

# Autonomía y relación de los estudiantes de 6.º grado de primaria. Aproximaciones desde la Evaluación Muestral 2022

Responsables del estudio:  
Alejandro Romani  
Margarita Mendoza

En caso de consultas sobre  
este artículo, escribir a:  
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación  
Calle del Comercio 193, San Borja  
Hecho el Depósito Legal en la  
Biblioteca Nacional del Perú  
N.º 2024-00113  
Primera edición digital  
Enero, 2024

**Resumen:** La importancia del desarrollo de la autonomía en los estudiantes del Perú ha sido reconocida en diversas normativas nacionales del sector educación. Por ello, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) incluyó su medición en la muestra de estudiantes de 6.º grado de primaria que participaron en la Evaluación Muestral (EM) 2022. En el presente documento, se esboza la propuesta de la UMC para la medición de esta habilidad socioemocional. En ella, se reconoce que ser autónomo no implica separarse de los demás, por lo que es importante que, junto con la habilidad de autonomía, se mida la habilidad de relación con los otros. Así, este estudio buscó identificar (1) cómo se distribuyen los puntajes de los estudiantes en autonomía y relación; (2) cuáles son las diferencias en autonomía y relación según el sexo, el tipo de gestión y el área geográfica de la institución educativa; (3) cuáles son las asociaciones entre la autonomía y relación, así como el bienestar de los estudiantes y características del contexto familiar; y (4) cuáles son los grupos de estudiantes que se conforman en función de sus puntajes en autonomía y relación. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen puntajes diversos en la escala de autonomía y relación, entre altos, bajos y promedios. Asimismo, se identificaron diferencias según sexo, gestión y área geográfica. Además, se encontraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre los puntajes de autonomía y relación, el bienestar de los estudiantes y las características positivas de sus familias. Finalmente, se identificaron cinco grupos de estudiantes que reflejan cinco tipos de desarrollo distintos. Los resultados se discuten en este reporte.

**Palabras clave:** autonomía, relación, habilidades socioemocionales, factores contextuales, evaluación a gran escala.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación. (2024). *Autonomía y relación de los estudiantes de 6.º grado de primaria. Aproximaciones desde la Evaluación Muestral 2022* (Estudios Breves N.º 11). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

## Introducción

El desarrollo de la autonomía de niños, niñas y adolescentes forma parte de los objetivos de la educación peruana, presentes en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación [Minedu], 2012). En el artículo 62 del reglamento de esta ley, se establece como uno de los objetivos de la educación primaria el “fortalecer la autonomía del niño, el significado de la convivencia con otros, el respeto a las diferencias y la comprensión y valoración de su ambiente familiar, cultural, social y natural, así como el sentido de pertenencia” (Minedu, 2012, p. 29). Además, en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2016) se afirma que la educación debe fomentar el desarrollo de la autonomía desde el reconocimiento de la singularidad de cada uno; sin embargo, con el fin de evitar caer en el individualismo, se resalta que, a su vez, las personas deben afianzar la conciencia de su ser social y su responsabilidad con ellos mismos, con los demás y con los proyectos colectivos. Adicionalmente, el PEN al 2036 considera que las políticas públicas deben buscar asegurar que el adolescente desarrolle su autonomía, indague para comprender el mundo e interprete la realidad para tomar decisiones responsables, desarrollando su sentido de pertenencia colectiva, comprometiéndose con su comunidad y logrando aprendizajes que le permitan alcanzar sus proyectos de vida (CNE, 2016).

Asimismo, en el Programa Curricular de Educación Inicial del Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2017b), se afirma que el desarrollo de la autonomía empieza desde los primeros años de vida con los procesos de individuación y afirmación de la identidad del niño. Así, el docente acompaña al niño en el desarrollo de su autonomía, de manera que aprende a reconocer, expresar y regular sus emociones, y a la par desarrolla sus habilidades sociales, de manera que aprende a convivir con los demás, respetando y construyendo acuerdos y normas de convivencia. Por su parte, en el Perfil de Egreso de la Educación Básica (Minedu, 2017a), se propone como una competencia que el estudiante se reconozca como persona valiosa y se identifique con su cultura en diferentes contextos, por lo que debe tomar decisiones con autonomía, cuidando de sí mismo y de los otros, procurando su bienestar y el de los demás. Además, se espera que el estudiante propicie una vida en democracia, reconociendo sus derechos y deberes, y comprendiendo los procesos históricos y sociales del país y el mundo, participando de manera informada, con libertad y autonomía, en la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa (Minedu, 2017a).

Tomando en cuenta la relevancia que se le otorga al desarrollo de la autonomía en diversos documentos de la normativa nacional, la UMC incluyó la medición de esta habilidad en la EM 2022, así como la exploración de características del contexto de los estudiantes que podrían favorecer o limitar su desarrollo. En esta primera sección, se presenta el marco de referencia utilizado para el estudio de la autonomía en el contexto peruano.

## **Diversas conceptualizaciones de la autonomía**

En la literatura psicológica se pueden encontrar diversas definiciones y enfoques para el estudio de la autonomía. Algunos autores definen a la autonomía como la capacidad de dar dirección a la propia vida, estableciendo objetivos, sintiéndose competente y siendo capaz de regular las propias acciones (Noom et al., 1999). Por su parte, Kagitcibasi (2005) la define como la capacidad de actuar voluntariamente, sin un sentido de coerción. Para la teoría de la autodeterminación, ser autónomo significa actuar con un pleno sentido de voluntad o tener gobierno de las propias acciones (Deci y Ryan, 2013), en otras palabras, tomar las propias decisiones y guiarse a sí mismo. En todos estos casos, la autonomía se ha definido como la actuación a partir de la propia voluntad. En ese sentido, lo contrario a la autonomía sería el control, entendiéndolo como la presión interna o externa para comportarse de alguna manera particular. Una forma alternativa de entender la autonomía que también se puede encontrar con regularidad en la literatura psicológica es cuando las personas actúan sin depender de los demás (Deci y Ryan, 2013). Así, algunos autores que están en sintonía con este enfoque son Steinberg y Silverberg (1986), quienes entienden autonomía como independencia, o Blos (1979), quien propone que ser autónomo implica un proceso de desapego o separación de la guía o apoyo de los demás. Desde este segundo enfoque, lo contrario a la autonomía es la dependencia de otros.

Algunos autores señalan que esta segunda perspectiva, es decir, la que define a la autonomía como independencia de los demás, ha sido más notable en la psicología del desarrollo (Deci y Ryan, 2013; Kagitcibasi, 2017). Sin embargo, la evidencia empírica ha demostrado que procesos de separación o desapego de los padres se han asociado con mayores niveles de estrés adolescente, de depresión y malestar socioemocional (por ejemplo, Beyers y Goossens, 1999; Chou, 2000; Deci y Ryan, 2013; Ryan y Lynch, 1989). Por el contrario, la evidencia ha demostrado que la autonomía, entendida como el comportamiento dirigido por la propia voluntad, se ha asociado con una variedad de resultados importantes como el bienestar, el aprendizaje, la creatividad, el compromiso escolar, entre otros (Deci y Ryan, 2013). Estos resultados nos permiten dibujar dos grandes conclusiones. En primer lugar, que el desapego y la separación de los demás no parecen constituir el camino hacia el desarrollo óptimo y saludable de las personas. En segundo lugar, que la perspectiva que entiende a la autonomía como el ejercicio de la voluntad y que sostiene que esta se construye a partir de vínculos de apego seguros y relaciones cercanas con los padres ha demostrado ser la que se asocia con resultados positivos en la vida de las personas. En ese sentido, el desarrollo de la autonomía se asume dentro de un contexto de apoyo afectivo y conexión con los seres queridos, ya que la relación positiva con los padres puede proporcionar una base de apoyo que permita al adolescente desarrollar sentimientos positivos sobre sí mismos y sus capacidades para una acción responsable y autónoma. Esta relación sinérgica permite el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la identidad y el bienestar psicológico (Noom et al., 1999).

## **La propuesta de Kagitcibasi y su relevancia para el contexto peruano**

Cidgem Kagitcibasi es una reconocida psicóloga e investigadora del desarrollo de la autonomía en diversos contextos. Kagitcibasi es una de las autoras que afirma que el desarrollo de la autonomía no requiere de un proceso de separación de los demás y que, por el contrario, señala que tanto una alta autonomía como una alta relación y conexión con los demás pueden coexistir y conducen al desarrollo óptimo de las personas (Kagitcibasi, 2017). La UMC considera que la propuesta de Kagitcibasi para el estudio de la autonomía es pertinente para el sector educación en el contexto peruano, tomando en cuenta la manera en que la autonomía está enunciada en la normativa nacional, el énfasis en la dinámica entre lo individual y lo colectivo, y por el interés en el desarrollo de la autonomía desde una relación sinérgica con los otros. Así, este modelo teórico puede ser útil para comprender el desarrollo de las personas en sociedades como la peruana, en donde existe una profunda cultura colectivista o cultura de la relación, y donde el espíritu de la colectividad predomina en pueblos o comunidades indígenas y afrodescendientes del país (Mejía, 2019).

## **Dos dimensiones subyacentes**

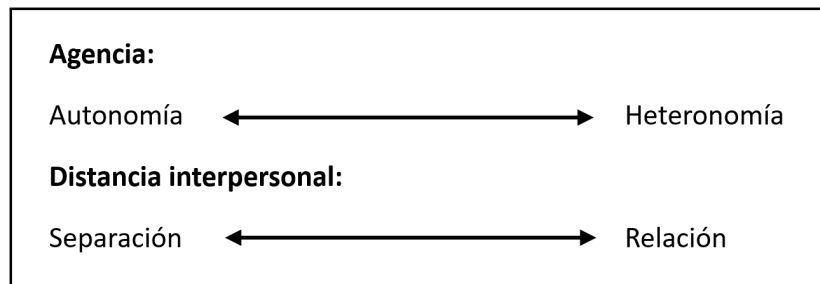
Como se señaló anteriormente, la manera tradicional para abordar el estudio de la autonomía desde la psicología es entenderla como la actuación sin depender de los demás, por lo que es común que la definición de autonomía, desde esa perspectiva, combine dos significados distintos: el primero, como la disposición para actuar de manera intencional y voluntaria; el segundo, como el estar separado de los demás, ser único e independiente (Kagitcibasi, 2017). A partir de esa definición, se conceptualiza y enfatiza que la autonomía y la separación están entrelazadas, énfasis que tiene como base valores asociados al individualismo, tales como la independencia y la autosuficiencia (Kagitcibasi, 2005). Sin embargo, es importante reconocer que este énfasis es principalmente cultural y cuestionable, ya que no parece surgir desde una perspectiva evolutiva que, muy por el contrario, destaca el valor de la cooperación y la relación para la supervivencia (Euler et al., 2001; Guising y Blatt, 1994). Kagitcibasi (2017) afirma que detrás de esta definición individualista de autonomía, subyacen dos dimensiones que es importante diferenciar: la agencia y la distancia interpersonal.

