tolerancia y creatividad
- Involucramiento con los otros: sociabilidad, asertividad y energía

1.5. Instrumentos aplicados

En SSES 2023, las HSE se midieron a través de escalas de autorreporte. Complementariamente, se recopiló información sobre distintas características del estudiante y su contexto a través de cuestionarios dirigidos a estudiantes, padres de familia, docentes y directores de escuela. Adicionalmente, se aplicó un cuestionario nacional, elaborado por la UMC, con el cual se recabó información sobre aspectos socioeconómicos de la familia del estudiante. Cabe señalar que el Perú es uno de los territorios que aplicó el cuestionario dirigido a los padres de familia el cual tuvo carácter opcional³. Todos los instrumentos fueron aplicados mediante lápiz y papel.

En las escalas de autorreporte de las HSE, se emplearon formatos de respuesta tipo Likert de cinco puntos, cuyas opciones iban del uno (*completamente en desacuerdo*) al cinco (*completamente de acuerdo*). Las 15 escalas emplearon ítems formulados tanto positiva como negativamente. Los enunciados de estos ítems se presentaron en forma de declaraciones simples, tales como “Me gusta aprender cosas nuevas” (escala de curiosidad) o “Mantengo la calma incluso en situaciones tensas” (escala de resistencia al estrés). Cabe mencionar que las escalas de autorreporte son ampliamente utilizadas en la medición de HSE. Su popularidad reside en que permiten medir este tipo de variables de manera simple y eficiente,

²El capítulo 2 contiene una descripción del marco de referencia utilizado en SSES 2023.

³Otros territorios que aplicaron el cuestionario dirigido a los padres de familia fueron Bogotá (Colombia), Chile, Dubái (Emiratos Árabes Unidos), Helsinki (Finlandia), Kudus (Indonesia), México, Sobral (Brasil) y Ucrania.

son rentables, fáciles de administrar en evaluaciones de gran escala y generan resultados válidos y confiables (Duckworth y Yeager, 2015).

Finalmente, cabe mencionar algunos aspectos adicionales sobre el proceso de aplicación de los instrumentos de SSES. La aplicación tuvo lugar entre el 22 y el 26 de mayo de 2023. El proceso de aplicación de todos los instrumentos se desarrolló con el apoyo de una persona previamente capacitada como aplicadora SSES. Los estudiantes completaron el cuestionario que contenía las preguntas sobre las 15 HSE y preguntas sobre su contexto familiar y escolar. La aplicación de este cuestionario duró 60 minutos. Los cuestionarios dirigidos al docente y al director se entregaron al inicio de la jornada para ser completados, y se recogieron al término de esta. Su aplicación duró también 60 minutos. Por su parte, el cuestionario a la familia fue entregado a los estudiantes, con la indicación de que lo llevaran a su hogar para que sea llenado por sus padres o apoderados y devuelto al día siguiente a la escuela. Por último, cabe señalar que la aplicación definitiva incluyó un monitoreo de calidad implementado por la OCDE. Cinco monitores externos al centro nacional fueron capacitados por dicha organización para supervisar la aplicación en 10 instituciones educativas a nivel nacional y verificar que la aplicación cumpliera con los estándares establecidos por la OCDE y con las adaptaciones al contexto nacional previamente acordadas.

1.6. Reporte de resultados

En este informe, los resultados de las HSE medidas en SSES 2023 se reportan según medida promedio⁴. La medida promedio representa, para cada HSE, la habilidad estimada de los estudiantes con base en sus respuestas a cada escala. Inicialmente, estos valores fueron estandarizados para que cada escala tenga una media de 500 y una desviación estándar de 100, aproximadamente. Posteriormente, se realizaron ajustes a esta métrica (por ejemplo, para controlar por sesgos de respuesta)⁵.

La estimación de la habilidad de los estudiantes se realizó utilizando modelos psicométricos de teoría de respuesta al ítem (TRI), específicamente el modelo de créditos parciales generalizado (GPCM, por sus siglas en inglés) (Muraki, 1992). El GPCM es un modelo probabilístico diseñado para trabajar con ítems politómicos

⁴Debido a que Perú no participó en la edición previa del SSES en 2019, todos los resultados reportados en el presente documento se obtuvieron haciendo uso de las versiones 2023 de las escalas de HSE y no las de tendencia. Esto obedeció a que, para el cálculo de las escalas de tendencia, la OCDE realizó un recálculo de los puntajes en HSE, incluyendo también a los territorios que participaron en SSES 2019 como a aquellos que no (por ejemplo, Perú). Por el contrario, en el reporte internacional, se emplearon principalmente las escalas de tendencias para el reporte de resultados. Para mayor información, ver OECD (2024b).

⁵En el reporte técnico de la primera ronda del SSES (OECD, 2021b) se puede revisar con detalle el procedimiento que se siguió para la estimación de los puntajes de habilidad de los estudiantes. A la fecha de esta publicación, el reporte técnico de la segunda ronda del SSES todavía no está disponible.

ordenados (OECD, 2021b). Este modelo se adapta bien al SSES, ya que todas las escalas de HSE se responden utilizando una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta ordenadas que van de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. En SSES 2023 se hizo uso del método WLE (en inglés, *Weighted Likelihood Estimator*) para estimar una medida puntual de habilidad para cada estudiante en cada una de las HSE incluidas en este estudio.

1.7. Consideraciones para el análisis y uso de resultados

Además de reconocer las características de SSES hasta aquí mencionadas, resulta también relevante considerar los siguientes aspectos relacionados con el alcance de sus resultados.

En primer lugar, dado que las HSE se desarrollan en contextos diversos (entre los cuales la escuela constituye solo uno), que se manifiestan de diversas maneras entre las personas, y que su valor y expresión varía entre culturas y sistemas educativos, resulta complicado establecer comparaciones en los puntajes de HSE entre los territorios participantes del estudio (OECD, 2024b). A ello cabe agregar que las respuestas reportadas por los estudiantes a los cuestionarios de HSE conllevan un fuerte componente subjetivo que debe ser considerado al momento de analizar los resultados.

En segundo lugar, debido a que se trata de constructos independientes (tanto a nivel conceptual como de medición), cada una de las HSE cuenta con su propia escala de medida y no resulta posible emplear las medidas promedio para comparar las HSE entre sí (por ejemplo, si un estudiante o territorio cuenta con un puntaje promedio de 580 en asertividad y de 640 en empatía, no podría concluirse que estos son más empáticos que asertivos).

Tercero, no resulta posible establecer niveles de logro a partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Es importante señalar que no existen puntos de corte para las HSE que permitan identificar niveles de logro tal como se realiza con las pruebas estandarizadas de aprendizaje. Esto debido a la dificultad de establecer consensos teóricos respecto del curso de desarrollo de las HSE y a la influencia que en dicho curso ejercen diversos factores no relacionados con la escuela.

Finalmente, SSES utiliza medidas promedio con el objetivo de reportar resultados agregados para cada HSE, lo que sí permite identificar brechas mediante comparaciones según estratos (por ejemplo, según sexo del estudiante, o tipo de gestión y área de la escuela). Por otro lado, los puntajes obtenidos permiten identificar asociaciones entre HSE y diversos aspectos individuales y contextuales (por ejemplo, correlaciones con los logros de aprendizaje o con aspectos de la vida escolar).

Los estudiantes peruanos y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales en SSES 2023

Capítulo 2

En este capítulo, se detallan aspectos del marco de referencia utilizado para la medición de las 15 HSE consideradas en SSES 2023. Además, se presentan los resultados obtenidos por Perú en este estudio internacional, incluyendo las diferencias según las características individuales de los estudiantes (sexo y nivel socioeconómico) y de sus escuelas (tipo de gestión y área geográfica). Finalmente, se presenta la asociación entre las HSE y el rendimiento en tres áreas curriculares: Matemática, Comunicación y Arte y Cultura.

2.1. Conceptualización de las HSE en SSES

El modelo de los Cinco Grandes factores de la personalidad (en inglés, *Big Five*) constituye el marco de referencia utilizado en SSES 2023 para la medición de las HSE. El modelo de los Cinco Grandes es el resultado del trabajo realizado de manera independiente por distintos grupos de investigación que emplearon diversas variantes de la hipótesis léxica; es decir, nace a partir del análisis de los términos o palabras que las personas utilizan para describirse a sí mismas y a las demás. En tal sentido, más que una teoría, constituye una taxonomía que representa una forma parsimoniosa y exhaustiva de resumir las características de la personalidad que están codificadas en el lenguaje cotidiano (Chernyshenko *et al.*, 2018).

En una fase previa a la conceptualización y diseño del estudio, John y De Fruyt (2015) realizaron una revisión de una amplia cantidad de marcos de referencia sobre las HSE. A partir de esta, concluyeron que la estructura de las características de la personalidad del modelo de los Cinco Grandes era la que mejor se adecuaba a los propósitos de SSES. Posteriormente, Chernyshenko *et al.* (2018), autores del marco conceptual del SSES, reconocen los hallazgos de John y De Fruyt (2015) y añaden que este modelo ofrece: (1) una base empírica sólida; (2) un resumen completo, parsimonioso y altamente eficiente sobre las diferencias individuales en HSE; (3) un alto poder predictivo, especialmente de sus subdominios o habilidades individuales; y (4) maleabilidad y estabilidad temporal de las habilidades individuales.

El modelo de los Cinco Grandes es ampliamente reconocido y aceptado dentro de la comunidad científica internacional. Los resultados obtenidos por distintos grupos de investigadores han sido consistentes al encontrar una estructura similar de cinco dimensiones en el estudio de la estructura de la personalidad (John *et al.*, 2008). Esta consistencia ha sido observada en estudios realizados en numerosas

sociedades alrededor del mundo, tanto occidentales como no occidentales (McCrae y Costa, 2006). Así, el modelo de los Cinco Grandes es un marco de referencia con base empírica que integra una serie de constructos socioemocionales que de otra forma estarían desarticulados (John y De Fruyt, 2015).

El modelo incluye las siguientes dimensiones de la personalidad: (1) escrupulosidad (en inglés, *conscientiousness*); (2) extraversión (en inglés, *extraversion*); (3) agradabilidad (en inglés, *agreeableness*); (4) estabilidad emocional o neuroticismo (en inglés, *neuroticism*); y (5) apertura a la experiencia (en inglés, *openness to experience*). Cada dimensión representa un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados (Chernyshenko *et al.*, 2018). En la siguiente tabla, se presentan las definiciones de cada una de estas dimensiones.

Tabla 2.1 Dimensiones del modelo de los Cinco Grandes

Dimensión	Definición
Escrupulosidad	Se refiere a la tendencia de las personas al comportamiento autocontrolado, organizado y planificado; asimismo, se relaciona con ser ambicioso, persistente y esforzarse para alcanzar las metas personales.
Extraversión	Se refiere a la tendencia a buscar la compañía de los demás, iniciar y mantener conexiones, y sentirse cómodo en la presencia de otros. Las personas extrovertidas también tienen más posibilidades de ser asertivos en situaciones sociales y de tener aptitud para el liderazgo. Asimismo, es común que se caractericen por tener altos niveles de energía y entusiasmo en su vida diaria.
Agradabilidad	Se refiere a la calidad en las relaciones interpersonales que mantiene una persona. Las personas con niveles altos de agradabilidad tienden a ser más cooperativas, mantienen relaciones positivas con los demás y minimizan el conflicto interpersonal. Asimismo, tienen más posibilidades de mostrar una preocupación activa por el bienestar de los demás y tener creencias positivas sobre las personas en general.
Estabilidad emocional	Se refiere al grado en que los individuos son capaces de controlar sus respuestas emocionales y estados de ánimo, así como a la calidad de sus estados emocionales en general.
Apertura a la experiencia	Se refiere al grado en el que las personas están abiertas a la estimulación intelectual en general, reflejada en su curiosidad intelectual, imaginación, creatividad y preferencia por la novedad. También, se refiere al grado en que las personas prefieren la estimulación experiencial, reflejada en la apreciación por el arte, las experiencias estéticas, la autorreflexión y la autoexploración.

Fuente: Adaptado de Chernyshenko *et al.* (2018)

La mayor parte de la evidencia empírica sobre el desarrollo e impacto a largo plazo de las características socioemocionales se ha llevado a cabo utilizando medidas de los Cinco Grandes (Chernyshenko *et al.*, 2018). Un ejemplo valioso que evidencia la validez del uso del modelo de los Cinco Grandes como marco de referencia para la

medición de HSE ha sido llevado a cabo por el Consejo Nacional de Investigación (NRC, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos. Así, con la finalidad de describir un conjunto de habilidades clave que sean importantes para el éxito en la vida y permitan afrontar los desafíos de la sociedad actual y del futuro, también llamadas “habilidades del siglo XXI”⁶, especialistas del NRC revisaron la literatura sobre psicología cognitiva, del desarrollo, educacional, organizacional y social, así como literatura sobre economía. Luego de analizar la evidencia disponible, concluyeron que las cinco dimensiones del modelo de los Cinco Grandes proporcionan un número pequeño de constructos sobre los cuales se podrían mapear varios términos para las habilidades del siglo XXI (National Research Council [NRC], 2012). Además, observaron que las facetas o subdimensiones ayudan a definir el rango de habilidades y comportamientos que engloba cada gran dimensión y sirven como punto de comparación con las diversas habilidades del siglo XXI identificadas (NRC, 2012).

Posteriormente, John y Mauskopf (2015, citados en Chernyshenko *et al.*, 2018) llevaron a cabo un estudio con el fin de mostrar empíricamente las asociaciones entre el marco de referencia de las habilidades del siglo XXI y el modelo de los Cinco Grandes. A partir del uso de análisis factoriales y de correlación, los investigadores mostraron cómo la lista de habilidades del siglo XXI se agrupa en cinco dimensiones, similares a las del modelo de los Cinco Grandes:

- La primera dimensión se denominó **colaboración** y está relacionada con la dimensión de “agradabilidad” del modelo de los Cinco Grandes. Las habilidades dentro de esta dimensión tienen que ver con la calidad de las relaciones interpersonales y se enfocan en el intercambio recíproco y genuino que se da en las relaciones de los individuos con las demás personas.
- La segunda dimensión se denominó **desempeño en las tareas** y está relacionada con la dimensión de “escrupulosidad” del modelo de los Cinco Grandes. Las habilidades dentro de esta dimensión tienen que ver con la organización, responsabilidad, orientación al logro, esfuerzo, entre otras.
- La tercera dimensión se denominó **regulación emocional** y está relacionada con la dimensión de “estabilidad emocional” del modelo de los Cinco Grandes. Las habilidades dentro de esta dimensión enfatizan la autoconfianza, el optimismo y el balance emocional.
- La cuarta dimensión se denominó **involucramiento con los otros** y está relacionada con la dimensión de “extraversión” del modelo de los Cinco

⁶“Habilidades del siglo XXI” es una etiqueta utilizada para referirse a un conjunto de habilidades que son importantes para tener éxito en la educación, trabajo y otras áreas de la vida adulta, y que pueden ser desarrolladas en contextos de aprendizaje formales e informales (NRC, 2012). Algunas de estas habilidades son el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación efectiva, entre otras.

Grandes. Las habilidades dentro de esta dimensión permiten involucrarse constructivamente con los demás y resaltan el liderazgo, el carisma y la voluntad de tomar una posición frente a algún hecho.

- La quinta dimensión se denominó **apertura a la experiencia** y está relacionada con la dimensión del mismo nombre en el modelo de los Cinco Grandes. Las habilidades de esta dimensión tienen que ver con la curiosidad intelectual y la exploración, así como con la innovación y la creatividad.

La similitud encontrada entre las cinco dimensiones que agrupan las habilidades del siglo XXI y las del modelo de los Cinco Grandes da una mayor confianza sobre su posible replicabilidad y generalización en otros estudios (Chernyshenko *et al.*, 2018). Sin embargo, el marco de referencia del SSES busca ir más allá del modelo de los Cinco Grandes: por un lado, porque se enfoca en el nivel de las facetas (esto es, en las HSE específicas), en lugar del de las dimensiones; por otro lado, porque, a partir de la revisión de otros marcos de referencia, se incluyeron habilidades que se consideran importantes para el desarrollo de las personas, pero que no están incluidas en el modelo de los Cinco Grandes (Chernyshenko *et al.*, 2018).

Con todo ello, el marco de referencia del SSES constituye un punto de partida para la propuesta de una definición nueva e integradora de lo que se entiende como “HSE” en este estudio internacional: son características individuales que tienen su origen en la interacción recíproca entre los factores biológicos y ambientales, se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos, se aprenden a lo largo de la vida e influyen en distintos ámbitos y resultados de la vida (De Fruyt *et al.*, 2015).

Como se señaló, una de las principales características del SSES es su énfasis en las facetas, subdominios o HSE específicas que componen cada gran dimensión. Así, si bien el aporte del modelo de los Cinco Grandes a la teoría de la personalidad es indiscutible, un modelo así de parsimonioso solo permite aproximarse de manera muy amplia al universo de las HSE (Hampson *et al.*, 1986). Por ello, algunos autores han propuesto que el estudio de las subdimensiones del modelo de los Cinco Grandes, también llamadas facetas o características de la personalidad de orden inferior, en algunas situaciones puede ser más útil (Paunonen y Ashton, 2001; Roberts *et al.*, 2005). En efecto, en diversos estudios recientes, la medición de las facetas ha mostrado una mayor capacidad predictiva que las grandes dimensiones (Chernyshenko *et al.*, 2018). Otras ventajas de estudiar las facetas es que facilitan el desarrollo de la teoría, proveen una descripción de la personalidad más detallada y cercana a la realidad, y pueden guiar intervenciones más efectivas. Así, el SSES 2023 se enfocó en la medición de 15 HSE. En la siguiente tabla, se muestran las dimensiones y HSE específicas (facetas) incluidas en SSES 2023, así como sus definiciones y ejemplos de cada una.

Tabla 2.2 HSE incluidas en SSES 2023

Dimensión	HSE	Definición	Ejemplos
Desempeño en las tareas	Responsabilidad	Capacidad para cumplir los compromisos, ser puntual y confiable.	Llega puntual a las citas y realiza las tareas de inmediato.
	Autocontrol	Capacidad para evitar distracciones e impulsos repentinos, así como para enfocar la atención en la tarea a realizar, con el fin de lograr objetivos personales.	Retrasa las actividades recreativas hasta completar las tareas importantes, actuando con calma.
	Persistencia	Capacidad para perseverar en tareas y actividades hasta terminarlas.	Completa sus tareas o trabajos una vez que los ha empezado.
	Motivación para el logro	Capacidad para establecer altos estándares para uno mismo y trabajar duro para alcanzarlos.	Disfruta al lograr un alto nivel de dominio en alguna actividad.
Regulación emocional	Resistencia al estrés	Capacidad para modular la ansiedad y ser capaz de resolver problemas calmadamente.	Se mantiene tranquilo la mayor parte del tiempo y maneja bien las situaciones de alta presión.
	Optimismo	Tener expectativas positivas sobre uno mismo y sobre la vida en general.	Por lo general, está de buen humor.
	Control emocional	Capacidad para emplear estrategias eficaces para regular el temperamento, la ira y la irritación ante las frustraciones.	Controla sus emociones en situaciones conflictivas.
Colaboración	Empatía	Comprensión y preocupación por los otros y su bienestar, así como valoración de las relaciones cercanas.	Consuela a un amigo que está molesto y muestra compasión por las personas sin hogar.
	Confianza	Capacidad para asumir que los demás, generalmente, tienen buenas intenciones y no defraudarán la confianza depositada en ellos.	Presta cosas a los demás y evita ser severo o crítico.

Dimensión	HSE	Definición	Ejemplos
Apertura a la experiencia	Curiosidad	Interés por las ideas y gusto por el aprendizaje, la comprensión y la exploración intelectual.	Disfruta de leer libros y conocer lugares nuevos, siente comodidad con los cambios.
	Tolerancia	Apertura a diferentes puntos de vista, valoración de la diversidad y apertura hacia las personas de otras culturas.	Tiene amigos de diversos orígenes.
	Creatividad	Capacidad para generar nuevas maneras de hacer o pensar sobre las cosas mediante la exploración y el aprendizaje de los errores.	Tiene ideas originales y crea obras de arte de valor.
Involucramiento con los otros	Sociabilidad	Capacidad para acercarse a los demás, tanto amigos como desconocidos, e iniciar y mantener conexiones sociales.	Es hábil para trabajar en equipo y se destaca al hablar en público.
	Asertividad	Capacidad para comunicar opiniones, necesidades y sentimientos con confianza, así como para ejercer influencia social.	Asume el liderazgo en clase o equipo.
	Energía	Capacidad para afrontar la vida cotidiana con energía, emoción y espontaneidad.	Siempre está ocupado, trabaja arduamente.

Fuente: Adaptado de OECD (2024b)

2.2. Resultados nacionales en SSES 2023

En esta sección se presentan los resultados nacionales en SSES 2023 y su comparación con el promedio internacional. Para ello, se emplean pruebas de hipótesis con un nivel de significancia al 0,05. Los resultados se presentan agrupados por dimensión. Finalmente, cabe recordar que los puntajes en las distintas HSE se encuentran en una escala con media de 500 y desviación estándar de 100.

La tabla 2.3 muestra las medidas promedio obtenidas por los estudiantes peruanos en SSES 2023, en comparación con el promedio de los demás territorios participantes⁷. Allí se observa que Perú obtiene un puntaje por encima del promedio SSES en la mayoría de habilidades socioemocionales. Las mayores diferencias a

⁷Cabe señalar que el reporte internacional del SSES 2023 (OECD, 2024b) no incluye resultados por medida promedio de HSE para los territorios que participaron en dicho estudio. Los promedios SSES presentados en la tabla 2.3, y la comparación con los obtenidos en Perú, son estrictamente referenciales y se calcularon con el paquete Rrepest (Ilizaliturri *et al.*, 2023) utilizando las escalas de SSES 2023 y no las de tendencia, motivo por el cual no resultan

favor de Perú, respecto del promedio SSES, se observaron en las HSE de curiosidad (34,4 puntos), motivación para el logro (27,7 puntos) y control emocional (17,5 puntos). Por otro lado, los estudiantes peruanos obtuvieron menores puntajes en empatía (-10,4 puntos) y sociabilidad (-11,4 puntos) que sus pares de otros territorios. Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las HSE de responsabilidad y confianza. Los anexos A.1 a A.15 brindan información detallada acerca de los resultados de los estudiantes de 15 años en todas las HSE por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023.

Tabla 2.3 Medida promedio nacional e internacional de las escalas de HSE en SSES 2023

Dimensión	HSE	Promedio Perú	Promedio SSES
Desempeño en las tareas	Responsabilidad	582,1	582,9
	Autocontrol	566,5*	555,4
	Persistencia	590,8*	576,7
	Motivación para el logro	605,3*	577,6
Regulación emocional	Resistencia al estrés	534,3*	520,2
	Optimismo	564,4*	557,6
	Control emocional	542,2*	524,7
Colaboración	Empatía	589,6*	600,0
	Confianza	496,4	497,4
Apertura a la experiencia	Curiosidad	640,7*	606,3
	Tolerancia	613,5*	600,9
	Creatividad	582,3*	567,5
Involucramiento con los otros	Sociabilidad	525,6*	537,0
	Asertividad	526,9*	523,0
	Energía	545,1*	537,7

*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

2.3. Resultados según características individuales y de la escuela en SSES 2023

Con el fin de identificar brechas en el desarrollo de las HSE de los estudiantes peruanos en SSES, se hace necesario el análisis de los resultados según sus características individuales (sexo y nivel socioeconómico) y las de sus escuelas (tipo de gestión y área geográfica). Así, en esta sección se presentan los resultados de las comparaciones según medida promedio en cada uno de los estratos señalados.

Aquí es importante señalar que la proporción de estudiantes mujeres y hombres que formaron parte de la muestra es muy similar (50,0 % y 50,0 %, respectivamente). Por su parte, el 78,0 % de estudiantes asistía a una escuela pública y el 22,0 %, a una escuela privada. Finalmente, el 85,0 % de estudiantes asistía a una escuela urbana, mientras que el 15,0 % estudiaba en una escuela rural.

comparables con los de SSES 2019. Para mayor información, se recomienda revisar OECD (2024b).

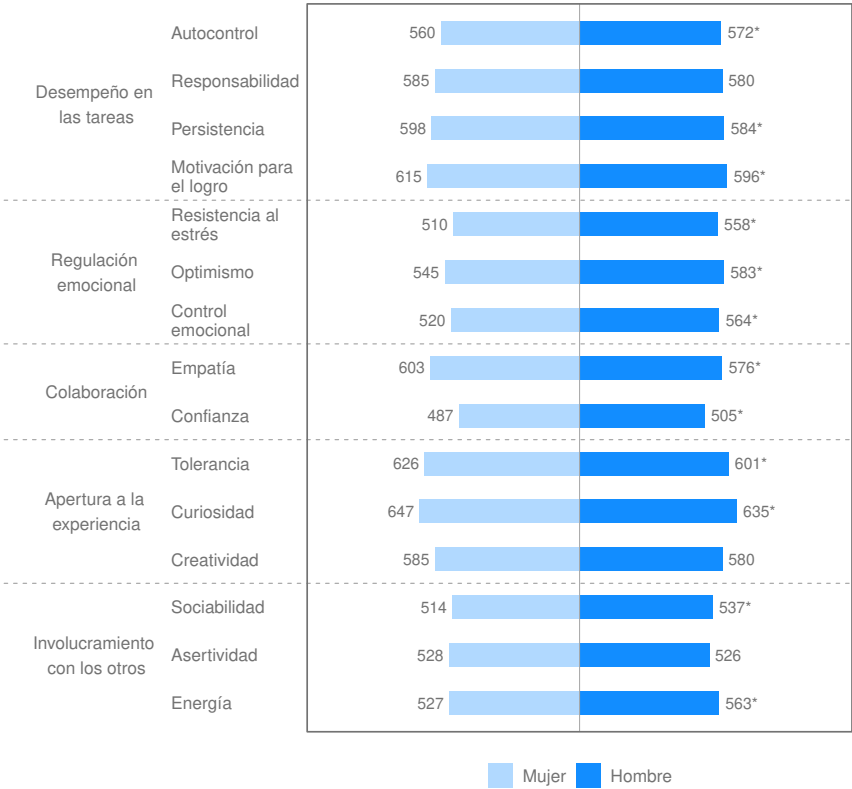
2.3.1. Resultados en HSE según sexo del estudiante

Con relación a las diferencias en la dimensión de desempeño en las tareas, en la figura 2.1 se puede observar que los estudiantes hombres obtienen un mayor puntaje en la habilidad de autocontrol, mientras que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en las habilidades de persistencia y motivación para el logro. Si bien se observa que las estudiantes mujeres obtienen una medida promedio ligeramente superior en responsabilidad⁸, esta diferencia no es estadísticamente significativa cuando se compara con la obtenida por sus pares hombres.

Respecto de la dimensión de regulación emocional, se observa que, en comparación con las estudiantes mujeres, los hombres tienen una medida promedio superior en las tres HSE que conforman esta dimensión, esto es, resistencia al estrés, optimismo y control emocional. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas.

⁸Según el reporte internacional, esta diferencia sí fue estadísticamente significativa en Perú a favor de las estudiantes mujeres. Esto se debe al empleo de las escalas de tendencia de HSE en dicho documento. Para mayor información al respecto, se recomienda revisar OECD (2024b) y el pie de página 4, ubicado en el capítulo 2 del presente informe.

Figura 2.1 Medida promedio en las escalas de HSE del SSES 2023 según sexo del estudiante



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.
Nota. El anexo A.16, anexo A.17, anexo A.18, anexo A.19 y anexo A.20 presentan los errores estándar de estos resultados.

En relación con la dimensión de colaboración, se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de las estudiantes mujeres en la habilidad de empatía y a favor de los hombres en confianza.

En lo que respecta a la dimensión de apertura a la experiencia, en la figura 2.1 se muestra que las estudiantes mujeres tienen una mayor medida promedio tanto en la habilidad de tolerancia como en la de curiosidad, si la comparamos con la obtenida por sus pares hombres. También se puede observar que las estudiantes mujeres obtienen una medida promedio ligeramente mayor en la habilidad de creatividad, en comparación con los hombres; no obstante, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

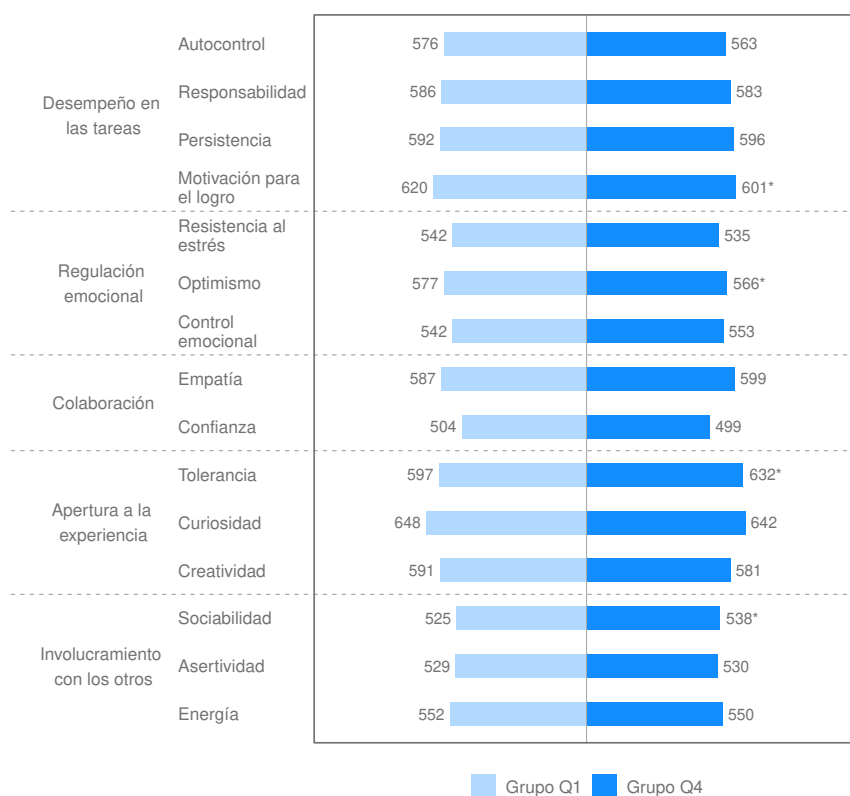
Finalmente, con relación a la dimensión de involucramiento con los otros, los estudiantes hombres obtienen mayores puntajes que sus pares mujeres en las

habilidades de sociabilidad y energía. En ambos casos, las diferencias son estadísticamente significativas.

