

Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de 1^{er} año de Nivel Secundario

Autoestima, regulación emocional y bienestar escolar



Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Julia Raquel Domeniconi

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

María Lucía Feced Abal

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal

Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada

Nora Ruth Lima

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinación General de Evaluación de Programas y Políticas

Agostina Giovanardi

Autoras del informe

Josefina Payer

Agostina Giovanardi

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Carlos H. Perette 750, piso 7

(1104) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 6076-6000 int. 7193

buenosaires.gob.ar/calidad-y-equidad-educativa

Introducción

En la última década, las habilidades socioemocionales (en adelante, HSE) han captado un notable interés, considerándose hoy en día un aspecto esencial para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. Diversos estudios sostienen que el desarrollo de habilidades como la conciencia social, el autoconocimiento, la perseverancia, la toma de decisiones y la colaboración mejora no solo la experiencia escolar de los/as estudiantes, sino también sus relaciones interpersonales, permitiéndoles –llegado el momento– proyectarse en la vida social y laboral de manera consciente y basada en un profundo conocimiento de sí mismos/as.

Por este motivo, desde la UEICEE en los últimos años se avanzó en la validación e implementación de diversos instrumentos orientados a conocer el grado de desarrollo de HSE en estudiantes de Nivel Secundario (UEICEE, 2017; MESATCS, 2020). Este documento sintetiza los resultados de la aplicación de un instrumento que busca medir el desarrollo de la autoestima y la regulación emocional en una muestra de estudiantes de 1^{er} año de Nivel Secundario¹. Asimismo, incluye la aplicación de una escala de bienestar escolar, entendiéndola como un factor protector que impide que ciertas habilidades socioemocionales se deslicen a niveles críticos.

Se presenta aquí, inicialmente, un primer acercamiento al concepto HSE retomando distintas perspectivas. En segundo lugar, se describe la metodología del estudio realizado. Luego, las distintas escalas implementadas junto con los resultados obtenidos y, finalmente, se esbozan algunas conclusiones.

1. Sobre las HSE

El concepto HSE ha generado múltiples discusiones en el ámbito académico. Un punto de partida para entenderlas puede encontrarse en la teoría de inteligencia emocional de Mayer, Caruso y Salovey (2000), que las define en términos de cuatro componentes interconectados: percepción emocional, integración emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Por otra parte, el modelo del Centro Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2013) las agrupa en cinco categorías: autorregulación, autoconciencia, relaciones sociales, conciencia social y toma responsable de decisiones. La Universidad de Melbourne, a través de su iniciativa ATC21s impulsada por Intel, Microsoft y Cisco, clasifica a las HSE en cinco áreas similares: autorregulación y determinación, autoconciencia, sociabilidad, conducta social, y pensamiento crítico y creatividad.

En el marco de la autoconciencia, se destaca el componente de la autoestima, el cual es fundamental para el desarrollo personal, especialmente durante la adolescencia. Los estudios muestran que las personas emocionalmente inteligentes disfrutaban de una mejor salud tanto física como psicológica, lo que les facilita enfrentar problemas emocionales de manera efectiva (Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013). En el caso de los/as adolescentes, una habilidad sólida para el reconocimiento emocional, tanto propio como ajeno, puede traducirse en una red social más amplia, relaciones de mayor calidad y una percepción más positiva de competencia y confianza (Salguero et al., 2011).

¹ Como antecedente de esta aplicación, se destaca que en 2021 se implementaron las mismas escalas en el marco de la evaluación de los programas socioeducativos Club de Jóvenes y Coros y Orquestas. Los resultados de la evaluación permitieron identificar al grupo etario de entre 13 y 15 años como aquel con el puntaje más crítico en autoestima (54% de los/as participantes). Ese hallazgo justificó la aplicación del instrumento a una muestra más amplia de estudiantes de 1^{er} año, para poder confirmar resultados y hacer recomendaciones más acertadas.

Por otro lado, la autorregulación emocional, que implica la capacidad de tomar conciencia y gestionar las propias emociones independientemente de cómo o cuándo surjan, es un componente clave para alcanzar un funcionamiento psicológico saludable (Cole, Martin y Dennis, 2004; Gross, 1998; Saarni, 1999).

La UEICEE define las HSE como formas relativamente estables de pensar, sentir y relacionarse con los demás, que adicionalmente permiten a los individuos reflexionar sobre sí mismos/as. Aunque tienen relación con habilidades cognitivas, estas difieren tanto en su definición como en el impacto que ejercen en los diversos contextos sociales. Su expresión depende del contexto en el cual se desenvuelven, siendo posible potenciarlas de manera beneficiosa socialmente (UEICEE, 2017).