La primera dimensión puede ser denominada “agencia”, tiene que ver con el funcionamiento autónomo y hace referencia al grado en que la persona actúa de manera voluntaria y no coaccionada (Kagitcibasi, 2017). Esta dimensión se extiende desde la autonomía hasta la heteronomía. Kagitcibasi entiende a la autonomía como el estado de ser un agente autogobernado, es decir, cuando el comportamiento se dirige por voluntad propia; por el contrario, entiende a la heteronomía como el estado de ser gobernado desde afuera, es decir, el comportamiento dirigido o controlado por la voluntad de otra persona (2017). La segunda dimensión puede ser denominada “distancia interpersonal” y tiene que ver con el grado de

distanciamiento de uno mismo con los demás (Kagitcibasi, 2005). Esta dimensión se extiende desde la separación hasta la relación. Por un lado, quienes se ubican en el extremo de separación se perciben distanciados y poco conectados de los demás; por otro lado, quienes se ubican en el extremo de relación se perciben cercanos y conectados de los demás (Kagitcibasi, 2005). Una representación gráfica de ambas dimensiones se observa en la figura 1.

**Figura 1**

***Dimensiones de agencia y distancia interpersonal***



*Nota:* Tomado de *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications* (p. 182), por C. Kagitcibasi, 2017, Routledge.

Kagitcibasi (2005) propone que la ubicación de una persona en una dimensión no condiciona o implica su ubicación en la otra. En otras palabras, dado que son dimensiones distintas, es posible que cualquier extremo de la dimensión de agencia pueda coexistir con cualquier extremo de la dimensión de distancia interpersonal, lo que genera cuatro posibles combinaciones (Kagitcibasi, 2017). Esto tiene implicancias importantes para la construcción del yo<sup>1</sup>, ya que significa que una persona puede tener (1) una alta autonomía y una alta relación, (2) una alta heteronomía y una alta separación, (3) una alta autonomía y una alta separación, o (4) una alta heteronomía y una alta relación. De esta manera, la conceptualización de las dimensiones de agencia y distancia interpersonal permite hacer explícita la compatibilidad de altos niveles de autonomía con altos niveles relación o conexión con los demás.

Si bien todas las sociedades promueven el desarrollo tanto de la autonomía como de relación con los demás, al menos hasta cierto punto (Killen y Wainryb, 2000), cada grupo o subgrupo cultural puede tender a priorizar la expresión de una de las dos en mayor grado (Keller et al., 2003). Así, en la socialización de los niños, por un lado, las sociedades individualistas parecen haber reconocido la necesidad de autonomía y la han satisfecho, al mismo tiempo que, en algún grado, han ignorado la necesidad de relación con los demás; por otro lado, las sociedades

<sup>1</sup>El concepto de “yo” o “self” incluye la noción de persona y, en cierto modo, de personalidad. El yo es un producto social en el sentido de que emerge a partir de la interacción social y está socialmente situado en cualquier momento del tiempo. Esto es lo que diferencia el yo de la personalidad, ya que esta última se refiere a características duraderas y estables, relativamente inafectadas por situaciones sociales cambiantes. La característica más importante del yo es que es reflexivo, en el sentido de la autopercepción y autoconciencia que tienen las personas de este (Kagitcibasi, 2017).

colectivistas han hecho lo contrario (Kagitcibasi, 2012). Kagitcibasi afirma que ambos énfasis generan un desbalance en el desarrollo, por lo que propone que una coexistencia balanceada de autonomía y relación representa el modelo óptimo de desarrollo y bienestar humanos (2017).

### **Modelos familiares y desarrollo del yo**

La propuesta de Kagitcibasi se da en el contexto de una teoría más amplia en donde se busca establecer enlaces entre el yo, la familia y la sociedad. Para Kagitcibasi (2017) la familia es un componente central en la interacción yo-familia-sociedad, ya que es mediadora entre las concepciones y valores sociales y los patrones de crianza de los hijos. Así, Kagitcibasi propone la *teoría de cambio familiar*, en la que busca elaborar de manera más detallada la dinámica entre la autonomía y la relación con los demás, sus antecedentes, y cómo emergen los diferentes tipos de yo, es decir, los distintos procesos de socialización que los engendran. En este sentido, a través de una perspectiva del desarrollo humano, busca identificar cómo y por qué ciertos tipos de socialización ocurren en determinados contextos socioculturales (Kagitcibasi, 2005). La propuesta de Kagitcibasi (2017) identifica tres patrones prototípicos de interacción familiar: (a) el modelo familiar de interdependencia total; (b) el modelo familiar de independencia; y (c) el modelo familiar de interdependencia psicológica. Las orientaciones de crianza son distintas entre estos tres patrones y, en consecuencia, también difieren las características particulares de los hijos. A continuación, se presentan las características de estos modelos familiares, de acuerdo con la propuesta de Kagitcibasi (2017).

El modelo familiar de interdependencia total representa el ideal de la cultura de la relación (colectivismo) y puede encontrarse típicamente en sociedades tradicionales rurales o agrarias, migrantes, grupos étnicos minoritarios de sociedades occidentales y contextos urbanos de bajo nivel socioeconómico. En estas familias, los vínculos son muy cercanos, se defienden las lealtades familiares o grupales, y las necesidades e intereses familiares son más importantes que las personales. Asimismo, predomina el estilo de crianza orientado a la obediencia. La economía familiar (seguridad y asistencia financiera) se sostiene por la relación de interdependencia entre generaciones: primero, el hijo es dependiente de los padres y, luego, los padres, en su vejez, dependen de sus hijos adultos. Por ello, la independencia de los hijos no es funcional ni valorada, ya que un hijo independiente puede abandonar a su familia para perseguir sus propios intereses, poniendo en riesgo la supervivencia de su familia. En este modelo familiar se promueve principalmente la relación y conexión entre sus miembros, pero no su autonomía.

El modelo familiar de independencia representa el ideal de la cultura de separación (individualismo) y puede encontrarse típicamente en sociedades occidentales, industriales, urbanas y de mayor nivel socioeconómico. En este modelo, las familias son independientes de otras familias y sus miembros son independientes unos de otros. Como modelo, estas familias no comparten características con el modelo anterior y puede deberse a la mayor riqueza y

acceso a la tecnología que poseen. En este caso, la inversión económica y emocional de la familia está puesta en los hijos, en lugar de en las generaciones mayores. El ideal cultural de vida es el de la independencia y la autosuficiencia, por lo que el estilo de crianza está orientado hacia la autonomía y un menor control parental. En este modelo familiar se promueve principalmente la autonomía de sus miembros, pero no la relación o conexión entre ellos.

El tercer modelo familiar, denominado modelo de interdependencia psicológica, se caracteriza por un tipo de crianza que promueve tanto la autonomía como la relación. Si bien se distingue de los otros dos modelos, también comparte algunas de sus características. Así, hay cercanía y calidez familiar, al mismo tiempo que hay un reconocimiento de la necesidad de autonomía. Los valores de socialización continúan enfatizando la lealtad hacia la familia, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de la autonomía, en lugar de la obediencia. En estas familias, los padres buscan ejercer control, pero con el fin de establecer y mantener el orden, más que para subordinarlos. El modelo familiar de interdependencia psicológica cobra especial relevancia con relación a la discusión previa sobre la distinción entre las dimensiones de distancia interpersonal (relación-separación) y agencia (autonomía-heteronomía), ya que es aquí donde la autonomía y la relación pueden coexistir y promover el desarrollo saludable de las personas.

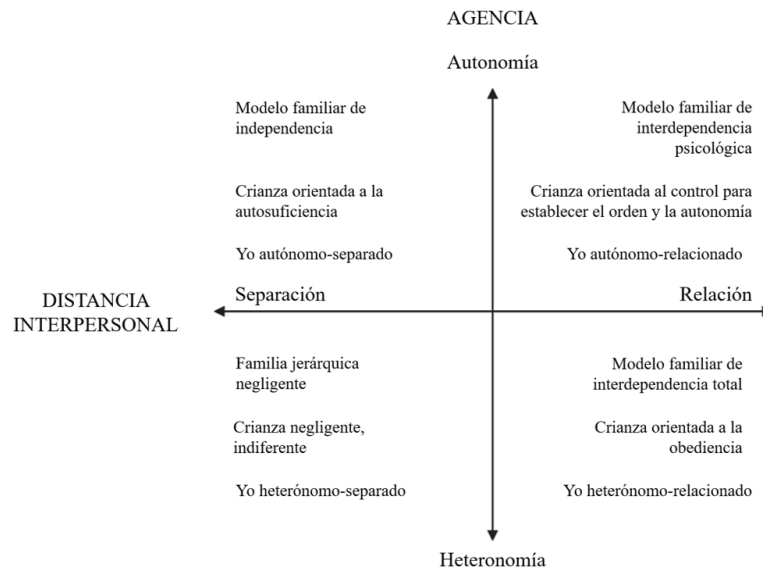
Es importante resaltar que, como señala (Kagitcibasi, 2017), las características de los modelos familiares presentados anteriormente se deben entender de manera relativa y no como verdades absolutas ni típicas de todas las familias. En efecto, la autora resalta que su modelo no refleja la amplia diversidad de las familias en distintos contextos, sino que debe entenderse como un recurso sencillo y eficiente para entender algunas de las bases del funcionamiento familiar en diferentes contextos.

Cuando se consideran los modelos familiares, el estilo de crianza, el desarrollo del yo, y se yuxtaponen las dimensiones de agencia y distancia interpersonal, se obtiene un modelo con cuatro cuadrantes (ver figura 2). A continuación, se presenta la descripción de cada uno de los cuatro tipos de desarrollo del yo que se pueden desarrollar en distintos contextos familiares, de acuerdo con la propuesta teórica de Kagitcibasi (2005). El primer tipo es el “yo heterónimo-relacionado”, en donde hay una alta relación, pero una alta heteronomía (es decir, una baja autonomía), y se desarrolla dentro de un modelo familiar de interdependencia total en donde la crianza se orienta hacia la obediencia. El segundo tipo es el “yo autónomo-separado”, en donde hay una alta autonomía, pero una alta separación (es decir, una baja relación), y se desarrolla dentro de un modelo familiar de independencia en donde la crianza se orienta hacia la autosuficiencia. El tercer tipo es el “yo autónomo-relacionado”, en donde hay una alta autonomía y una alta relación, y se desarrolla dentro de un modelo familiar de interdependencia psicológica en donde la crianza se orienta a la autonomía y al establecimiento de vínculos familiares estrechos. El último patrón, el “yo heterónimo-separado”, en donde hay una alta heteronomía y una alta separación (en otras palabras, una baja autonomía y una baja relación), podría reflejar un caso patológico y apuntar a una situación de crianza parental

negligente o indiferente (Baumrind, 1980) y se desarrolla en un contexto familiar jerárquico en donde la crianza se orienta hacia el rechazo y la obediencia.