2.3.2. Resultados en HSE según nivel socioeconómico del estudiante

En esta sección se analiza la asociación entre los resultados en SSES 2023 y las características socioeconómicas de los estudiantes. Para ello, en la figura 2.2 se compara la medida promedio de los estudiantes con condiciones socioeconómicas más precarias (Q1) y la de los estudiantes con condiciones socioeconómicas más aventajadas (Q4)⁹.

Figura 2.2 Medida promedio en las escalas de HSE del SSES 2023 según características socioeconómicas de los estudiantes



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. El anexo A.16, anexo A.17, anexo A.18, anexo A.19 y anexo A.20 presentan los errores estándar de estos resultados.

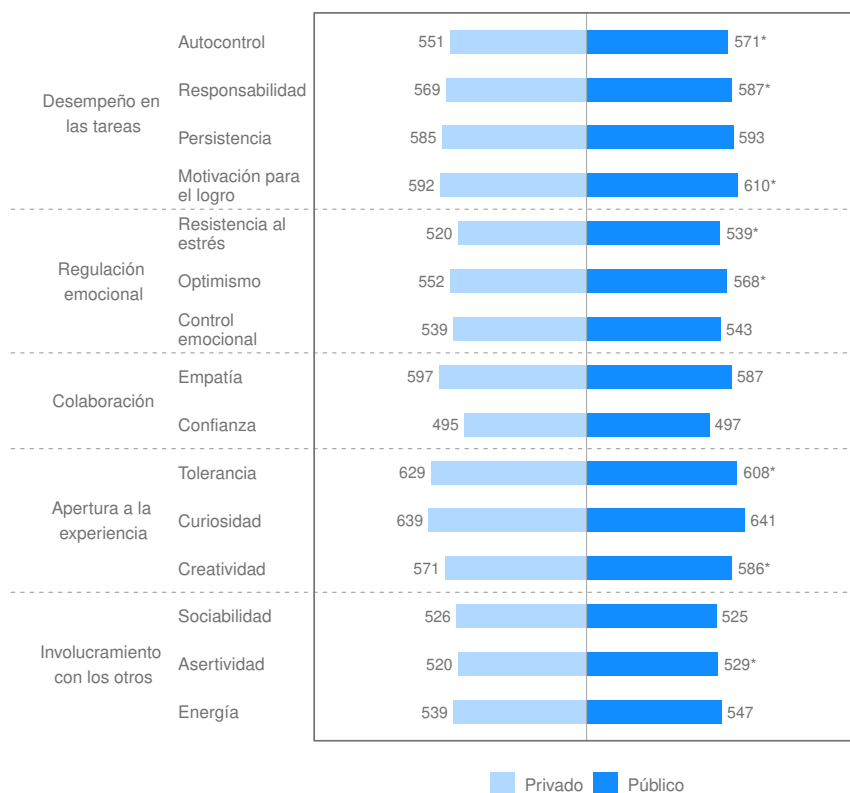
⁹Los grupos socioeconómicos corresponden a una segmentación realizada a partir del índice socioeconómico desarrollado por la UMC. Los estudiantes se dividieron en cuatro grupos (cuartiles) que contienen al 25,0 % de la muestra cada uno. En esta sección, se comparan los resultados de los estudiantes agrupados en el cuartil 1 (Q1) y en el cuartil 4 (Q4). Para mayor información acerca de la construcción del índice socioeconómico, ver anexo B.

De manera general, se puede observar que, cuando se comparan los resultados según características socioeconómicas de los estudiantes, solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las 15 HSE medidas en SSES 2023.

Así, los estudiantes del grupo Q1 (estudiantes con condiciones socioeconómicas más precarias) obtienen una mayor medida promedio en las habilidades de motivación para el logro y optimismo, pertenecientes a las dimensiones de desempeño en las tareas y regulación emocional, respectivamente. En el caso de los estudiantes del grupo Q4 (estudiantes con condiciones socioeconómicas más aventajadas), estos obtienen una mayor medida promedio en las HSE de tolerancia (apertura a la experiencia) y sociabilidad (involucramiento con los otros).

2.3.3. Resultados en HSE según gestión de la escuela

La figura 2.3 muestra las diferencias en los resultados obtenidos en las distintas HSE, en función del tipo de gestión de la escuela. Respecto de la dimensión de desempeño en las tareas, se aprecia la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de escuelas públicas en las habilidades de autocontrol, responsabilidad y motivación para el logro. En el caso de la habilidad de persistencia, si bien se observa que los estudiantes de escuelas privadas tienen una medida promedio más baja que la de sus pares de escuelas públicas, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Figura 2.3 Medida promedio en las HSE medidas en SSES 2023 según gestión de la escuela

*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. El anexo A.16, anexo A.17, anexo A.18, anexo A.19 y anexo A.20 presentan los errores estándar de estos resultados.

En el caso de la dimensión de regulación emocional, se puede observar que los estudiantes de escuelas públicas obtienen una mayor medida promedio en las tres habilidades de esta dimensión; sin embargo, estas diferencias son estadísticamente significativas solo para las habilidades de resistencia al estrés y optimismo.

En relación con la dimensión de colaboración, las medidas promedio en las habilidades de empatía y confianza no difieren estadísticamente entre estudiantes de escuelas de ambos tipos de gestión.

En lo que respecta a la dimensión de apertura a la experiencia, por un lado, los puntajes obtenidos por los estudiantes de escuelas de gestión privada en la habilidad de tolerancia difieren estadísticamente de los obtenidos por los estudiantes de gestión pública, siendo los primeros los que tienen una mayor medida promedio. Por otro lado, se observan diferencias estadísticamente

significativas a favor de los estudiantes de escuelas públicas en la habilidad de creatividad.

Finalmente, con relación a las habilidades de la dimensión de involucramiento con los otros, solo se observaron diferencias estadísticamente significativas en asertividad a favor de los estudiantes de escuelas de gestión pública.

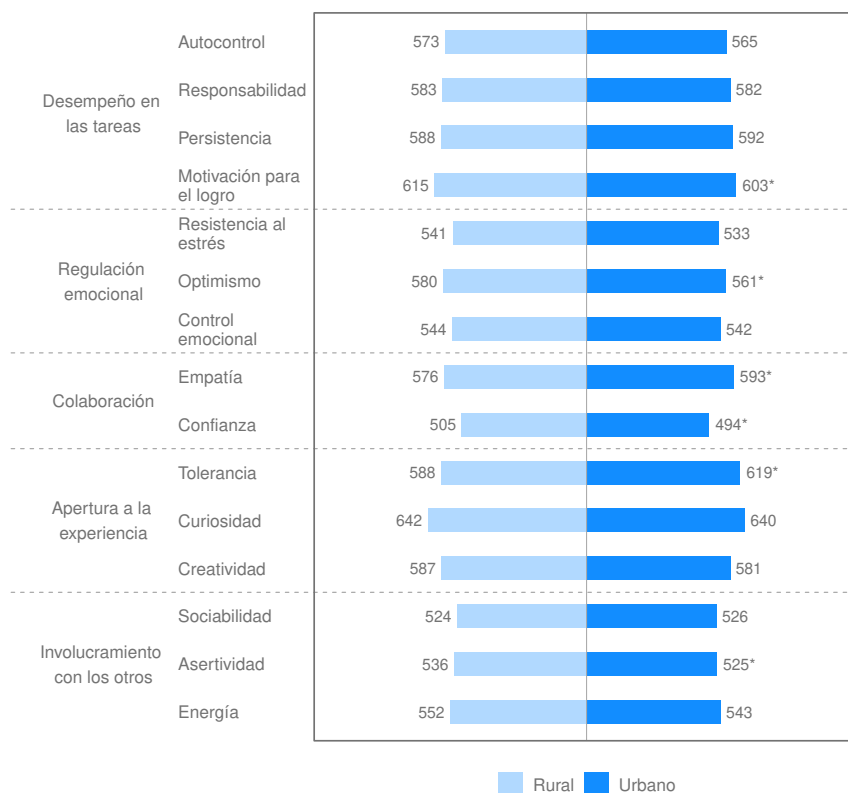
2.3.4. Resultados en HSE según área geográfica de la escuela

La figura 2.4 muestra las diferencias en los resultados obtenidos en las distintas escalas de HSE del SSES según la ubicación geográfica de la escuela. En general, se observa una menor cantidad de diferencias estadísticamente significativas, si las comparamos con las que se muestran en las figuras 2.1 (diferencias según sexo del estudiante) y 2.3 (diferencias según el tipo de gestión de la escuela).

Respecto de las HSE que se agrupan en la dimensión de desempeño en las tareas, solo se observa una diferencia estadísticamente significativa a favor de los estudiantes de escuelas rurales en motivación para el logro.

En el caso de la dimensión de regulación emocional, los estudiantes de escuelas rurales obtienen una medida promedio en optimismo que difiere estadísticamente de la obtenida por sus pares de escuelas en el área urbana, siendo esta diferencia a favor de los primeros.

En relación con la dimensión de colaboración, por un lado, los puntajes en empatía obtenidos por los estudiantes de escuelas urbanas difieren estadísticamente de los obtenidos por sus pares del área rural, obteniendo los primeros una mayor medida promedio. Por otro lado, se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de escuelas rurales en la habilidad de confianza.

Figura 2.4 Medida promedio en las HSE medidas en SSES 2023 según área de la escuela

*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. El anexo A.16, anexo A.17, anexo A.18, anexo A.19 y anexo A.20 presentan los errores estándar de estos resultados.

En lo que respecta a las HSE que pertenecen a la dimensión de apertura a la experiencia, solo se observaron diferencias estadísticamente significativas en tolerancia. En este caso, los estudiantes del área urbana son los que obtuvieron una mayor medida promedio, en comparación con sus pares del área rural.

Finalmente, en relación con la dimensión de involucramiento con los otros, se observa que la medida promedio en asertividad de los estudiantes de escuelas en el área rural difiere estadísticamente de la de los estudiantes del área urbana, siendo esta diferencia a favor de los primeros.

2.4. Las HSE y su relación con el rendimiento académico

En esta sección, se examina la asociación entre las HSE medidas en SSES 2023 y el rendimiento en las áreas curriculares de Matemática, Comunicación y Arte y Cultura. A diferencia de otras evaluaciones a gran escala en las que se cuenta con el

resultado de rendimiento en una prueba estandarizada (por ejemplo, ENLA¹⁰ o PISA¹¹), en SSES 2023 se utilizaron las calificaciones escolares de los estudiantes del año lectivo anterior en las áreas curriculares mencionadas como medida del rendimiento académico. Por este motivo, la OCDE solicitó a cada territorio información sobre su sistema de calificación para establecer una fórmula que permita transformar y estandarizar las calificaciones de todos los territorios participantes.

En el Perú, el sistema de calificación es cualitativo y tiene cuatro niveles de logro: Logro destacado (“AD”), Logro esperado (“A”), En proceso (“B”) y En inicio (“C”). Considerando esta información, en la tabla 2.4 se muestran las equivalencias empleadas para estandarizar las calificaciones de los estudiantes peruanos en SSES 2023.

Tabla 2.4 *Equivalencias para estandarizar las calificaciones de los estudiantes peruanos*

Nivel de logro en el sistema de calificación peruano	Puntaje asignado en SSES 2023
AD	50
A	37,5
B	12,5
C	1

Cabe notar que, según el currículo nacional, cada área está conformada por un conjunto de competencias (Matemática, 4; Comunicación, 3; Arte y Cultura, 2) y, por lo tanto, cada una de ellas recibe una calificación. Considerando esto, el proceso establecido para la estandarización de las calificaciones de los estudiantes fue el siguiente. En primer lugar, se transformó la calificación de las competencias de cada área curricular a un puntaje numérico, tomando en cuenta los valores señalados en la tabla 2.4. En segundo lugar, para cada área curricular, se calculó un promedio aritmético simple de los puntajes en las competencias que la componen con el fin de obtener un puntaje único. Este fue el puntaje que se utilizó para los análisis de asociación del rendimiento con las HSE¹².

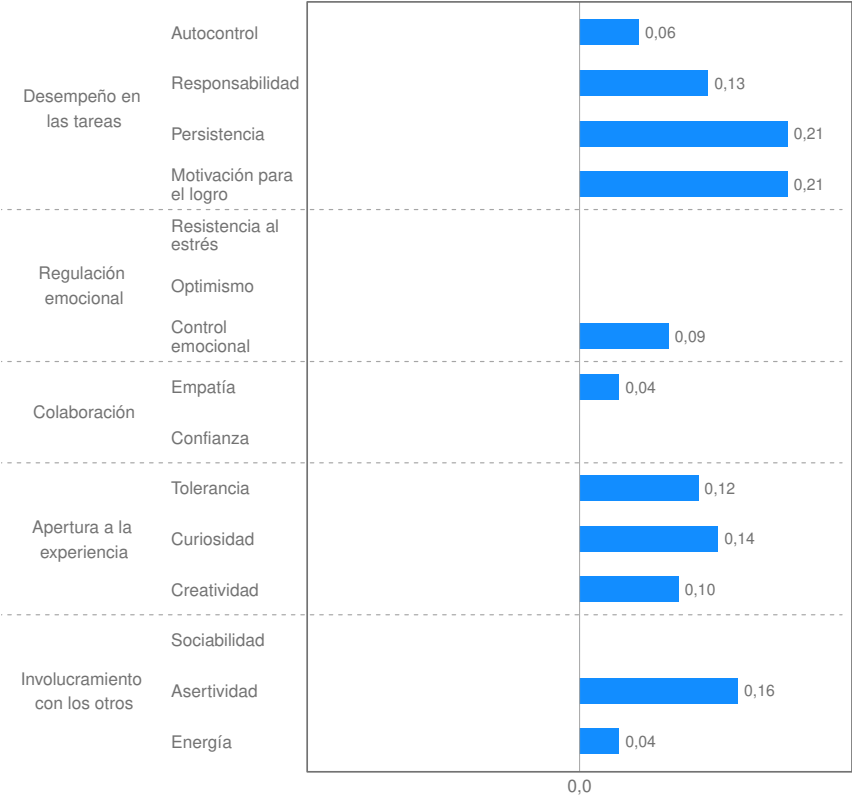
Con el fin de examinar la relación entre las áreas curriculares y las HSE, se estimaron regresiones lineales, utilizando las medidas de habilidad y los pesos replicados incluidos en la base de datos de SSES 2023. Se empleó el paquete *Rrepest*, en su versión 1.3.0 (Ilizaliturri *et al.*, 2023) para el entorno de programación R versión 4.3.1 (R Core Team, 2023). Todos los modelos de regresión estimados incluyeron al índice socioeconómico (ISE) de los estudiantes como variable de control.

¹⁰Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje.
¹¹Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).
¹²El anexo C.1 presenta los promedios de los estudiantes en cada área curricular.

Las figuras 2.5, 2.6 y 2.7 muestran los resultados de las regresiones lineales estimadas para examinar la asociación entre las HSE y las calificaciones escolares. Es importante señalar que la magnitud de cada coeficiente se ve reflejada en la longitud de las barras y que la ausencia de una barra implica que el coeficiente de regresión no fue estadísticamente significativo. Para facilitar la interpretación de estos resultados, se presentan los coeficientes (betas) estandarizados. Así, los valores de los coeficientes pueden ser interpretados como el cambio esperado en desviaciones estándar en la variable criterio (en este caso, el puntaje en Matemática, Comunicación o Arte y Cultura) por cada incremento en una desviación estándar en la variable predictora (en este caso, cada HSE por separado). Además, el uso de coeficientes estandarizados permitió comparar la importancia relativa de las HSE en términos de su impacto sobre el rendimiento académico en las tres áreas curriculares mencionadas.

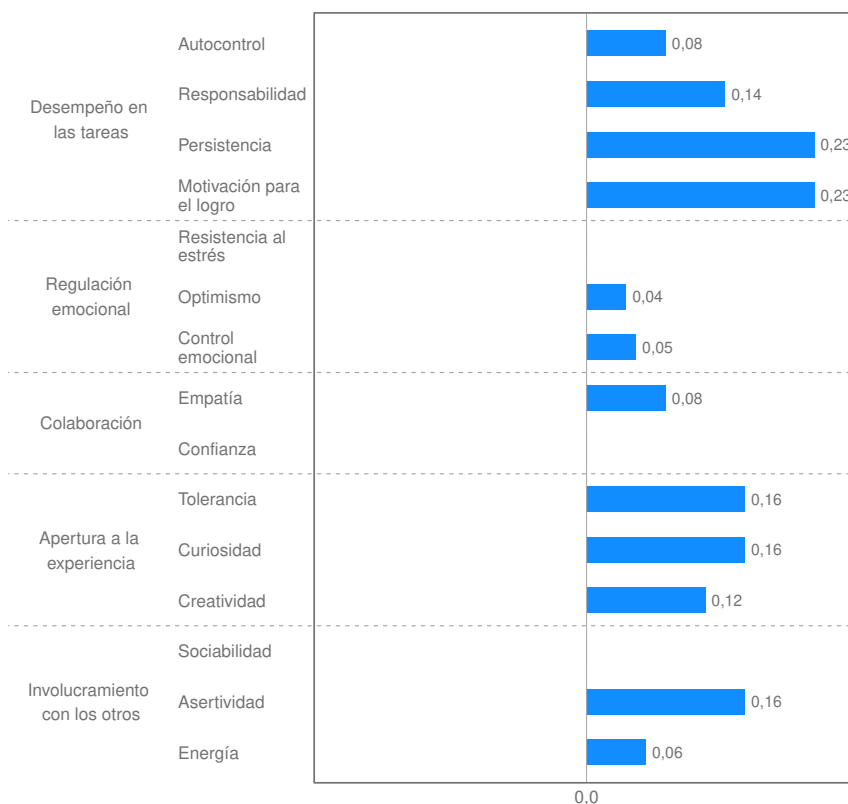
En primer lugar, es importante resaltar que las distintas HSE mostraron un patrón de asociaciones bastante similar con el rendimiento en las tres áreas curriculares. Así, como se observa en las figuras 2.5, 2.6 y 2.7, la mayoría de las HSE mostraron una asociación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico en Matemática, Comunicación y en Arte y Cultura.

Figura 2.5 Relación entre las HSE y el rendimiento en Matemática, controlando por índice socioeconómico



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.
Nota. La ausencia de una barra implica que el coeficiente beta no fue estadísticamente significativo al 0,05.
El anexo C.2 presenta los errores estándar de estos resultados.

Figura 2.6 Relación entre las HSE y el rendimiento en Comunicación, controlando por índice socioeconómico

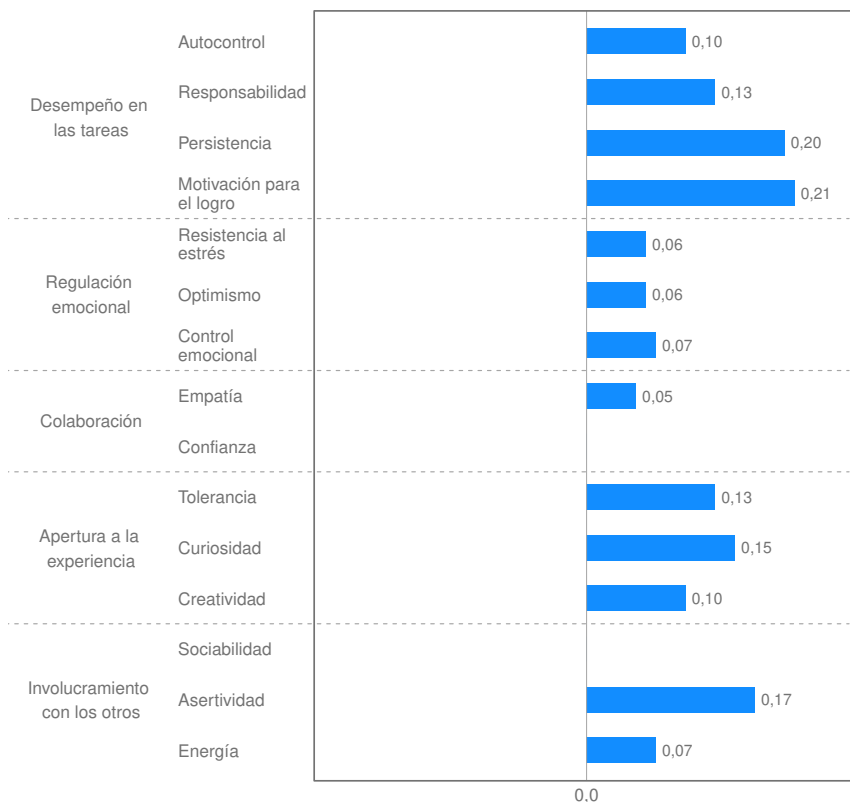


*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. La ausencia de una barra implica que el coeficiente beta no fue estadísticamente significativo al 0,05. El anexo C.2 presenta los errores estándar de estos resultados.

Por un lado, de manera general, se observa que las habilidades agrupadas en la dimensión de desempeño en las tareas son las que muestran las asociaciones de mayor magnitud con el rendimiento, destacando principalmente las habilidades de motivación para el logro y persistencia. Otras habilidades que destacan por la magnitud de sus asociaciones con el rendimiento son asertividad (involucramiento con los otros) y curiosidad (apertura a la experiencia).

Figura 2.7 Relación entre las HSE y el rendimiento en Arte y Cultura, controlando por índice socioeconómico



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. La ausencia de una barra implica que el coeficiente beta no fue estadísticamente significativo al 0,05. El anexo C.2 presenta los errores estándar de estos resultados.

Por otro lado, las habilidades de las dimensiones de regulación emocional y colaboración son las que mostraron las asociaciones de menor magnitud con las calificaciones escolares. Así, se puede observar que la confianza (colaboración) y la sociabilidad (involucramiento con los otros) fueron las únicas HSE que no tuvieron una asociación estadísticamente significativa con ninguna de las tres áreas curriculares, y que resistencia al estrés solo se asoció significativamente con Arte y cultura, aunque en baja magnitud. Asimismo, se puede observar que los coeficientes de las habilidades de empatía (colaboración) y control emocional (regulación emocional), si bien resultaron ser estadísticamente significativos, tienen una magnitud bastante más baja, en comparación con los coeficientes de las otras HSE.

Experiencias sociales en la escuela

Capítulo 3

Los entornos sociales que más influyen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE) son la familia y el entorno escolar. Particularmente, la escuela desempeña un rol importante al brindar entornos de aprendizaje donde se puedan desarrollar y reforzar las habilidades a través de la práctica y las experiencias diarias (OECD, 2015). Villaseñor (2019) identifica cuatro aspectos vinculados con la escuela que influyen en el desarrollo de las HSE: a) el currículo, el cual establece las competencias y habilidades que se espera que el estudiante aprenda, b) las actividades pedagógicas que propone el docente en el aula, c) la gestión de la disciplina de la clase por parte del docente y d) el clima de la escuela, entendido como los patrones de experiencias de los estudiantes en su vida escolar. Estos aspectos interactúan y promueven, de manera intencional o no intencional, el aprendizaje de las HSE de los estudiantes en la escuela (OECD, 2015; Unesco, 2024).

Bravo Antonio y Herrera Torres (2011) hacen énfasis en la importancia de que la escuela tenga herramientas y acciones concretas para favorecer una convivencia sana entre los actores educativos, y, en consecuencia, la promoción de un clima escolar positivo. Los estudiantes aprenden roles, competencias sociales y formas de participación en el marco de las normas y valores de la escuela (Unesco, 2024). Por lo tanto, un clima positivo permitirá que los estudiantes se sientan más cómodos de participar y de tener una mayor disposición hacia el aprendizaje y la cooperación (Sandoval Manríquez, 2014). En síntesis, la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela contribuyen con el desarrollo de las HSE (Unesco, 2024).

Este capítulo presenta información sobre las experiencias sociales en la escuela de los estudiantes peruanos de 15 años, tanto a nivel nacional como según los estratos de sexo, nivel socioeconómico, tipo de gestión y área. Las experiencias sociales en la escuela fueron medidas a través de una serie de preguntas realizadas a los estudiantes, organizadas en dos categorías: relaciones entre estudiantes y docentes, y exposición al acoso escolar (ver figura 3.1). En cada sección, se presentan los porcentajes de respuesta en cada una de las opciones y, después, se muestran las diferencias en los índices¹³ según los estratos. En la última sección, se presentan las correlaciones entre las variables, con el objetivo de mostrar cómo se relacionan las distintas experiencias de los estudiantes en la escuela.

¹³Para estimar estos índices, SSSES empleó un escalamiento de teoría de respuesta al ítem. Específicamente, se hizo uso del modelo de crédito parcial generalizado, debido a que eran ítems politómicos. Este procedimiento se describe en detalle en el anexo técnico del informe de resultados de SSSES 2023 (OECD, 2024a).

Figura 3.1 Variables de experiencias sociales en la escuela en SSES 2023

Relaciones entre estudiantes y docentes	Exposición al acoso escolar
• Calidad de las relaciones con los compañeros • Calidad de las relaciones con los docentes • Sentido de pertenencia	• Experiencia de acoso escolar: víctima • Experiencia de acoso escolar: agresor

3.1. Relaciones entre estudiantes y docentes

A medida que los estudiantes entran en la adolescencia, la influencia de la escuela en el desarrollo de las habilidades socioemocionales adquiere mayor relevancia (OECD, 2015; Pease *et al.*, 2021b). Los compañeros de la escuela se convierten en el grupo social más importante del estudiante; también, sus docentes proporcionan un mayor apoyo y orientación académica (Bokhorst *et al.*, 2010). En el SSES 2023, se preguntó a los estudiantes sobre la calidad de sus relaciones con compañeros y docentes, enfocándose en sus percepciones específicas acerca de su relación con dichos actores educativos. También, se les preguntó sobre su sentido de pertenencia a la escuela, que hace referencia a la percepción que tienen los estudiantes acerca de cómo se sienten personalmente aceptados y apoyados en el entorno social de la escuela (Allen *et al.*, 2018). En la tabla 3.1, se presenta una breve descripción acerca de la medición de las variables.

Tabla 3.1 Descripción de las variables de relaciones entre estudiantes y docentes

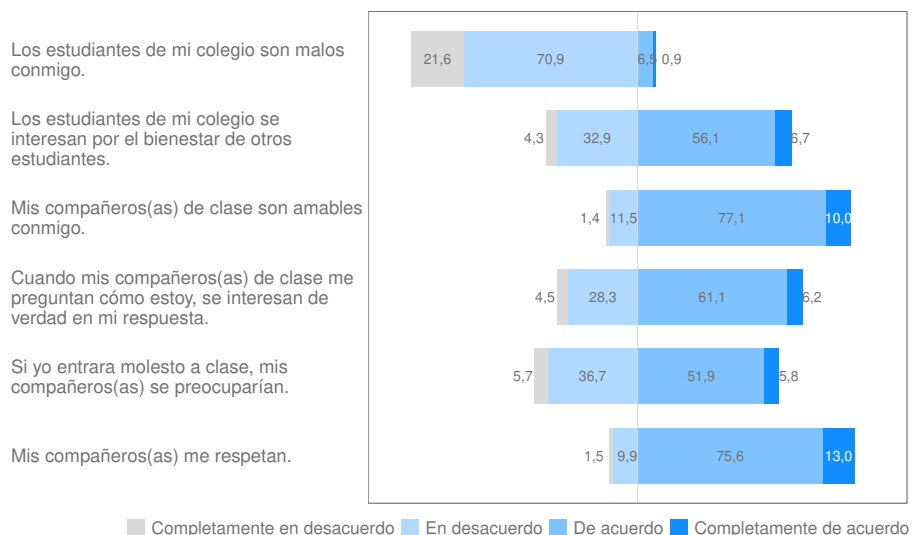
Variable	Descripción
Calidad de las relaciones con los compañeros	La variable se midió a través de preguntas a los estudiantes acerca de su grado de acuerdo con el respeto, cercanía y preocupación en la relación con sus compañeros. En total, fueron 6 enunciados, y se evaluó con una escala de acuerdo de 4 puntos: "completamente en desacuerdo", "en desacuerdo", "de acuerdo", "completamente de acuerdo".
Calidad de las relaciones con los docentes	La variable se midió a través de preguntas a los estudiantes acerca de su grado de acuerdo con el respeto, cercanía y preocupación en la relación con sus docentes. En total, fueron 6 enunciados, y se evaluó con una escala de acuerdo de 4 puntos: "completamente en desacuerdo", "en desacuerdo", "de acuerdo", "completamente de acuerdo".
Sentido de pertenencia	La variable se midió a través de preguntas a los estudiantes acerca de su grado de identificación, comodidad y pertenencia a la escuela. En total, fueron 6 enunciados, y se evaluó con una escala de acuerdo de 4 puntos: "completamente en desacuerdo", "en desacuerdo", "de acuerdo", "completamente de acuerdo".

Fuente: Adaptado de OECD (2021b)

3.1.1. Calidad de las relaciones con los compañeros

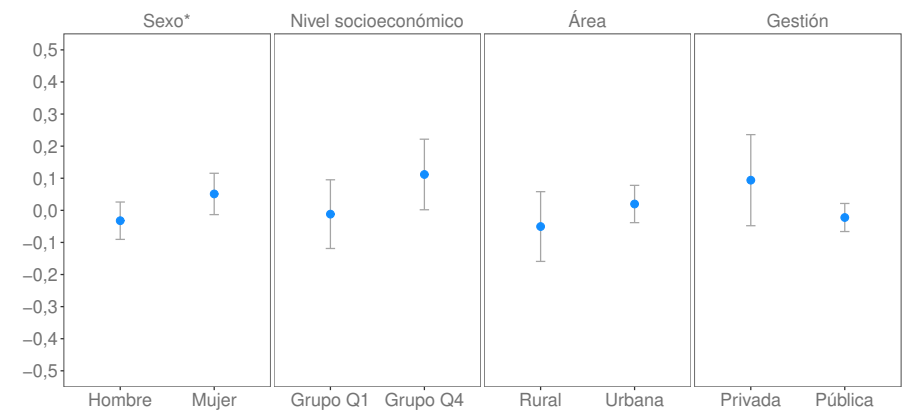
A nivel nacional, como se observa en la figura 3.2, más de la mitad de los estudiantes peruanos reportaron tener una relación respetuosa y amable con sus compañeros. Así, por ejemplo, 88,6 % consideró que sus compañeros los respetan y el 62,8 % indicó que se interesan por el bienestar de los demás. Sin embargo, un grupo no menor de estudiantes reportaron conductas que dan cuenta de un mala relación con sus compañeros. Por ejemplo, un grupo de estudiantes indicó que sus compañeros no se preocuparían si es que entraran molestos a clase (42,4 %) o que sus compañeros no los respetan (11,4 %).