El instrumento utilizado en el estudio cuyos resultados se presentan en este documento fue desarrollado por la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS). Esta organización ha planteado una clasificación de las HSE que deben priorizarse en el ámbito educativo en dos categorías: competencias fundantes y competencias integradoras. Las primeras –que incluyen autoestima, regulación emocional, empatía, resiliencia y comunicación– conforman una base para que las competencias integradoras, tales como el trabajo en equipo, manejo de conflictos, toma de decisiones y liderazgo, puedan desarrollarse de manera efectiva.

Las escalas del instrumento evalúan en particular dos competencias fundantes: la autoestima, entendida como el aspecto evaluativo del autoconcepto, susceptible de cambiar a lo largo de la vida, y la regulación emocional, definida como el proceso mediante el cual las personas gestionan sus emociones en cuanto a su surgimiento, reconocimiento, intensidad y expresión. Además, incluye una escala que permite indagar el grado de bienestar escolar de cada estudiante, comprendido como el sentido de pertenencia, seguridad y confianza que la escuela genera, su invitación a la participación estudiantil y la transmisión de herramientas para la resolución de conflictos.

2. Metodología e instrumentos utilizados

Para conocer el nivel de HSE de los/as estudiantes se implementó en 2022 el instrumento de la MESACTS –que ha sido validado a escala regional– a una muestra de estudiantes de 1^{er} año de Nivel Secundario. Incluye tres escalas: la Escala Psicométrica de Regulación Emocional (RE-MESACTS), la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, traducida al castellano en 1995 por Echeburua) y la Escala de Bienestar Escolar Percibido (BE-MESACTS).

RE-MESACTS evalúa el grado de capacidad de la persona para identificar, manejar y expresar las emociones en su conjunto. Se compone de tres subdimensiones: (i) identificación y comprensión de las propias emociones; (ii) manejo interno de la respuesta emocional; (iii) expresión de las emociones de manera apropiada al contexto.

EAR busca medir el nivel de autoestima, entendida esta como “la valoración que tenemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad” (Brea, 2011). Se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa entre RE-MESACTS y EAR, pudiendo de esta forma vincularse los puntos de corte entre ambas escalas.

BE-MESACTS está conformada por tres componentes: i) el sentido de pertenencia, de seguridad y de confianza; ii) el grado de la participación del/de la estudiante dentro de la institución escolar, el lugar que en esa escuela se ofrece para expresarse y las herramientas que se transmiten para la resolución de los conflictos; iii) el grado de inclusión que el/la estudiante percibe existe en la institución escolar. A su vez, esta escala se relaciona con la escala de regulación emocional en tanto busca identificar el aporte del contexto escolar en la capacidad que tienen los/as jóvenes para detectar sus propias emociones.

Los ítems de las escalas se integraron al cuestionario complementario de estudiantes de la Evaluación de Inicio de la Secundaria (en adelante, EIS), llevada adelante en noviembre de 2022. Este operativo se realizó en una muestra de 57 escuelas, de gestión estatal y privada. Participaron de las tres escalas 4685 estudiantes (y 5419 de al menos una).

3. Características de la muestra

Al preguntar por la edad, el 50,9% indicó tener 13 años y el 41,6% 14 años (Gráfico 1), mientras que el 4,3% tiene entre 15 y 17 años. Respecto al género, el 50,6% es varón y el 47,4% es mujer (Gráfico 2).

Gráfico 1. Edad de los/as estudiantes de 1^{er} año participantes (2022)

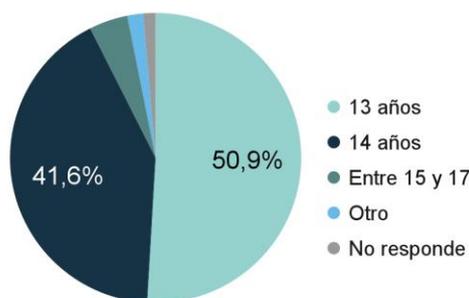
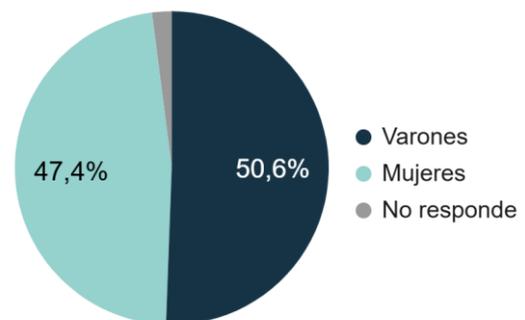