**Figura 2**

***Agencia, distancia interpersonal, modelos familiares y desarrollo del yo***



*Nota:* Tomado de *Family, Self, and Human Development Across Cultures: Theory and Applications* (p. 186), por C. Kagitcibasi, 2017, Routledge.

Kagitcibasi (2017) resalta que el desarrollo del yo autónomo-relacionado está presente en cualquier contexto familiar que refuerce el desarrollo tanto de la autonomía como de la relación. De los cuatro patrones de desarrollo presentados, el yo autónomo-relacionado promete ser psicológicamente óptimo, ya que involucra una alta autonomía y una alta relación o conexión con los demás. En los otros dos tipos de desarrollo, el yo autónomo-separado y el yo heterónomo-relacionado, se pierde el balance entre la autonomía y relación, ya que se resalta la expresión de una por encima de la otra. El cuarto tipo de desarrollo, el yo heterónomo-separado, es el que más se aleja de alcanzar el equilibrio de la autonomía y la relación.

### **Preguntas de investigación**

En resumen, a lo largo de esta primera sección se ha presentado cómo se aborda el desarrollo de la autonomía desde la normativa nacional; asimismo, se ha presentado, de manera muy breve, la propuesta de Kagitcibasi para el estudio de la autonomía y se ha justificado por qué la UMC considera que este marco de referencia puede ser útil para entender el desarrollo de esta habilidad en el contexto peruano. Tomando en cuenta que esta es una de las primeras publicaciones que abordan el estudio de la autonomía en evaluaciones a gran escala en el Perú, esta investigación busca describir con mayor detalle a la habilidad socioemocional de autonomía y relación de los estudiantes de 6.º grado de primaria que participaron en la EM 2022. En este sentido, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:



- ¿Cómo se distribuyen los puntajes de la escala de autonomía y relación de los estudiantes de 6.º grado de primaria?
- ¿Cuáles son las diferencias en autonomía y relación según los estratos sexo, tipo de gestión y área geográfica de la institución educativa?
- ¿Cuáles son las asociaciones entre autonomía y relación, y las variables recogidas en los cuestionarios al estudiante y a la familia?
- ¿Cuáles son los grupos de estudiantes que se conforman en función de sus puntajes en autonomía y relación?

## Método

### Participantes

La muestra estuvo conformada por 9256 estudiantes de 6.º grado de primaria evaluados en la EM 2022, quienes respondieron un cuestionario de habilidades socioemocionales (HSE) y un cuestionario de factores contextuales<sup>2</sup>. Esta muestra tiene representatividad nacional<sup>3</sup>. La tabla 1 detalla la distribución de los estudiantes de la muestra según estratos.

**Tabla 1**

*Distribución de los estudiantes de 6.º grado de primaria incluidos en este estudio, según estratos*

	Estrato	n	%
Sexo	Hombre	4 626	50,0
	Mujer	4 630	50,0
Área geográfica	Urbana	7 521	81,3
	Rural	1 735	18,7
Gestión	Pública	7 102	76,7
	Privada	2 154	23,3

En el estudio también, participaron los padres de familia de los estudiantes evaluados (n=8869), quienes completaron un cuestionario con preguntas sobre el bienestar de los estudiantes y la dinámica familiar<sup>4</sup>.

### Medición

#### *Escalas de habilidades socioemocionales de los estudiantes*

En la EM 2022 se midieron seis HSE a través de seis escalas diferentes; sin embargo, como se mencionó anteriormente, en el presente estudio se exploran con mayor profundidad los resultados de la escala de autonomía y relación. A continuación, se presenta el detalle de este constructo.

**Autonomía y relación.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por las capacidades de los estudiantes de agencia y relación con los demás, en tanto que se reconoce que ambos aspectos son valiosos para el desarrollo humano. La escala fue adaptada a partir de la propuesta original de Kagitcibasi (2017) e incluyó doce enunciados que representan las dos dimensiones propuestas por esta autora: (1) autonomía: mide la dimensión de agencia, definida como el grado de funcionamiento autónomo que implica actuar de manera voluntaria

<sup>2</sup>Los cuestionarios de factores contextuales están dirigidos a directores, docentes tutores, familias y estudiantes, y tienen el propósito de recoger información sobre aspectos del contexto que podrían favorecer o limitar el desarrollo de las HSE de los estudiantes.

<sup>3</sup>Con el fin de replicar la distribución de los estratos poblacionales, los análisis estadísticos se realizaron utilizando los pesos muestrales. Los detalles acerca del diseño muestral se pueden encontrar en el reporte técnico de la EM 2022 (Minedu, 2023b)

<sup>4</sup>En este informe no se incluye la información recogida en los cuestionarios dirigidos a directores y docentes tutores, ya que los análisis mostraron asociaciones muy bajas con los puntajes de los estudiantes en la escala de autonomía y relación (ver Anexo A).

y no coaccionada; (2) relación: mide la dimensión de distancia interpersonal, definida como el grado de conexión con los demás<sup>5</sup>. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones que van de *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

### ***Escalas del cuestionario de factores contextuales del estudiante***

El cuestionario al estudiante de la EM 2022 incluyó escalas relacionadas con el bienestar del estudiante, así como algunas características de su familia y de su entorno escolar<sup>6</sup>. A continuación, se presenta el detalle de cada una de ellas.

**Bienestar subjetivo.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por la autopercepción del estudiante sobre su bienestar en las últimas semanas (Topp et al., 2015). La escala original fue elaborada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1998) e incluyó cinco enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de seis opciones que van de *Nunca* a *Todo el tiempo*.

**Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por el acompañamiento que recibe el estudiante por parte de su familia para el desarrollo de las tareas escolares. Esta escala fue elaborada por especialistas de la UMC e incluyó seis enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones que van de *Nunca* a *Siempre*.

**Relaciones intrafamiliares.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por las interacciones que se dan entre los integrantes de una familia (Rivera-Heredia y Andrade-Palos, 2010). La escala fue adaptada a partir de la propuesta original de Rivera-Heredia y Andrade-Palos (2010) e incluyó doce enunciados que representan tres dimensiones de las relaciones intrafamiliares: (1) unión y apoyo: representa la tendencia de la familia para realizar actividades en conjunto, para la convivencia y para apoyarse mutuamente; (2) dificultades: representa la percepción de conflicto al interior de la familia; (3) expresión: representa la posibilidad de comunicar verbalmente emociones, ideas y acontecimientos en un ambiente de respeto. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cinco opciones que van de *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

---

<sup>5</sup>Es importante señalar que en este estudio se utilizará el término de “autonomía” para hacer alusión a la dimensión de agencia; en ese sentido, un mayor puntaje en esta dimensión refleja una mayor autonomía (y viceversa). Asimismo, se utilizará el término “relación” para referirnos a la dimensión de distancia interpersonal; en ese sentido, un mayor puntaje en esta dimensión refleja una mayor relación (y viceversa).

<sup>6</sup>Además de las variables señaladas, el cuestionario de factores contextuales del estudiante también recogió información relacionada con aspectos de la escuela. Sin embargo, en este estudio no se incluyeron dichas variables, ya que se priorizó el análisis de la asociación de los aspectos de la dinámica familiar y del bienestar del estudiante con sus puntajes en la escala de autonomía y relación.

### ***Escalas del cuestionario de factores contextuales de la familia***

El cuestionario a la familia de la EM 2022 incluyó escalas relacionadas con algunas características del contexto familiar y el bienestar. A continuación, se presenta el detalle de cada una de ellas.

**Bienestar subjetivo.** Se midió utilizando la misma escala que se incluyó en el cuestionario de factores contextuales del estudiante.

**Competencia parental.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, con el fin de asegurarles un desarrollo suficientemente sano y bajo patrones aprobados por la sociedad (Vera-Vásquez et al., 2014). La escala fue adaptada a partir de una versión aplicada anteriormente en el Perú (Vera-Vásquez et al., 2014) e incluyó catorce enunciados que representan dos dimensiones de la competencia parental: (1) asunción del rol y dedicación personal: representa la capacidad de adaptación de los padres a las circunstancias que conllevan el nacimiento de los hijos, así como el tiempo que les dedican para estar con ellos de manera constructiva; (2) involucramiento escolar: representa el grado de preocupación y participación de los padres en los aspectos escolares de sus hijos. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de *Nunca* a *Siempre*.

**Empatía.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por la capacidad del padre o de la madre para comprender al otro y ponerse en su lugar y, además, la reacción afectiva de compartir su estado emocional (Mestre et al., 2004). La escala fue adaptada a partir de la propuesta original de Davis (1983) e incluyó once enunciados que representan dos dimensiones de la empatía: (1) preocupación empática: representa la capacidad de mostrar sentimientos de compasión, preocupación y cuidado hacia otra persona que se encuentra en una situación desfavorable; (2) toma de perspectivas: representa la capacidad de adoptar espontáneamente el punto de vista de otra persona y de identificarse con ella<sup>7</sup>. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de *No me describe bien* a *Me describe muy bien*.

**Percepción sobre el malestar socioemocional del hijo.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por la frecuencia con la que los padres observaron indicadores de alerta en su hijo, asociados a su estado de ánimo, su desenvolvimiento en la escuela, sus relaciones con su familia y sus pares, entre otros. La escala fue elaborada por especialistas de la UMC e incluyó ocho enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de *Nunca* a *Siempre*.

**Relación padre-hijo.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por la percepción del padre o madre sobre la relación con su hijo (Driscoll y Pianta, 2011). La escala fue adaptada a partir de la propuesta original de Driscoll y Pianta (2011) e incluyó dieciséis enunciados que representan dos dimensiones de la relación padre-hijo: (1) cercanía: representa

<sup>7</sup>El análisis de esta subescala evidenció que no contaba con indicadores psicométricos aceptables. Por este motivo, no se utilizó esta subescala para el análisis de los resultados.

el grado en el que los padres sienten que la relación con su hijo o hija está caracterizada por la calidez, el afecto y la comunicación abierta; (2) conflicto: representa el grado en el que los padres sienten que la relación con su hijo o hija está caracterizada por la negatividad. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

**Tolerancia al castigo físico.** Se midió a través de un conjunto de enunciados que indagaron por el grado de aceptación que tienen los padres con respecto al uso del castigo físico para educar o disciplinar a sus hijos. La escala fue elaborada por especialistas de la UMC e incluyó cuatro enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

### Procedimiento para el análisis de datos

Con relación al análisis psicométrico de la escala de autonomía y relación, se aplicó la versión multidimensional del modelo de escala de valoración de Andrich (Andrich, 1978). Los resultados de este análisis evidenciaron que la escala cuenta con indicadores psicométricos adecuados<sup>8</sup>. Los puntajes de los estudiantes fueron estimados a través del estimador WLE (*Weighted Likelihood Estimation*). Para el análisis psicométrico de las escalas de los cuestionarios de factores contextuales, en algunos casos se aplicaron análisis factoriales confirmatorios y, en otros, análisis de componentes principales. Los resultados de estos análisis evidenciaron que todas estas escalas presentaron indicadores psicométricos adecuados<sup>9</sup>. Es importante señalar que, en el caso de la escala de autonomía y relación, los puntajes estuvieron centrados en 0; en este sentido, se debe notar que un puntaje de 0 no implica ausencia del constructo latente, sino un nivel promedio. En el caso de las escalas de factores contextuales incluidas en los cuestionarios al estudiante y la familia, estos fueron estandarizados para que tengan una media 0 y una desviación estándar de 1.