Figura 3.2 Distribución de estudiantes según sus respuestas en los ítems que conforman la escala de calidad de las relaciones con los compañeros (%)



Los puntajes en el índice de relaciones con los compañeros según estratos se observan en la figura 3.3. Allí se evidencia que solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo del estudiante. En específico, las estudiantes mujeres reportaron mejores relaciones con sus compañeros, en comparación con los estudiantes hombres. Esto coincide, en cierta medida, con lo hallado en Pease *et al.* (2021b), quienes, a través de entrevistas a adolescentes peruanos, concluyeron que las mujeres tienden a valorar más la confianza, el intercambio y la cercanía que sus pares hombres.

Figura 3.3 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de calidad de las relaciones con los compañeros según estratos

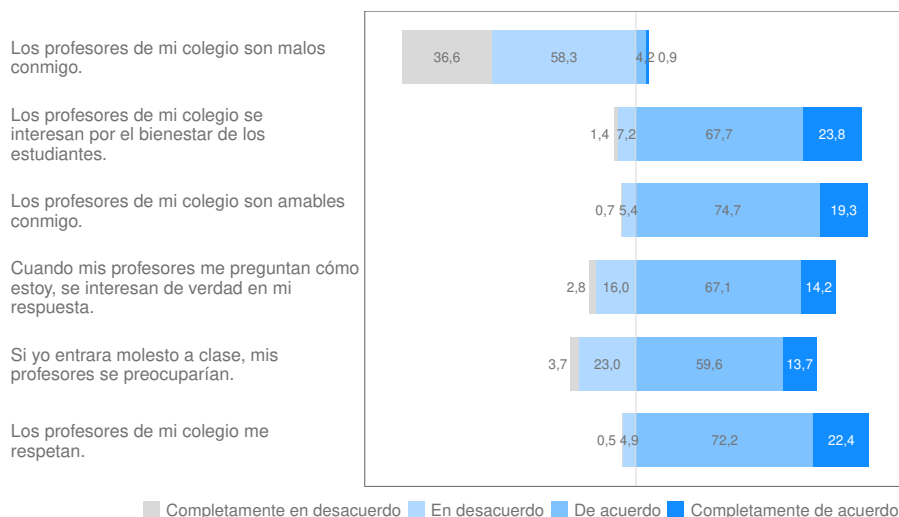


*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.
Nota. El anexo D.1 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

3.1.2. Calidad de las relaciones con los docentes

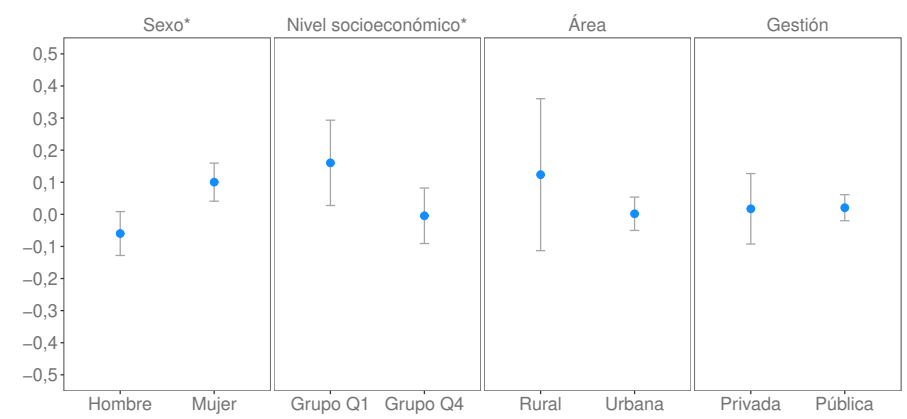
Respecto de la calidad de las relaciones con los docentes, la mayoría de estudiantes reportaron mantener buenas relaciones con sus profesores (ver figura 3.4). En términos generales, manifestaron percibir que sus docentes son cálidos, respetuosos, están interesados y se preocupan por ellos. Por ejemplo, el 81,3 % de estudiantes indicaron que sus docentes realmente se interesarían por ellos al preguntarles cómo se sienten, y el 73,3 % manifestaron que sus docentes se preocuparían si entraran molestos a clase. Este patrón de respuestas es similar a las halladas en PISA 2022 (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2024b).

Figura 3.4 Distribución de estudiantes según sus respuestas en los ítems que conforman la escala de calidad de las relaciones con los docentes (%)



En cuanto a las diferencias según estratos, los estudiantes que perciben una mejor relación con sus docentes son las estudiantes mujeres y los de menor nivel socioeconómico (Q1), como se puede observar en la figura 3.5. Los resultados según nivel socioeconómico de los estudiantes peruanos difieren a los hallados en PISA 2022, en los que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Minedu, 2024b). Por su parte, las diferencias según sexo del estudiante son similares a las encontradas por Bokhorst *et al.* (2010), en las que las estudiantes mujeres perciben mayor apoyo de sus docentes en comparación de sus pares hombres. Para explicar esta diferencia, los autores discuten el rol del sexo del docente, en el que esta característica podría mediar el apoyo percibido entre estudiantes hombres y mujeres.

Figura 3.5 *Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de calidad de las relaciones con los docentes según estratos*



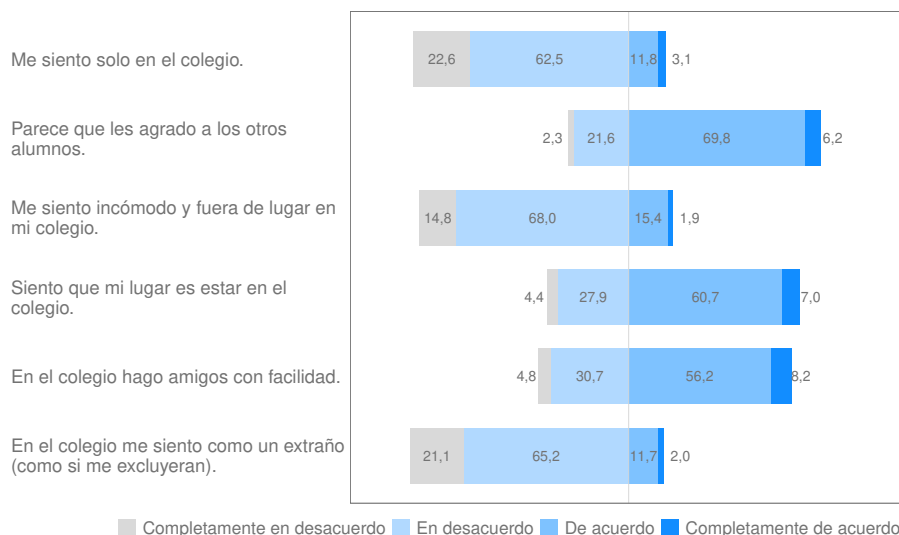
*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. El anexo D.2 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

3.1.3. Sentido de pertenencia

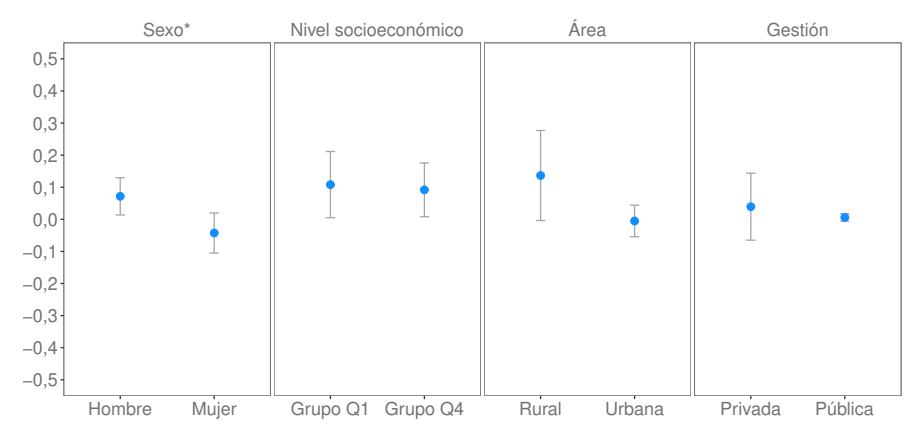
La figura 3.6 da cuenta de que la mayoría de estudiantes reportaron sentirse aceptados en el entorno social de la escuela. En este caso, el 76,0 % de estudiantes manifestaron que consideran que les agradan a sus compañeros; también, el 64,4 % indicaron que hacen amigos con facilidad. Por el contrario, menos del 15,0 % manifestó su acuerdo con sentirse solo en el colegio o con sentirse como un extraño. Este patrón de respuestas es similar a lo encontrado en PISA 2022 y ENLA 2023 (Minedu, 2024a, 2024b).

Figura 3.6 Distribución de estudiantes según sus respuestas en los ítems que conforman la escala de sentido de pertenencia (%)



Las diferencias según estratos se presentan en la figura 3.7, allí se puede observar que los estudiantes hombres reportan un mayor sentido de pertenencia en comparación de sus pares mujeres. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas según nivel socioeconómico del estudiante, y área y gestión de la escuela. Estos resultados según estrato difieren a los hallados en PISA 2022, en los que los estudiantes peruanos de mayor nivel socioeconómico y que asisten a escuelas privadas y urbanas son los que reportan un mayor sentido de pertenencia (Minedu, 2024b).

Figura 3.7 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de sentido de pertenencia según estratos



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.
Nota. El anexo D.3 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

3.2. Exposición al acoso escolar

El acoso escolar o *bullying* es una forma de violencia entre estudiantes que puede manifestarse de manera física, verbal o emocional, y que se caracteriza por su intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder (Olweus, 2013). Diversos estudios señalan que la exposición está negativamente relacionada con las habilidades socioemocionales (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; OECD, 2021a) y el rendimiento académico (OECD, 2019).

Los hallazgos de Pease *et al.* (2022) sugieren que, aunque algunos aspectos de la violencia escolar han sido en cierta medida normalizados por los estudiantes peruanos, estos también son capaces de identificarla y rechazarla. Por ejemplo, los datos de la plataforma SíseVe¹⁴ indican un aumento progresivo de las denuncias registradas en los últimos años¹⁵, lo que señala una mayor identificación y visibilización de la problemática del acoso escolar. En particular, en el SSES 2023, se preguntó a los estudiantes acerca de su exposición a este tipo de violencia, como víctimas y agresores (ver tabla 3.2).

¹⁴El SíseVe es una plataforma del Minedu contra la violencia escolar, la cual permite registrar casos de violencia entre estudiantes y del personal de la escuela hacia estudiantes. Para más información, revisar <https://siseve.minedu.gob.pe/web/>.
¹⁵Según las estadísticas de la página web SíseVe, el reporte de denuncias en la plataforma se incrementó de 9384 en el 2018 a 19 781 en el 2023.

Tabla 3.2 Descripción de las variables de exposición al acoso escolar

Variable	Descripción
Experiencia de acoso escolar: víctima	La variable se midió a través de preguntas a los estudiantes acerca de la frecuencia con la que en los últimos 12 meses recibieron burlas, amenazas o agresión física de parte de sus compañeros. En total, fueron 6 enunciados, y se evaluó con una escala de 4 puntos: "nunca o casi nunca", "pocas veces en el año", "pocas veces al mes", "una vez a la semana o más".
Experiencia de acoso escolar: agresor	La variable se midió a través de preguntas a los estudiantes acerca de la frecuencia con la que en los últimos 12 meses realizaron burlas, amenazas o agresión física a sus compañeros. En total, fueron 6 enunciados, y se evaluó con una escala de 4 puntos: "nunca o casi nunca", "pocas veces en el año", "pocas veces al mes", "una vez a la semana o más".

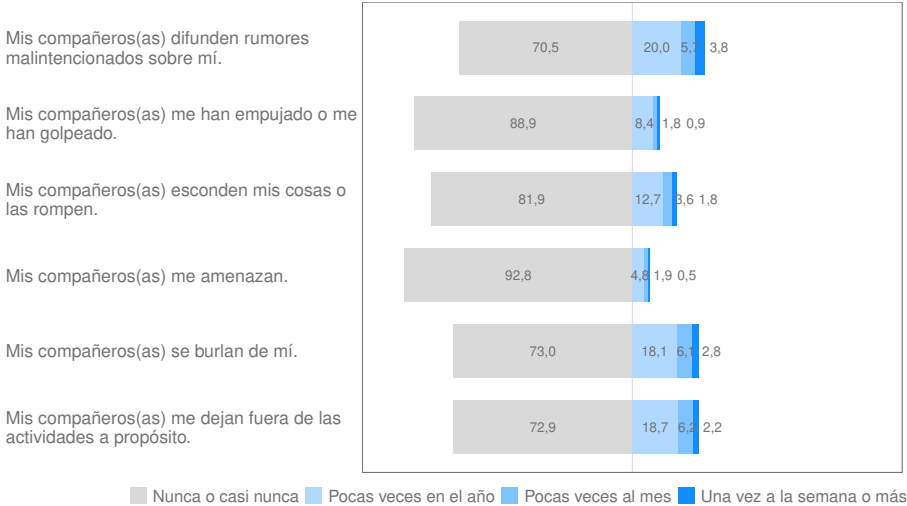
Fuente: Adaptado de OECD (2021b)

3.2.1. Experiencia de acoso escolar: víctima

La figura 3.8 indica el porcentaje de estudiantes que reportaron ser víctimas de acoso escolar. En ella se puede observar que un grupo no menor de estudiantes indicaron que, con cierta frecuencia¹⁶, sus compañeros difundieron rumores (29,5 %), los excluyeron de las actividades (27,1 %) o se burlaron de ellos (27,0 %). Asimismo, manifestaron haber sufrido alguna experiencia de violencia (11,1 %) o amenaza (7,2 %).

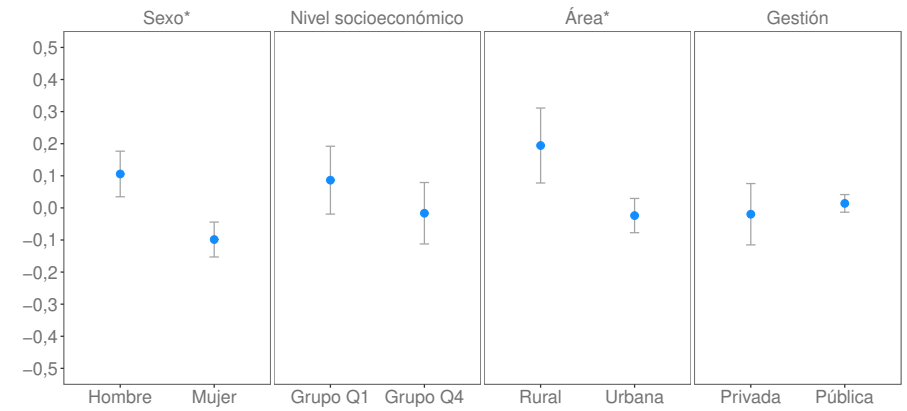
¹⁶Se consideró el porcentaje de estudiantes que respondieron "Pocas veces en el año", "Pocas veces al mes" y "Una vez a la semana o más".

Figura 3.8 Distribución de estudiantes según sus respuestas en los ítems que conforman la escala de acoso escolar (víctima) (%)



Con relación a los estratos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo del estudiante y el área de la escuela (ver figura 3.9). Específicamente, los hombres, y los estudiantes de escuelas rurales, reportaron haber estado expuestos al acoso escolar con mayor frecuencia que las mujeres y los estudiantes de escuelas urbanas, respectivamente. La diferencia en el reporte entre hombres y mujeres es similar a lo encontrado en distintos estudios nacionales (Minedu, 2019) e internacionales (Minedu, 2024b; OECD, 2021a).

Figura 3.9 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de acoso escolar (víctima) según estratos



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.
 Nota. El anexo D.4 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

3.2.2. Experiencia de acoso escolar: agresor

Respecto de la experiencia escolar como agresor o perpetrador, la figura 3.10 da cuenta de que un grupo de estudiantes manifestaron que, con cierta frecuencia, se burlaron de sus compañeros (23,2%) o los excluyeron (15,0%). Además, aproximadamente 1 de cada 10 reportó haber ejercido violencia contra sus compañeros o haberlos amenazado. Las diferencias según estratos se pueden observar en la figura 3.11. Los resultados indican que los estudiantes hombres reportaron haber agredido con mayor frecuencia que las estudiantes mujeres. Además, los estudiantes que asisten a escuelas privadas reportaron haber agredido en mayor medida que sus pares de escuelas públicas.

Figura 3.10 Distribución de estudiantes según sus respuestas en los ítems que conforman la escala de acoso escolar (agresor) (%)

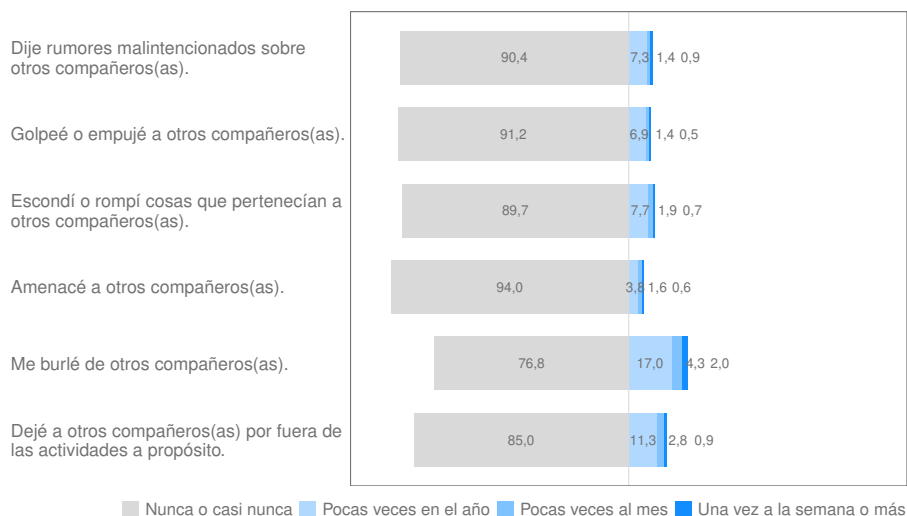
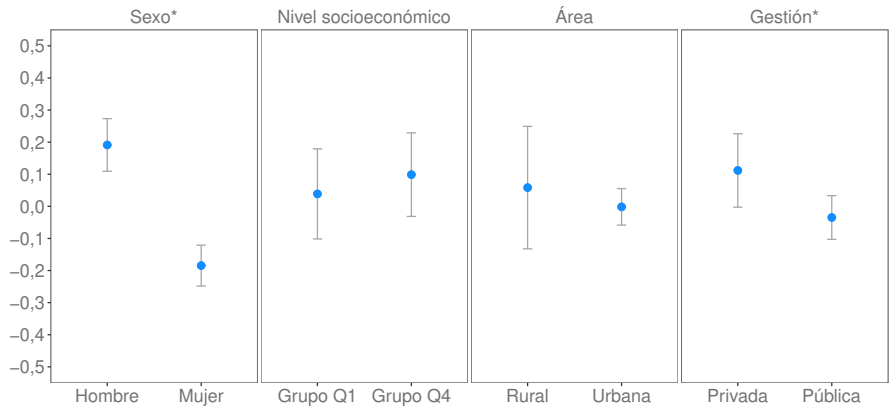


Figura 3.11 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de acoso escolar (agresor) según estratos



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. El anexo D.5 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

3.3. Asociaciones entre las escalas de relaciones en la escuela y exposición al acoso escolar

Las medidas presentadas en las secciones anteriores proporcionan información sobre diferentes aspectos de las relaciones sociales en la escuela medidos en el SSES 2023. En esta sección, se describe cómo se relacionan dichos aspectos entre sí. La tabla 3.3 muestra las correlaciones entre todas las escalas, las cuales fueron estadísticamente significativas.

Tabla 3.3 Correlaciones entre las escalas

	1.	2.	3.	4.
1. Relaciones con los compañeros	-			
2. Sentido de pertenencia	0,51	-		
3. Relaciones con los docentes	0,45	0,37	-	
4. Experiencia al acoso escolar (víctima)	-0,31	-0,26	-0,12	-
5. Experiencia al acoso escolar (agresor)	-0,18	-0,08	-0,18	0,50

Nota. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas al 0,05.

La tabla 3.3 indica una correlación positiva entre las escalas que evalúan las interacciones positivas entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, y una correlación negativa entre la experiencia de acoso escolar y dichas interacciones. Así, los estudiantes que reportaron tener buenas relaciones con sus compañeros también tienden a sentirse socialmente aceptados en la escuela (la correlación entre dichas variables fue de 0,51). En contraste, aquellos que indicaron haber sido

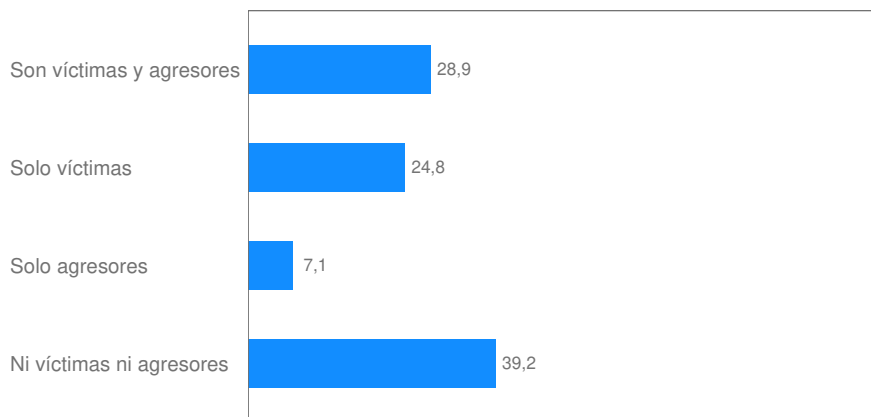
víctimas o agresores de acoso escolar reportan un menor acuerdo con la calidad de sus relaciones con sus compañeros y docentes (por ejemplo, la correlación entre ser víctima de acoso escolar y la calidad de las relaciones entre compañeros fue de -0,26). Esta serie de resultados se alinean con los hallados en investigaciones previas (Allen *et al.*, 2018; OECD, 2021a; Villalobos-Parada *et al.*, 2016).

Entre los resultados, también destaca la correlación positiva (0,50) entre ser víctima y agresor escolar. Es decir, los estudiantes que reportaron haber sido objeto de burlas o amenazas de sus compañeros, en algunos casos, también suelen realizar ese tipo de acciones. Los hallazgos de Solberg *et al.* (2007) sugieren que, para comprender la naturaleza y magnitud del problema del acoso escolar, es importante distinguir entre cuatro grupos de estudiantes: solo víctimas, solo agresores, víctimas y agresores, y aquellos que no están involucrados en experiencias de acoso escolar.

Considerando este marco y con el fin de tener mayor información sobre la violencia escolar, se clasificó a los estudiantes según su reporte de haber sido víctimas o agresores en algún momento del año (“Pocas veces en el año”, “Pocas veces al mes” y “Una vez a la semana o más”) y en algún tipo de acoso escolar¹⁷. Los estudiantes que indicaron haber sido tanto víctimas como agresores fueron clasificados como “son víctimas y agresores”. Por otro lado, aquellos que reportaron no haber sido ni víctimas ni agresores, se clasificaron como “ni víctimas ni agresores”. Los estudiantes que indicaron haber sido víctimas en algún momento del año, pero que nunca o casi nunca participaron como agresores, fueron clasificados como “solo víctimas”. Por último, aquellos con el patrón opuesto, es decir, que indicaron haber sido agresores pero no víctimas, fueron catalogados como “solo agresores”. La distribución de estudiantes según esta clasificación se puede observar en la figura 3.12.

¹⁷ Si bien esta clasificación provee una forma razonable de discutir las formas de participación en el acoso escolar, no toma en cuenta la intensidad ni gravedad del acoso.

Figura 3.12 Distribución de estudiantes según su experiencia en el acoso escolar



La figura 3.12 muestra que una proporción importante de estudiantes, seis de cada diez, están involucrados en situaciones de acoso escolar, ya sea como víctimas, agresores o ambos. En particular, cerca de tres de cada diez de estudiantes reportaron haber sido tanto víctimas como agresores, lo que resalta que aproximadamente la mitad de los estudiantes expuestos al acoso escolar desempeñaron ambos roles. Esta distribución entre los diferentes grupos de estudiantes que participan en el *bullying* es un factor clave que influye en la efectividad de las intervenciones diseñadas para reducir dicha problemática (Gaffney *et al.*, 2019). Por ejemplo, los hallazgos de Gaffney *et al.* (2021) señalan que las intervenciones basadas en discusiones en clase o en pequeños grupos de estudiantes tuvieron efectos similares en la reducción de agresores y víctimas. En contraste, los programas que incluían componentes de intervención a nivel escolar (por ejemplo, establecer normas escolares, proveer información a las familias, entre otros) lograron una mayor disminución en los comportamientos agresivos de los estudiantes en comparación con aquellos expuestos al acoso.

Bienestar y salud de los estudiantes peruanos

Capítulo 4

El bienestar de los estudiantes ha adquirido particular relevancia en los últimos años, especialmente tras el cierre de escuelas y el confinamiento ocasionados por la pandemia de la COVID-19. Estas medidas redujeron o eliminaron el contacto y las interacciones cara a cara en la escuela y en la población general. Esto impactó negativamente no solo en los aprendizajes de los estudiantes (Kuhfeld *et al.*, 2022) y en sus procesos de socialización (Larivière-Bastien *et al.*, 2022), sino también en su salud mental, ocasionando un incremento en la ansiedad, depresión y estrés de los niños y de sus familias (Brooks *et al.*, 2020). También se reportó un incremento de síntomas de aburrimiento, falta de atención, irritabilidad, preocupación y desórdenes del sueño (ver Larivière-Bastien *et al.*, 2022). Asimismo, se registró un incremento en problemas de conducta y una disminución en las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes; pese a ello, existe también evidencia de que los adolescentes que contaban con HSE más desarrolladas experimentaron estas dificultades en menor medida (Martinsone *et al.*, 2022).

Entre los factores contextuales relevados en el SSES, por su vínculo con el desarrollo de las HSE, se encuentran distintos aspectos del bienestar físico y psicológico de los estudiantes. La evidencia empírica respalda la relación entre las HSE e indicadores de bienestar: las HSE predicen de manera positiva la salud futura (Carter *et al.*, 2019) y las conductas saludables, así como negativamente las conductas de riesgo para la salud (Bogg y Roberts, 2004). Las HSE también han mostrado asociarse positivamente con la satisfacción con la vida (Ayllón-Salas y Fernández-Martín, 2024) y el bienestar emocional de los adolescentes (Eriksen y Bru, 2023).

Complementando la información presentada en el capítulo anterior, en el cual se abordaron las experiencias sociales en la escuela, el presente capítulo profundiza en los siguientes aspectos del bienestar y la salud de los estudiantes peruanos de 15 años: satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual, imagen corporal y conductas saludables. De manera específica, se les preguntó a los estudiantes por su nivel de satisfacción general con la vida, su grado de bienestar psicológico actual, cuán satisfechos se encuentran con su apariencia física y por la frecuencia con la que realizan conductas saludables. El análisis de estas escalas permitió contar con índices para cada una de estas variables. Esta información se reporta a nivel nacional y desagregada por los estratos de sexo, nivel socioeconómico (NSE), tipo de gestión y área geográfica.

4.1. Bienestar y salud

El bienestar puede entenderse como una combinación entre sentirse bien y funcionar eficientemente; es decir, entre poder experimentar emociones positivas, como la felicidad, y poder desarrollar el potencial propio, ejercer control sobre diversos aspectos de la propia vida, construir un sentido de propósito y mantener relaciones positivas con los demás (Huppert, 2009). Las personas que suelen experimentar un mayor grado de bienestar subjetivo funcionan mejor en el día a día, suelen ser más productivas y sociables, y suelen contar con indicadores más altos de éxito profesional (Diener, 2000; Judge *et al.*, 2001).

Por otro lado, la adolescencia es una etapa crucial en sí misma y en el tránsito hacia la adultez, caracterizada por un incremento en el interés por la propia imagen física y por el desarrollo de hábitos relacionados con la salud. La preocupación por la imagen corporal suele estar relacionada con presiones provenientes de los pares y de la familia, y suele verse reforzada por los medios de comunicación y los estereotipos sociales sobre lo que constituye un cuerpo ideal (Bodega *et al.*, 2023). De manera complementaria, la adolescencia implica una mayor exposición a conductas que influyen sobre la salud, tales como el consumo de alcohol y de tabaco (Pringle *et al.*, 2016). En esta línea, los años de adolescencia proporcionan también valiosas oportunidades para desarrollar conductas que pueden ser favorables para la salud en la vida futura.

En Perú, existen pocos estudios que hayan abordado el bienestar adolescente de manera profunda. Uno de ellos es el realizado recientemente por Pease *et al.* (2021a). En este, se identificó, desde una aproximación cualitativa, que los adolescentes asociaban su bienestar (y malestar) con los siguientes dominios: (1) los espacios comunitarios, (2) el plano económico, (3) la escuela, (4) la familia, (5) los pares y la pareja y (6) lo individual. Un segundo estudio es el que realizaron Rojas y Cussianovich (2013) con datos del estudio longitudinal Niños del Milenio (Cueto *et al.*, 2018). Los resultados mostraron que, según los propios adolescentes (quienes provenían de cuatro regiones del país), mantener relaciones positivas con sus cuidadores, contar con vínculos amicales positivos, el acceso a la educación y el adecuado rendimiento escolar eran los elementos que se encontraban a la base de su bienestar.

SSES 2023 evaluó a los estudiantes de 15 años en cuatro indicadores de salud y bienestar: satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual, imagen corporal y conductas saludables. Dicha medición se realizó mediante escalas de autorreporte. La tabla 4.1 presenta la definición de estas cuatro variables, sus escalas de respuesta y el tratamiento dado a cada una de ellas.

Tabla 4.1 Descripción de las variables de bienestar y salud

Variable	Descripción
Satisfacción con la vida	Grado de satisfacción general del estudiante con su vida. Se solicitó a los estudiantes que calificaran su satisfacción vital en un rango numérico que iba del 0 (“nada satisfecho”) al 10 (“completamente satisfecho”). Posteriormente, se agruparon las respuestas numéricas de los estudiantes en cuatro categorías: “no satisfechos” (0-4), “moderadamente satisfechos” (5-6), “satisfechos” (7-8) y “muy satisfechos” (9-10).
Bienestar psicológico actual	Variable que refleja cómo se han sentido los estudiantes respecto de su estado de ánimo durante las últimas dos semanas. Se basa en el instrumento <i>World Health Organisation-Five Well-Being Index</i> (WHO-5) (Topp <i>et al.</i> , 2015). Se encuentra conformada por las respuestas reportadas en una escala de frecuencia de 5 puntos: “en ningún momento”, “algunas veces”, “más de la mitad del tiempo”, “la mayoría del tiempo” y “todo el tiempo”.
Imagen corporal	Variable que da cuenta del grado de satisfacción de los estudiantes con los siguientes aspectos de su imagen corporal: apariencia, atractivo, peso y cuerpo. Corresponde a las respuestas reportadas en una escala de acuerdo de 4 puntos: “completamente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “completamente de acuerdo”.
Conductas saludables	Variable que refleja qué tan seguido llevan a cabo los estudiantes las siguientes conductas: desayunar, comer frutas y verduras, realizar al menos 20 minutos de ejercicio físico intenso, dormir al menos 8 horas en las noches, y fumar cigarrillos o beber alcohol. Las respuestas fueron reportadas mediante una escala de frecuencia de 5 puntos: “nunca”, “una vez a la semana o menos”, “2 a 3 días a la semana”, “4 a 6 días a la semana”, “todos los días”.