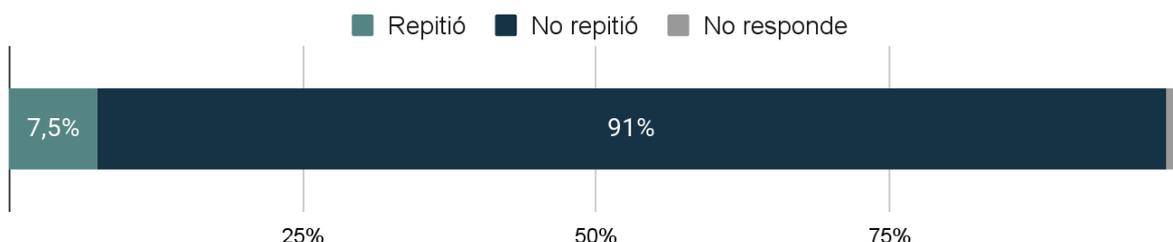
Gráfico 2. Género de los/as estudiantes de 1^{er} año participantes (2022)



Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios complementarios de EIS 2022.

Al indagar sobre las trayectorias educativas, el 7,5% indicó haber repetido al menos un grado durante la escuela primaria (Gráfico 3).

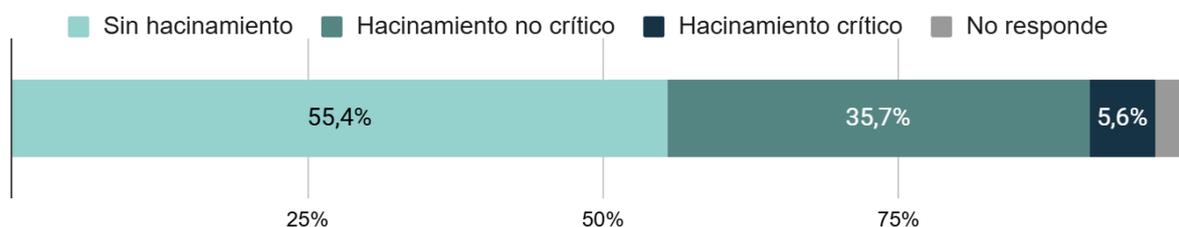
Gráfico 3. Trayectorias de los/as estudiantes de 1^{er} año participantes (2022)



Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios complementarios de EIS 2022.

Respecto a las condiciones habitacionales, se calculó el índice de hacinamiento para dar cuenta de la relación entre la cantidad de personas que viven en el hogar y la cantidad de habitaciones disponibles². Se encuentra que alrededor del 5,6% vive en condiciones de hacinamiento crítico (más de 3 personas por habitación) y un 35,7% en hacinamiento no crítico (entre 2 y 3 personas por habitación) (Gráfico 4).

Gráfico 4. Grado de hacinamiento en el que viven los/as estudiantes de 1^{er} año participantes (2022)



Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios complementarios de EIS 2022.

4. Resultados de las escalas

4.1. Regulación emocional

La escala de regulación emocional fue validada para 4968 estudiantes y contó con un valor obtenible de entre 21 y 84 puntos. Los valores se clasifican de la siguiente forma:

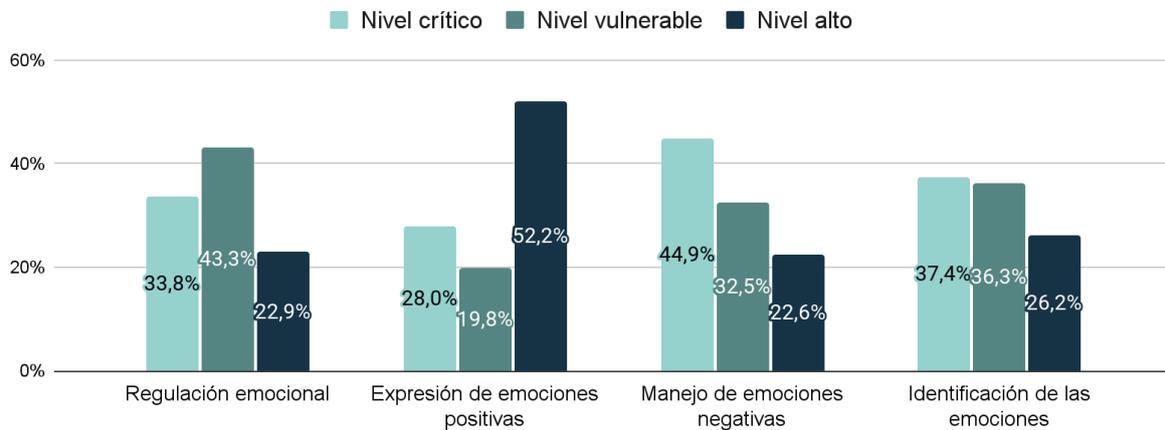
- regulación emocional crítica = 21-49;
- regulación emocional vulnerable = 50-62;
- regulación emocional alta = 63-84.