En primer lugar, con el fin de realizar un análisis descriptivo, se generaron histogramas con la distribución de los puntajes de los estudiantes en autonomía y relación. Luego de ello, se utilizó una prueba t de Student para comparar los puntajes de los estudiantes según los estratos de sexo, gestión y área geográfica. Posteriormente, se aplicaron análisis de correlación de Pearson para identificar las asociaciones entre la escala de autonomía y relación y las escalas de factores contextuales del estudiante y la familia. Todos estos análisis se realizaron utilizando los pesos muestrales.

De acuerdo con la teoría presentada en la introducción, las personas pueden tener distintos tipos de desarrollo de acuerdo con sus niveles de autonomía y relación (por ejemplo, personas con un alto nivel de autonomía, pero bajo de relación). Por este motivo, con el fin de identificar grupos de estudiantes en función de sus puntajes en la escala de autonomía y

<sup>8</sup>Los resultados del análisis psicométrico de la escala de autonomía y relación (y todas las otras escalas de HSE) se encuentran detallados en el reporte técnico de la EM 2022 (Minedu, 2023b)

<sup>9</sup>Los resultados del análisis psicométrico de las escalas de factores contextuales se presentan en el Anexo B.

relación, se utilizó el método de análisis de perfiles latentes (APL). El APL es un enfoque de agrupamiento probabilístico, basado en un modelo, que busca clasificar a los individuos de una población heterogénea en grupos homogéneos<sup>10</sup>. En el APL, se especifica una variable latente categórica con  $k$  número de perfiles para modelar la heterogeneidad entre individuos. Dado que en el APL no se conoce a priori el número correcto de perfiles, es necesario examinar distintos modelos con diferente número de perfiles y comparar uno con el otro en función de criterios estadísticos, supuestos teóricos, tamaño de los perfiles, así como interpretabilidad y singularidad de los perfiles (Pastor et al., 2007).

De acuerdo con Wang y Wang (2020), para estimar un modelo de APL normalmente se siguen los siguientes pasos: (1) determinar el número óptimo de perfiles latentes; (2) examinar la clasificación de perfiles latentes; (3) definir o etiquetar los perfiles latentes; y (4) predecir la pertenencia a cada perfil latente.

Finalmente, una vez que se identificó el modelo con el número óptimo de perfiles latentes y se verificó que cumplía con las condiciones para realizar análisis post hoc<sup>11</sup>, se procedió a generar una variable de agrupación categórica en la que cada estudiante fue asignado al perfil latente al que tenía mayores probabilidades de pertenecer. Luego de ello, se exploraron las diferencias en los puntajes en las escalas de factores contextuales, según perfil latente. Para ello, en primer lugar, se utilizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para identificar si existían diferencias en por lo menos dos perfiles latentes. Posteriormente, se utilizó la prueba de Wilcoxon por pares para identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre el perfil de referencia (perfil 1, “promedio en autonomía y promedio en relación”) y cada uno de los otros cuatro perfiles (perfiles 2, 3, 4 y 5).

---

<sup>10</sup>Para una revisión más detallada acerca de esta metodología, se puede recurrir a Ferguson et al. (2020), Morin et al. (2020), Oberski (2016), Pastor et al. (2007), Spurk et al. (2020), Wang y Wang (2020), Williams y Kibowski (2016).

<sup>11</sup>De acuerdo con algunos autores, se recomienda utilizar el método de análisis post hoc solo cuando la entropía del modelo está por encima de 0,80 (Clark y Muthén, 2009; Ferguson et al., 2020).

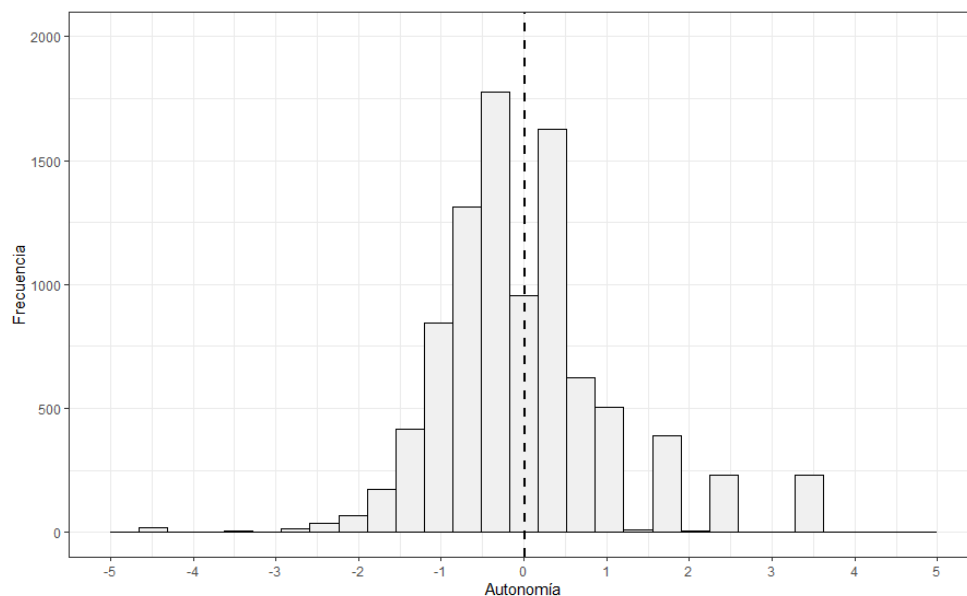
## Resultados

### Análisis descriptivos

En las figuras 3 y 4 se presentan los histogramas con la distribución de los puntajes de los estudiantes de 6.º grado de primaria en las subescalas de autonomía y relación, respectivamente<sup>12</sup>. En el caso de la subescala de autonomía, se observa que la mayoría de estudiantes tienen puntajes que se encuentran alrededor de -1 y 1, observándose una menor cantidad de estudiantes en los extremos de la distribución (ver figura 3). En el caso de la subescala de relación, se observa una varianza ligeramente más alta (ver figura 4).

#### Figura 3

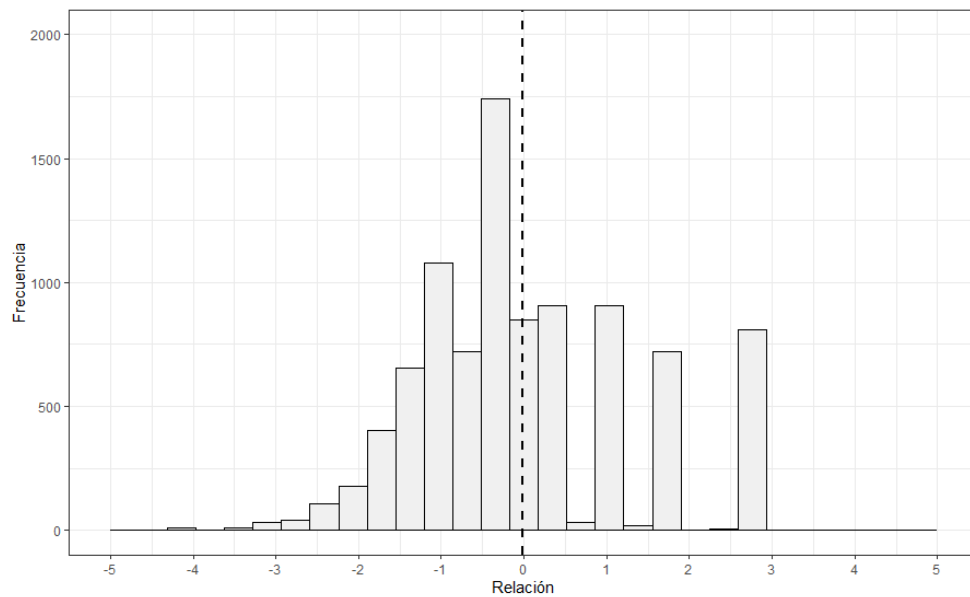
##### *Histograma de los puntajes en la subescala de autonomía*



*Nota:* La línea punteada muestra la media de la subescala de autonomía ( $\mu = 0,0$ ;  $\sigma = 1,1$ ).

<sup>12</sup>En el Anexo C se puede observar la distribución de las respuestas de los estudiantes en la escala de autonomía y relación.

**Figura 4**  
**Histograma de los puntajes en la subescala de relación**



*Nota:* La línea punteada muestra la media de la subescala de autonomía ( $\mu = 0,0$ ;  $\sigma = 1,3$ ).

Con relación a la distribución de los puntajes de los estudiantes en la escala de autonomía y relación, por un lado, se observó que la subescala de autonomía mostró una distribución que se asemeja bastante a una normal, con más del 70% de los puntajes comprendidos en un rango de una desviación estándar por encima y por debajo de la media. Por otro lado, en el caso de la subescala de relación, esta mostró una dinámica más compleja, sobre todo cuando se observa la distribución de los puntajes que se encuentran a la derecha del 0, observándose barras de similar altura en puntajes que están a 1, 2 y hasta 3 desviaciones estándar por encima de la media. Adicionalmente, cuando se revisa el porcentaje de estudiantes que marcaron cada categoría de la escala de respuestas (ver Anexo C), se observa que hay una mayor proporción de estudiantes que reportan estar “totalmente de acuerdo” con los ítems de la subescala de relación. En el caso de autonomía, la mayor proporción de estudiantes reporta estar “de acuerdo” con los ítems de esta subescala.

### Diferencias según estratos

En la tabla 2 se muestran los resultados de las pruebas t para comparar las medias en cada subescala, según los estratos de sexo, gestión y área geográfica. Como se puede observar, los hombres obtienen mayores puntajes en autonomía, mientras que las mujeres obtienen mayores puntajes en relación. Además, los estudiantes de escuelas de gestión pública obtienen mayores puntajes en autonomía, mientras que los estudiantes de escuelas de gestión privada obtienen mayores puntajes en relación. Finalmente, los estudiantes del área urbana obtienen mayores puntajes tanto en autonomía como en relación.