Fuente: Adaptado de OECD (2021b)

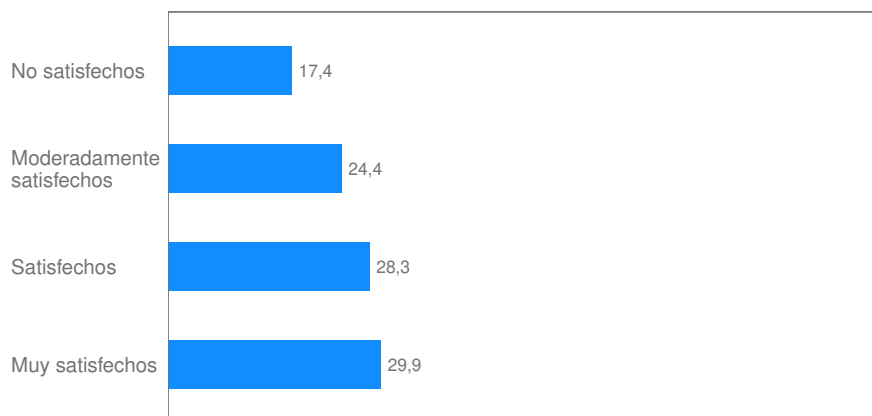
4.1.1. Satisfacción con la vida

La satisfacción vital se encuentra relacionada con los aprendizajes escolares, la motivación y la autoeficacia para aprender, así como con menores niveles de estrés académico (Antaramian, 2017). Asimismo, ha mostrado relacionarse alta y positivamente con habilidades socioemocionales como la autoconciencia, la conciencia social, el autocontrol, las competencias interpersonales y la toma responsable de decisiones (Ayllón-Salas y Fernández-Martín, 2024). En SSES 2023, se examinó el grado de satisfacción de los estudiantes de 15 años respecto de sus vidas. Para ello, se solicitó puntuar su grado de satisfacción vital en una escala numérica que iba del 0 al 10. Estas respuestas fueron posteriormente categorizadas en cuatro grupos.

La figura 4.1 muestra que el 82,7 % de los estudiantes peruanos de 15 años reportó sentir algún grado de satisfacción. Estos estudiantes se distribuyeron de la siguiente

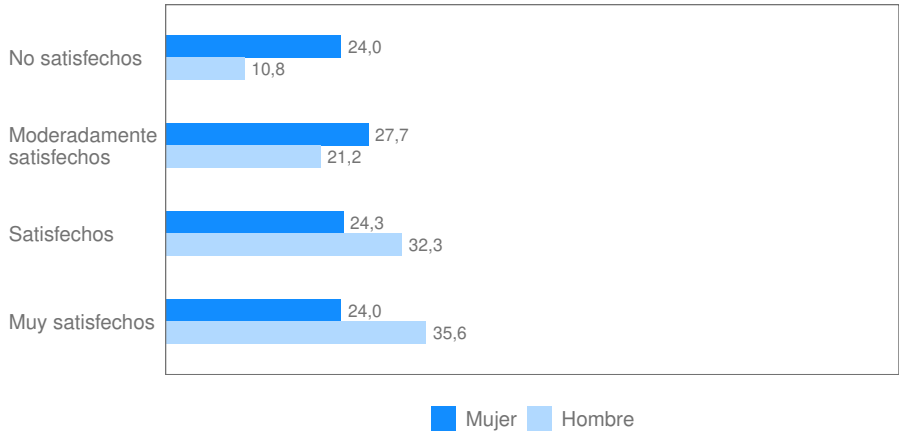
manera: “moderadamente satisfechos” (24,4 %), “satisfechos” (28,3 %) y “muy satisfechos” (29,9 %). Si bien una amplia mayoría de estudiantes reportaron algún grado de satisfacción vital, un porcentaje no menor (17,4 %) manifestó estar poco o nada satisfecho con sus vidas.

Figura 4.1 Distribución de estudiantes por grado de satisfacción con la vida



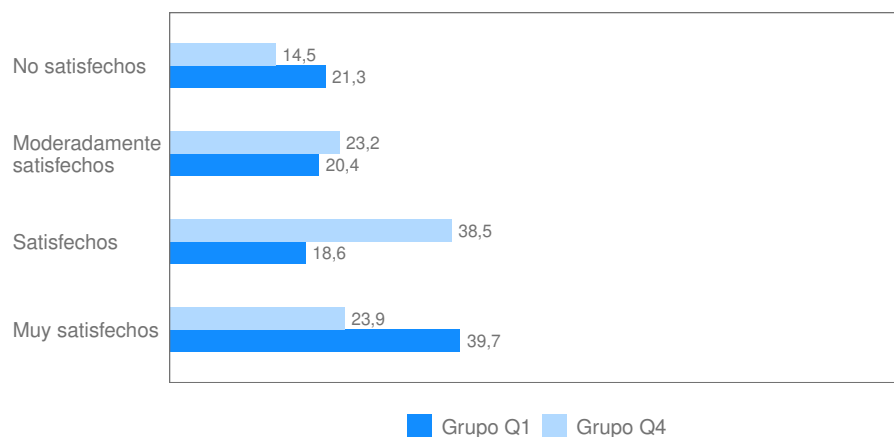
Al desagregar las respuestas a la pregunta sobre satisfacción vital según sexo, se observa que los estudiantes hombres muestran una mayor satisfacción con sus vidas que las estudiantes mujeres (ver figura 4.3). Así, es posible observar un mayor porcentaje de hombres en los grupos de mayor satisfacción (“satisfechos” y “muy satisfechos”), así como un mayor porcentaje de mujeres entre los grupos de menor satisfacción (“moderadamente satisfechos” y “no satisfechos”). Si bien estos resultados se diferencian de los obtenidos por Joshanloo y Jovanovic (2020) con una muestra global de casi dos millones de personas procedentes de 166 países, sí coinciden con los reportados por los estudiantes peruanos de 15 años en PISA 2022 (Minedu, 2024b). En dicha evaluación, se realizó la misma pregunta en la misma población (pero en una muestra distinta) y los resultados fueron muy similares a los encontrados en SSES 2023.

Figura 4.2 Distribución de estudiantes por grado de satisfacción con la vida según sexo (%)



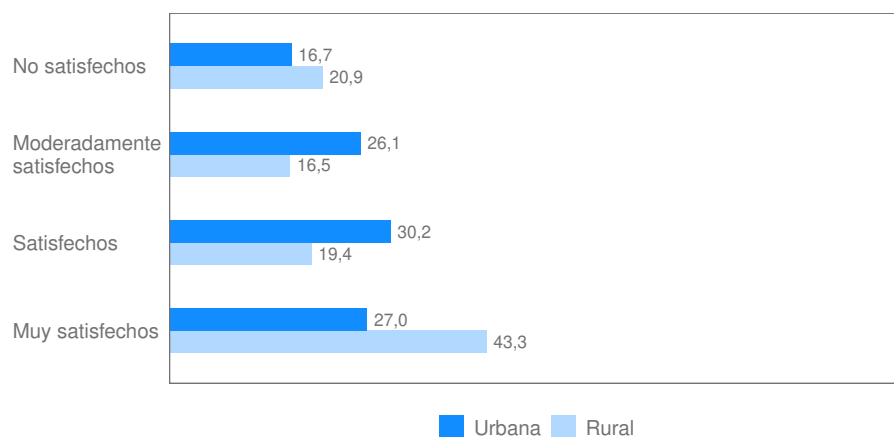
La figura 4.3 muestra cómo se distribuye la satisfacción con la vida de los estudiantes peruanos de 15 años según nivel socioeconómico. Los resultados muestran que son los estudiantes más desfavorecidos (Q1) quienes predominan en el grupo de “muy satisfechos”. Por su parte, los estudiantes más favorecidos (Q4) predominan en el segundo grupo de mayor satisfacción (“satisfechos”). Un hallazgo complementario es que los estudiantes más desfavorecidos tienen también predominancia en el nivel de “no satisfechos”. Esto, sumado a que la proporción de estudiantes “satisfechos” es mayor que la de “muy satisfechos” en el grupo más favorecido, sugiere la presencia de relaciones no lineales entre la satisfacción vital y el NSE de los estudiantes. Estas relaciones no lineales se explicarían por el hecho de que la satisfacción de necesidades básicas suele ir acompañada de la emergencia de necesidades relacionadas con la autorrealización (ver Inglehart, 1990), las cuales no pueden ser satisfechas solo con recursos económicos. Finalmente, estos resultados coinciden también con lo reportado por los estudiantes peruanos de 15 años en el ciclo 2022 de PISA (Minedu, 2024b).

Figura 4.3 Distribución de estudiantes por grado de satisfacción con la vida según nivel socioeconómico (%)



Al analizar los puntajes obtenidos en satisfacción vital por área geográfica, se aprecia una tendencia similar a la observada según NSE. Por un lado, las escuelas rurales congregan en mayor número tanto a los estudiantes “muy satisfechos” como a los “no satisfechos”. Por otro lado, las escuelas urbanas cuentan con un mayor número de estudiantes ubicados en el segundo grupo de mayor satisfacción (“satisfechos”). Esta similitud en los resultados obtenidos entre estudiantes urbanos y de mayor NSE, por un lado, y entre estudiantes rurales y de menor NSE, por el otro, se explicaría por el hecho de que las escuelas urbanas suelen congregarse a estudiantes de mayor NSE, mientras que las escuelas rurales congregan a estudiantes de menor NSE.

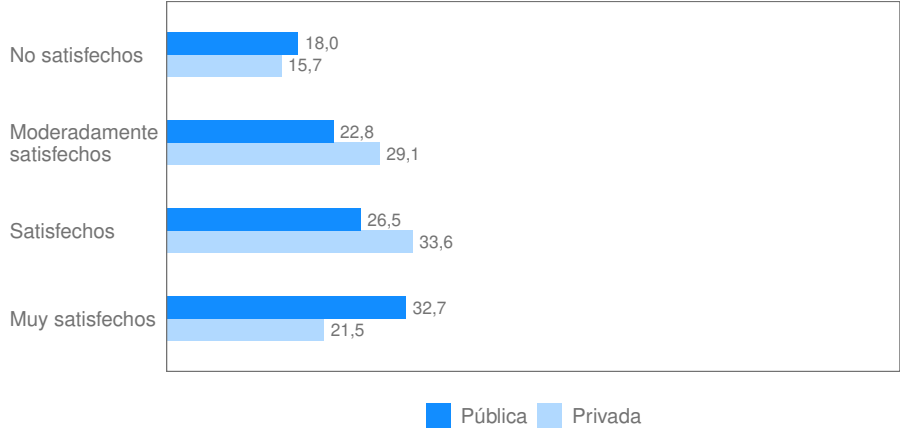
Figura 4.4 Distribución de estudiantes por grado de satisfacción con la vida según área geográfica (%)



La mayor satisfacción vital reportada por estudiantes rurales coinciden con hallazgos de estudios realizados en la Unión Europea (Sørensen, 2021), Estados Unidos (Berry y Okulicz-Kozaryn, 2011) y China (Knight y Gunatilaka, 2010). Por otro lado, contrastan con lo reportado por Lenzi y Perucca (2016), quienes encontraron niveles de bienestar más altos entre habitantes de zonas urbanas. En todo caso, la evidencia no es concluyente y, recientemente, se ha hipotetizado que la divergencia en los resultados se explicaría por la presencia de efectos pequeños y de asociaciones no lineales entre la cantidad de habitantes y variables de bienestar (ver Prati, 2023). Por último, cabe agregar que existe evidencia reciente de que alrededor del 75 % de los hogares rurales peruanos se encuentran satisfechos con los recursos materiales con los que viven, mientras que los hogares más favorecidos, en promedio, consideran necesitar mayores recursos para cubrir sus necesidades básicas (Mora Ruiz, 2021). Esto se explicaría en tanto las personas con mayores privaciones perciben y valoran mucho más las mejoras económicas que las personas provenientes de sectores más acomodados (Mora Ruiz, 2021).

Finalmente, en línea con los resultados analizados según NSE y área geográfica, se observa una predominancia de estudiantes de escuelas privadas en los niveles “moderadamente satisfechos” y “satisfechos”. De manera complementaria, se encontró una mayor proporción de estudiantes de escuelas públicas en el nivel “muy satisfechos”.

Figura 4.5 Distribución de estudiantes por grado de satisfacción con la vida según gestión de la escuela (%)

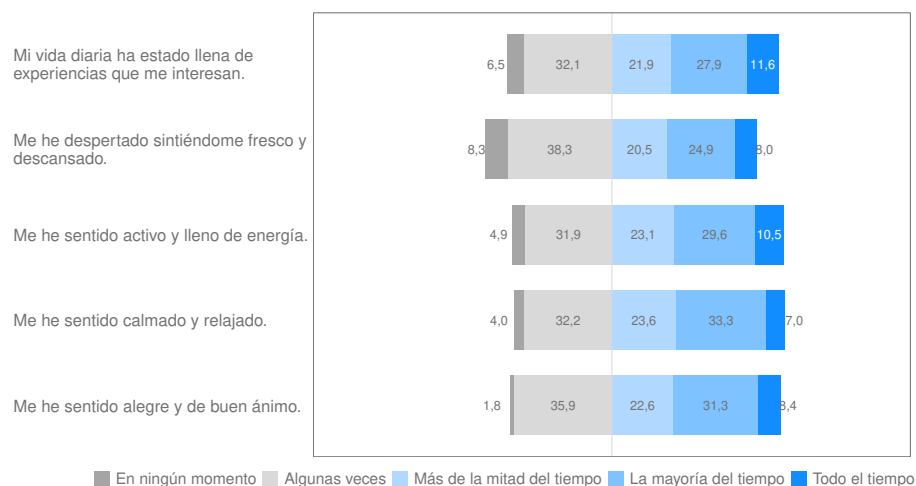


4.1.2. Bienestar psicológico actual

A nivel nacional, la mayoría de estudiantes peruanos de 15 años manifestaron haber experimentado bienestar psicológico durante más de la mitad del tiempo, la mayoría del tiempo y todo el tiempo en las últimas dos semanas (ver figura 4.6). Este porcentaje de respuesta ronda el 60,0 % en todos los ítems, con excepción de aquel relacionado

con la calidad del sueño (“Me he despertado sintiéndome fresco y descansado”), en el cual la cifra disminuye al 53,4 %.

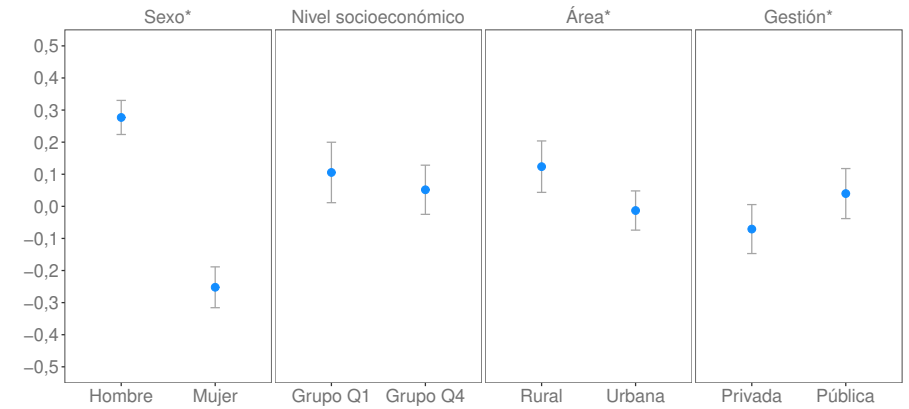
Figura 4.6 Distribución de estudiantes según sus respuestas en la escala de bienestar psicológico actual (%)



La figura 4.7 muestra los puntajes en el índice de bienestar psicológico actual desagregados por estratos. En ella, se observa que los estudiantes hombres suelen experimentar bienestar psicológico con mayor frecuencia que sus pares mujeres. Este resultado reitera lo encontrado para la variable de satisfacción con la vida: son los estudiantes hombres quienes muestran puntajes más altos en los indicadores de bienestar utilizados en el estudio. Estos resultados cobran sentido si se considera que las mujeres suelen reportar peor salud mental que los hombres, menor calidad del sueño, así como una menor satisfacción con aspectos de la vida, tales como la economía, la democracia y los servicios públicos (Blanchflower y Bryson, 2024). Asimismo, coincide con lo hallado por Schütte *et al.* (2014) con datos de 31 países europeos y con lo documentado en el reporte internacional del SSES 2023 (OECD, 2024b). En este último documento, se reportó que los estudiantes hombres de los territorios participantes obtuvieron mayores puntajes, no solo en bienestar psicológico actual, sino en todos los indicadores de bienestar y salud analizados.

Por otro lado, también se encontraron puntajes significativamente más altos en bienestar entre los estudiantes de escuelas rurales y de escuelas públicas. Estos resultados coinciden también con los reportados líneas arriba para la variable de satisfacción vital. Finalmente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del nivel socioeconómico más alto (Q4) y el más bajo (Q1).

Figura 4.7 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de bienestar psicológico actual según estratos



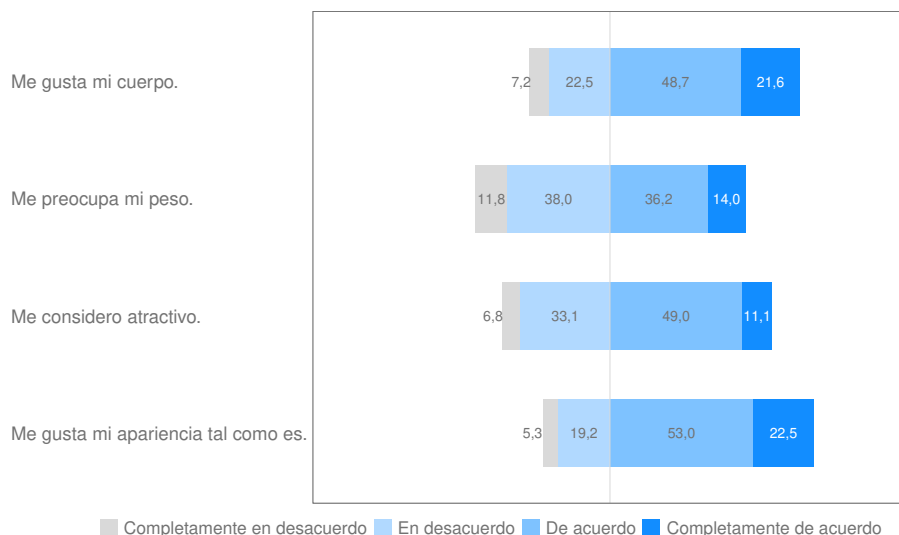
*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. El anexo E.1 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

4.1.3. Imagen corporal

A nivel nacional, más de la mitad de los estudiantes peruanos de 15 años manifestaron sentirse a gusto con su apariencia, su cuerpo, su atractivo físico y su peso (ver figura 4.8). Considerando las dos opciones de respuesta (“de acuerdo” y “completamente de acuerdo”), los aspectos con los cuales los estudiantes se mostraron más satisfechos fueron su apariencia física (75,5 %), cuerpo (70,3 %) y atractivo (60,1 %). Finalmente, solo el 50,2 % de estudiantes de 15 años reportaron sentirse a gusto con su peso.

Figura 4.8 Distribución de estudiantes según sus respuestas en la escala de imagen corporal (%)



Examinando estos resultados según estratos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes del índice de imagen corporal según sexo, nivel socioeconómico, área y gestión (ver figura 4.9). Por un lado, los hombres se mostraron más satisfechos con su apariencia física que las mujeres. Este resultado se alinea con lo reportado en la literatura. Por ejemplo, en un estudio realizado por Gualdi-Russo *et al.* (2022), las mujeres mostraron un mayor grado de insatisfacción con sus cuerpos que los hombres, tanto en relación con su imagen corporal ideal como con la que consideraban que constituía la imagen ideal del sexo opuesto. Resultados similares fueron encontrados en un meta-análisis llevado a cabo por He *et al.* (2020) con 40 artículos empíricos.

Al respecto, es relevante tener en cuenta los factores socioculturales y normas de género presentes en el contexto peruano, donde la presión hacia el cumplimiento de estándares estéticos es mayor para las mujeres. A través de los medios de comunicación y redes sociales, los adolescentes están expuestos a ideales de belleza que, en el caso de las mujeres, suelen promover la delgadez y otros rasgos específicos como criterios de “buen cuerpo”. Ello podría generar que las mujeres tiendan a internalizar estos estándares con mayor rigidez, generando una autopercepción más crítica, lo que las llevaría a tener menores niveles de satisfacción corporal que los hombres.

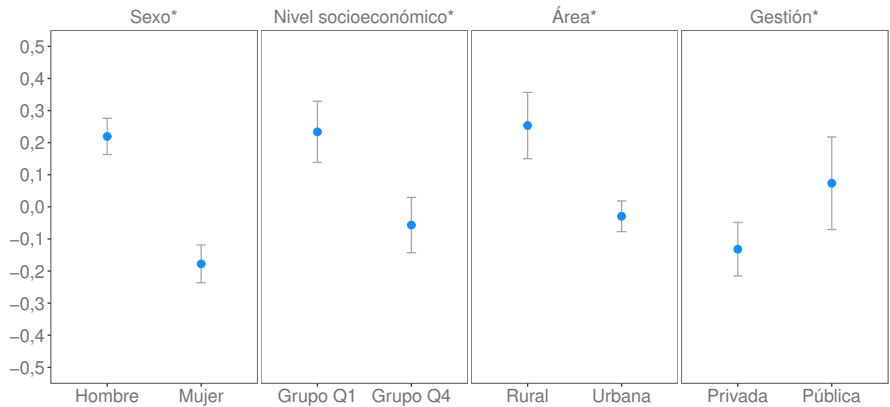
Los estudiantes de menor NSE (Q1) reportaron sentirse más a gusto con su imagen corporal. Por otro lado, los estudiantes de escuelas rurales puntuaron más alto en el índice de imagen corporal que sus pares urbanos. Finalmente, se observa que los

estudiantes de escuelas públicas se encuentran más a gusto con su imagen que los estudiantes de escuelas privadas.

Las diferencias según NSE y área geográfica podrían estar relacionadas con las preferencias por distintos pesos corporales. Al respecto, algunos estudios han encontrado una relación inversa entre el NSE y el peso corporal ideal (Swami *et al.*, 2010). Así, Swami y Tovée (2005, 2007) reportaron un patrón de mayor preferencia por mujeres de mayor peso conforme disminuye el NSE: tanto en Reino Unido como en Malasia, aquellos participantes de NSE alto reportaron una alta preferencia por mujeres de menor índice de masa corporal (BMI, por sus siglas en inglés), mientras que los participantes de zonas rurales de Malasia calificaron como más atractivas a aquellas mujeres que contaban con un BMI más alto. Tomando en cuenta que la representación social de la belleza (por ejemplo, en los medios de comunicación) suele privilegiar los cuerpos delgados y que estos estándares suelen covariar con el NSE (Voracek y Fisher, 2006), no resulta sorprendente que la satisfacción con la propia imagen sea menor entre aquellos estudiantes de mayor NSE, así como entre estudiantes urbanos y que asisten a escuelas privadas.

Finalmente, las diferencias encontradas respecto al área podrían estar relacionadas con diferencias en la exposición a medios de comunicación y con valores comunitarios. En áreas rurales, es posible que los adolescentes tengan un acceso limitado a redes sociales y otros medios que promueven estándares de belleza idealizados, lo cual reduciría la presión por cumplir con estos ideales físicos. Además, el valor del cuerpo en contextos rurales peruanos puede estar más asociado a su funcionalidad en actividades diarias y laborales, lo que podría influir en una mayor aceptación corporal, es decir, en una mejor imagen corporal.

Figura 4.9 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de imagen corporal según estratos



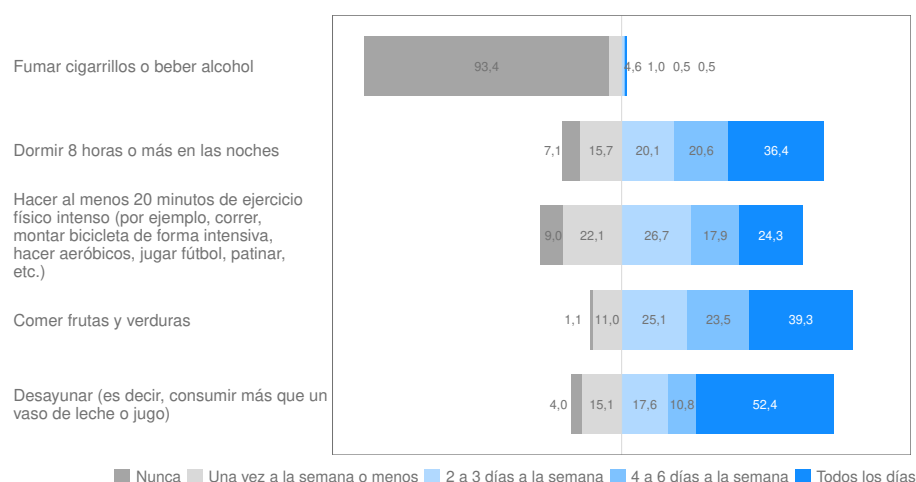
*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.

Nota. El anexo E.2 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

4.1.4. Conductas saludables

A nivel nacional, más de la mitad de estudiantes peruanos de 15 años reportó desayunar (63,2%), comer frutas y verduras (62,8%) y dormir ocho o más horas (57,0%), por lo menos cuatro veces por semana (ver 4.10). Menor fue la proporción de estudiantes que señaló hacer ejercicio físico intenso durante al menos 20 minutos (42,2%). Finalmente, el 6,6% de estudiantes reportó fumar cigarrillos o beber alcohol durante cuatro días semanales o más.

Figura 4.10 Distribución de estudiantes según sus respuestas en la escala de conductas saludables (%)

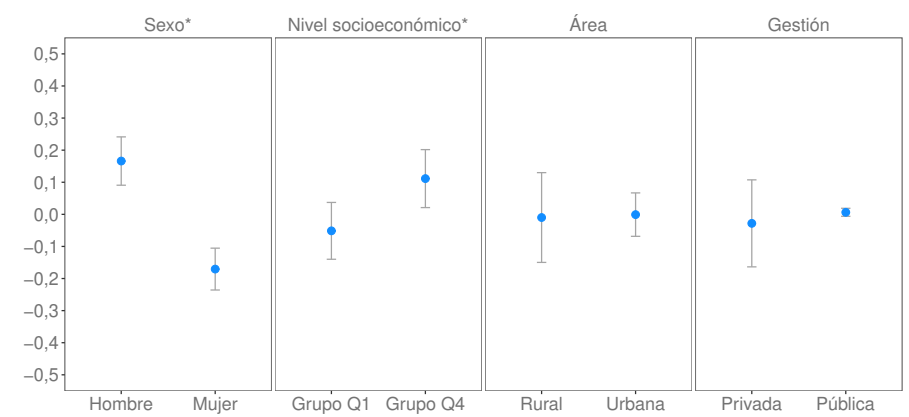


La figura 4.11 muestra los puntajes en el índice de conductas saludables, según estratos. Allí es posible apreciar que, al igual que con la satisfacción vital, el bienestar psicológico actual y la imagen corporal, los estudiantes hombres reportan una mayor frecuencia de conductas saludables que sus pares mujeres.

Por otro lado, los estudiantes de mayor NSE (Q4) manifestaron realizar conductas favorables para la salud en mayor medida que los de menor NSE (Q1). Por último, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según área y gestión de la escuela.

Lo hallado según estratos coincide, en buena medida, con resultados de otros estudios. Por ejemplo, Heffer y Knoester (2021) encontraron que, en comparación con sus pares hombres, las adolescentes mujeres tienen mayores dificultades para dormir y realizan actividad física con menor frecuencia; sin embargo, reportan un mayor consumo de frutas y verduras. Asimismo, los adolescentes de mayor estatus socioeconómico reportaron menores dificultades para dormir, un consumo más frecuente de frutas y verduras, así como realizar actividad física en mayor medida que sus pares de menor estatus socioeconómico.

Figura 4.11 Puntajes promedio e intervalos de confianza en el índice de conductas saludables según estratos



*Diferencia estadísticamente significativa al 0,05.
Nota. El anexo E.3 presenta las cifras empleadas en la elaboración de este gráfico.

4.2. Asociaciones entre las escalas de bienestar y salud

Finalmente, se exploraron las asociaciones entre las variables de bienestar y salud. Se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las cuatro variables (ver tabla 4.2). La asociación más alta se registró entre la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico actual, seguida por la asociación entre el bienestar psicológico actual y la imagen corporal. El resto de asociaciones fue de magnitud baja; siendo la más pequeña la reportada entre las conductas saludables y la imagen corporal.

Tabla 4.2 Correlaciones entre las escalas

	1.	2.	3.	4.
1. Satisfacción con la vida	-			
2. Bienestar psicológico actual	0,56	-		
3. Imagen corporal	0,46	0,51	-	
4. Conductas saludables	0,35	0,43	0,33	-

Nota. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas al 0,05.

Este patrón de asociaciones sugiere, por un lado, que existe una importante relación entre la dimensión subjetiva del bienestar, relacionada con el estado de ánimo y la motivación por las experiencias cotidianas, y la satisfacción con la propia vida. Sin embargo, también sugiere que es posible valorar la propia vida sin necesariamente haber experimentado bienestar subjetivo en los últimos días (lo cual denotaría resiliencia). Por otro lado, sugiere también que tener conductas saludables es relativamente independiente de la satisfacción vital, del bienestar psicológico actual

y de la valoración de la imagen corporal. En otras palabras, llevar un estilo de vida saludable es importante, pero insuficiente, para alcanzar un bienestar pleno.