La media muestral obtenida para este constructo es de 54,3, lo que ubica en términos generales a los/as estudiantes en un nivel vulnerable (pasible de deslizarse a niveles críticos en momentos desafiantes). Al observar los porcentajes, se encuentra que un 33,8% tiene una regulación emocional en nivel crítico, un 43,3% en nivel vulnerable y solamente un 22,9% en nivel alto (Gráfico 5).

Al analizar según los factores que componen a la regulación emocional, se encuentra que más de la mitad de los/as estudiantes percibe un nivel alto en su capacidad de expresión de emociones positivas, pero solamente un 22,6% en el manejo de emociones negativas, detectándose un 44,9% de estudiantes en el nivel crítico. Respecto al tercero de los factores que implica el reconocimiento más general de las propias emociones, el 26,2% mostró niveles altos y 37,4% un nivel crítico. En términos de la muestra de estudiantes, esto puede interpretarse como que son capaces de expresar de manera adecuada sus emociones positivas, pero muestran dificultades para identificar las emociones de forma más general, y especialmente, les resulta difícil el manejo de las emociones negativas.

² El índice de hacinamiento es el cociente entre la cantidad total de personas del hogar y la cantidad total de habitaciones o piezas. Un hogar hacinado es aquel que posee dos o más personas por cuarto en la vivienda. El hacinamiento no crítico expresa a los hogares en los que hay dos o tres personas por cuarto y el hacinamiento crítico da cuenta de los hogares con más de tres personas por cuarto (IDECBA).

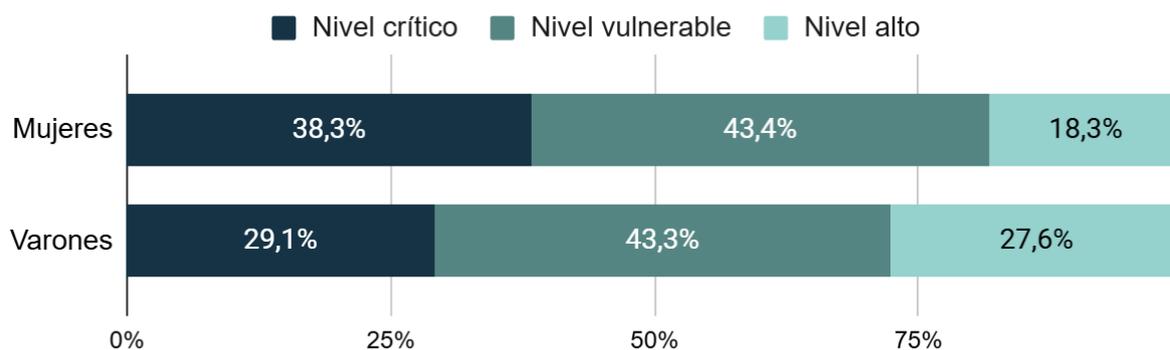
Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes participantes según su nivel de regulación emocional y los factores que la componen



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

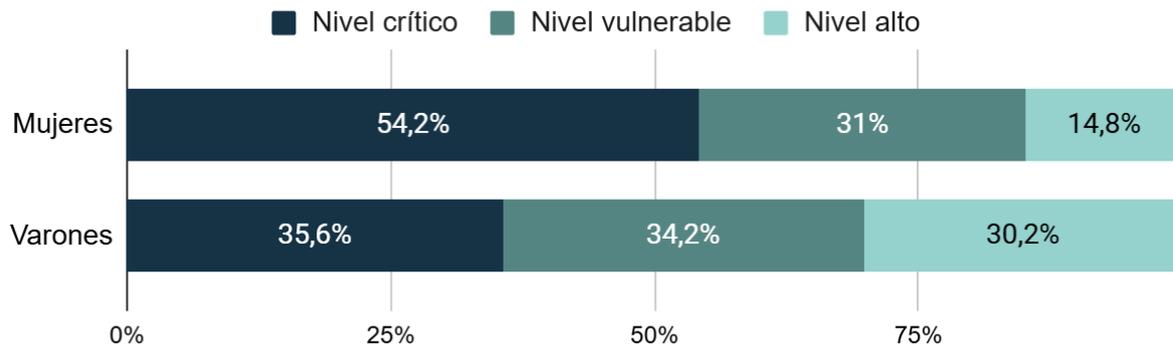
Cuando se desagrega en variables, se encuentra una correlación moderada pero estadísticamente significativa con el género de los/as estudiantes, observándose una diferencia de alrededor de 9 p.p. entre mujeres y varones (Gráfico 6). La fuerza de esta correlación aumenta para el factor Manejo de emociones negativas (el porcentaje de mujeres con valores críticos supera en 18,6 p.p. al de varones), lo que permite inferir que las estudiantes mujeres participantes perciben mayores dificultades para gestionar sus emociones negativas, tales como la tristeza, la ansiedad, el miedo o el enojo (Gráfico 7).

Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes participantes según su nivel de regulación emocional, por género



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes participantes según su nivel en el factor Manejo de emociones negativas, por género



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

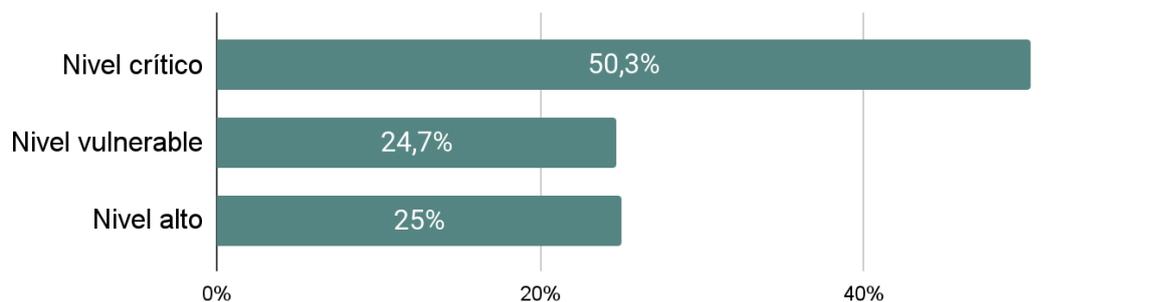
4.2. Autoestima

La escala de autoestima fue validada para 4829 estudiantes y obtuvo un valor mínimo de 9 puntos y un valor máximo de 32. En cuanto a los valores de cada nivel, se distribuyen así:

- autoestima crítica = 9-23
- autoestima vulnerable = 24-26
- autoestima normal o alta = 27-36

En cuanto a los resultados obtenidos, la mitad de los/as estudiantes mostró un nivel de autoestima crítica (50,3%) (Gráfico 8), siendo la media muestral de 23,5.

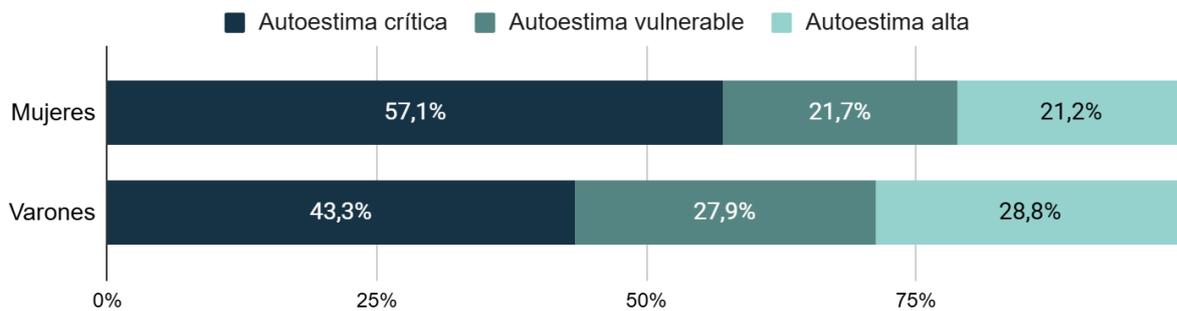
Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes participantes según su nivel de autoestima



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

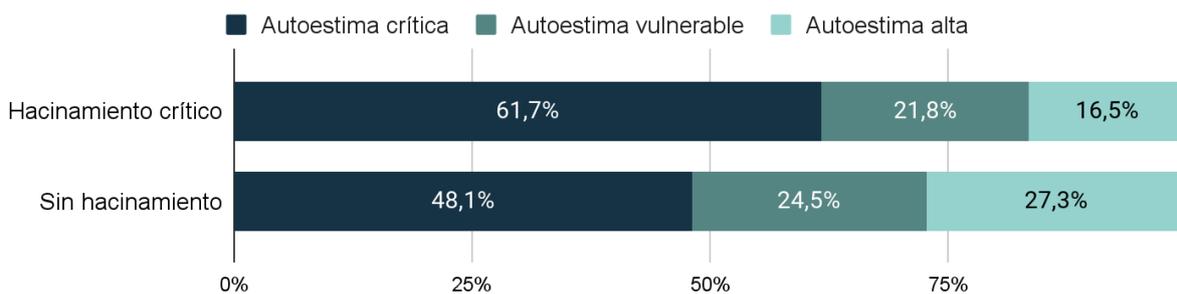
Nuevamente se encuentra una correlación estadísticamente significativa al realizar un análisis según distintas variables. En este caso, se la observa una vez más con la variable Género y también con la variable Condiciones habitacionales (nivel de hacinamiento). Al igual que sucede con la regulación emocional, se observa que las mujeres tienden a presentar valores de autoestima más críticos (Gráfico 9). Cuando el/la estudiante vive en condiciones de hacinamiento crítico, también hay tendencia a valores más críticos de autoestima (Gráfico 10).