**Tabla 2***Diferencias en la escala de autonomía y relación, según estratos*

Subescala	Sexo		Gestión		Área	
	Mujer M (DE)	Hombre M (DE)	Privada M (DE)	Pública M (DE)	Rural M (DE)	Urbana M (DE)
Autonomía	-0,12 (1,04)	<b>0,12 (1,07)</b>	-0,10 (1,06)	<b>0,03 (1,06)</b>	-0,05 (1,02)	<b>0,01 (1,07)</b>
Relación	<b>0,08 (1,36)</b>	-0,14 (1,27)	<b>0,14 (1,38)</b>	-0,09 (1,30)	-0,29 (1,18)	<b>0,04 (1,35)</b>

*Nota:* En todos los casos, las diferencias fueron estadísticamente significativas a nivel de  $p < 0,05$ . Se resaltó en negrita el valor de la categoría que obtuvo el mayor promedio. M = media. DE = desviación estándar.

### Correlaciones con las variables recogidas en los cuestionarios al estudiante y a la familia

En la tabla 3 se muestran las correlaciones entre las subescalas de autonomía y relación y las variables recogidas en los cuestionarios al estudiante y a la familia. De manera general, la magnitud de las correlaciones es más grande con las variables del cuestionario al estudiante, en comparación con las del cuestionario a la familia. Además, se observa que una mayor presencia de características positivas de la dinámica familiar (cercanía en la relación padre-hijo; expresión, unión y apoyo en las relaciones intrafamiliares; apoyo familiar en el proceso de aprendizaje; competencia parental), así como un mayor bienestar subjetivo, se asociaron con mayores puntajes tanto en autonomía como en relación. Por el contrario, se observa que una mayor presencia de características negativas de la dinámica familiar (dificultades en las relaciones intrafamiliares), así como una mayor percepción sobre el malestar socioemocional del estudiante, se asociaron con menores puntajes tanto en autonomía como en relación. Finalmente, se observa que un mayor ISE se asoció con mayores puntajes en relación. Si bien las correlaciones señaladas anteriormente son estadísticamente significativas, es importante señalar que la magnitud de estas, en la mayoría de los casos, es pequeña. Solo en algunos casos muy puntuales se podría considerar que hay un efecto moderado<sup>13</sup>. Por ello, se recomienda interpretar con cautela estas asociaciones.

<sup>13</sup>De acuerdo con Cohen (1988), una correlación es pequeña cuando tiene un valor entre 0,1 y 0,3, moderada cuando su valor está entre 0,3 y 0,5, y grande cuando tiene un valor mayor a 0,5. Las correlaciones menores a 0,1 se consideran insignificantes. Es importante resaltar que estos puntos de corte son solo guías que ayudan con la interpretación de los resultados, pero que no se deberían utilizar de manera rígida.

**Tabla 3**

*Correlaciones entre la escala de autonomía y relación y las variables de los cuestionario al estudiante y a la familia*

Escala	Autonomía	Relación
<i>Variables del cuestionario al estudiante</i>		
Bienestar subjetivo	0,35*	0,25*
Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje	0,27*	0,20*
Relaciones intrafamiliares: unión y apoyo	0,33*	0,28*
Relaciones intrafamiliares: expresión	0,33*	0,27*
Relaciones intrafamiliares: dificultades	-0,05*	-0,14*
<i>Variables del cuestionario a la familia</i>		
Índice socioeconómico (ISE)	0,00	0,11*
Bienestar subjetivo	0,11*	0,08*
Competencia parental: asunción del rol y dedicación personal	0,13*	0,11*
Competencia parental: involucramiento escolar	0,11*	0,10*
Percepción sobre el malestar socioemocional	-0,10*	-0,08*
Tolerancia al castigo físico	0,01	-0,05*
Empatía: preocupación empática	0,08*	0,14*
Relación padre-hijo: cercanía	0,13*	0,15*
Relación padre-hijo: conflicto	-0,04*	-0,06*

Nota: \* $p < 0,05$ .

### **Análisis de perfiles latentes**

Como se señaló en la sección de metodología, se utilizó el método de análisis de perfiles latentes (APL) con el fin de identificar grupos de estudiantes en función de sus puntajes en autonomía y relación. En la tabla 4, se muestran los índices de ajuste para modelos de 2 hasta 7 perfiles. Como se puede observar, el valor de los índices AIC, BIC y SABIC disminuye conforme se añaden más perfiles al modelo. Sin embargo, tanto la prueba LMR-LR y ALMR-LR dejan de ser significativas en el modelo de 7 perfiles ( $p > 0,05$ ). Ello es un indicador de que ya no hay una mejora significativa en el ajuste del modelo de 7 perfiles, comparándolo con el modelo de 6 perfiles. Estos resultados sugieren que el modelo de 6 perfiles es el que contaría con el número óptimo de perfiles. Sin embargo, luego de revisar con detalle la conformación de los perfiles de los distintos modelos, se decidió escoger el modelo de 5 perfiles por ser la solución más parsimoniosa y que, a su vez, identificó grupos de estudiantes con características similares a los de la propuesta teórica de Kagitcibasi (2017). De ahora en adelante, se referirá al modelo de 5 perfiles como el modelo final.

**Tabla 4***Índices de ajuste para modelos de diferente número de perfiles*

Modelo	LL	AIC	BIC	SABIC	LMR-LR	ALMR-LR
2 perfiles	-28 511	57 037	57 087	57 064	0,00	0,00
3 perfiles	-28 236	56 492	56 563	56 531	0,00	0,00
4 perfiles	-27 942	55 911	56 003	55 962	0,00	0,00
5 perfiles	-27 754	55 540	55 654	55 603	0,01	0,01
6 perfiles	-27 642	55 321	55 457	55 397	0,00	0,00
7 perfiles	-27 563	55 171	55 328	55 258	0,17	0,18

*Nota:* LL = log likelihood; AIC = criterio de información de Akaike; BIC = criterio de información bayesiano; SABIC = criterio de información bayesiano ajustado para el tamaño de la muestra; LMR-LR = prueba del índice de verosimilitud de Lo-Mendell-Rubin; ALMR-LR = prueba ajustada del índice de verosimilitud de Lo-Mendell-Rubin.

Una vez identificado el modelo con el número óptimo de perfiles, es indispensable examinar la calidad de la clasificación de los miembros de cada una de los perfiles. Así, es importante revisar el indicador de entropía, el cual tiene un rango que va de 0 a 1. La entropía es una medida resumen que indica una mejor clasificación cuando su valor es más cercano a 1. En este caso, el modelo final obtuvo una entropía de 0,81. Si bien no existe un punto de corte específico para este indicador, algunos autores sugieren que un valor por encima de 0,80 indica una alta entropía (Asparouhov y Muthén, 2014; Clark y Muthén, 2009).

Además de revisar la entropía del modelo final, es importante mirar con detalle la cantidad de estudiantes de cada perfil identificado. En la tabla 5 se muestra el tamaño de cada perfil del modelo final. Así, se observa que el perfil 1 es el más grande y el que agrupa a la gran mayoría de estudiantes (73,6%). Los perfiles 3 y 5 agrupan alrededor del 10% de estudiantes cada una (10% y 12,9%, respectivamente). Finalmente, los perfiles 2 y 4 son los que agrupan a la menor cantidad de estudiantes, con menos del 3% de la muestra en cada uno de ellos (0,7% y 2,7%, respectivamente). Si bien se recomienda que el tamaño de los perfiles no sea demasiado pequeño ni cercano a 0, se decidió mantener el modelo de 5 perfiles debido a que los perfiles con menor proporción tienen sentido teórico y son interpretables.

**Tabla 5***Porcentaje de estudiantes de la muestra y de la población en cada perfil del modelo final*

Perfil	Etiqueta	Porcentaje de la muestra (%)	Cantidad de estudiantes de la muestra
Perfil 1	Promedio en autonomía y promedio en relación	73,6	6811
Perfil 2	Baja autonomía y baja relación	0,7	69
Perfil 3	Alta autonomía y promedio en relación	10,0	929
Perfil 4	Alta autonomía y alta relación	2,7	253
Perfil 5	Promedio en autonomía y alta relación	12,9	1194

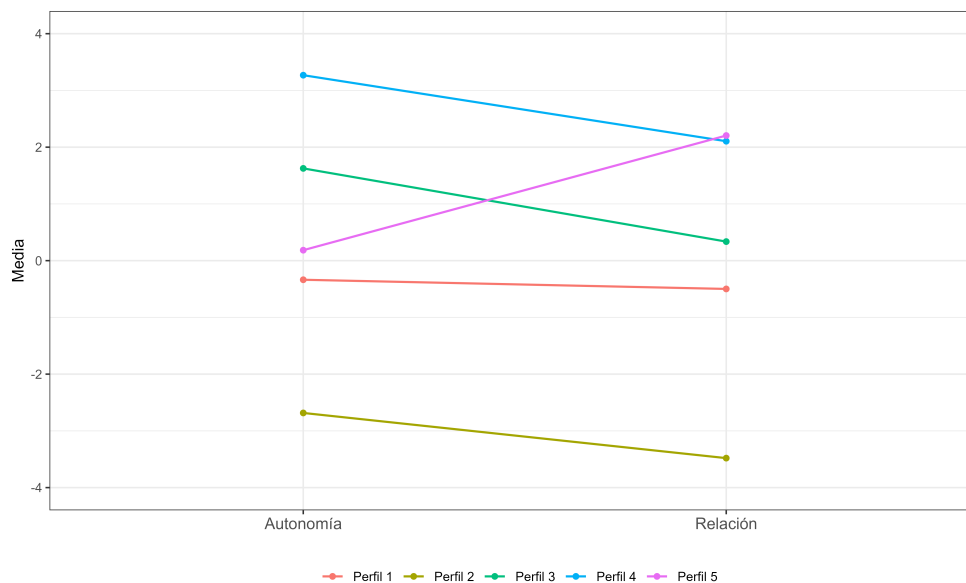
Adicionalmente, en la tabla 6 se presenta el puntaje promedio en autonomía y relación, en cada uno de los perfiles latentes del modelo final. Asimismo, en esta misma tabla se puede observar una propuesta de etiqueta de cada perfil. Es importante recordar que los puntajes en la escala de autonomía y relación tienen una media de 0 y una desviación estándar de 1.

**Tabla 6***Puntajes promedio en autonomía y relación, en cada perfil latente del modelo final*

Perfil	Etiqueta	Autonomía		Relación	
		M	DE	M	DE
Perfil 1	Promedio en autonomía y promedio en relación	-0,34	0,66	-0,50	0,88
Perfil 2	Baja autonomía y baja relación	-2,68	1,09	-3,48	1,26
Perfil 3	Alta autonomía y promedio en relación	1,63	0,57	0,34	0,84
Perfil 4	Alta autonomía y alta relación	3,27	0,49	2,10	0,98
Perfil 5	Promedio en autonomía y alta relación	0,18	0,76	2,20	0,61

*Nota:* M = media. DE = desviación estándar.