Factores asociados a las habilidades socioemocionales

Capítulo 5

En el presente capítulo se buscó identificar agrupaciones de estudiantes según sus puntajes en las escalas de habilidades socioemocionales (HSE) del SSES 2023. Asimismo, se analizó cómo estos puntajes se relacionan con distintos factores contextuales, específicamente, con aquellos abordados en el capítulo 3 (experiencias sociales en la escuela) y el capítulo 4 (bienestar y salud) del presente documento. Ambos objetivos resultan claves si se considera, por un lado, la importancia de identificar subgrupos que puedan beneficiarse de manera diferenciada de intervenciones en HSE y, por otro lado, la relevancia de identificar factores asociados con las HSE que puedan ser objeto de intervención a fin de promoverlas.

La mayoría de estudios sobre habilidades sociales y emocionales suelen enfocarse en describir cómo se relacionan estas variables, por ejemplo, mediante el uso de coeficientes de correlación o de coeficientes en modelos de regresión. A estas aproximaciones analíticas se las suele denominar “enfoques centrados en variables” y resultan particularmente útiles para conocer cómo se relacionan las variables a nivel interindividual, es decir, a nivel poblacional. Sin embargo, utilizar esta aproximación con los datos del SSES no resultaría práctico: estimar asociaciones entre 15 HSE, así como con sus factores asociados, resultaría en una gran cantidad de información, cuya interpretación sería demasiado compleja. Una alternativa consiste en emplear “enfoques centrados en personas”. Este tipo de análisis permite conocer cómo se relacionan las variables a nivel intraindividual, permitiendo identificar subgrupos (clases o perfiles) en un conjunto de datos. Cabe mencionar que este tipo de enfoque asume que la población es heterogénea y que resulta posible identificar subpoblaciones conformadas por sujetos con patrones de respuestas similares.

Recientemente, diversos investigadores han realizado estudios bajo un enfoque centrado en personas. Esta aproximación no solo permite describir similitudes y diferencias entre individuos según el modo en que las variables de interés se relacionan entre sí (Hofmans *et al.*, 2020; Meyer y Morin, 2016), sino que brinda una manera sencilla y parsimoniosa de reportar asociaciones entre las agrupaciones resultantes y terceras variables.

A continuación se presentan los resultados de un análisis de perfiles latentes, el cual permitió identificar agrupaciones (perfiles) utilizando los puntajes de los estudiantes

peruanos de 15 años en las 15 HSE contempladas en el SSES 2023. Luego, se exploró cómo la distribución de los estudiantes en los perfiles encontrados difería según estratos. Finalmente, se analizó la relación entre los perfiles encontrados y las variables de experiencias sociales en la escuela (calidad de las relaciones con los compañeros y docentes; sentido de pertenencia y experiencias de acoso escolar como víctima y/o agresor) y de bienestar y salud (satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual, imagen corporal y conductas saludables).

5.1. Estrategia analítica

En primer lugar, se buscó identificar agrupaciones entre los estudiantes peruanos de 15 años según sus puntajes en las escalas de HSE. Para ello, se realizó un análisis de perfiles latentes (APL). Este análisis permite identificar participantes con patrones de respuesta similares, los cuales son posteriormente asignados a grupos (clases o perfiles) de forma probabilística (es decir, con un margen de error). Para ello, se consideraron las 15 HSE descritas en el capítulo 2 (para mayor información sobre estas habilidades, revisar la tabla 2.2).

Una de las ventajas que ofrece este método sobre el análisis de conglomerados (procedimiento comúnmente utilizado para identificar subgrupos poblacionales a partir de una muestra) es que, a diferencia de este, se basa en el modelamiento estadístico y brinda una variedad de indicadores de ajuste (como el AIC y el BIC) que ayudan a escoger el modelo que mejor se ajusta a los datos. Esto hace que la selección de la solución final sea más clara y menos subjetiva. Finalmente, cada participante es asignado a un perfil latente mediante un procedimiento iterativo.

Para seleccionar el modelo con el número óptimo de perfiles, se compararon seis modelos (de dos a siete clases), utilizando los siguientes índices de ajuste: el criterio de información de Akaike (AIC; Akaike, 1973, 1977), el criterio de información bayesiano (BIC; Schwarz, 1978) y el criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra (saBIC; Hix-Small *et al.*, 2004; Schwarz, 1978). En términos generales, valores más bajos en estos indicadores suponen un mejor ajuste del modelo a los datos. También se consideró el valor de entropía (Hix-Small *et al.*, 2004), el cual debe ser mayor a 0,80. Asimismo, se consideró importante evitar agrupaciones de perfiles con una cantidad de participantes menores al 5,0 % del total de la muestra, a fin de evitar resultados con una baja probabilidad de réplica (Marsh *et al.*, 2009; Masyn, 2013).

Una vez identificado el número óptimo de perfiles, se procedió a caracterizarlos según los estratos de sexo y nivel socioeconómico de los estudiantes, así como de gestión y área de la escuela. Finalmente, se realizaron comparaciones entre las medidas promedio obtenidas por los estudiantes de cada perfil en las variables de experiencias sociales en la escuela y de bienestar y salud.

El APL se realizó a través del software estadístico *Mplus* 7.2 usando el estimador robusto de máxima verosimilitud (MLR, por sus siglas en inglés). Asimismo, para asegurar la replicabilidad, se asignaron los valores iniciales (*start values*) de 200 y 40, y se estableció en 50 el número de iteraciones. Todos los demás análisis fueron realizados utilizando el paquete *Rrepest* (Ilizaliturri *et al.*, 2023) del lenguaje de programación R, el cual toma en consideración el diseño muestral del estudio.

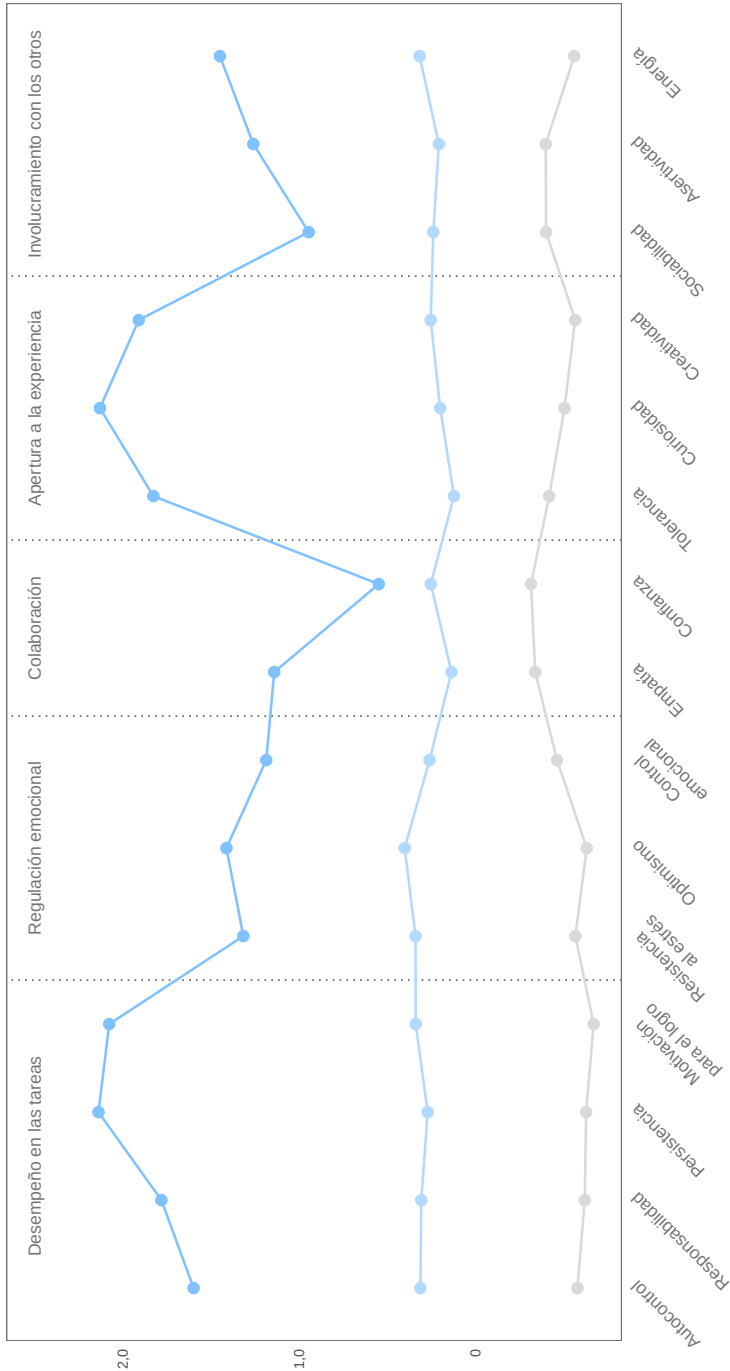
5.2. Resultados

Los resultados muestran que, conforme aumenta la cantidad de perfiles, los valores de indicadores de ajuste disminuyen, es decir, mejoran. Sin embargo, dichas mejoras resultaron mínimas. Además, se observa que la entropía va disminuyendo con cada modelo, lo que indica que los modelos con menos perfiles clasifican mejor a los individuos con una menor cantidad de incertidumbre (Celeux y Soromenho, 1996). Por otro lado, los perfiles que comienzan a aparecer a partir del cuarto modelo contienen a menos del 5,0% de la muestra, lo que indicaría una mayor probabilidad de agrupaciones espurias. En consecuencia, se optó por seleccionar el modelo de tres perfiles, debido a que mantiene una entropía alta y a que resulta parsimonioso.

La tabla 5.1 muestra los indicadores de ajuste de los modelos con dos a siete perfiles latentes. La representación gráfica de estos grupos y sus respuestas a las diferentes escalas de HSE evaluadas en el SSES se muestra en la figura 5.1

Tabla 5.1 Índices de ajuste y entropía de los modelos de perfiles latentes

Número de perfiles latentes	LL	AIC	BIC	saBIC	Entropía
2	-268539,8	537171,7	537448,8	537302,7	0,896
3	-266345,8	532815,6	533189,2	532992,2	0,875
4	-265415,7	530987,4	531457,4	531209,5	0,885
5	-264945,5	530079,0	530645,4	530346,7	0,844
6	-264561,9	529343,8	530006,5	529657,0	0,854
7	-264257,9	528767,8	529527,0	529126,7	0,850

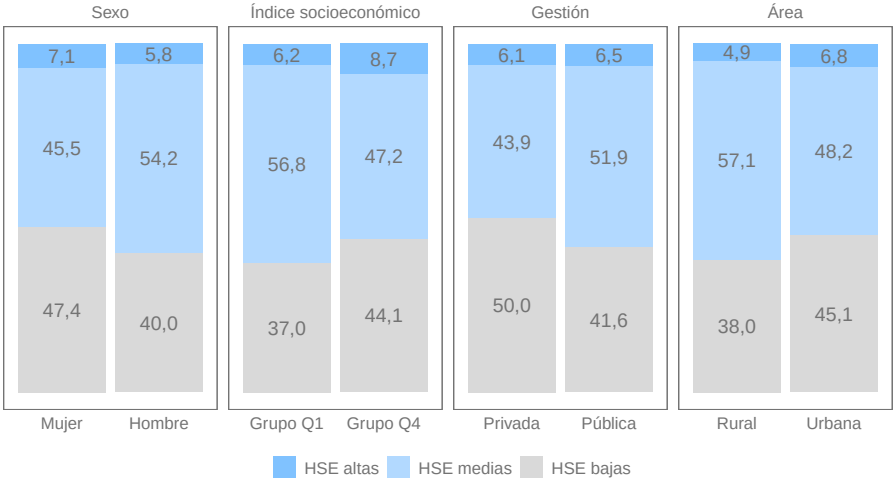
Figura 5.1 Perfiles según puntajes en habilidades socioemocionales

Los tres perfiles se distribuyen de la siguiente manera. En primer lugar, un perfil de estudiantes con puntajes altos en todas las HSE evaluadas (HSE altas, 6,4 %), los cuales tienen resultados por encima de la media en casi todas las escalas, en especial las dimensiones de desempeño en las tareas y apertura a la experiencia. En segundo lugar, estudiantes con puntajes medios en todas las escalas de HSE (HSE medias, 49,9 %). Finalmente, un perfil con puntajes bajos (HSE bajas, 43,7 %), en el cual se encuentran estudiantes con puntajes por debajo de la media en todas las escalas de HSE. Estos resultados evidencian la alta proporción de estudiantes peruanos que no cuentan con un óptimo desarrollo en sus competencias socioemocionales. En este contexto, identificar las características de dichos estudiantes cobra especial relevancia. A continuación, se procede a describir cada uno de estos perfiles según su distribución según estratos.

5.2.1. Caracterización de los perfiles según estratos

Con el objetivo de explorar la distribución de estudiantes en cada uno de los perfiles, se procedió a realizar un análisis descriptivo con las principales variables que caracterizan al estudiante (sexo y nivel socioeconómico) y a su escuela (tipo de gestión y área). Los resultados se muestran en la figura 5.2.

Figura 5.2 Distribución de estudiantes por perfil al que pertenecen según sexo, índice socioeconómico, gestión y área (%)



En general, se aprecia que el porcentaje de estudiantes con los mayores puntajes en las escalas de habilidades socioemocionales evaluadas en SSSES (HSE altas) es muy similar entre los diferentes estratos. No obstante, sí se aprecian diferencias a nivel descriptivo en la variable sexo, siendo el porcentaje de mujeres ligeramente mayor en el perfil de estudiantes con mayores puntajes en HSE (HSE altas). Pese a ello, en

este grupo, estas diferencias y las del resto de los estratos no fueron estadísticamente significativas.

Por otro lado, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de HSE medias y HSE bajas en todos los estratos. Así, se encontró una mayor proporción de estudiantes del perfil de HSE bajas entre estudiantes mujeres, de nivel socioeconómico más alto (grupo Q4) y que asisten a escuelas privadas y de área rural. Con relación al perfil de HSE medias, predominaron los estudiantes hombres, de NSE bajo (grupo Q1) y que asisten a escuelas públicas y rurales.

Como se mencionó anteriormente, uno de los objetivos de explorar la presencia de perfiles según HSE fue el de poder caracterizar a los estudiantes según sus puntajes en estas variables, así como de examinar en qué medida la pertenencia a cada uno de los perfiles encontrados (HSE altas, HSE medias y HSE bajas) se relaciona con variables de relaciones sociales en la escuela y de bienestar y salud, descritas en capítulos previos. Por ello, en la siguiente sección se reportan las comparaciones de medias entre los diferentes perfiles para cada una de las variables exploradas en los capítulos tres (experiencias sociales en la escuela) y cuatro (bienestar y salud).

5.2.2. Caracterización de los perfiles según experiencias sociales en la escuela

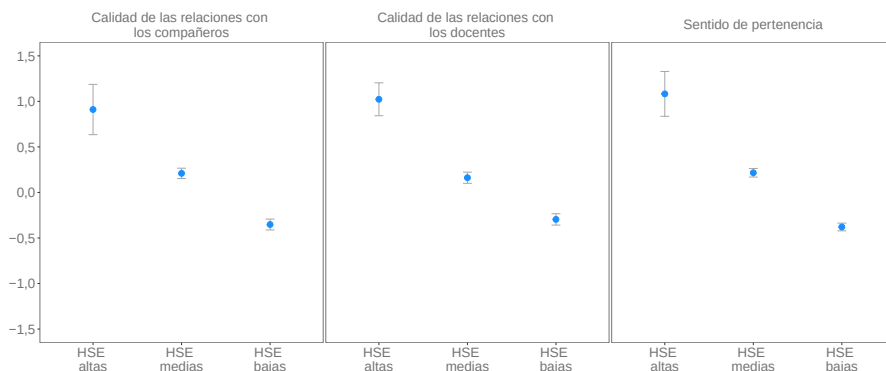
En esta sección, se muestran las comparaciones de medias entre los perfiles de HSE y las variables vinculadas con las experiencias sociales en la escuela, previamente exploradas en el capítulo 3.

Con respecto a las escalas de calidad de las relaciones con los compañeros, relaciones con los docentes y sentido de pertenencia, los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres perfiles. Así, los estudiantes del perfil HSE altas puntuaron más alto que los de HSE medias y estos, a su vez, puntuaron más alto que los de HSE bajas. Las tres variables analizadas sugieren la existencia de una relación lineal entre los puntajes en HSE de los estudiantes y estos aspectos, relacionados con la calidad de las relaciones y el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus escuelas (ver figura 5.3).

Cabe mencionar que la diferencia de medias entre los perfiles con HSE altas y HSE bajas es de más de una desviación estándar en las tres variables, lo que pone en evidencia la fuerte relación que existiría entre un entorno escolar positivo –en el cual el estudiante se sienta aceptado en la escuela y en el que haya establecido relaciones positivas con sus pares y docentes– con el desarrollo de las HSE. Estos resultados se vinculan con lo encontrado en otros estudios, en los cuales se identificaron claras asociaciones entre las HSE y las relaciones al interior de la escuela (Blazar y Kraft, 2016; Brown y Larson, 2009; Caraway *et al.*, 2003; Zimmer-Gembeck *et al.*, 2006). Los resultados, además, estarían brindando validez a la conclusión de que el grupo de HSE altas es, efectivamente, aquel que tiene las

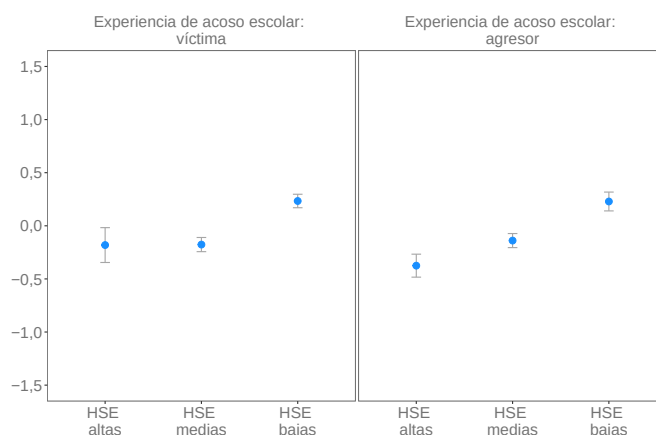
competencias socioemocionales más desarrolladas. En contraste, el grupo de HSE bajas es aquel con menores recursos socioemocionales para relacionarse de manera significativa con las personas de su entorno.

Figura 5.3 Puntajes promedio de los estudiantes en los índices de relaciones entre estudiantes y docentes según perfiles



Respecto de la exposición al acoso escolar (figura 5.4), se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres perfiles con respecto a su experiencia como agresores: los estudiantes con más HSE reportaron haber participado en este tipo de acciones con menor frecuencia. Una posible explicación para esto sería que los estudiantes con HSE altas serían más concientes de no incurrir en este tipo de acciones que afectan negativamente a sus compañeros. Sobre esto, es importante recordar que el grupo de estudiantes de HSE altas se diferencia principalmente del resto de perfiles en las escalas vinculadas con apertura a la experiencia (ver 5.1), área vinculada con el interés por escuchar diferentes puntos de vista, la generación de diferentes formas de entender un fenómeno y la curiosidad para entender un problema de diferentes formas. Asimismo, estos resultados se vinculan con lo encontrado en programas orientados a la enseñanza de las HSE, los cuales muestran un efecto positivo en la reducción del acoso escolar y la agresión física entre estudiantes (Espejo Siles *et al.*, 2020; Raimundo *et al.*, 2013).

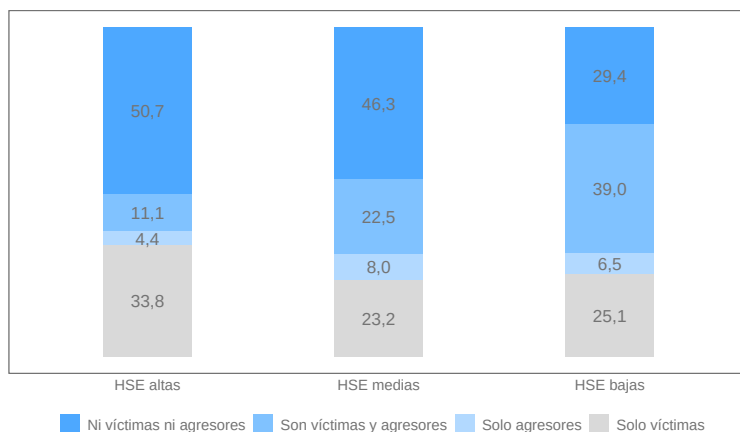
Figura 5.4 Puntajes promedio de los estudiantes en los índices de exposición al acoso escolar



Pese a ello, se aprecia que en la escala de experiencia de acoso escolar como víctima, el grupo de estudiantes con HSE bajas reporta haber sido víctima de acoso escolar con mayor frecuencia que los estudiantes de los perfiles HSE altas y HSE medias, las cuales no difirieron de manera significativa entre sí. Respecto del perfil de estudiantes con HSE bajas, al tener menos desarrollados sus recursos socioemocionales, resulta posible pensar que cuenten con mayores dificultades para defenderse frente a diversas situaciones de abuso.

Por otra parte, resulta importante señalar que, pese a la diferencia encontrada entre los puntajes de HSE del perfil medio y del perfil alto, ambos grupos reportan haber sido víctimas de acoso con similar frecuencia. Sobre esto, se profundizó a nivel descriptivo (figura 5.5), a través de las categorías que se plantearon en el capítulo 3 sobre el acoso escolar: estudiantes que solo son agresores, solo víctimas, víctimas y agresores o ninguna de las dos.

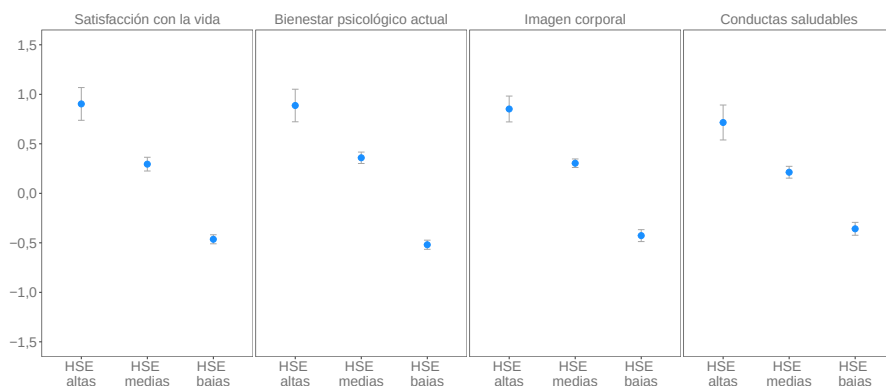
Figura 5.5 Distribución de estudiantes según perfil de HSE y participación en el acoso escolar (%)



Se aprecia que más de la mitad de estudiantes que no son ni víctimas ni agresores (50,7 %) se encuentra en el grupo de estudiantes con HSE altas y que el mayor porcentaje de estudiantes que son víctimas y agresores se encuentra en el perfil de HSE bajas (39,0 %). Sin embargo, el grupo de HSE altas es también el que cuenta con mayor porcentaje de estudiantes que son solo víctimas. Si bien la mayoría de estudios buscan identificar cómo reducir las acciones de violencia, poco se ha indagado sobre las características de los estudiantes más propensos a situaciones de acoso, aspecto que sería importante profundizar en estudios futuros.

5.2.3. Caracterización de los perfiles según el bienestar y salud de los estudiantes

Finalmente, se realizaron también comparaciones de medias entre los tres perfiles de HSE para cada una de las variables de bienestar: satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual, imagen corporal y conductas saludables (figura 5.6). Estos resultados son muy similares a los encontrados en la sección anterior en tanto el grupo del perfil más alto es el que muestra mayores indicadores de bienestar. Por otro lado, los estudiantes del perfil de HSE bajas presentaron menores niveles de satisfacción con la vida, bienestar psicológico, percepción de imagen corporal y conductas saludables. En todos los casos, la distancia entre el perfil más alto y el más bajo fue de aproximadamente 1,5 desviaciones estándar, lo que revela la disparidad entre los grupos con respecto al componente de bienestar y la importante relación que guarda el bienestar con el desarrollo de las HSE.

Figura 5.6 Puntajes promedio de los estudiantes en los índices de bienestar

Estos resultados coinciden con hallazgos previos, los cuales han mostrado asociaciones importantes entre las HSE y salud mental, así como con el bienestar (Nutbrown y Clough, 2009; Shochet *et al.*, 2006). Nuevamente, estos hallazgos brindan sustento empírico para señalar a los estudiantes de HSE altas como aquellos que cuentan con una mayor capacidad para poder adaptarse y desempeñarse en su entorno. Pese a ello, este grupo solo representa el 6,0 % de la población total, mientras que el grupo con HSE bajas contiene a cerca de la mitad de toda la población. Frente a ello, este análisis brinda la oportunidad de poder focalizar esfuerzos en determinadas poblaciones para el desarrollo adecuado de las HSE.

Conclusiones

Capítulo 6

El Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) 2023 proporciona información acerca de habilidades que trascienden el ámbito académico y que son cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes. En este estudio, se llevó a cabo la medición de 15 HSE agrupadas en cinco dimensiones: (1) desempeño en las tareas, (2) regulación emocional, (3) colaboración, (4) apertura a la experiencia e (5) involucramiento con los otros.

El presente documento reportó los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos de 15 años en el SSES desde un enfoque de equidad. Para ello, junto con los resultados nacionales, se exploró la existencia de brechas en el desarrollo de las HSE de los estudiantes peruanos según características individuales (sexo y nivel socioeconómico) y de sus escuelas (tipo de gestión y área geográfica). De manera complementaria, se reportaron asociaciones de los puntajes en HSE con el rendimiento escolar en Matemática, Comunicación y Arte y Cultura.

Además de los resultados en las 15 habilidades evaluadas, se reportó también información relacionada con un conjunto de factores que, según la literatura, ayudarían a promover el desarrollo de las HSE. Aquí se dio particular énfasis a las relaciones entre estudiantes, así como entre estos y sus docentes, y al hecho de haber formado parte de situaciones de acoso escolar, sea en el rol de víctima y/o agresor. Por otro lado, se presentaron resultados sobre distintos indicadores de bienestar y salud -física y psicológica- de los estudiantes. Finalmente, se mostró cómo las respuestas de los estudiantes en las escalas de HSE daban lugar a la formación de agrupaciones o perfiles y cómo estas agrupaciones se asociaban, a su vez, con algunas características individuales de los estudiantes y de sus escuelas.

A continuación, se resumen y discuten los principales hallazgos del informe. Como se podrá apreciar, en general, estos ponen en la agenda educativa la necesidad de impulsar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes peruanos en los diferentes grupos poblacionales y brindan luces sobre diversos aspectos del ámbito individual y escolar que pueden estar a la base del desarrollo de dichas habilidades.

Se reportaron diferencias según sexo en los puntajes de los estudiantes peruanos de 15 años en la mayoría de habilidades socioemocionales incluidas en SSES 2023.

En Perú, se registraron diferencias entre hombres y mujeres en 12 de las 15 habilidades medidas en SSES 2023. Por un lado, las estudiantes mujeres se mostraron más persistentes, motivadas para el logro, empáticas, curiosas y

tolerantes que sus pares hombres. Por otro lado, los estudiantes hombres reportaron mayores niveles de autocontrol, resistencia al estrés, optimismo, control emocional, confianza en los demás, sociabilidad y energía.

Estos resultados coinciden en buena medida con los obtenidos, a nivel promedio, por los estudiantes de 15 años en los demás territorios participantes en SSES 2023 (OECD, 2024b). Asimismo, los resultados de Perú en este estudio sugieren que las estudiantes mujeres se encuentran más orientadas hacia la tarea y el desarrollo de vínculos interpersonales de calidad, mientras que los estudiantes hombres reportan una menor dificultad en el manejo de sus emociones y una mayor inclinación hacia la extraversión. Los resultados de Perú en HSE según sexo coinciden también con hallazgos previos que corroboran la existencia de diferencias en dichas competencias en relación con el sexo durante la adolescencia.

Así, si bien las investigaciones llevadas a cabo en contextos occidentales suelen encontrar diferencias en autocontrol en favor de las mujeres (Dvorak y Simons, 2009; Wills *et al.*, 2001), estudios realizados en contextos no occidentales reportaron los resultados opuestos. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con adolescentes y adultos jóvenes de China, se encontró que eran los hombres quienes mostraban mayores niveles de autocontrol (Wang *et al.*, 2017). Estos resultados ponen de manifiesto la influencia del entorno cultural en los roles de género. Por otro lado, un hallazgo consistente en la literatura es que las mujeres suelen ser más empáticas y caritativas que los hombres. Por ejemplo, McDonald y Kanske (2023) encontraron que, en contextos experimentales, las mujeres no solo obtenían mayores puntajes en empatía sino que también eran más propensas a realizar conductas prosociales. Por otro lado, en el Perú, las mujeres suelen realizar tareas de cuidado con mayor frecuencia que los hombres. Según el estudio “Familia y Roles de Género” (Pulso PUCP, 2023), cerca de la mitad de mujeres señalaron ser las encargadas del cuidado de los familiares enfermos, mientras que esta cifra no llegó al 20,0 % en el caso de los hombres. Cifras similares se reportaron con relación a demás tareas domésticas, como lavar la ropa o realizar la limpieza del hogar.

Si bien las causas de estas diferencias han sido poco exploradas en la literatura, resulta plausible hipotetizar que estarían relacionadas con normas culturales y estereotipos de género, particularmente en los patrones de crianza derivados de dichas normas y estereotipos. Además de generar diferencias en el desarrollo de las HSE y afectar las actividades realizadas al interior del hogar, los estereotipos de género limitan las oportunidades educativas y profesionales de las personas, especialmente de las mujeres. Por ejemplo, se ha encontrado que las estudiantes mujeres que optan por seguir carreras de ciencia suelen inclinarse por las ciencias médicas, biológicas y de la salud (relacionadas con el cuidado y la interacción con otras personas), y no por carreras como la matemática o la ingeniería, en las cuales predominan los estudiantes hombres (Schoon y Eccles, 2014). Asimismo, los

estereotipos de género pueden impactar negativamente en la salud mental de los estudiantes, especialmente en algunos subgrupos poblacionales. Así, considerando que los estereotipos de género suelen afectar en mayor medida a las mujeres, no resulta sorpresivo que obtuvieran puntajes más bajos en los diversos indicadores de bienestar del SSES, los cuales fueron explorados en el capítulo 4.