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes participantes según su nivel de autoestima, por género



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes participantes según su nivel de autoestima y condiciones de hacinamiento



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

4.3. Bienestar escolar

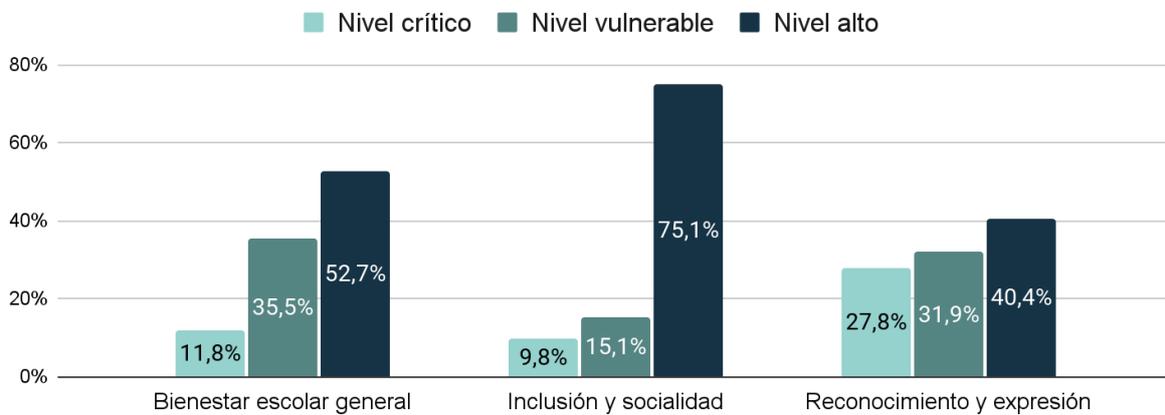
La escala de bienestar escolar fue validada para 5298 estudiantes y contó con un puntaje obtenible de entre 8 y 32 puntos, dando lugar a la siguiente clasificación:

- bienestar escolar crítico = 8-18
- bienestar escolar vulnerable = 19-23
- bienestar escolar alto = 24-32

El 52,7% de los/as participantes mostró un puntaje alto (Gráfico 11), siendo la media muestral de 23,4 puntos. Un bienestar escolar alto implica que el/la estudiante se siente parte de su escuela, a la que considera un lugar seguro y de confianza.

El constructo de bienestar escolar se compone, a su vez, de dos factores: 1) inclusión y socialidad, y 2) reconocimiento y expresión. Al analizar estos factores, se puede observar que el 75,1% de la muestra evidenció un nivel alto del segundo factor, lo que significa que consideran a su escuela un lugar inclusivo y seguro para socializar y hacer amigos. Respecto al factor de reconocimiento y expresión, la mayoría (59,7%) obtuvo valores vulnerables o críticos, por lo que existen estudiantes que no perciben a su escuela como un lugar tan seguro para reconocer y expresar las emociones o pensamientos. Esto es relevante en tanto sirve como insumo para repensar las prácticas institucionales, en especial considerando que la población participante se encuentra atravesando el 1^{er} año de escolaridad secundaria, momento de transición y cambios luego del pasaje de nivel.

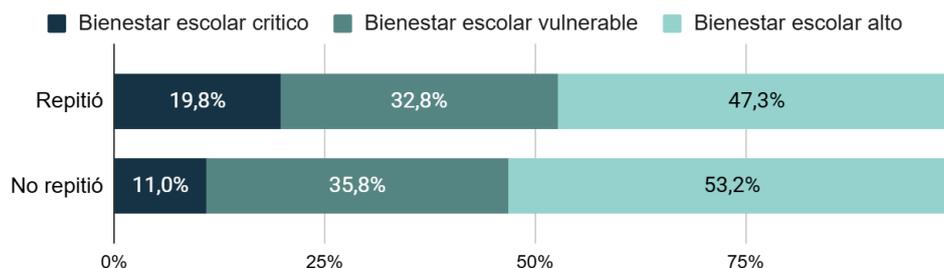
Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes participantes según su nivel de bienestar escolar y los factores que lo componen



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

Al analizar el bienestar escolar considerando las trayectorias de los/as estudiantes, se encontró una correlación estadísticamente significativa: quienes repitieron alguna vez a lo largo del Nivel Primario tienden a tener valores más críticos (Gráfico 12).

Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes participantes según nivel de bienestar escolar en función de su trayectoria educativa (si repitió o no repitió)



Fuente: elaboración propia en conjunto con la MESACTS.

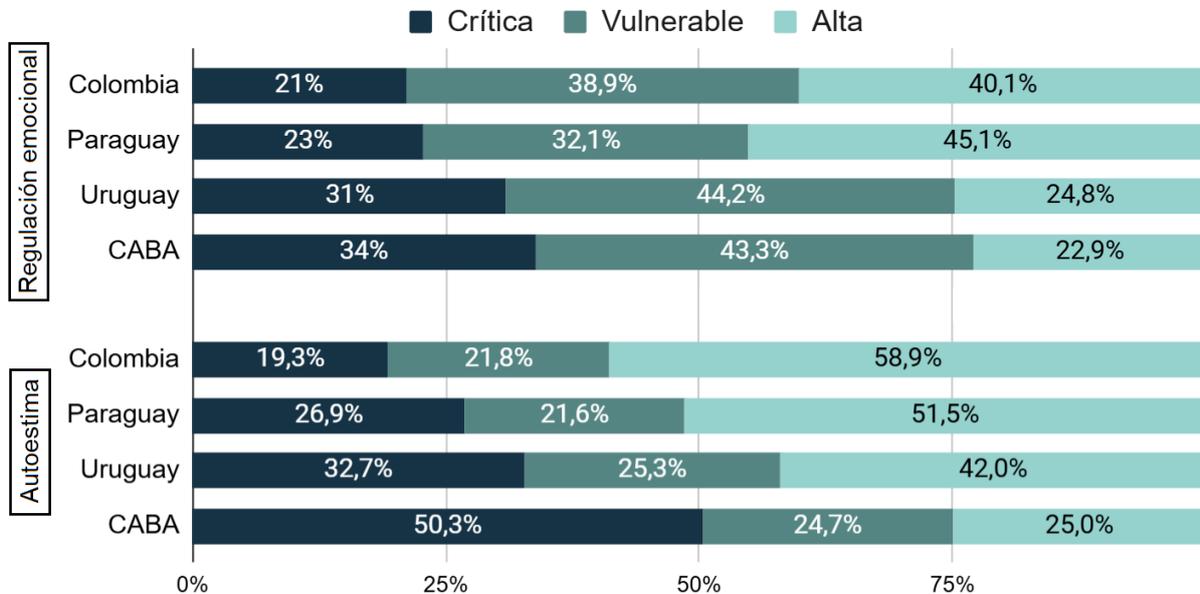
5. Conclusiones

Durante el comienzo de la educación secundaria (13-14 años), los/as jóvenes se enfrentan a diversos desafíos, especialmente debido al paso del Nivel Primario al Secundario y las dificultades que esto conlleva en términos de adaptación a nuevas lógicas y modos de estudiar, además de tener que socializar y vincularse con nuevos/as compañeros/as. Todo esto se suma a los cambios corporales, cognitivos y emocionales característicos de la edad.

Sin embargo, incluso considerando todo lo antedicho, los valores de regulación emocional y autoestima obtenidos por estos/as estudiantes requiere de nuestra atención, en especial cuando se comparan con los resultados obtenidos en las mismas escalas para una franja etaria similar en otros sistemas educativos³ (Gráfico 13).

³ Es importante considerar que, si bien las franjas etarias observadas son similares, cada sistema educativo y población participante tiene sus propias características, fortalezas y desafíos. Además, la aplicación de las escalas pudo haberse realizado a través de distintos abordajes, lo que también puede afectar los resultados. Por ello, este

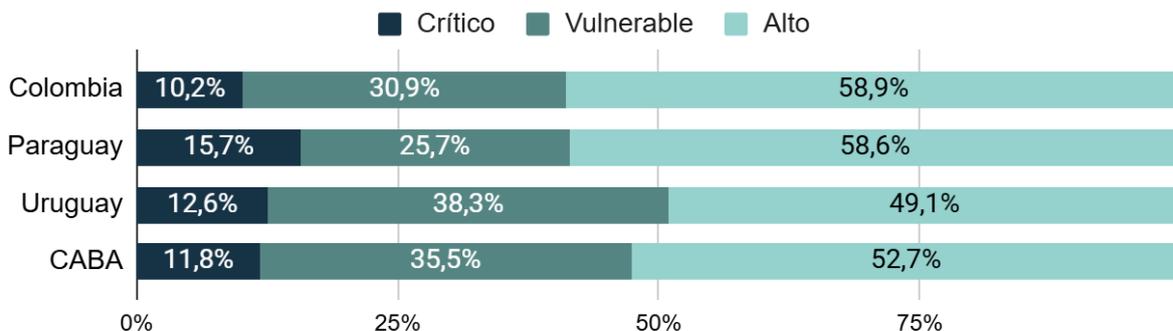
Gráfico 13. Porcentaje de estudiantes participantes según nivel de regulación emocional y autoestima, comparación con estudiantes de otros sistemas educativos participantes de la MESACTS (2021-2022)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la MESACTS.