Con el fin de facilitar la visualización de los datos presentados en la tabla anterior, en la figura 5 se presenta un gráfico con los puntajes promedio de habilidad en las escalas de autonomía y relación, según perfiles latentes.

**Figura 5***Puntajes promedio en autonomía y relación, según perfil latente del modelo final*

El perfil latente 1 se caracteriza por tener puntajes en las subescalas de autonomía y relación muy similares al promedio de la muestra (aunque ligeramente por debajo). Por ello, y sumado a que este perfil agrupa a la gran mayoría de estudiantes de la muestra, se etiquetó a este perfil como “promedio en autonomía y promedio en relación”.

El perfil latente 2 se caracteriza por tener puntajes en la subescala de autonomía alrededor de dos desviaciones estándar por debajo del promedio de la muestra, y puntajes en la subescala de relación alrededor de tres desviaciones estándar por debajo del promedio de la muestra. Por ello, se etiquetó a este perfil como “baja autonomía y baja relación”.

El perfil latente 3 se caracteriza por tener puntajes en la subescala de autonomía alrededor de una desviación estándar por encima del promedio de la población, y puntajes en la subescala de relación cercanos al promedio de la muestra (aunque ligeramente por encima). Por ello, se etiquetó a este perfil como “alta autonomía y promedio en relación”.

El perfil latente 4 se caracteriza por tener puntajes en la subescala de autonomía alrededor de tres desviaciones estándar por encima del promedio de la población, y puntajes en la subescala de relación alrededor de dos desviaciones estándar por encima del promedio de la población. Por ello, se etiquetó a este perfil como “alta autonomía y alta relación”.

El perfil latente 5 se caracteriza por tener puntajes en la subescala de autonomía bastante cercanos al promedio de la muestra (aunque ligeramente por encima) y puntajes en la subescala de relación alrededor de dos desviaciones estándar por encima del promedio de la población. Por ello, se etiquetó a este perfil como “promedio en autonomía y alta relación”.

### Distribución de los estratos al interior de cada perfil latente

En la tabla 7, se muestra la distribución de los estratos de sexo, gestión y área geográfica, según perfil latente. Con relación al estrato de sexo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los perfiles 3 (“alta autonomía y promedio en relación”) y 5 (“alta relación y promedio en autonomía”). Así, se observa una mayor cantidad de hombres en el perfil 3 y una mayor cantidad de mujeres en el perfil 5. Con relación a los estratos de gestión y área, se observa que en todos los perfiles latentes hay una mayor proporción de estudiantes de escuelas de gestión pública y del área urbana. Si bien todas estas diferencias fueron estadísticamente significativas, es importante señalar que podrían estar reflejando la distribución de estos estratos en la muestra.

**Tabla 7**

*Distribución de los estratos, según perfiles latentes del modelo final*

Perfil	Etiqueta	Sexo		Gestión		Área	
		Mujeres (%)	Hombres (%)	Privada (%)	Pública (%)	Rural (%)	Urbana (%)
Perfil 1	Promedio en autonomía y promedio en relación	49,5	50,5	24,9	75,1*	21,8	78,2*
Perfil 2	Baja autonomía y baja relación	55,0	45,0	28,2	71,8*	13,3	86,7*
Perfil 3	Alta autonomía y promedio en relación	41,9	58,1*	18,5	81,5*	22,7	77,3*
Perfil 4	Alta autonomía y alta relación	41,7	58,3	23,3	76,7*	16,1	83,9*
Perfil 5	Promedio en autonomía y alta relación	62,1*	37,9	33,8	66,2*	12,7	87,3*

Nota: \* $p < 0,05$ . El asterisco se colocó al lado de la categoría con mayor proporción.

### Diferencias en las variables recogidas en los cuestionarios al estudiante y a la familia, según perfiles latentes

Finalmente, en la tabla 8 se presentan las diferencias en las variables recogidas en los cuestionarios al estudiante y a la familia, según perfiles latentes. Es importante recordar que se utilizó la prueba de Wilcoxon por pares para identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre el perfil de referencia (perfil 1, “promedio en autonomía y promedio en relación”) y cada uno de los otros cuatro perfiles (perfiles 2, 3, 4 y 5). Esta prueba compara las distribuciones de dos muestras y se utiliza para identificar si una de ellas tiende a tener valores más altos que la otra. Dado que esta prueba se basa en la comparación de rangos, en lugar de promedios, se suele utilizar a la mediana como estadístico descriptivo para analizar las

diferencias. La mediana es el valor que se encuentra en el centro de un conjunto de datos cuando estos se organizan de menor a mayor, de forma que divide a los datos en dos partes iguales. Esta medida de tendencia central es particularmente útil cuando se trabaja con datos no paramétricos. A continuación, se presentan algunas consideraciones para la interpretación de los resultados de la tabla 8:

- Como se señaló en la sección de metodología, es importante recordar que los puntajes en las variables recogidas en los cuestionarios al estudiante y a la familia están estandarizados, es decir, tienen una media de 0 y una desviación estándar de 1.
- Se ha tomado al perfil 1 (“promedio en autonomía y promedio en relación”) como grupo de referencia para realizar las comparaciones con los otros perfiles, ya que es el perfil en el que se agrupó a la mayor parte de estudiantes de la muestra y se tuvo interés en identificar qué caracteriza a los estudiantes que no están en el grupo con puntajes promedio en autonomía y relación.
- Los asteriscos de las columnas de los perfiles 2, 3, 4 y 5 indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre estos perfiles con el perfil 1. Así, por ejemplo, si se compara la variable “Relaciones intrafamiliares: unión y apoyo” entre los perfiles 1 y 4, se encuentra que los estudiantes del perfil 4 reportaron en mayor medida esta característica en comparación con los estudiantes del perfil 1.

**Tabla 8**

*Diferencias entre los cinco perfiles latentes en términos de las escalas de los cuestionarios de factores contextuales de la familia y del estudiante*

Variable	Mediana				
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
<b><i>Variables del cuestionario al estudiante</i></b>					
Bienestar subjetivo	-0,12	-1,28*	0,61*	1,01*	0,25*
Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje	0,03	-0,81*	0,60*	0,90*	0,38*
Relaciones intrafamiliares: unión y apoyo	-0,03	-1,46*	0,77*	1,13*	0,53*
Relaciones intrafamiliares: expresión	0,13	-1,41*	0,77*	1,10*	0,47*
Relaciones intrafamiliares: dificultades	-0,08	0,41*	-0,25	-0,31*	-0,37*
<b><i>Variables del cuestionario a la familia</i></b>					
Índice socioeconómico (ISE)	0,02	0,05	-0,03	0,21	0,29*
Bienestar subjetivo	0,00	-0,20	0,23*	0,34*	0,12*
Competencia parental: asunción del rol y dedicación	-0,04	0,04	0,20*	0,45*	0,19*
Competencia parental: involucramiento escolar	-0,05	0,17	0,21*	0,51*	0,12*
Percepción sobre el malestar socioemocional	-0,19	0,15	-0,30*	-0,35*	-0,25*
Empatía: preocupación empática	0,02	-0,21	0,02	0,02	-0,13*
Tolerancia al castigo físico	-0,23	-0,05	-0,04*	0,32*	0,09*
Relación padre-hijo: cercanía	-0,13	-0,08	0,20*	0,41*	0,13*
Relación padre-hijo: conflicto	0,12	-0,01	0,08	-0,14*	0,04*

Notas: \* $p < 0,05$ .

Perfil 1: “Promedio en autonomía y promedio en relación”.

Perfil 2: “Baja autonomía y baja relación”.

Perfil 3: “Alta autonomía y promedio en relación”.

Perfil 4: “Alta autonomía y alta relación”.

Perfil 5: “Promedio en autonomía y alta relación”.

Los resultados presentados en la tabla 8 se analizarán con mayor detalle en la sección de discusión. Sin embargo, es importante señalar que las diferencias más notorias entre perfiles se observan en las variables del cuestionario al estudiante. En el caso de las variables del cuestionario a la familia, se observaron menos diferencias estadísticamente significativas.

## Discusión

El presente estudio tuvo como propósito describir con mayor detalle la habilidad socioemocional de autonomía y relación de los estudiantes de 6.º grado de primaria que participaron en la EM 2022. Así, se buscó responder a las preguntas de investigación presentadas al final de la primera sección de este reporte. A continuación, se discutirán los hallazgos presentados en la sección de resultados.

### Distribución de los puntajes en la escala de autonomía y relación

Considerando que los estudiantes de 6.º grado de primaria se encuentran al inicio de la adolescencia, estos resultados sugieren que, a pesar de que se encuentran en un periodo del desarrollo caracterizado por marcados cambios en las relaciones que mantienen con los demás, un amplio grupo de estudiantes manifiestan que se sienten felices cuando pasan tiempo con las personas que son cercanas a ellos y que les gusta vivir cerca de quienes consideran importantes en sus vidas. Este hallazgo es importante en tanto que la evidencia señala que el establecimiento de vínculos positivos con miembros de la familia, especialmente con los padres, se ha asociado con una mayor competencia académica y autoestima (Noom et al., 1999), una mayor motivación académica y un menor uso de sustancias y problemas de conducta (Repinski y Zook, 2005). Adicionalmente, relaciones cercanas con los padres permiten al adolescente desarrollar una actitud básica de confianza en las demás personas, lo que le facilitará el establecimiento de vínculos saludables durante su vida adulta (Vega et al., 2011). De igual manera, la cercanía en las relaciones de amistad durante la adolescencia también se ha relacionado con mayores niveles de bienestar, en tanto que se ha asociado con menos depresión y sentimientos de soledad (Chow et al., 2015). Estos resultados cobran mayor sentido en un contexto cultural más orientado al colectivismo, en tanto que evidencian el valor que se le otorga al establecimiento de vínculos de cercanía con familiares y amistades. Un mayor desarrollo de la dimensión de relación no solo es importante por sus consecuencias positivas sobre otras esferas de la vida, sino porque son indicadores de fuentes de soporte social en posibles situaciones de dificultad.

Asimismo, la mayor proporción de estudiantes utilizaron la categoría “de acuerdo” para responder a los ítems de la subescala de autonomía. Estos resultados reflejan bastante bien la etapa de desarrollo en la que se encuentran (adolescencia temprana), ya que, como señalan algunos autores, la autonomía incrementa con mayor notoriedad durante la adolescencia media y tardía debido a los rápidos cambios cognitivos y la expansión de las relaciones sociales (Zimmer-Gembeck y Collins, 2006). En este sentido, los resultados sugieren que los estudiantes de 6.º grado de primaria se encuentran en proceso de ser cada vez más autónomos, y se espera que esta habilidad se consolide conforme adquieran más edad y se acerquen a la adultez.