Finalmente, cabe señalar que los estereotipos de género no son estáticos, sino que pueden modificarse. Al respecto, resultará crucial que las familias y los contextos escolares puedan reflexionar y cuestionar las normas de género predominantes en su contexto social, a fin de generar condiciones que favorezcan un desarrollo socioemocional igualitario, independientemente del sexo del niño o adolescente. Además, será importante que los estudiantes puedan compartir responsabilidades de cuidado y tareas domésticas, y que tanto niños como niñas tengan la oportunidad de llevar a cabo las mismas actividades desde temprana edad. Algo similar cabe esperar de la escuela. En esta institución, será importante que los docentes fomenten intereses académicos libres de estereotipos de género, así como interacciones basadas en las que se pueda hablar libremente de las emociones. Asimismo, resulta crucial que las escuelas puedan proveer ambientes libres de cualquier tipo de violencia entre miembros de la comunidad educativa (Gold, 2023). Cabe esperar que la puesta en práctica de estas actividades favorezca no solo un desarrollo paritario de las HSE, sino que también ayude a evitar consecuencias negativas derivadas de los estereotipos de género.

Se registraron diferencias de acuerdo con el nivel socioeconómico de los estudiantes en cuatro de las 15 habilidades medidas en SSES 2023.

En Perú, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro HSE según el nivel (cuartil) socioeconómico de los estudiantes peruanos de 15 años. Específicamente, los estudiantes del grupo más acomodado (Q4) obtuvieron mayores puntajes en las HSE de sociabilidad y tolerancia, de las dimensiones de involucramiento con los otros y apertura a la experiencia, respectivamente. Por su parte, los estudiantes del grupo más desaventajado (Q1) puntuaron más alto en dos habilidades: motivación para el logro (desempeño en las tareas) y optimismo (regulación emocional).

Estos resultados contrastan con los reportados en los demás territorios en el informe internacional del SSES. A nivel global, los estudiantes con mayor NSE alcanzaron una medida promedio más alta en todas las HSE que sus pares de menor NSE (OECD, 2024b). También contrastan con lo reportado previamente en la literatura. Por ejemplo, estudios en contextos culturales diversos han reportado una asociación positiva entre el NSE y la motivación para el logro (Guo *et al.*, 2015; Zhang *et al.*, 2020). Esto se debería a que las familias de mayor NSE pueden incentivar y proporcionar un mayor acceso a recursos necesarios para el logro de diversas

metas que las familias de menor NSE (Wu *et al.*, 2021). Sin embargo, otros estudios han encontrado una relación negativa entre NSE y motivación para el logro (Wu *et al.*, 2021). La explicación sería que, a diferencia de lo que ocurre con los estudiantes de mayor NSE, los menos acomodados deben luchar más para lograr el éxito académico, por ejemplo, siendo más aplicados y persistentes en el estudio. Al respecto, existe evidencia de que los estudiantes provenientes de familias con menor NSE son más determinados, persistentes y orientados al logro, y cuentan con aspiraciones futuras más altas (Becker *et al.*, 2017). Algo similar estaría ocurriendo con los estudiantes peruanos de 15 años. Asimismo, cobra sentido que los estudiantes peruanos de menor NSE hayan obtenido también mayores puntajes en optimismo: a fin de mantener la energía y la motivación para triunfar en un contexto desfavorable, resulta necesario creer que alcanzar el éxito es algo posible.

Con respecto a los mayores niveles de tolerancia y sociabilidad reportados por los estudiantes de mayor NSE, existe literatura que muestra que la procedencia socioeconómica suele asociarse con la apertura a la experiencia y hacia las demás personas. Específicamente, los estudiantes cuyas familias cuentan con los recursos económicos suficientes para costear viajes y otras experiencias que les permitan conocer personas de otros entornos y culturas, suelen mostrar una mayor tolerancia y apertura hacia personas con distintos puntos de vista y de distintas procedencias (Schwaba *et al.*, 2018). En tal sentido, provenir de una familia socioeconómicamente aventajada brinda oportunidades valiosas que terminan repercutiendo en la actitud e interés por los demás.

La escasa asociación entre los puntajes en HSE de los estudiantes peruanos de 15 años y el nivel socioeconómico –específicamente, que se hayan detectado pocas diferencias significativas en HSE según NSE– tiene una serie de implicancias a nivel de sistema. Por un lado, sugiere que, a diferencia de lo que ocurre con los logros de aprendizaje, los resultados en HSE no se verían influenciados por la procedencia socioeconómica de los estudiantes. La independencia entre ambos aspectos concuerda con resultados previos provenientes de evaluaciones nacionales, en los cuales no se encontró evidencia de segregación según puntajes de HSE en las escuelas peruanas (Minedu, 2023; Unesco, 2021) ni una asociación entre estos puntajes y el estatus socioeconómico de los estudiantes. En otras palabras, en la escuela promedio peruana, resultaría posible encontrar estudiantes situados en un amplio rango de desarrollo socioemocional, y este desarrollo sería independiente de las características socioeconómicas del estudiante.

Estos resultados representan una oportunidad para el desarrollo de las HSE en la escuela, aunque también plantean desafíos. Por un lado, los esfuerzos orientados a promover las HSE, a diferencia de los logros de aprendizaje, no se verían obstaculizados por la alta segregación socioeconómica que caracteriza a las escuelas peruanas. Por otro lado, al poder encontrarse al interior de cada escuela

estudiantes con diferentes niveles de desarrollo en sus habilidades socioemocionales, resultará crucial la capacidad del docente (y otros miembros de la comunidad educativa) para adaptarse a las características socioemocionales de cada uno de ellos a fin de promover y fortalecer su desarrollo.

La mayoría de las HSE se asociaron de manera positiva con el rendimiento académico en las áreas curriculares de Matemática, Comunicación y Arte y Cultura.

La mayoría de las HSE mostraron una tendencia de asociaciones positivas con el rendimiento escolar muy similar para las tres áreas curriculares. Las habilidades que mostraron las asociaciones más altas con el rendimiento fueron las que conforman la dimensión de desempeño en las tareas, especialmente la persistencia y la motivación para el logro, seguidas por las habilidades que conforman la dimensión de apertura a la experiencia, particularmente la curiosidad. Por último, las únicas habilidades que no se asociaron con ninguna de las áreas curriculares fueron las de confianza y sociabilidad, pertenecientes a las dimensiones de colaboración e involucramiento con los otros, respectivamente.

Las asociaciones positivas entre las HSE que conforman la dimensión de desempeño en las tareas y las de apertura a la experiencia con el rendimiento escolar coinciden con lo reportado en Mammadov (2022). Allí, se encontró que, luego de la habilidad cognitiva, la escrupulosidad (dimensión del modelo de los Cinco Grandes correspondiente con la de desempeño en las tareas) fue la que mostró la asociación más alta con el desempeño académico. Esto cobra sentido si se considera que dicha dimensión se compone de HSE relacionadas con las capacidades para establecerse estándares de excelencia y persistir en alcanzarlos; a su vez, en dicho estudio se encontró también que la apertura a la experiencia predijo en forma significativa el rendimiento académico (Mammadov, 2022). Con respecto a este último resultado, la relación encontrada entre la curiosidad, perteneciente a la dimensión de apertura, y las notas escolares tiene sentido si se considera que esta HSE refleja el disfrute y el interés por el aprendizaje, así como por la exploración intelectual.

Finalmente, es importante mencionar que la importancia de las HSE como potenciadores del rendimiento en la escuela se encuentra en debate. Así, Gruijters *et al.* (2024) evaluaron en qué medida las competencias socioemocionales contribuyen a la brecha de rendimiento entre estudiantes de alto y bajo estatus socioeconómico. Para ello, utilizaron datos de 74 países participantes en PISA 2018. Los resultados mostraron que, si bien los estudiantes de mayor NSE suelen tener puntajes más altos en HSE que sus pares de menor NSE, el efecto de estas habilidades sobre la brecha socioeconómica es muy pequeño: específicamente, se encontró que las HSE explicaban solamente el 9,0 % de la brecha socioeconómica.

Según los autores, estos resultados sugieren que resulta improbable que las iniciativas orientadas a promover el aprendizaje socioemocional reduzcan en forma importante la inequidad en los logros de aprendizaje.

El debate sobre el rol de las HSE en la reducción de la brecha socioeconómica de rendimiento no pone en tela de juicio la importancia de estas habilidades para la vida, tanto al interior como fuera de la escuela. Por el contrario, resulta posible pensar que la influencia de las HSE sobre el rendimiento en la escuela ocurre de manera indirecta, ayudando a generar un clima escolar favorable al aprendizaje y facilitando el establecimiento de relaciones positivas entre estudiantes, y entre estos y sus docentes. Aquí cabe enfatizar que las HSE son valiosas en sí mismas, y que su relevancia trasciende su posible impacto sobre los logros de aprendizaje.

Los estudiantes peruanos reportan, en general, un clima escolar positivo. Sin embargo, para un grupo de ellos, la escuela no es un espacio seguro ni un entorno en el que se sienten apoyados.

Aunque la mayoría de los estudiantes peruanos de 15 años reportaron mantener buenas relaciones con sus compañeros y tener un alto sentido de pertenencia, no son pocos los que manifestaron que sus compañeros no los respetan (11,4 %), que no son amables (12,9 %) y que se sienten incómodos o fuera de lugar en su escuela (17,3 %). La literatura internacional ha señalado que los estudiantes con menores niveles de sentido de pertenencia suelen tener un mayor ausentismo escolar y un menor rendimiento académico (Gonzalez y Padilla, 1997; Goodenow y Grady, 1993). Por ello, es fundamental que las escuelas implementen mecanismos para identificar y atender a aquellos estudiantes que están siendo socialmente excluidos. Además, las estrategias de la escuela deben considerar la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes (Allen *et al.*, 2018). De acuerdo con estos hallazgos, el apoyo docente es una de las variables que más influye en el sentido de pertenencia que reportan los estudiantes.

En relación con las situaciones de acoso escolar, alrededor del 30,0 % de los estudiantes indicaron haber sido víctimas de rumores malintencionados, exclusión deliberada y burlas. Asimismo, aunque en menor proporción (aproximadamente el 10 %), reportaron haber sido golpeados o amenazados por sus compañeros en algún momento del año. En el análisis, se encontró que, en algunos casos, los estudiantes que mencionaron haber sido objeto de burlas o amenazas por parte de sus compañeros, también suelen ejercer ese tipo de violencia contra sus pares. En específico, el 28,9 % de estudiantes indicó ser víctima y agresor. También, se identificaron estudiantes que reportaron ser solo víctimas (24,8 %), solo agresores (7,1 %) y ni víctimas ni agresores (39,2 %). Estos resultados sugieren que seis de cada diez estudiantes están involucrados en situaciones de acoso escolar, ya sea como víctimas, agresores o ambos. Los hallazgos se condicen con el importante

aumento de las denuncias registradas en la plataforma Síseve: entre el 2018 y el 2023, el número de denuncias se ha duplicado¹⁸.

En particular, el alto porcentaje de estudiantes que se identificaron tanto como víctimas y agresores sugiere que algunos podrían estar respondiendo de manera reactiva al acoso para defenderse. También, esto podría indicar que los estudiantes están percibiendo ciertos comportamientos del acoso, entre ellos, las burlas y amenazas, como parte normal del relacionamiento con sus compañeros. Esta serie de resultados subrayan la importancia de que, en el diseño de las intervenciones para abordar la problemática del acoso escolar, se debe considerar la prevalencia y las características de los distintos grupos de estudiantes involucrados (Gaffney *et al.*, 2019; Solberg *et al.*, 2007). Por ejemplo, Unnever (2005) señala que los estudiantes que son víctimas y agresores comparten las dificultades de las víctimas, como el rechazo por parte de sus compañeros, pero no poseen el estatus de poder que suelen tener los agresores.

En este punto, es necesario reconocer las limitaciones en la medición del acoso escolar. Si bien la mayoría de instrumentos utilizados en la literatura se basan en el autorreporte, los estudiantes no están exentos de ciertos sesgos (Shaw *et al.*, 2013). Así, los estudiantes con una mayor inclinación a responder de manera socialmente aceptable pueden haber reportado con menor frecuencia su rol como víctimas o agresores. Frente a dichos desafíos, destaca la importancia de emplear diversas aproximaciones, como encuestas, entrevistas y observaciones, para obtener una mejor medición del acoso escolar y del clima de la escuela. La diversidad en los métodos no solo enriquece la comprensión del fenómeno, sino que también permite abordar de manera más efectiva las necesidades de todos los estudiantes.

Aproximadamente, la mitad de los estudiantes peruanos de 15 años reportaron estar satisfechos o muy satisfechos con sus vidas, así como haber experimentado bienestar psicológico. Además, casi la mitad de los estudiantes peruanos de 15 años manifestaron no sentirse del todo a gusto con su apariencia ni realizar conductas saludables con frecuencia.

Si bien la gran mayoría de estudiantes peruanos de 15 años reportaron sentir algún grado de satisfacción con la vida (82,7 %), un porcentaje no menor manifestó estar poco o nada satisfecho con esta (17,4 %). Al examinar más detalladamente estos resultados, se encontró que solo el 58,2 % de estudiantes peruanos reportaron estar “satisfechos” o “muy satisfechos” con sus vidas. Este porcentaje se corresponde con el de estudiantes que manifestaron haber experimentado bienestar psicológico más de la mitad del tiempo durante las últimas dos semanas (alrededor del 55,0 %). Conjuntamente, estos resultados revelan que casi la mitad de estudiantes peruanos

¹⁸Estadísticas de la página web SíseVe, disponible en <https://siseve.minedu.gob.pe/web/>.

no se sienten (del todo) satisfechos con sus vidas y suelen experimentar bajos niveles de bienestar psicológico en el día a día.

Considerando la importancia del bienestar subjetivo para diversos aspectos (sociales, económicos y académicos, etc.) de la vida, estas cifras resultan inquietantes. Específicamente, sugieren que un alto porcentaje de adolescentes peruanos sentirían una insatisfacción general con sus vidas, experimentarían bajos niveles de emociones positivas, percibirían que no ejercen control sobre sus propias vidas y tendrían dificultades para construir un sentido de propósito, así como para entablar y mantener vínculos significativos con los demás (Diener, 2000; Judge *et al.*, 2001). Asimismo, directa o indirectamente, estos bajos niveles de bienestar podrían estar impactando negativamente en su desempeño escolar.

Al respecto, existe evidencia metaanalítica proveniente de la psicología positiva que ha reportado resultados favorables en escuelas como resultado de intervenciones enfocadas en el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y los síntomas depresivos (Tejada-Gallardo *et al.*, 2020). Los tamaños del efecto de estos resultados fueron, sin embargo, pequeños. Considerando lo reportado en Pease *et al.* (2021a) y en Rojas y Cussianovich (2013), cualquier intervención que apunte a mejorar el bienestar de los estudiantes peruanos debe considerar a la comunidad, la familia (especialmente a los cuidadores primarios), las condiciones materiales y el acceso a servicios y derechos, los vínculos con los compañeros y docentes, así como el rendimiento académico.

Además de las variables de satisfacción vital y bienestar psicológico actual, en SSES 2023 se recabó información acerca de dos variables relacionadas con la salud y el bienestar físico: la imagen corporal y las conductas saludables. Respecto de la primera, más de la mitad (entre 50,0 % y 70,0 %) de los estudiantes peruanos de 15 años manifestaron sentirse a gusto con su imagen corporal. Por otro lado, un porcentaje similar de estudiantes reportaron realizar conductas saludables por lo menos 4 veces por semana. Estos resultados dan cuenta de que un importante porcentaje de los estudiantes peruanos (entre dos terceras partes y la mitad) no se sienten a gusto con su apariencia física y no suelen realizar conductas saludables de manera frecuente. Considerando que la adolescencia es una etapa crucial del desarrollo vital de los individuos, caracterizada por un mayor interés en la propia imagen física y por la consolidación de hábitos relacionados con la salud, estos resultados deben llamar a la reflexión y a la acción.

En esta línea, la evidencia sobre intervenciones escolares orientadas a la promoción de estilos de vida saludables en niños y adolescentes muestra que las tareas, desafíos y clases, además de las actividades extracurriculares, suelen ayudar a incrementar el consumo de frutas y verduras, así como la frecuencia con la que se hace ejercicio ligero (por ejemplo, incrementando el número de pasos diarios), y a disminuir la ingesta de bocadillos y azúcar (Masini *et al.*, 2024). Finalmente,

considerando que el desarrollo de hábitos saludables compete no solo a la escuela sino, también, al hogar, resultará crucial que cualquier intervención considere, también, la participación de los miembros de las familias de los estudiantes, especialmente sus cuidadores primarios.

Las estudiantes mujeres reportaron una mejor calidad en las relaciones con sus compañeros y docentes, mientras que los estudiantes hombres reportaron un mayor sentido de pertenencia. Por otro lado, los estudiantes hombres reportaron haber participado en situaciones de acoso escolar, tanto en el rol de víctima como de agresor; pese a ello, obtuvieron puntajes más altos en todos los indicadores de bienestar.

Con respecto a las diferencias según sexo, se identificó que las estudiantes mujeres reportaron una mejor calidad en las relaciones con sus compañeros en comparación con sus pares hombres. En contraste, los hombres reportaron un mayor sentido de pertenencia que las mujeres. Es decir, mientras que las mujeres manifestaron mayor cercanía y respeto en la relación con sus compañeros, los hombres indicaron una mayor percepción de sentirse aceptados en el entorno social de la escuela. Estos resultados se alinean en parte con los hallazgos de Pease *et al.* (2021b), quienes encontraron diferencias en las valoraciones del entorno social según el sexo del estudiante. Las mujeres destacaron el valor del apoyo, la confianza y la intimidad en sus vínculos con sus pares, mientras que los hombres hicieron énfasis en aspectos como la participación y el apoyo mutuo. Es fundamental que la escuela promueva roles y modelos que garanticen que todos los estudiantes, tengan las mismas oportunidades de participación y desarrollo en el entorno escolar.

En relación con las experiencias de acoso escolar, los estudiantes hombres reportaron haber sido víctimas y agresores con mayor frecuencia que sus pares mujeres. Estos resultados coinciden con los hallazgos de estudios y encuestas nacionales e internacionales (Minedu, 2024b; Obregon-Cuesta *et al.*, 2022; Smith *et al.*, 2019). En general, estas diferencias entre hombres y mujeres suelen interpretarse en términos de las expectativas de socialización y comportamiento asignadas a cada género (Felix y Green, 2009). Por ejemplo, a los hombres se les atribuyen rasgos de competitividad y agresividad, mientras que las mujeres suelen ser asociadas con comportamientos más pacíficos y cooperativos (Smith *et al.*, 2019). En este contexto, Obregon-Cuesta *et al.* (2022) sugieren que las intervenciones contra el acoso escolar deben incluir un enfoque que apunte a eliminar los estereotipos de género arraigados en la sociedad.

Con relación al bienestar y la salud, se observó que los estudiantes hombres de 15 años reportan una mayor satisfacción con sus vidas y un mayor bienestar psicológico que sus pares mujeres. Estos resultados refuerzan la hipótesis de la existencia de rutas diferenciadas según sexo en el desarrollo del bienestar subjetivo

y concuerdan con datos de estudios que muestran que son las mujeres quienes suelen tener mayores dificultades con su salud mental, menor calidad de sueño y menor satisfacción con la economía, la democracia y los servicios públicos (Blanchflower y Bryson, 2024). Asimismo, cabe recordar que los hombres obtuvieron mayores puntajes en todas las HSE de la dimensión de regulación emocional (resistencia al estrés, optimismo y control emocional) y en la de confianza (hacia los demás). Esto sugiere que las mujeres estarían teniendo mayores dificultades en la regulación emocional, aspecto clave para el bienestar psicológico (Kraiss *et al.*, 2020) y crucial en el desarrollo de otras HSE.

Asimismo, fueron los estudiantes hombres quienes obtuvieron puntajes más altos en imagen corporal. Estos resultados coinciden con los de estudios que reportan mayores niveles de insatisfacción con el propio cuerpo en mujeres (Gualdi-Russo *et al.*, 2022; He *et al.*, 2018) y se explicarían, en buena medida, por las altas expectativas sociales que suelen imponerse sobre su apariencia física. Estas expectativas suelen ser reforzadas por los medios de difusión, la familia, los pares y, finalmente, interiorizadas por las mujeres desde muy temprana edad (Voracek y Fisher, 2006). Finalmente, los estudiantes hombres reportaron también realizar conductas saludables con mayor frecuencia que sus pares mujeres. Esto coincide con hallazgos según los cuales las adolescentes mujeres reportan más dificultades para conciliar el sueño y dormir de corrido, así como realizar actividad física con menor frecuencia (Heffer y Knoester, 2021).

En conjunto, los resultados reportados en esta sección muestran que, de manera similar a lo ocurrido con las HSE, existen diferencias según sexo en las experiencias sociales en la escuela y en el bienestar y salud de los estudiantes peruanos. En términos generales, los estudiantes hombres experimentan mayor bienestar subjetivo y están más a gusto con cómo se ven que sus pares mujeres; asimismo, también realizan actividades saludables con mayor frecuencia. Con respecto a las mujeres, el menor bienestar reportado podría relacionarse con el hecho de sentirse también menos aceptadas y valoradas en el entorno social de sus escuelas. Pese a que las estudiantes mujeres reportaron sentir una mayor proximidad en la relación con sus compañeros, ello no sería suficiente para experimentar bienestar en medida similar a sus pares hombres. Todo ello sugiere que las diferencias en bienestar y la mayor insatisfacción con diversos aspectos de la sociedad (Blanchflower y Bryson, 2024) empezarían a gestarse desde la edad escolar y pone de manifiesto cómo la escuela podría estar fomentando y reproduciendo inequidades entre estudiantes de ambos sexos.

Se encontró evidencia de una relación compleja entre satisfacción vital y NSE. Asimismo, los estudiantes de menor NSE estaban más a gusto con su apariencia física y los de mayor NSE realizaban conductas saludables con mayor frecuencia.

Los estudiantes de menor NSE predominaron tanto en los grupos de menor como de mayor satisfacción vital, algo que constata que la relación entre ambas variables no es lineal. Este patrón se repitió en los estratos de área y tipo de gestión: las escuelas rurales y las escuelas públicas congregaron en mayor número tanto a los estudiantes más satisfechos como a los menos satisfechos con sus vidas. Esto sugiere que el acceso a recursos económicos y materiales que permitan atender una serie de necesidades básicas resulta de relevancia para la experiencia de satisfacción con la propia existencia (los estudiantes más aventajados socioeconómicamente también mostraron niveles importantes de satisfacción con la vida), pero solo hasta cierto punto: una vez satisfechas estas necesidades, empezarían a sugerir otras que no pueden satisfacerse solo a través de recursos materiales. Estas necesidades podrían estar vinculadas con necesidades psicológicas (por ejemplo, la necesidad de relación) y de carácter social (por ejemplo, en la calidad de la organización y los lazos sociales).

Por otro lado, los estudiantes de mayor NSE (así como los de escuelas rurales y públicas) obtuvieron puntajes más bajos en imagen corporal. La mayor insatisfacción con la apariencia propia en estudiantes de mayor NSE podría relacionarse con el hecho de que los estándares de belleza y de lo que constituye un cuerpo ideal suele ser más estricta y menos realista en los sectores socioeconómicos altos (Swami y Tovée, 2005, 2007), privilegiando de manera casi exclusiva los cuerpos delgados y esbeltos. Asimismo, es probable que en estos contextos la publicidad y los medios de comunicación cuentan con una mayor presencia e influencia sobre la conformación de estándares sociales de belleza y sobre la exigencia de cumplirlos (Voracek y Fisher, 2006). Finalmente, los estudiantes de mayor NSE señalaron realizar conductas saludables en mayor medida que los de menor NSE. Esto podría ser resultado de contar con un mayor acceso a información relacionada con estilos de vida favorables a la salud y, especialmente, a productos y alimentos saludables.

Las 15 HSE evaluadas formaron tres perfiles diferenciados en la muestra peruana del SSES 2023. El perfil con mayor HSE reporta una experiencia social más positiva en la escuela, así como un mayor bienestar percibido.

El análisis de perfiles latentes realizado en el quinto capítulo permitió evidenciar diversas formas en las que se desarrollan las HSE dentro los estudiantes peruanos. Específicamente, se identificaron tres grupos diferenciados: estudiantes con (1) HSE altas, (2) HSE medias y (3) HSE bajas. Con respecto al perfil de HSE altas, este grupo representó al 6,4% de la población de estudiantes. Los estudiantes pertenecientes a este perfil contarían con las competencias socioemocionales más desarrolladas, lo cual se evidencia en sus puntajes promedio ubicados por encima de una desviación estándar en 14 de las 15 habilidades evaluadas. Este grupo se encuentra en una proporción similar en todos los estratos analizados (sexo, nivel

socioeconómico, gestión y área de la escuela), lo que mostraría que, en lo que respecta al desarrollo de las HSE, no existen brechas tan claras como sí ocurre con otras competencias (por ejemplo, Lectura o Matemática). Con relación al perfil de HSE medias, en este grupo se encuentra cerca de la mitad de estudiantes peruanos participantes en SSES 2023 (49,9 %) y se caracteriza por contar con puntajes muy cercanos a la media en todas las escalas de HSE. A diferencia de lo reportado en el primer perfil (HSE altas), en la composición de este grupo sí se encontraron diferencias por estratos, con una mayor proporción de estudiantes hombres, de NSE bajo y de escuelas rurales. Por último, el 43,7 % de los estudiantes se ubicaron en el perfil de HSE bajas, cuyos puntajes se encontraron por debajo de la media en las 15 escalas evaluadas. Este grupo cuenta en mayor proporción con estudiantes mujeres, de NSE alto y de escuelas urbanas.

Los resultados del análisis de perfiles latentes guardan relación con lo encontrado en otros estudios. En estos, también se identificaron grupos con puntajes que van desde un alto hasta un bajo desarrollo de las HSE (Fine *et al.*, 2023; Liu *et al.*, 2022). Asimismo, en un estudio realizado con las bases de datos del SSES 2019, también se encontraron grupos de estudiantes con altos y bajos puntajes en HSE (Gamboa *et al.*, 2023). Este primer hallazgo muestra un aspecto alarmante sobre el desarrollo de las HSE en la población peruana: los estudiantes ubicados en el perfil con HSE bajas, aquel que se encuentra más propenso a tener dificultades en el desarrollo de las HSE (Gamboa *et al.*, 2023), representan a más del 40,0 % de la población de estudiantes de 15 años. Por otro lado, si bien los resultados indican que este grupo se encuentra principalmente en estratos de mayor nivel socioeconómico y de zonas urbanas, esto no omite el hecho de que también se encuentren en los otros estratos pero en un porcentaje ligeramente menor. En este sentido, es probable que este perfil pueda encontrarse en cualquier escuela, por lo que sería importante que directores y docentes puedan trabajar para identificar a aquellos estudiantes con dichas características y trabajar directamente con ellos.

Asimismo, se buscó establecer cómo cada uno de estos perfiles se asoció con las variables sobre relaciones sociales en la escuela (capítulo 3) y con las de salud y bienestar (capítulo 4). Respecto de las relaciones sociales en la escuela, el grupo de HSE altas es el que reportó mayor sentido de pertenencia con su escuela, así como más satisfacción con la calidad de sus relaciones con sus compañeros y sus docentes. En cambio, los estudiantes del perfil de HSE bajas mostraron un menor nivel de adaptación al contexto escolar en la medida en que sus puntajes fueron los más bajos en dichas variables (con una diferencia de más de una desviación estándar en comparación con el grupo de HSE altas). Estas asociaciones se encuentran documentadas en otros estudios en los que se relaciona el desarrollo de las habilidades sociales con aspectos como las interacciones entre pares, la escuela e incluso con los logros académicos (Blazar y Kraft, 2016; Brown y Larson,

2009; Caraway *et al.*, 2003; Nutbrown y Clough, 2009; Zimmer-Gembeck *et al.*, 2006). Sin embargo, la importancia de estos resultados radica en reconocer a la escuela –en tanto contexto clave para la socialización de los estudiantes y en donde pasan gran parte de su día– como un espacio para promover interacciones positivas y vínculos significativos entre sus integrantes y, con ello, contribuir con un desarrollo integral de los estudiantes.

En lo que respecta a la exposición al acoso escolar, el perfil de HSE altas es el que señala haber realizado con menor frecuencia acciones de agresión hacia otros compañeros, en comparación con los perfiles de HSE medias y HSE bajas. Sobre esto, se ha encontrado que programas orientados a la enseñanza de las HSE muestran un efecto positivo en la reducción del acoso escolar y la agresión física entre estudiantes (Espejo Siles *et al.*, 2020; Raimundo *et al.*, 2013). Pese a ello, el perfil de HSE altas reporta haber sido víctima de acoso en una medida similar al perfil de HSE medias. Además, al profundizar en los datos a nivel descriptivo, se aprecia que cerca al 34,0 % de estudiantes en el grupo de HSE altas reporta haber sido víctima de acoso, porcentaje superior al observado en los otros dos perfiles. Como se puede observar, estos resultados brindan un panorama general con respecto a la asociación de las HSE y el acoso escolar, sin embargo, sería importante seguir profundizando a la luz de estos hallazgos y así indagar más sobre las dinámicas escolares que subyacen a estas conductas.

Con relación al bienestar y la salud de los estudiantes, se repite el mismo patrón: el perfil de HSE altas tuvo puntajes más altos en las escalas de satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual, imagen corporal y conductas saludables, seguido del perfil de HSE medias y, por último, del perfil de HSE bajas. Sobre esto, diversos estudios reportan que existe una relación consistente entre las HSE, la salud mental y el bienestar (Nutbrown y Clough, 2009; Shochet *et al.*, 2006). En este sentido, sería importante que estos aspectos sean abordados dentro de la escuela puesto que, siendo uno de los espacios de socialización más importantes durante la niñez y adolescencia, juega un rol vital en el desarrollo y fortalecimiento de las HSE.

En síntesis, el análisis de perfiles permitió identificar que los estudiantes de menor HSE reportaron sentirse menos seguros y aceptados en la escuela, así como con menores niveles de bienestar. Este conjunto de estudiantes representaría un grupo de riesgo a tener en cuenta, en especial porque no pertenecen a estratos usualmente considerados como desventajados (por ejemplo, menor nivel socioeconómico o de zonas rurales). En tal medida, será importante que las escuelas puedan identificar oportunamente a estos estudiantes y trabajar con ellos preventivamente para evitar futuras consecuencias negativas ocasionadas por un bajo desarrollo de competencias sociales y emocionales.

Reflexiones finales

El desarrollo de las habilidades socioemocionales resulta cada vez más relevante para el desarrollo personal y el futuro profesional de los estudiantes (Arias Ortiz *et al.*, 2020; OECD, 2015; Unesco, 2021). Habilidades como la tolerancia, la persistencia, la asertividad y el autocontrol, entre otras, resultan significativas para los ciudadanos, en tanto son necesarias para relacionarse exitosa y adaptativamente con las personas de su entorno, gestionar adecuadamente sus emociones, lidiar con situaciones nuevas, entre otros.