También es importante tener en cuenta que un bienestar escolar alto funciona como factor protector de las HSE. Esto implica que, si un/a estudiante tiene una autoestima o regulación emocional vulnerable, el contar con un bienestar escolar alto podría evitar que frente a situaciones desafiantes, difíciles o frustrantes (por ejemplo, situaciones familiares adversas, duelos o malos resultados en un examen escolar), estos valores se desplazaran hacia la criticidad. En este sentido, el bienestar escolar de los/as estudiantes participantes es similar al observado en otros sistemas (Gráfico 14). Siempre es importante considerar que quienes repiten tienden a tener valores de bienestar escolar más críticos.

Gráfico 14. Porcentaje de estudiantes participantes según nivel de bienestar escolar, comparación con estudiantes de otros sistemas educativos participantes de la MESACTS (2021-2022)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la MESACTS.

análisis comparado debe considerarse de forma meramente descriptiva. Teniendo en cuenta esto, de todas formas, los resultados sugieren que la edad no parecería ser la explicación principal de los valores críticos.

Por último, otro hallazgo interesante es la correlación estadísticamente significativa Regulación emocional y Autoestima - Género. El que las mujeres sean quienes tienen menores niveles de autoestima y más dificultades en el manejo de las emociones negativas hace de esta población una prioridad para la intervención.

Sería pertinente utilizar las mismas escalas en jóvenes que estén cursando los últimos años del secundario para poder constatar si se observan diferencias significativas en el nivel de desarrollo de estas HSE, lo que, si bien se podría explicar por la natural evolución y crecimiento, también podría ser consecuencia, al menos en parte, de su trayecto por la escuela y su creciente sentido de pertenencia a esta conforme transcurren los años de escolarización.

Bibliografía

- Brea, M. (2011) Informe de la interpretación de las escalas CPS, Rosenberg y Grit y propuestas de revisión para mejorar la confiabilidad. Banco Mundial. Disponible en <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/418161467995809251/informe-de-la-interpretacion-de-las-escalas-cps-rosenberg-y-grit-y-propuestas-de-revision-para-mejorar-la-confiabilidad>
- Binkley, Marilyn & Erstad, Ola & Herman, Joan & Raizen, Senta & Ripley, Martin & Miller-Ricci, May & Rumble, Mike. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. Universidad de Melbourne, Australia. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/226284480_Defining_Twenty-First_Century_Skills
- CASEL (2020) What is CASEL - Framework. Recuperado de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cole, P. M., S. E. Martin y T. A. Dennis (2004) "Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research", *Child Development*, vol. 75, nro. 2, pp. 317-333.
- Extremera Pacheco, N., y P. Fernández-Berrocal (2013) "Inteligencia emocional en adolescentes", *Padres y Maestros*, nro. 352, pp. 34-39.
- Gross, J. J. (1998) "The emerging field of emotion regulation: An integrative review", *Review of General Psychology*, vol. 2, nro. 3, pp. 271-299.
- IDECBA (2024) Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires. Síntesis de resultados 2023. Disponible en https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2024/07/sintesis_resultados_EAH_2023.pdf
- Mayer, J. D., D. R. Caruso y P. Salovey (2000) "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", *Intelligence*, vol. 27, nro. 4, pp. 267-298.
- MESACTS (2020) Escala de Regulación Emocional RE-MESACTS: Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina. Disponible en <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5211>
- Raciti, P., y P. Vivaldi Vera (2023) *Las Competencias Socioemocionales como instrumento transformador para el desarrollo humano integral: Marco conceptual y propuesta operativa para la implementación en las políticas y proyectos del CISP*, CISP.
- Repetto Talavera, E., y M. Pena Garrido (2010) "Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación", *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, nro. 5, pp. 82-95.
- Saarni, C. (1999) *The Development of Emotional Competence*, The Guilford Press, Nueva York – Londres.
- Salguero, J. M., P. Fernández-Berrocal, D. Ruiz-Aranda, R. Castillo y R. Palomera (2011) "Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, nro. 2, pp. 143-152.
- UEICEE (2017). Evaluación de Habilidades Socioemocionales. Documento marco de trabajo. Ciudad de Buenos Aires.