## Diferencias según sexo

Con relación a las diferencias en los puntajes de la escala de autonomía y relación (tabla 2), se observaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres en autonomía, y a favor de las mujeres en relación. Este resultado es similar al encontrado en el Estudio Virtual de Aprendizajes 2021 (Ministerio de Educación, 2023a) y en otras investigaciones (Del Valle et al., 2015; Dutra-Thomé et al., 2019; Noom et al., 2001)

En sintonía con el análisis de Dutra-Thomé et al. (2019), el Perú es parte de una cultura latinoamericana tradicionalmente conservadora y que otorga gran importancia a la familia. Asimismo, es importante reconocer que, a pesar de los cambios sociales más contemporáneos, tradicionalmente, la sociedad latinoamericana ha tendido a favorecer roles y normas de género que otorgan mayor poder y privilegios a los hombres (Felitti y Rizzotti, 2016; Fuller, 2012). En general, es innegable reconocer la existencia de roles y estereotipos de género en los que, por un lado, se suele asociar a los hombres a valores como la autonomía, la agencia y la capacidad de toma de decisiones; por otro lado, a las mujeres se les suele asociar con el cumplimiento de las normas, el cuidado del hogar y la orientación a las relaciones sociales. Tomando en consideración este contexto social, es posible que las familias brinden una crianza diferenciada según el sexo de sus hijos a través de la cual se perpetúen estereotipos de comportamiento tradicionalmente asignados a hombres y mujeres. En efecto, como señala Panduro (2016), las desigualdades de género se van construyendo desde el hogar a través de actitudes y patrones de crianza de los padres y familiares. Así, la crianza diferenciada según el género de los hijos se puede expresar, por ejemplo, a través de menores expectativas hacia las mujeres; en la distribución desproporcionada para las tareas del hogar, en donde las mujeres suelen concentrar el mayor número de responsabilidades; en mensajes que afirman que las mujeres dependen de los hombres para estar seguras o ser felices, que su rol principal en la vida es cuidar a la familia o que deben limitar su derecho a quejarse, molestarse o protestar (Panduro, 2016). Asimismo, en el contexto de una crianza diferenciada, a los hombres se les puede considerar como merecedores de mayores oportunidades, dándoles una mayor libertad de expresión, promoviendo su autonomía; y orientándolos a la productividad y a la demostración de fortaleza (Panduro, 2016). En este sentido, las desigualdades entre hombres y mujeres en el desarrollo de la autonomía y relación podrían estar vinculadas con estilos de crianza diferenciada, según el sexo de los hijos. Dado que los padres son los agentes de socialización más importantes para los hijos (Kollmayer et al., 2018), es posible que, ya sea de manera implícita o explícita, sus actitudes, mensajes, ejemplos y patrones de crianza estén promoviendo un mayor o menor desarrollo de las habilidades de autonomía y relación de sus hijos.

Por otro lado, la escuela también puede reforzar estereotipos de género, por ejemplo, al establecer desproporcionadamente responsabilidades y la participación en diversos espacios del aula y de la escuela, invisibilizando a algunos grupos de estudiantes y dando mayor

protagonismo a otros, y al promover mensajes que vinculan determinadas conductas a hombres o mujeres (Panduro, 2016). En este sentido, es posible que algunas prácticas pedagógicas y de gestión de las escuelas puedan afectar el desarrollo de la autonomía y relación de hombres y mujeres.

### **Correlaciones con las variables recogidas en el cuestionario al estudiante y a la familia**

Como se puede observar en la tabla 3, las subescalas de autonomía y relación mostraron correlaciones estadísticamente significativas la mayoría de las variables de los cuestionarios a la familia y al estudiante. Así, mayores puntajes tanto en autonomía como en relación se asociaron con una mayor competencia parental, una mayor cercanía en la relación padre-hijo, así como una menor percepción sobre el malestar socioemocional y un menor grado de dificultades en la familia. Además, mayores puntajes en ambas subescalas también se asociaron con un mayor bienestar subjetivo del estudiante, un mayor involucramiento de las familias en el proceso de aprendizaje y un mayor grado de expresión, unión y apoyo en las relaciones intrafamiliares.

Estos resultados nos permiten contar con evidencia empírica en el contexto nacional del vínculo entre el desarrollo de esta habilidad socioemocional, el bienestar y las características del contexto familiar. Asimismo, los hallazgos se alinean con los de otros estudios vinculados al desarrollo de esta habilidad (Dutra-Thomé et al., 2007; Oliva y Parra, 2001; Ryan y Lynch, 1989) y ayudan a describir su desarrollo especialmente durante la adolescencia, periodo caracterizado por un rápido incremento en la autonomía y transformación de los vínculos sociales. En sintonía con los estudios de la autonomía en los adolescentes, de manera general, los hallazgos de este estudio muestran que una dinámica familiar favorable y el mantenimiento de una buena relación con los padres podrían sentar las bases para generar un contexto más favorable para el desarrollo de las personas. Como se verá a continuación, los resultados del análisis de perfiles latentes permitirán identificar incluso con mayor detalle las características particulares asociadas con mayores o menores puntajes en la escala de autonomía y relación. Este análisis nos permitirá también reflexionar sobre la pertinencia y utilidad de la propuesta teórica que sirvió para la medición de esta habilidad socioemocional.

### **Análisis de perfiles latentes**

El análisis permitió identificar cinco perfiles latentes o grupos de estudiantes con diferentes características en el desarrollo de la autonomía y relación. A continuación, se discuten principalmente los resultados correspondientes a los perfiles “alta autonomía y alta relación” (perfil 4) y “baja autonomía y baja relación” (perfil 2), ya que estos fueron los perfiles en donde se observaron diferencias más marcadas cuando se compararon con el perfil de referencia “promedio en autonomía y promedio en relación” (perfil 1). En este sentido, la identificación de estas diferencias y su posterior análisis resultan interesantes y útiles para comprender qué características del contexto promueven que los estudiantes reporten un mayor

o menor nivel de desarrollo de sus habilidades de autonomía y relación.

#### ***Análisis del perfil 4***

El perfil 4 (“alta autonomía y alta relación”) agrupó al 2,7% de la muestra. Con relación a la distribución de los estratos de este perfil 4 (tabla 7), se observó que este grupo estuvo conformado por una mayor cantidad de hombres (58,3%), aunque es importante señalar que la diferencia en el porcentaje entre hombres y mujeres no fue estadísticamente significativa.

En líneas generales, los estudiantes de este grupo estarían más cerca de tener un alto desarrollo de ambas dimensiones, lo cual correspondería con el yo autónomo-relacionado de la propuesta teórica de Kagitcibasi (2017), perfil que promueve un mayor bienestar de las personas. Los resultados sobre las diferencias en las variables recogidas en los cuestionarios al estudiante y a la familia brindan evidencia empírica que da soporte a esta afirmación, ya que, comparados con el perfil que agrupó a los estudiantes con niveles promedio de autonomía y relación (perfil 1), los estudiantes del perfil 4 (“alta autonomía y alta relación”) reportaron mayores puntajes en bienestar subjetivo. En otras palabras, reportan una mayor satisfacción con la manera en que viven su vida, un mayor estado de ánimo positivo, un mayor interés para realizar las cosas que les agradan y un mayor nivel de energía. Adicionalmente, la escala de percepción sobre el malestar socioemocional, completada por los padres de familia, también funciona como otro indicador sobre el bienestar de los estudiantes. Así, las familias de los estudiantes con altos niveles de autonomía y relación obtuvieron menores puntajes en esta escala (con diferencias estadísticas al nivel de  $p < 0,05$ ) en comparación con las familias de los estudiantes del perfil con puntajes promedio de autonomía y relación. Esto implica que identificaron una menor frecuencia de situaciones consideradas como alertas de malestar socioemocional, tales como desmotivación por aprender, llorar sin motivos, conflicto con sus pares o familiares, entre otros. De esta manera, se puede afirmar que un mayor desarrollo de la habilidad para dirigir el comportamiento por su propia voluntad, así como un mayor grado de cercanía con los demás, podría conducir a un mayor bienestar de las personas.

Con relación a la información recogida en el cuestionario al estudiante, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables relacionadas con la dinámica familiar, cuando se comparó el grupo de altos puntajes en autonomía y relación, y el grupo con puntajes promedio en ambas subescalas. Así, los estudiantes del primer grupo reportaron mejores relaciones intrafamiliares, es decir, percibieron un mayor grado de unión familiar, una comunicación caracterizada por un mayor grado de expresión de emociones e ideas, y una menor frecuencia de dificultades en las relaciones con los miembros de su familia. Estos estudiantes también reportaron un mayor apoyo y acompañamiento de sus familias para realizar las tareas escolares.

La información recogida en el cuestionario a la familia va en esta misma línea y permite contar con una fuente adicional de información que valida la percepción sobre una dinámica familiar positiva. Así, en comparación con las familias de los estudiantes con

puntajes promedio de autonomía y relación, las familias de los estudiantes del perfil 4 (“alta autonomía y alta relación”) reportaron una mayor competencia parental, es decir, una mayor percepción sobre sus capacidades para cuidar, proteger y educar a sus hijos. Asimismo, reportaron una mejor percepción sobre la relación padre-hijo, es decir, una relación de cercanía caracterizada por ser cálida, afectuosa y con comunicación abierta, así como una menor frecuencia de conflictos o discusiones. Todas estas condiciones de la dinámica familiar no son solo importantes porque se podrían asociar con un mayor desarrollo de la autonomía y relación, sino porque preparan el terreno para el desarrollo del adolescente en otros aspectos de su vida. Así, las familias pueden convertirse en un sistema de apoyo social y emocional que es fundamental para el ajuste adecuado de un adolescente.

Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de la autonomía no es incompatible con altos niveles de relación, sino que, por el contrario, parece que un mayor grado de cercanía y calidez familiar sientan las bases y son condiciones necesarias para fomentar un mayor desarrollo de la capacidad de autonomía, tal como sugieren diversas corrientes psicológicas (Allen et al., 2003; Ryan y Deci, 2000; Noom et al., 2001; Kagitcibasi, 2017). Asimismo, estos hallazgos sugieren que la crianza y el contexto familiar constituyen características importantes que podrían fomentar el desarrollo de estas habilidades socioemocionales. Así, características familiares como el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos, la cercanía en la relación con los hijos, así como un ambiente familiar en el que haya una sana convivencia, apoyo mutuo y se permita a los hijos expresar de manera abierta sus ideas y emociones, pueden conducir a un mayor bienestar de los estudiantes, así como a un mayor grado de autonomía y relación.

### ***Análisis del perfil 2***

El perfil 2 (“baja autonomía y baja relación”) agrupó al 0,7 % de la muestra. Con relación a la distribución por estratos de este perfil, se observó que este subgrupo estuvo conformado por una proporción de mujeres ligeramente mayor (55,0 %), en comparación con los hombres, aunque la diferencia en estas proporciones no fue estadísticamente significativa.