En el Perú su importancia en la escolaridad es reconocida en documentos nacionales como el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036. El CNEB, por ejemplo, señala que “educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades” (Minedu, 2017, p. 11). En esta línea, si bien el documento no especifica un área curricular para las habilidades socioemocionales, estas sí se encuentran de manera transversal en el desarrollo de competencias y el perfil del egreso. Por su parte, el PEN al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020) puntualiza también que la educación debe desarrollar en los estudiantes habilidades para conocerse y valorarse, autorregular sus emociones y comportamientos, establecer relaciones sociales sanas, etc. para así alcanzar su desarrollo personal. Así, ambos marcos ponen en la agenda educativa nacional la dimensión socioemocional de los estudiantes y promueven que esta sea desarrollada por todos los estudiantes sin distinción.

Si bien las habilidades socioemocionales pueden desarrollarse en diferentes contextos como el hogar, la comunidad y la escuela, esta última constituye en un lugar propicio para este propósito. Esto se debe a que se trata de un espacio de alta interacción social (entre los propios estudiantes y entre estudiantes y docentes o directores), en el que existen estructuras y reglas que mantener, y donde los estudiantes pasan una buena parte del tiempo (OECD, 2015). En este espacio, los estudiantes se enfrentan a diferentes formas de pensar, vivir y comunicarse; con ello manejan situaciones sociales complejas relacionadas con la presión, frustración, éxito, fracaso y rechazo, además de construir relaciones de confianza.

Dado el rol que juega la escuela en el logro de esta meta, se hace necesario identificar las mejores medidas que puedan impulsar el desarrollo de las HSE como lo recomiendan los documentos nacionales. En esta línea, Arias Ortiz e Hincapié (2019) identificaron algunos aspectos que, en diferentes contextos, hacen efectivas las intervenciones en HSE con estudiantes: incorporarlas en el currículo de manera transversal, trabajar las HSE de los propios docentes, implementar prácticas pedagógicas adecuadas, mantener climas positivos de aprendizaje en la escuela, y estrechar lazos entre la escuela y la comunidad.

Los resultados del SSES presentados aquí refuerzan algunas de las sugerencias planteadas por estos autores y, a la vez, abren espacios de reflexión sobre el rol específico del docente en proceso de desarrollo de las HSE. Así, en línea con la recomendación de mantener climas positivos en la escuela, los resultados mostraron cómo la calidad en las relaciones sociales y un clima escolar adecuado (sin violencia) se asocian positivamente con el desarrollo favorable de las HSE y cómo este desarrollo puede ser limitado para estudiantes cuyos entornos escolares no tienen esas características. Estos hallazgos, junto con los relacionados al bienestar y la salud de los estudiante (satisfacción con la vida, bienestar psicológico actual, imagen corporal y conductas saludables) plantean la necesidad de que los docentes cuenten ellos mismos con adecuadas habilidades socioemocionales y estrategias pedagógicas para que los estudiantes puedan alcanzar un adecuado desarrollo de sus competencias socioemocionales.

Como en toda intervención educativa, cualquier intento por desarrollar habilidades socioemocionales en la escuela dependerá, en gran medida, de la capacidad de los docentes para llevarla a cabo. Por ello, es necesario examinar si las oportunidades de aprendizaje que reciben los docentes y futuros docentes en su formación inicial y en servicio les permitirá enfrentar este reto. Al respecto, el *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*, publicado en 2019, incluye dos cursos de desarrollo personal que buscan que los futuros docentes desarrollen habilidades como la identificación de emociones, autorregulación, toma de perspectiva, respeto por otros, apertura a la diversidad, colaboración y resolución de conflictos.

Con relación al repertorio pedagógico del docente, resulta necesario seguir trabajando en capacitaciones que favorezcan una enseñanza de calidad. La literatura da cuenta de que las prácticas pedagógicas para trabajar estas competencias no tienen que ser necesariamente distintas de las que el docente emplea para enseñar un área curricular (por ejemplo, Ciencia o Matemática). Así, en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 se encontró una relación positiva entre las HSE de autorregulación, empatía y apertura a la diversidad con el interés mostrado por el docente en el bienestar del estudiante, el apoyo y monitoreo del aprendizaje del estudiante por parte del docente y la planificación, preparación y organización adecuada de la enseñanza (Unesco, 2021).

Complementariamente, será particularmente importante que el sistema educativo peruano fortalezca el servicio de Tutoría y Orientación Educativa (TOE). Una adecuada implementación de este espacio requerirá que el docente tutor despliegue competencias relacionadas con (1) la creación de un clima propicio de convivencia, (2) el establecimiento de relaciones de respeto y colaboración con los demás integrantes de la comunidad educativa y (3) con la reflexión sobre su propia práctica y la capacidad para aprender autónomamente. La importancia de estas competencias, las cuales se corresponden con las competencias 3, 7 y 8 del Marco

del Buen Desempeño Docente, para el desarrollo de las HSE se encuentra respaldada por los resultados del presente informe. En conclusión, la TOE, al brindar acompañamiento socioafectivo a los estudiantes, constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, especialmente a través de actividades como la tutoría individual y grupal, espacios de participación estudiantil, espacios con la familia y la comunidad, así como de orientación educativa en general.

A manera de cierre, el SSES 2023 constituye el esfuerzo más grande a nivel global de contar con información sobre el desarrollo socioemocional de estudiantes en edad escolar. Los hallazgos ponen de manifiesto brechas de equidad para el desarrollo de las HSE de los estudiantes peruanos y revela diversos desafíos que enfrentan las escuelas para convertirse en entornos donde los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades. En este sentido, resulta crucial continuar fortaleciendo las estrategias escolares que promuevan interacciones positivas entre sus miembros, realizar acciones en favor de la equidad de género, así como del desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y directivos. Finalmente, se espera que el presente documento sirva de insumo para los hacedores de política y para los miembros de la comunidad educativa en el objetivo de desarrollar y promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la escuela y fuera de ella.

Referencias

Referencias

- Akaike, H. (1973). Information theory and an extension of the maximum likelihood principle. En B. Petrov y F. Csaki (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Symposium on Information Theory* (pp. 267-281). Akadémiai Kiadó.
- Akaike, H. (1977). A new look at the statistical model identification. En E. Parzen, K. Tanabe y G. Kitagawa (Eds.), *Selected papers of Hirotugu Akaike. Springer Series in Statistics* (pp. 716-723). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1694-0_16
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., y Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
<https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Arias Ortiz, E., e Hincapié, D. (2019). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina. En M. Mateo-Berganza y G. Rucci (Eds.), *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 138-161). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001950>
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* (Nota Técnica IDB-TN-1908). Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://doi.org/10.18235/0002492>
- Ayllón-Salas, P., y Fernández-Martín, F. D. (2024). The role of social and emotional skills on adolescents' life satisfaction and academic performance. *Psychology, Society & Education*, 16(1), 49-56.
<https://doi.org/10.21071/pse.v16i1.16625>
- Becker, J. C., Kraus, M. W., y Rheinschmidt-Same, M. (2017). Cultural expressions of social class and their implications for group-related beliefs and behaviors. *Journal of Social Issues*, 73(1), 158-174. <https://doi.org/10.1111/josi.12209>
- Berry, B. J. L., y Okulicz-Kozaryn, A. (2011). An urban-rural happiness gradient. *Urban Geography*, 32(6), 871-883.
<https://doi.org/10.2747/0272-3638.32.6.871>
- Blanchflower, D. G., y Bryson, A. (2024). The female happiness paradox. *Journal of Population Economics*, 37(1), 16.
<https://doi.org/10.1007/s00148-024-00981-5>

- Blazar, D., y Kraft, M. A. (2016). Teacher and teaching effects on students attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Bodega, P., de Cos-Gandoy, A., Fernández-Alvira, J. M., Fernández-Jiménez, R., Moreno, L. A., y Santos-Beneit, G. (2023). Body image and dietary habits in adolescents: a systematic review. *Nutrition Reviews*, 82(1), 104-127. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuad044>
- Bogg, T., y Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: a meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130(6), 887-919. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., y Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Bravo Antonio, I., y Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (1), 173-212. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7166>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brown, B., y Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., y Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Carter, J. L., Richards, M., Hotopf, M., y Hatch, S. L. (2019). The roles of non-cognitive and cognitive skills in the life course development of adult health inequalities. *Social Science & Medicine*, 232, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.04.041>
- Celeux, G., y Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13, 195-212. <https://doi.org/10.1007/BF01246098>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD

- study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, (173). <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V., y Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. GRADE, Niños del Milenio.
<https://www.grade.org.pe/publicaciones/que-hemos-aprendido-del-estudio-longitudinal-ninos-del-milenio-sintesis-de-hallazgos/>
- De Fruyt, F., Wille, B., y John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281.
<https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Duckworth, A. L., y Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dvorak, R. D., y Simons, J. S. (2009). Moderation of resource depletion in the self-control strength model: differing effects of two modes of self-control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(5), 572-583.
<https://doi.org/10.1177/0146167208330855>
- Eriksen, E. V., y Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Espejo Siles, R., Zych, I., y Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 271. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.071>
- Felix, E. D., y Green, J. G. (2009). Popular girls and brawny boys: the role of gender in bullying and victimization experiences. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 173-185). Routledge.
- Fine, S. L., Blum, R. W., Bass, J. K., Lulebo, A. M., Pinandari, A. W., Stones, W., Wilopo, S. A., Zuo, X., y Musci, R. J. (2023). A latent class approach to understanding patterns of emotional and behavioral problems among early adolescents across four low- and middle-income countries. *Development*

- and Psychopathology*, 35(4), 1684-1700.
<https://doi.org/10.1017/S0954579422000384>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14-31.
<https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gamboa, V., Rodrigues, S., Bértolo, F., Marcelo, B., y Paixão, O. (2023). Socio-emotional skills profiles and their relations with career exploration and perceived parental support among 8th grade students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214395>
- Ganzeboom, H. B. G., y Treiman, D. J. (2003). Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. En J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik y C. Wolf (Eds.), *Advances in cross-national comparison: a European working book for demographic and socio-economic variables* (pp. 159-193). Springer.
- Gold, N. (2023). *Guía para una crianza libre de estereotipos. Dirigida a madres, padres y personas adultas que cuidan*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/informes/guia-para-una-crianza-libre-de-estereotipos>
- Gonzalez, R., y Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317. <https://doi.org/10.1177/07399863970193004>
- Goodenow, C., y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gruijters, R. J., Raabe, I. J., y Hübner, N. (2024). Socio-emotional skills and the socioeconomic achievement gap. *Sociology of Education*, 97(2), 120-147.
<https://doi.org/10.1177/00380407231216424>
- Gualdi-Russo, E., Rinaldo, N., y Zaccagni, L. (2022). Physical activity and body image perception in adolescents: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20).
<https://doi.org/10.3390/ijerph192013190>
- Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J., y Yeung, A. S. (2015). Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: a multi-cohort study. *Learning*

and *Individual Differences*, 37, 161-168.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.008>

- Hampson, S. E., John, O. P., y Goldberg, L. R. (1986). Category breadth and hierarchical structure in personality: studies of asymmetries in judgments of trait implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 37-54. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.37>
- He, J., Barrera-Pedemonte, F., y Buchholz, J. (2018). Cross-cultural comparability of noncognitive constructs in TIMSS and PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4), 369-385.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1469467>
- He, J., Sun, S., Zickgraf, H. F., Lin, Z., y Fan, X. (2020). Meta-analysis of gender differences in body appreciation. *Body Image*, 33, 90-100.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.011>
- Heffer, H., y Knoester, C. (2021). The implications of gender, socioeconomic statuses, and healthy behaviors for teenagers' subjective health. *Sociological Spectrum*, 41(6), 423-437. <https://doi.org/10.1080/02732173.2021.1946453>
- Hix-Small, H., Duncan, T., Duncan, S., y Okut, H. (2004). A multivariate associative finite growth mixture modeling approach examining adolescent alcohol and marijuana use. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 255-270. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000045341.56296.f>
- Hofmans, J., Wille, B., y Schreurs, B. (2020). Person-centered methods in vocational research. *Journal of Vocational Behavior*, 118.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103398>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164.
<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Ilizaliturri, R., Avvisati, F., y Keslair, F. (2023). Rrepest: an analyzer of International Large Scale Assessments in education [R package version 1.3.0].
<https://doi.org/10.32614/CRAN.package.Rrepest>
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv346rbz>
- John, O. P., y De Fruyt, F. (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. OECD.
[https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD\(2015\)13/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD(2015)13/en/pdf)
- John, O. P., Naumann, L. P., y Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues. En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 114-158). The Guilford Press.

- Joshanloo, M., y Jovanovic, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: analysis across demographic groups and global regions. *Archives of Women's Mental Health*, 23(3), 331-338.
<https://doi.org/10.1007/s00737-019-00998-w>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., y Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Knight, J., y Gunatilaka, R. (2010). The rural–urban divide in China: income but not happiness? *Journal of Development Studies*, 46(3), 506-534.
<https://doi.org/10.1080/00220380903012763>
- Kraiss, J. T., ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., y Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: a meta-analysis. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152189.
<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152189>
- Kuhfeld, M., Soland, J., y Lewis, K. (2022). Test score patterns across three COVID-19-impacted school years. *Educational Researcher*, 51(7), 500-506.
<https://doi.org/10.3102/0013189X221109178>
- Larivière-Bastien, D., Aubuchon, O., Blondin, A., Dupont, D., Libenstein, J., Séguin, F., Tremblay, A., Zarglayoun, H., Herba, C. M., y Beauchamp, M. H. (2022). Children's perspectives on friendships and socialization during the COVID-19 pandemic: a qualitative approach. *Child: Care, Health and Development*, 48(6), 1017-1030. <https://doi.org/10.1111/cch.12998>
- Lenzi, C., y Perucca, G. (2016). Life satisfaction across cities: evidence from Romania. *The Journal of Development Studies*, 52(7), 1062-1077.
<https://doi.org/10.1080/00220388.2015.1113265>
- Liu, F., Yang, D., Liu, Y., Zhang, Q., Chen, S., Li, W., Ren, J., Tian, X., y Wang, X. (2022). Use of latent profile analysis and k-means clustering to identify student anxiety profiles. *BMC Psychiatry*, 22(12).
<https://doi.org/10.1186/s12888-021-03648-7>
- Mair, P. (2018). *Modern psychometrics with R*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-93177-7>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: a meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222-255.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U., y Morin, A. J. S. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: synergy of person and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(2), 191-225.
<https://doi.org/10.1080/10705510902751010>

- Martinsone, B., Stokenberga, I., Damberga, I., Supe, I., Simões, C., Lebre, P., Canha, L., Santos, M., Santos, A. C., Fonseca, A. M., Santos, D., Gaspar De Matos, M., Conte, E., Agliati, A., Cavioni, V., Gandellini, S., Grazzani, I., Ornaghi, V., y Camilleri, L. (2022). Adolescent social emotional skills, resilience and behavioral problems during the COVID-19 pandemic: a longitudinal study in three European countries. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.942692>
- Masini, A., Salussolia, A., Anastasia, A., Grao-Cruces, A., Soldà, G., Zanutto, G., Riegger, S., Mulato, R., Sánchez-Oliva, D., Ceciliani, A., Marini, S., y Dallocio, L. (2024). Evaluation of school-based interventions including homework to promote healthy lifestyles: a systematic review with meta-analysis. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1007/s10389-024-02239-6>
- Masyn, K. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. En T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods in psychology. Vol 2. Statistical analysis* (pp. 551-611). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025>
- McCrae, R., y Costa, P. T. (2006). Cross-cultural perspectives on adult personality trait development. En D. K. Mroczek y T. D. Little (Eds.), *Handbook of Personality Development* (pp. 129-145). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McDonald, B., y Kanske, P. (2023). Gender differences in empathy, compassion, and prosocial donations, but not theory of mind in a naturalistic social task. *Scientific Reports*, 13(20748). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-47747-9>
- Meyer, J. P., y Morin, A. J. S. (2016). A person-centered approach to commitment research: theory, research, and methodology. *Journal of Organizational Behavior*, 37(4), 584-612. <https://doi.org/10.1002/job.2085>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/desafios-en-la-medicion-y-el-analisis-del-estatus-socioeconomico-de-los-estudiantes-peruanos/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela: resultados principales*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7778>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus factores contextuales. Aproximaciones desde el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021. *Estudios*

- Breves, (9). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<https://bit.ly/3ZXJzrm>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024a). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023. Presentación de factores asociados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_factores_asociados_ENLA_2023.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2024b). *El Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
<http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2022-informe-nacional-de-resultados/>
- Mitsopoulou, E., y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: a meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Mora Ruiz, C. (2021). Percepción de bienestar en un escenario de moderada estabilidad política y económica en el Perú 2013-2017. *Económica*, (13), 25-39.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/economica/article/view/25077>
- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16(2), 159-176.
<https://doi.org/10.1177/014662169201600206>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century* (J. Pellegrino y M. L. Hilton, Eds.). The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/13398>
- Nutbrown, C., y Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206.
<https://doi.org/10.1080/09669760903424523>
- Obregon-Cuesta, A. I., Mínguez-Mínguez, L. A., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J. J., y González-Santos, J. (2022). Bullying in adolescents: differences between gender and school year and relationship with academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15).
<https://doi.org/10.3390/ijerph19159301>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): what school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021a). *Beyond academic learning: first results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021b). *OECD Survey on Social and Emotional Skills. Technical report*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/survey-on-social-and-emotional-skills/Technical%20Report%20SSES.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024a). *Nurturing social and emotional learning across the globe: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024b). *Social and emotional skills for better lives: findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Paunonen, S. V., y Ashton, M. C. (2001). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(3), 524-539. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.3.524>
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2021a). *Ser adolescente en el Perú. Tomo I. El mundo interno adolescente. Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Fondo Editorial PUCP.
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2021b). *Ser adolescente en el Perú. Tomo II. El mundo*

relacional adolescente. Familia, pares, pareja y comunidad. Fondo Editorial PUCP.

- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2022). *Ser adolescente en el Perú. Tomo IV. Retos del contexto en la adolescencia. Representaciones sociales, violencia, ciudadanía y mundo digital.* Fondo Editorial PUCP.
- Prati, G. (2023). The relationship between rural-urban place of residence and subjective well-being is nonlinear and its substantive significance is questionable. *International Journal of Applied Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00117-2>
- Pringle, J., Mills, K., McAteer, J., Jepson, R., Hogg, E., Anand, N., y Blakemore, S.-J. (2016). A systematic review of adolescent physiological development and its relationship with health-related behaviour: a protocol. *Systematic Reviews*, 5(3). <https://doi.org/10.1186/s13643-015-0173-5>
- Pulso PUCP. (2023). *Familia y roles de género en el Perú*. <https://pulso.pucp.edu.pe/reportes-estadisticos/familia-y-roles-de-genero-en-el-peru>
- R Core Team. (2023). *R: a language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., y Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Roberts, B. W., Chernyshenko, O. S., Stark, S., y Goldberg, L. R. (2005). The structure of conscientiousness: an empirical investigation based on seven major personality questionnaires. *Personnel Psychology*, 58(1), 103-139. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00301.x>
- Rojas, V., y Cussianovich, A. (2013). «Le va bien en la vida». *Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú*. (Documento de trabajo). GRADE, Niños del Milenio. <https://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/dt.pdf>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Schoon, I., y Eccles, J. S. (Eds.). (2014). *Gender differences in aspirations and attainment. A life course perspective*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139128933>
- Schütte, S., Chastang, J.-F., Parent-Thirion, A., Vermeylen, G., y Niedhammer, I. (2014). Social inequalities in psychological well-being: a European

- comparison. *Community Mental Health Journal*, 50, 987-990.
<https://doi.org/10.1007/s10597-014-9725-8>
- Schwaba, T., Luhmann, M., Denissen, J. J. A., Chung, J. M., y Bleidorn, W. (2018). Openness to experience and culture-openness transactions across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(1), 118-136.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000150>
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, 6(2), 461-464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., y Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1045-1057. <https://doi.org/10.1037/a0032955>
- Shochet, I., Dadds, M., Ham, D., y Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Solberg, M. E., Olweus, D., y Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464. <https://doi.org/10.1348/000709906X105689>
- Sørensen, J. F. L. (2021). The rural happiness paradox in developed countries. *Social Science Research*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102581>
- Swami, V., Frederick, D. A., Aavik, T., Alcalay, L., Allik, J., Anderson, D., Andrianto, S., Arora, A., Brännström, Å., Cunningham, J., Danel, D., Doroszewicz, K., Forbes, G. B., Furnham, A., Greven, C. U., Halberstadt, J., Shuang Hao, Haubner, T., Choon Sup Hwang, ... y Zivcic-Becirevic, I. (2010). The attractive female body weight and female body dissatisfaction in 26 countries across 10 world regions: results of the International Body Project I. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 309-325.
<https://doi.org/10.1177/0146167209359702>
- Swami, V., y Tovée, M. J. (2005). Female physical attractiveness in Britain and Malaysia: a cross-cultural study. *Body Image*, 2(2), 115-128.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.02.002>
- Swami, V., y Tovée, M. J. (2007). The relative contribution of profile body shape and weight to judgements of women's physical attractiveness in Britain and Malaysia. *Body Image*, 4(4), 391-396.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.07.002>

- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., y Alsinet, C. (2020). Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1943-1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., y Bech, P. (2015). The WHO-5 well-being index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Unesco Institute for Statistics.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171. <https://doi.org/10.1002/ab.20083>
- van Buuren, S., y Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarria, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Á., Bilbao, Á., Morales, M., y Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psykhe*, 25(2), 1-16. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19747>
- Villaseñor, P. (2019). *The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: a literature review*. World Bank Group. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/285491571864192787-0050022019/Villaseno-The-different-ways-that-teachers-can-influence-the-socio-emotional-dev-of-students>
- Voracek, M., y Fisher, M. L. (2006). Success is all in the measures: androgenousness, curvaceousness, and starring frequencies in adult media actresses. *Archives of Sexual Behavior*, 35(3), 297-304. <https://doi.org/10.1007/s10508-006-9021-y>
- Wang, L., Fan, C., Tao, T., y Gao, W. (2017). Age and gender differences in self-control and its intergenerational transmission. *Child: Care, Health and Development*, 43(2), 274-280. <https://doi.org/10.1111/cch.12411>
- Wills, T. A., Cleary, S., Filer, M., Shinar, O., Mariani, J., y Spera, K. (2001). Temperament related to early-onset substance use: test of a developmental model. *Prevention Science*, 2(3), 145-163. <https://doi.org/10.1023/A:1011558807062>
- Wu, L., Xiao, Y., Chen, Y., y Cheng, G. (2021). Family socioeconomic status, subjective social status, and achievement motivation among Chinese

college freshmen: a latent growth modeling approach. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(7), 2141-2161.
<https://doi.org/10.1177/02654075211008244>

Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Yang, C., y Huang, S. (2020). Family socioeconomic status and adolescents' academic achievement: the moderating roles of subjective social mobility and attention. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1821-1834. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01287-x>

Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., y McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

Anexos

Anexos

A. Información complementaria sobre la medición y los resultados de las habilidades socioemocionales en SSES 2023

El presente anexo reporta los puntajes promedio y las desviaciones estándar de todas las habilidades socioemocionales por cada territorio participante en SSES 2023. Este cálculo se realizó empleando la base de datos provista por la OCDE. Asimismo, es importante señalar que el reporte internacional del SSES 2023 (OECD, 2024b) no incluye información acerca de los puntajes promedio por territorio en cada habilidad.

A.1. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de autocontrol (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	539	(2,0)	90	(2,1)
Bulgaria	548	(2,3)	98	(2,4)
Chile	540	(2,4)	114	(3,4)
Delhi (India)	600	(2,6)	105	(2,5)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	554	(1,3)	100	(1,9)
Emilia-Romaña (Italia)	535	(2,0)	101	(3,1)
España	540	(1,8)	100	(3,6)
Gunma (Japón)	537	(1,7)	95	(2,3)
Helsinki (Finlandia)	536	(2,2)	93	(4,0)
Jinan (China)	573	(2,8)	110	(3,4)
Kudus (Indonesia)	608	(2,5)	87	(1,8)
Perú	566	(2,5)	96	(3,2)
Sobral (Brasil)	537	(2,0)	97	(3,3)
Turín (Italia)	538	(2,1)	104	(3,4)
Ucrania	549	(2,5)	82	(2,7)

A.2. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de responsabilidad (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	567	(1,6)	90	(1,8)
Bulgaria	603	(2,6)	107	(1,7)
Chile	550	(2,2)	101	(2,6)
Delhi (India)	594	(2,6)	97	(2,0)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	588	(1,9)	104	(2,2)
Emilia-Romaña (Italia)	599	(2,9)	99	(2,2)
España	586	(2,4)	98	(1,9)
Gunma (Japón)	544	(2,0)	96	(1,6)
Helsinki (Finlandia)	588	(1,6)	94	(2,4)
Jinan (China)	599	(2,5)	98	(2,3)
Kudus (Indonesia)	597	(3,0)	94	(1,9)
Perú	582	(2,5)	93	(2,0)
Sobral (Brasil)	555	(2,0)	94	(2,5)
Turín (Italia)	600	(2,6)	101	(2,3)
Ucrania	593	(2,8)	93	(2,3)

A.3. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de persistencia (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	578	(1,8)	93	(2,2)
Bulgaria	575	(3,1)	108	(2,2)
Chile	564	(2,4)	109	(2,2)
Delhi (India)	598	(2,6)	89	(1,9)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	596	(2,0)	110	(1,9)
Emilia-Romaña (Italia)	574	(2,8)	101	(2,1)
España	567	(2,6)	105	(2,7)
Gunma (Japón)	560	(1,8)	100	(2,0)
Helsinki (Finlandia)	567	(2,0)	98	(2,1)
Jinan (China)	581	(2,3)	95	(2,4)
Kudus (Indonesia)	595	(2,7)	86	(2,1)
Perú	591	(2,0)	94	(2,2)
Sobral (Brasil)	555	(2,0)	92	(2,1)
Turín (Italia)	578	(2,8)	102	(2,5)
Ucrania	563	(2,5)	87	(2,5)

A.4. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de motivación para el logro (desempeño en las tareas) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	583	(1,7)	87	(3,0)
Bulgaria	542	(2,5)	95	(2,4)
Chile	582	(2,8)	108	(3,0)
Delhi (India)	628	(3,1)	102	(2,3)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	609	(1,8)	110	(2,0)
Emilia-Romaña (Italia)	545	(4,1)	111	(3,9)
España	569	(2,8)	109	(2,7)
Gunma (Japón)	538	(1,6)	79	(2,1)
Helsinki (Finlandia)	554	(2,0)	94	(2,6)
Jinan (China)	567	(2,8)	89	(2,1)
Kudus (Indonesia)	631	(2,9)	97	(2,5)
Perú	605	(2,3)	92	(2,2)
Sobral (Brasil)	554	(2,1)	93	(2,3)
Turín (Italia)	551	(2,3)	106	(1,9)
Ucrania	515	(2,3)	72	(1,5)

A.5. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de resistencia al estrés (regulación emocional) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	515	(1,8)	96	(1,4)
Bulgaria	527	(3,1)	105	(2,7)
Chile	502	(2,3)	106	(3,0)
Delhi (India)	525	(2,1)	83	(2,2)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	525	(1,8)	111	(2,3)
Emilia-Romaña (Italia)	473	(3,2)	121	(2,3)
España	511	(1,8)	100	(2,6)
Gunma (Japón)	503	(2,0)	96	(1,7)
Helsinki (Finlandia)	508	(2,3)	101	(2,7)
Jinan (China)	514	(1,9)	86	(2,6)
Kudus (Indonesia)	536	(2,0)	74	(2,0)
Perú	534	(2,4)	84	(2,1)
Sobral (Brasil)	498	(1,7)	95	(2,7)
Turín (Italia)	463	(4,8)	122	(3,0)
Ucrania	529	(2,4)	88	(3,6)

A.6. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de optimismo (regulación emocional) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	563	(2,2)	105	(1,9)
Bulgaria	560	(2,5)	100	(1,8)
Chile	538	(2,7)	112	(2,0)
Delhi (India)	550	(1,9)	80	(1,1)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	560	(1,7)	102	(1,4)
Emilia-Romaña (Italia)	541	(2,4)	111	(2,2)
España	565	(2,4)	105	(1,9)
Gunma (Japón)	545	(1,6)	95	(1,3)
Helsinki (Finlandia)	546	(1,9)	100	(2,0)
Jinan (China)	552	(1,9)	88	(2,2)
Kudus (Indonesia)	566	(2,1)	80	(1,3)
Perú	564	(2,1)	97	(1,8)
Sobral (Brasil)	548	(2,2)	103	(1,7)
Turín (Italia)	533	(3,8)	106	(2,2)
Ucrania	554	(2,3)	82	(1,9)

A.7. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de control emocional (regulación emocional) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	516	(2,0)	101	(2,1)
Bulgaria	515	(2,3)	101	(2,4)
Chile	501	(2,5)	116	(3,1)
Delhi (India)	507	(1,9)	78	(1,7)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	527	(1,6)	107	(2,3)
Emilia-Romaña (Italia)	505	(2,8)	99	(2,1)
España	527	(2,5)	97	(2,5)
Gunma (Japón)	534	(2,5)	115	(1,5)
Helsinki (Finlandia)	540	(2,0)	97	(2,6)
Jinan (China)	532	(2,3)	98	(2,3)
Kudus (Indonesia)	522	(2,7)	90	(1,8)
Perú	542	(2,9)	94	(2,7)
Sobral (Brasil)	496	(1,9)	94	(2,5)
Turín (Italia)	496	(3,0)	101	(2,5)
Ucrania	521	(2,2)	92	(3,6)

A.8. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de empatía (colaboración) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	581	(2,2)	93	(2,5)
Bulgaria	577	(2,5)	107	(2,1)
Chile	588	(3,0)	103	(2,4)
Delhi (India)	592	(2,3)	88	(1,5)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	631	(2,0)	115	(2,0)
Emilia-Romaña (Italia)	588	(3,4)	109	(2,8)
España	627	(2,2)	106	(2,3)
Gunma (Japón)	631	(2,2)	117	(2,5)
Helsinki (Finlandia)	603	(2,2)	104	(2,0)
Jinan (China)	626	(3,2)	108	(2,7)
Kudus (Indonesia)	626	(2,3)	93	(1,7)
Perú	590	(2,0)	93	(2,0)
Sobral (Brasil)	569	(1,9)	93	(2,1)
Turín (Italia)	586	(2,9)	110	(2,1)
Ucrania	585	(2,7)	92	(2,8)

A.9. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de confianza (colaboración) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	480	(1,7)	85	(1,9)
Bulgaria	478	(2,5)	96	(2,4)
Chile	477	(1,9)	92	(2,0)
Delhi (India)	508	(1,9)	81	(1,5)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	515	(1,5)	105	(1,8)
Emilia-Romaña (Italia)	455	(2,6)	97	(3,7)
España	493	(1,9)	88	(1,9)
Gunma (Japón)	561	(1,6)	103	(1,9)
Helsinki (Finlandia)	527	(2,0)	93	(2,4)
Jinan (China)	560	(2,5)	109	(2,9)
Kudus (Indonesia)	530	(2,1)	83	(2,0)
Perú	496	(2,2)	81	(1,6)
Sobral (Brasil)	460	(1,8)	90	(2,2)
Turín (Italia)	447	(2,4)	95	(2,2)
Ucrania	509	(2,8)	87	(2,1)

A.10. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de tolerancia (apertura a la experiencia) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	613	(2,8)	95	(4,0)
Bulgaria	565	(3,0)	96	(2,7)
Chile	614	(2,7)	107	(2,9)
Delhi (India)	549	(1,9)	78	(2,3)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	641	(2,2)	116	(3,1)
Emilia-Romaña (Italia)	594	(2,7)	95	(2,6)
España	623	(3,0)	111	(2,2)
Gunma (Japón)	566	(1,7)	92	(2,2)
Helsinki (Finlandia)	589	(1,8)	90	(2,2)
Jinan (China)	583	(2,9)	96	(3,4)
Kudus (Indonesia)	569	(2,2)	77	(2,4)
Perú	613	(3,2)	104	(3,7)
Sobral (Brasil)	579	(1,8)	99	(2,7)
Turín (Italia)	596	(3,1)	92	(4,5)
Ucrania	569	(2,4)	77	(2,6)

A.11. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de curiosidad (apertura a la experiencia) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	625	(1,7)	100	(2,5)
Bulgaria	565	(2,7)	98	(2,6)
Chile	606	(2,9)	111	(2,4)
Delhi (India)	617	(2,5)	104	(2,2)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	618	(1,7)	112	(1,9)
Emilia-Romaña (Italia)	581	(2,6)	100	(2,6)
España	590	(2,1)	98	(2,1)
Gunma (Japón)	545	(1,5)	92	(1,9)
Helsinki (Finlandia)	563	(1,5)	89	(2,4)
Jinan (China)	590	(3,2)	101	(3,6)
Kudus (Indonesia)	596	(2,6)	86	(2,5)
Perú	641	(2,0)	108	(2,8)
Sobral (Brasil)	591	(2,0)	104	(2,8)
Turín (Italia)	588	(2,9)	100	(4,2)
Ucrania	577	(2,4)	84	(3,0)

A.12. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de creatividad (apertura a la experiencia) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	584	(2,0)	101	(1,9)
Bulgaria	569	(2,9)	102	(2,4)
Chile	545	(2,1)	103	(2,4)
Delhi (India)	579	(2,0)	85	(1,9)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	578	(1,4)	102	(2,0)
Emilia-Romaña (Italia)	545	(2,7)	103	(2,0)
España	559	(1,9)	108	(2,1)
Gunma (Japón)	498	(1,9)	101	(2,2)
Helsinki (Finlandia)	560	(1,8)	98	(2,1)
Jinan (China)	553	(2,8)	103	(2,6)
Kudus (Indonesia)	561	(1,9)	81	(1,9)
Perú	582	(2,2)	96	(2,1)
Sobral (Brasil)	540	(2,1)	98	(2,8)
Turín (Italia)	547	(3,1)	102	(2,7)
Ucrania	571	(3,0)	94	(2,9)

A.13. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de sociabilidad (involucramiento con los otros) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	533	(2,2)	103	(1,6)
Bulgaria	549	(2,1)	93	(2,4)
Chile	512	(2,1)	107	(1,9)
Delhi (India)	559	(1,9)	85	(2,2)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	557	(1,4)	104	(1,2)
Emilia-Romaña (Italia)	541	(2,5)	110	(2,2)
España	546	(2,6)	111	(2,7)
Gunma (Japón)	522	(1,8)	110	(2,6)
Helsinki (Finlandia)	548	(1,6)	105	(2,3)
Jinan (China)	546	(1,7)	88	(1,9)
Kudus (Indonesia)	557	(2,0)	82	(1,6)
Perú	526	(2,0)	94	(2,2)
Sobral (Brasil)	521	(2,0)	94	(2,6)
Turín (Italia)	532	(2,7)	103	(2,1)
Ucrania	543	(2,8)	96	(2,0)

A.14. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de asertividad (involucramiento con los otros) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	529	(2,0)	95	(3,5)
Bulgaria	533	(2,4)	111	(4,4)
Chile	510	(2,4)	103	(2,0)
Delhi (India)	546	(1,3)	57	(1,1)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	557	(1,6)	109	(2,5)
Emilia-Romaña (Italia)	519	(2,5)	104	(3,5)
España	514	(2,3)	102	(3,0)
Gunma (Japón)	486	(1,4)	104	(2,9)
Helsinki (Finlandia)	497	(1,9)	97	(3,3)
Jinan (China)	528	(1,7)	84	(2,7)
Kudus (Indonesia)	521	(1,7)	73	(1,8)
Perú	527	(1,5)	84	(2,6)
Sobral (Brasil)	491	(2,0)	98	(4,2)
Turín (Italia)	526	(2,1)	100	(3,1)
Ucrania	524	(2,3)	93	(3,2)

A.15. Resultados de los estudiantes de 15 años en la habilidad de energía (involucramiento con los otros) por medida promedio de los territorios participantes en SSES 2023

País o región	Medida promedio		Desviación estándar	
	Media	e.e.	d.e.	e.e.
Bogotá (Colombia)	534	(1,8)	98	(1,8)
Bulgaria	558	(2,4)	101	(2,4)
Chile	513	(2,5)	112	(2,3)
Delhi (India)	526	(1,7)	72	(2,0)
Dubái (Emiratos Árabes Unidos)	542	(1,3)	106	(1,6)
Emilia-Romaña (Italia)	528	(3,2)	107	(2,2)
España	543	(2,3)	102	(2,8)
Gunma (Japón)	499	(1,3)	96	(1,9)
Helsinki (Finlandia)	511	(1,8)	93	(3,3)
Jinan (China)	511	(2,2)	91	(2,4)
Kudus (Indonesia)	533	(2,5)	86	(2,5)
Perú	545	(2,0)	90	(2,3)
Sobral (Brasil)	519	(1,8)	90	(2,9)
Turín (Italia)	531	(3,6)	107	(2,2)
Ucrania	548	(2,2)	94	(2,7)

A.16. Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de desempeño en las tareas según características del estudiante y de las instituciones educativas

Desempeño en las tareas		Autocontrol		Responsabilidad		Persistencia		Motivación para el logro	
		Media	e.e.	Media	e.e.	Media	e.e.	Media	e.e.
Nacional		566	(2,5)	582	(2,5)	591	(2,0)	605	(2,3)
Sexo	Mujer	560	(3,3)	585	(3,2)	598	(2,8)	615	(2,9)
	Hombre	572	(3,0)	580	(2,9)	584	(2,4)	596	(3,0)
Gestión	Privada	551	(6,2)	569	(5,4)	585	(3,2)	592	(4,0)
	Pública	571	(2,6)	587	(2,7)	593	(2,4)	610	(2,7)
Área	Rural	573	(4,8)	583	(5,8)	588	(3,7)	615	(4,8)
	Urbana	565	(2,9)	582	(2,7)	592	(2,3)	603	(2,6)
NSE	Grupo Q1	576	(3,8)	586	(4,2)	592	(3,9)	620	(4,5)
	Grupo Q2	565	(4,8)	584	(3,9)	592	(4,2)	606	(4,2)
	Grupo Q3	561	(4,3)	579	(3,8)	590	(3,7)	597	(3,6)
	Grupo Q4	563	(5,6)	583	(4,9)	596	(3,3)	601	(4,2)

A.17. Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de regulación emocional según características del estudiante y de las instituciones educativas

Regulación emocional		Resistencia al estrés		Optimismo		Control emocional	
		Media	e.e.	Media	e.e.	Media	e.e.
Nacional		534	(2,4)	564	(2,1)	542	(2,9)
Sexo	Mujer	510	(2,7)	545	(2,7)	520	(3,2)
	Hombre	558	(2,6)	583	(2,4)	564	(3,3)
Gestión	Privada	520	(5,9)	552	(3,4)	539	(6,5)
	Pública	539	(2,5)	568	(2,6)	543	(3,2)
Área	Rural	541	(4,7)	580	(4,8)	544	(5,5)
	Urbana	533	(2,7)	561	(2,3)	542	(3,3)
NSE	Grupo Q1	542	(3,3)	577	(4,1)	542	(4,2)
	Grupo Q2	533	(4,5)	556	(4,5)	536	(5,1)
	Grupo Q3	526	(3,9)	556	(3,6)	537	(4,1)
	Grupo Q4	535	(5,1)	566	(3,9)	553	(5,5)

A.18. Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de colaboración según características del estudiante y de las instituciones educativas

Colaboración		Empatía		Confianza	
		Media	e.e.	Media	e.e.
Nacional		590	(2,0)	496	(2,2)
Sexo	Mujer	603	(2,5)	487	(2,6)
	Hombre	576	(2,9)	505	(2,6)
Gestión	Privada	597	(5,6)	495	(5,1)
	Pública	587	(2,0)	497	(2,4)
Área	Rural	576	(5,9)	505	(3,3)
	Urbana	593	(2,1)	494	(2,6)
NSE	Grupo Q1	587	(4,5)	504	(3,3)
	Grupo Q2	593	(3,4)	493	(3,6)
	Grupo Q3	583	(3,3)	489	(3,8)
	Grupo Q4	599	(4,8)	499	(4,4)

A.19. Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de apertura a la experiencia según características del estudiante y de las instituciones educativas

Apertura a la experiencia		Tolerancia		Curiosidad		Creatividad	
		Media	e.e.	Media	e.e.	Media	e.e.
Nacional		613	(3,2)	641	(2,0)	582	(2,2)
Sexo	Mujer	626	(4,3)	647	(2,6)	585	(2,7)
	Hombre	601	(3,2)	635	(2,6)	580	(2,7)
Gestión	Privada	629	(8,1)	639	(4,8)	571	(4,9)
	Pública	608	(3,2)	641	(2,1)	586	(2,4)
Área	Rural	588	(5,6)	642	(4,6)	587	(5,4)
	Urbana	619	(3,6)	640	(2,2)	581	(2,4)
NSE	Grupo Q1	597	(4,8)	648	(3,7)	591	(3,5)
	Grupo Q2	615	(4,7)	641	(4,5)	580	(4,0)
	Grupo Q3	613	(4,2)	632	(4,3)	579	(3,8)
	Grupo Q4	632	(7,1)	642	(5,3)	581	(4,5)

A.20. Resultados por medida promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en la dimensión de involucramiento con los otros según características del estudiante y de las instituciones educativas

Involucramiento con los otros		Sociabilidad		Asertividad		Energía	
		Media	e.e.	Media	e.e.	Media	e.e.
Nacional		526	(2,0)	527	(1,5)	545	(2,0)
Sexo	Mujer	514	(2,5)	528	(1,9)	527	(2,5)
	Hombre	537	(2,5)	526	(1,9)	563	(2,3)
Gestión	Privada	526	(4,9)	520	(2,4)	539	(3,0)
	Pública	525	(2,1)	529	(1,8)	547	(2,5)
Área	Rural	524	(5,1)	536	(3,7)	552	(5,7)
	Urbana	526	(2,2)	525	(1,7)	543	(2,1)
NSE	Grupo Q1	525	(4,2)	529	(3,3)	552	(4,4)
	Grupo Q2	517	(4,3)	521	(3,5)	540	(3,9)
	Grupo Q3	526	(3,1)	528	(2,6)	542	(3,5)
	Grupo Q4	538	(4,3)	530	(3,8)	550	(3,8)

B. Reporte técnico sobre la construcción del índice socioeconómico nacional

Las evaluaciones internacionales dirigidas por la OCDE, tales como SSES o PISA, deben contemplar diversas realidades de países o territorios que pueden ser muy distintos entre sí. Por ello, la medición del estatus socioeconómico que elabora la OCDE puede no ajustarse completamente al contexto de todos los participantes en este tipo de estudios. Con el fin de construir un índice socioeconómico contextualizado a la población peruana¹⁹, la UMC aplicó un cuestionario adicional dirigido a los estudiantes para recoger información socioeconómica que complementa la que se recoge a través de los instrumentos aplicados en SSES 2023.

Específicamente, el cuestionario aplicado por la UMC recogió información acerca de los materiales de construcción en paredes, techos y pisos de las viviendas, el acceso a servicios básicos de agua, desagüe y luz, presencia de otros servicios complementarios como telefonía fija, internet, plan de datos o internet móvil y servicio de televisión por cable. Además, recogió información sobre la tenencia de un conjunto de activos en la vivienda. A continuación, se describen las variables y componentes del indicador socioeconómico (ISE), el proceso de imputación y el cálculo realizado para su estimación²⁰.

Componentes del índice socioeconómico

El ISE es un puntaje basado en los siguientes indicadores: material de la vivienda, servicios básicos, otros servicios en el hogar, activos en el hogar, y máximo nivel educativo alcanzado por el padre o la madre (Minedu, 2018). Adicionalmente, debido a la disponibilidad de la información en el SSES 2023, se agregó la ocupación laboral de la familia. A continuación, se describe cada indicador, incluyendo a las variables que lo componen.

1. Material de la vivienda. El primer indicador corresponde al material de construcción de la vivienda del estudiante. Las preguntas corresponden al material predominante en las paredes, techos y pisos de la vivienda. En la tabla B.1 se muestran los códigos utilizados en el cuestionario nacional y la recodificación para el cálculo del ISE.

¹⁹Este indicador se construyó para todos los estudiantes que participaron en SSES 2023 y que, a su vez, completaron el cuestionario nacional aplicado por la UMC ($n = 2870$).

²⁰Para mayor información acerca del procedimiento de imputación y cálculo del índice socioeconómico, ver Minedu (2018).

Tabla B.1 Recodificación de material de la vivienda

Variable	Respuesta	Código inicial	Código nuevo
Paredes	Ladrillo o bloque de cemento	1	5
	Piedra o sillar con cal o cemento	2	2
	Adobe o tapia	3	4
	Quincha (caña con barro)	4	2
	Piedra con barro	5	2
	Madera o tablas	6	3
	Esteras	7	1
	Otro	8	1
Techos	Concreto armado	1	7
	Madera	2	5
	Tejas	3	6
	Planchas de calamina, fibra de cemento o similares	4	4
	Caña o estera con barro	5	3
	Esteras	6	2
	Paja u hojas de palmera	7	4
	Otro	8	1
Pisos	Parquet o madera pulida	1	6
	Pisos asfálticos, vinílicos o similares	2	5
	Losetas, mayólicas, terrazos o similares	3	4
	Madera (entablados)	4	3
	Cemento	5	2
	Tierra	6	1
	Otro	7	1

2. Servicios básicos en la vivienda. El segundo indicador corresponde a la presencia de servicios básicos en el hogar; es decir, la fuente de abastecimiento de agua, la conexión al desagüe y la fuente de electricidad (ver tabla B.5). Estas variables se incluyeron en el cálculo como dicotómicas (con valores de 0 y 1). Las variables fueron recodificadas como 1 en el caso en el que el servicio proviniera desde dentro del hogar; por ejemplo, que el agua se obtuviera a partir del caño dentro del hogar, que se contara con baño conectado a una red pública dentro del hogar, y que el hogar tuviera electricidad.

3. Activos en el hogar. La tercera categoría de variables corresponde a la posesión de una lista de activos en el hogar (ver tabla B.5). La variable fue codificada con 1 en caso el hogar contara con el activo y 0 en caso contrario.

4. Otros servicios en el hogar. La cuarta categoría de variables corresponde al acceso de otros servicios en el hogar, tales como teléfono móvil, acceso a internet y

servicio de televisión por cable (ver tabla B.5). La variable fue codificada con 1 en caso el hogar contara con el servicio y 0 en caso contrario.

5. Nivel educativo del padre y/o la madre. El quinto indicador se refiere a la educación alcanzada por el padre o la madre e indica el máximo nivel educativo alcanzado por ambos. Esta variable se construye a través de la conversión de las categorías de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación²¹ (ISCED²², por sus siglas en inglés) a niveles educativos de Perú y luego hacia años de educación. En la tabla B.2 se presentan las equivalencias para la conversión de categorías ISCED a niveles educativos peruanos. Para ello, las respuestas fueron recodificadas mediante los años de estudio promedio que implicaría cada uno de los niveles educativos (ver tabla B.3).

Tabla B.2 Conversión de categorías ISCED a niveles educativos peruanos

Niveles ISCED	Niveles educativos peruanos
ISCED nivel 3.4	Terminó secundaria
ISCED nivel 3.3	Terminó secundaria
ISCED nivel 2	Secundaria incompleta
ISCED nivel 1	Primaria completa
No completó ISCED nivel 1	Primaria incompleta

Tabla B.3 Conversión de niveles educativos en años de educación

Nivel educativo	Años de educación
Primaria incompleta	3
Primaria completa	6
Secundaria incompleta	8.5
Educación ocupacional	9
Secundaria completa	11
Educación superior no universitaria	14
Educación superior universitaria	16
Posgrado (maestría y/o doctorado)	19

6. Ocupación del padre y/o la madre. Finalmente, el sexto indicador corresponde al índice de estatus ocupacional de los padres. Esta variable provino del cuestionario de estudiantes y fue elaborado por la OCDE. En primer lugar, se les preguntó a los estudiantes acerca de cuál es el trabajo principal de su padre y/o madre, así como una breve descripción de dicho trabajo. De las respuestas abiertas de los estudiantes, se derivaron códigos ocupacionales según la Clasificación Internacional Uniforme de

²¹Para mayor información acerca de esta clasificación, revisar Unesco (2012).

²²International Standard Classification of Education.

Ocupaciones (CIUO). Finalmente, se realizó una conversión de los códigos al índice internacional de situación ocupacional (Ganzeboom y Treiman, 2003).

Imputación de observaciones

Con el objetivo de generar una medida socioeconómica con el mayor número de estudiantes evaluados, se realizó una imputación simple para cada una de las variables. Para ello, se consideró a aquellos estudiantes que tuvieran respuestas válidas en dos tercios o más de las variables utilizadas. Para la construcción del indicador se utilizaron 30 variables, por lo que se realizó la imputación para los estudiantes que contaran con información de 20 de estas como mínimo []. Así, la tabla B.4 muestra el total de estudiantes que fueron tomados en cuenta para realizar la imputación.

Tabla B.4 Descripción de casos considerados para imputación

Descripción	Total	Porcentaje
Total de observaciones válidas	9535	100,0
Total de observaciones consideradas para imputación	8671	90,9
Total de observaciones sin imputar	864	9,1

El proceso de imputación simple se realizó de forma multivariada mediante la librería *mice* (van Buuren y Groothuis-Oudshoorn, 2011) del lenguaje estadístico *R*. Asimismo, se consideró la semilla 700 y se realizaron 500 simulaciones. Es importante resaltar que para cada tipo de variable se consideró un tipo de regresión distinta dentro del proceso de imputación, que respondía a la naturaleza de cada variable. Para el caso de variables con dos categorías, la imputación se realizó con una regresión logística. Por otro lado, las variables con más de dos categorías fueron imputadas mediante una regresión logística multinomial. Finalmente, para las variables categóricas ordinales se utilizó una regresión logística ordinal.

Procedimiento para la cálculo del ISE

1. Cálculo de indicadores. Los indicadores se derivaron de un análisis de componentes principales (PCA, por sus siglas en inglés). El objetivo del PCA es formar nuevas variables, llamadas componentes principales, a partir de un conjunto de variables de entrada posiblemente correlacionadas (Mair, 2018). Los indicadores que se obtienen de este proceso corresponden a los ítems que componen el material de la vivienda, servicios básicos en el hogar, tenencia de activos y otros servicios en el hogar. En la tabla B.5 se presentan los pesos y cargas en el primer componente de cada variable.

Tabla B.5 Pesos y cargas en el primer componente de los indicadores

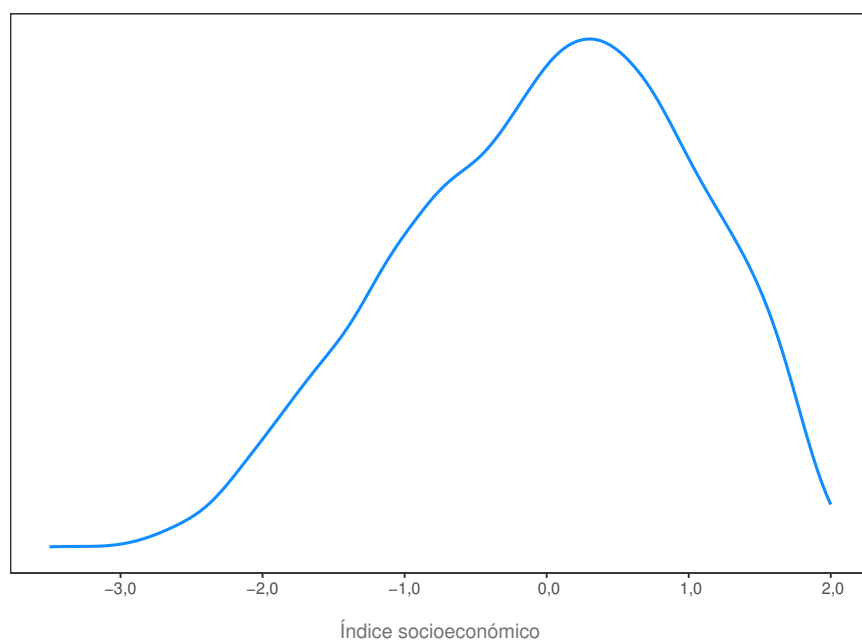
Ítem	Pesos	Cargas
Materiales de la vivienda		
Material de la pared	0,415	0,871
Material del techo	0,410	0,860
Material del piso	0,369	0,773
Varianza explicada		69,87
Servicios básicos		
Proveniencia del agua	0,433	0,858
Desagüe	0,452	0,896
Electricidad	0,336	0,665
Varianza explicada		66,04
Activos		
Televisión	0,104	0,728
Computadora de escritorio	0,097	0,676
Laptop o computadora portátil	0,104	0,730
Radio	0,034	0,240
Licuada	0,106	0,740
Plancha eléctrica	0,114	0,800
Reproductor de video	0,096	0,672
Equipo de sonido	0,097	0,681
Consola de videojuegos	0,113	0,791
Tablet	0,105	0,732
Horno microondas	0,117	0,819
Refrigeradora	0,114	0,801
Lavadora	0,117	0,822
Transporte	0,059	0,414
Varianza explicada		50,03
Acceso a otros servicios		
Teléfono móvil (celular, smartphone)	0,294	0,856
Conexión a internet a través de un módem	0,299	0,870
Teléfono fijo	0,141	0,411
Plan de datos o internet en el celular	0,299	0,869
Servicio de televisión por cable	0,242	0,704
Varianza explicada		58,19

2. Cálculo del ISE. Con los indicadores obtenidos en el paso anterior, junto con el máximo nivel educativo de los padres y la máxima ocupación de los padres, se realizó un PCA de segundo orden, del cual se deriva el ISE. La tabla B.6 presenta las cargas y la varianza explicada en el primer componente.

Tabla B.6 Pesos y cargas en el primer componente del ISE

Ítem	Pesos	Cargas
Ocupación del padre y/o la madre	0,219	0,691
Nivel educativo del padre y/o la madre	0,220	0,697
Material de la vivienda	0,229	0,724
Servicios básicos en la vivienda	0,199	0,628
Activos en el hogar	0,265	0,840
Otros servicios en el hogar	0,240	0,759
Varianza explicada		52,73

Finalmente, la figura B.1 presenta la distribución socioeconómica de los estudiantes evaluados. Esta se muestra abultada hacia la derecha de los valores del índice socioeconómico, lo que señala una gran concentración de estudiantes que cuentan con condiciones socioeconómicas muy homogéneas en este tramo del índice.

Figura B.1 Densidad poblacional del índice socioeconómico, SSES 2023

C. Información complementaria sobre el rendimiento en las áreas curriculares y su relación con las habilidades socioemocionales

C.1. Resultados por promedio de los estudiantes peruanos de 15 años en las áreas curriculares de Matemática, Comunicación, y Arte y Cultura según características del estudiante y de las instituciones educativas

Medida		Matemática		Comunicación		Arte y Cultura	
promedio		Media	e.e.	Media	e.e.	Media	e.e.
Nacional		30,3	(0,6)	32,6	(0,4)	32,8	(0,5)
Sexo	Mujer	30,6	(0,7)	34,1	(0,5)	33,9	(0,6)
	Hombre	30,0	(0,7)	31,1	(0,6)	31,8	(0,5)
Gestión	Privada	34,4	(1,3)	35,7	(0,8)	36,3	(0,6)
	Pública	28,9	(0,7)	31,5	(0,5)	31,6	(0,6)
Área	Rural	29,6	(1,2)	33,5	(0,7)	32,3	(0,9)
	Urbana	30,5	(0,7)	32,3	(0,5)	32,9	(0,5)

C.2. Habilidades socioemocionales de los estudiantes peruanos de 15 años y su relación con el rendimiento en las áreas curriculares de Matemática, Comunicación, y Arte y Cultura

Dimensión	HSE	Matemática		Comunicación		Arte y Cultura	
		β	e.e.	β	e.e.	β	e.e.
Desempeño en las tareas	Autocontrol	0,06*	(0,0)	0,08*	(0,0)	0,10*	(0,0)
	Responsabilidad	0,13*	(0,0)	0,14*	(0,0)	0,13*	(0,0)
	Persistencia	0,21*	(0,0)	0,23*	(0,0)	0,20*	(0,0)
	Motivación para el logro	0,21*	(0,0)	0,23*	(0,0)	0,21*	(0,0)
Regulación emocional	Resistencia al estrés	0,04	(0,0)	0,01	(0,0)	0,06*	(0,0)
	Optimismo	0,04	(0,0)	0,04*	(0,0)	0,06*	(0,0)
	Control emocional	0,09*	(0,0)	0,05*	(0,0)	0,07*	(0,0)
Colaboración	Empatía	0,04*	(0,0)	0,08*	(0,0)	0,05*	(0,0)
	Confianza	0,00	(0,0)	-0,01	(0,0)	-0,01	(0,0)
Apertura a la experiencia	Tolerancia	0,12*	(0,0)	0,16*	(0,0)	0,13*	(0,0)
	Curiosidad	0,14*	(0,0)	0,16*	(0,0)	0,15*	(0,0)
	Creatividad	0,10*	(0,0)	0,12*	(0,0)	0,10*	(0,0)
Involucramiento con los otros	Sociabilidad	0,00	(0,0)	-0,02	(0,0)	-0,02	(0,0)
	Asertividad	0,16*	(0,0)	0,16*	(0,0)	0,17*	(0,0)
	Energía	0,04*	(0,0)	0,06*	(0,0)	0,07*	(0,0)

D. Información complementaria sobre las experiencias sociales en la escuela de los estudiantes peruanos de 15 años

D.1. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de calidad de las relaciones con los compañeros según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	-0,03	(0,03)
	Mujer	0,05	(0,03)
NSE	Grupo Q1	-0,01	(0,05)
	Grupo Q4	0,11	(0,06)
Área	Urbana	0,02	(0,03)
	Rural	-0,05	(0,06)
Gestión	Pública	-0,02	(0,02)
	Privada	0,09	(0,07)

D.2. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de calidad de las relaciones con los docentes según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	-0,06	(0,03)
	Mujer	0,10	(0,03)
NSE	Grupo Q1	0,16	(0,07)
	Grupo Q4	0,00	(0,04)
Área	Urbana	0,00	(0,03)
	Rural	0,12	(0,12)
Gestión	Pública	0,02	(0,02)
	Privada	0,02	(0,06)

D.3. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de sentido de pertenencia según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	0,07	(0,03)
	Mujer	-0,04	(0,03)
NSE	Grupo Q1	0,11	(0,05)
	Grupo Q4	0,09	(0,04)
Área	Urbana	-0,01	(0,03)
	Rural	0,14	(0,07)
Gestión	Pública	0,01	(0,01)
	Privada	0,04	(0,05)

D.4. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de acoso escolar (víctima) según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	0,11	(0,04)
	Mujer	-0,10	(0,03)
NSE	Grupo Q1	0,09	(0,05)
	Grupo Q4	-0,02	(0,05)
Área	Urbana	-0,02	(0,03)
	Rural	0,19	(0,06)
Gestión	Pública	0,01	(0,01)
	Privada	-0,02	(0,05)

D.5. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de acoso escolar (agresor) según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	0,19	(0,04)
	Mujer	-0,18	(0,03)
NSE	Grupo Q1	0,04	(0,07)
	Grupo Q4	0,10	(0,07)
Área	Urbana	0,00	(0,03)
	Rural	0,06	(0,10)
Gestión	Pública	-0,03	(0,03)
	Privada	0,11	(0,06)

E. Información complementaria sobre el bienestar y la salud de los estudiantes peruanos de 15 años

E.1. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de bienestar psicológico actual según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	0,28	(0,03)
	Mujer	-0,25	(0,03)
NSE	Grupo Q1	0,11	(0,05)
	Grupo Q4	0,05	(0,04)
Área	Urbana	-0,01	(0,03)
	Rural	0,12	(0,04)
Gestión	Pública	0,04	(0,04)
	Privada	-0,07	(0,04)

E.2. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de imagen corporal según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	0,22	(0,03)
	Mujer	-0,18	(0,03)
NSE	Grupo Q1	0,23	(0,05)
	Grupo Q4	-0,06	(0,04)
Área	Urbana	-0,03	(0,02)
	Rural	0,25	(0,05)
Gestión	Pública	0,07	(0,07)
	Privada	-0,13	(0,04)

E.3. Puntajes promedio de los estudiantes en el índice de conductas saludables según estratos

		Media	e.e.
Sexo	Hombre	0,17	(0,04)
	Mujer	-0,17	(0,03)
NSE	Grupo Q1	-0,05	(0,05)
	Grupo Q4	0,11	(0,05)
Área	Urbana	0,00	(0,03)
	Rural	-0,01	(0,07)
Gestión	Pública	0,01	(0,01)
	Privada	-0,03	(0,07)

Ministerio de Educación

**Calle Del Comercio 193,
San Borja - Lima, Perú
Tel.: (511) 615-5800**

<https://www.gob.pe/minedu>

ISBN: 978-9972-246-91-3



PERÚ

Ministerio
de Educación