De acuerdo con la propuesta teórica de Kagitcibasi (2017), debido a sus bajos puntajes en las subescalas de autonomía y relación, los estudiantes agrupados en este perfil son los que estarían más cerca del desarrollo del yo heterónimo-separado. De los cuatro patrones propuestos por esta autora, este es el que representaría el desarrollo menos adaptativo de la persona y, en ese sentido, son totalmente opuestos al perfil descrito anteriormente (perfil 4). Estos estudiantes podrían haber crecido en entornos familiares caracterizados, por un lado, por una jerarquía normativa que promueve la obediencia o el sometimiento al control y, en consecuencia, una falta de apoyo a la autonomía; por otro lado, por la distancia emocional entre los miembros de la familia, lo que desencadena un menor desarrollo de la capacidad de relación con los demás. En otras palabras, las características familiares e individuales de los estudiantes de este perfil latente no serían las más favorables o positivas para promover un

desarrollo saludable. Los resultados de este estudio permitieron contar con evidencia empírica que soporta esta afirmación.

En suma, el contexto familiar desfavorable de los estudiantes con baja autonomía y relación no solo puede conllevar a un menor desarrollo de sus habilidades socioemocionales, sino que puede impactar sobre su bienestar, motivación e interés por otras actividades. De acuerdo con Baumrind (1980), el estilo de crianza de las familias de estudiantes con estas características podría considerarse como negligente, el mismo que se caracteriza por una menor interacción, afecto y conexión emocional con los hijos, en donde la falta de atención y los conflictos podrían tener consecuencias sobre el desarrollo de los hijos como una tendencia a la depresión, dificultad para entablar vínculos cercanos, problemas de comportamiento, entre otros.

### *Análisis de los perfiles 3 y 5*

Los perfiles 3 y 5 son grupos particulares en tanto que cada uno de ellos representa un desbalance más pronunciado en el desarrollo de la habilidad de autonomía y relación. Por un lado, el perfil 3, “alta autonomía y promedio en relación”, agrupó al 10 % de la muestra; por otro lado, el perfil 5, “promedio en autonomía y alta relación”, agrupó al 12,9 % de la muestra. Estos grupos también tienen algunas características para resaltar.

En primer lugar, con relación a la distribución de los estratos, se observó que en el grupo de mayor autonomía (perfil 3) hubo una mayor proporción de hombres, mientras que en el grupo de mayor relación (perfil 5) hubo una mayor proporción de mujeres, siendo más marcada la diferencia en la cantidad de hombres y mujeres en este último perfil. Como se discutió anteriormente, es posible que el contexto cultural particular del Perú y una crianza diferenciada según el sexo del estudiante sean algunas posibles explicaciones en el desarrollo de una mayor autonomía en los hombres y una mayor relación en las mujeres y, consecuentemente, eso se refleje en la distribución de hombres y mujeres en los perfiles latentes identificados.

En segundo lugar, con relación a la información recogida a través de los cuestionarios de factores contextuales, cuando se comparan con el perfil de referencia (puntajes promedio de autonomía y relación), los perfiles 3 y 5 muestran características relacionadas con una dinámica familiar más favorable, tales como una mayor competencia parental, una mayor cercanía en la relación padre-hijo, un mayor apoyo familiar en el proceso de aprendizaje, y relaciones intrafamiliares caracterizadas por un mayor grado de expresión, unión y apoyo, y una menor frecuencia de dificultades entre sus miembros. De igual manera, los estudiantes de los perfiles 3 y 5 perciben un mayor bienestar subjetivo en comparación con el perfil de referencia. Si bien los estudiantes con un desarrollo desbalanceado de la autonomía y la relación muestran características más favorables que las de aquellos estudiantes del grupo promedio, es importante resaltar que, descriptivamente, las medianas en los factores contextuales de los perfiles 3 y 5 tienen una magnitud menor que las del perfil 4 (“alta

autonomía y alta relación). Esto pone en evidencia que, mientras mejor sea el contexto familiar, mejor es el desarrollo de las habilidades socioemocionales y mayor es el bienestar percibido por los estudiantes.

## Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito describir con mayor detalle la habilidad socioemocional de autonomía y relación de los estudiantes de 6.º grado de primaria que participaron en la EM 2022. Entre los principales hallazgos, se encontró que la mayor parte de estudiantes señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los enunciados de las subescalas de autonomía y de relación; sin embargo, se identificó que hubo un mayor grado de acuerdo con los enunciados de la subescala de relación. Con respecto a las diferencias según sexo, los hombres obtuvieron mayores puntajes en la subescala de autonomía, mientras que las mujeres obtuvieron mayores puntajes en la subescala de relación. Cuando se compararon los puntajes según tipo de gestión, los estudiantes de escuelas de gestión pública obtuvieron mayores puntajes en autonomía, mientras que los de escuelas privadas obtuvieron mayores puntajes en la subescala de relación. Asimismo, se encontraron diferencias a favor de los estudiantes de escuelas urbanas tanto en la subescala de autonomía como en la de relación.

Al explorar los aspectos del contexto relacionados con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, se identificó que mayores puntajes tanto en la subescala de autonomía como en la de relación se asociaron con un mayor bienestar del estudiante, así como con características más favorables de la dinámica familiar, tales como una mayor competencia parental, mejores relaciones intrafamiliares, mayor cercanía en la relación padre-hijo, menor percepción de malestar socioemocional y mayor apoyo en el proceso de aprendizaje. Finalmente, se identificaron cinco perfiles latentes o grupos de estudiantes que representan cinco tipos de desarrollo distintos. De ellos, destacan principalmente, por un lado, el grupo de estudiantes con los puntajes más altos en autonomía y relación, quienes fueron los que reportaron una mayor percepción de su bienestar y quienes cuentan con un contexto familiar con las características más favorables; por otro lado, el grupo de estudiantes con los puntajes más bajos en ambas subescalas, quienes exhibieron características totalmente opuestas al anterior.

De manera general, el presente estudio permite contar con evidencia empírica en el contexto peruano sobre la importancia de un contexto y dinámica familiar en el que se valore la comunicación abierta entre sus miembros, exista una relación cálida y afectuosa entre padres e hijos, se manejen adecuadamente las situaciones de dificultad y conflicto, y haya un mayor involucramiento y apoyo en el proceso de aprendizaje. Estas características de la familia no solo son fundamentales para el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y un mayor bienestar, sino que podrían fomentar un mejor rendimiento académico, menos problemas de conducta, mejores formas de manejar situaciones de riesgo propias de la

adolescencia, menos dificultades para establecer vínculos de cercanía con los demás, entre otros impactos positivos en diferentes aspectos de sus vidas.

### **Agradecimientos**

Los responsables del estudio agradecen a Giovanna Moreano, Andrés Burga, Vanessa Sánchez, Álvaro Darcourt, Víctor Salazar, Wilmer Hernández y Cynthia Derteano por los comentarios y aportes brindados para la publicación de la presente investigación.



## Referencias

- Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O’Beirne–Kelly, H., y Kilmer, S. L. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother–adolescent relationship. *Child Development*, 74(1), 292-307. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00536>
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43, 561-573. <https://doi.org/10.1007/BF02293814>
- Asparouhov, T., y Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329-341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-652. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.7.639>
- Beyers, W., y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22(6), 753-769. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0268>
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. International Universities Press.
- Chou, K.-L. (2000). Emotional autonomy and depression among chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 161-168. <https://doi.org/10.1080/00221320009596703>
- Chow, C. M., Ruhl, H., y Buhrmester, D. (2015). Romantic relationships and psychological distress among adolescents: Moderating role of friendship closeness. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(7), 711-720. <https://doi.org/10.1177/0020764015585329>
- Clark, S. L., y Muthén, B. (2009). *Relating latent class analysis results to variables not included in the analysis*. <http://www.statmodel.com/download/relatinglca.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Consejo Nacional de Educación. (2016). *Proyecto Educativo Nacional: PEN 2036*.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. En B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet y U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 19-46). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139152198.005>
- Del Valle, M. V., Hormaechea, F., y Urquijo, S. (2015). El bienestar psicológico: Diferencias según sexo en estudiantes universitarios y diferencias con población general. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(3).

- Driscoll, K., y Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1-24.
- Dutra-Thomé, L., Marques, L., Seidl-de-Moura, M., de Oliveira Ramos, D., y Koller, S. (2019). Desarrollo de la autonomía: Diferencias por sexo y edad desde la adolescencia hasta la adultez emergente. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(2), 14-24. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.2.259>
- Dutra-Thomé, L., y Pereira, A. S. (2017). Emerging adulthood in Brazil: Socioeconomic influences and methodological issues in the study of young adults. En D. D. Dell'Aglio y S. H. Koller (Eds.), *Vulnerable children and youth in Brazil: Innovative approaches from the psychology of social development* (pp. 141-153). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-65033-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-65033-3_10)
- Euler, H. A., Hoier, S., y Rohde, P. A. (2001). Relationship-specific closeness of intergenerational family ties: Findings from evolutionary psychology and implications for models of cultural transmission. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 147-158. <https://doi.org/10.1177/0022022101032002003>
- Felitti, K., y Rizzotti, A. (2016). El "machismo latinoamericano" y sus derivas en la educación internacional: Reflexiones de estudiantes estadounidenses en Buenos Aires. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(18), 13-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.mlde>
- Ferguson, S. L., Moore, E. W. G., y Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458-468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Fuller, N. J. (2012). Rethinking the Latin-American male-chauvinism. *Masculinities & Social Change*, 1(2), 114-133. <https://doi.org/10.4471/mcs.2012.08>
- González, O. (2007). Colectivismo e individualismo en Perú. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, (27), 65-80. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/687>
- Guising, S., y Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49(2), 104-111. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.2.104>
- Hu, L.-t., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jarvis, C., MacKenzie, S., y Podsakoff, P. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model specification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, (30), 199-218. <https://doi.org/10.1086/376806>

- Jolliffe, I. T., y Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. *Philosophical transactions. Series A, Mathematical, physical, and engineering sciences*, 374(2065), 20150202. <https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202>
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. <https://doi.org/10.1177/0022022105275959>
- Kagitcibasi, C. (2012). Sociocultural change and integrative syntheses in human development: Autonomous-related self and social-cognitive competence. *Child Development Perspectives*, 6(1), 5-11. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00173.x>
- Kagitcibasi, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. Routledge.
- Keller, H., Papaligoura, Z., Kuensemüller, P., Voelker, S., Papaeliou, C., Lohaus, A., Lamm, B., Kokkinaki, T., Chrysikou, E., y Mousouli, V. (2003). Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 677-689. <https://doi.org/10.1177/0022022103257035>
- Killen, M., y Wainryb, C. (2000). Independence and interdependence in diverse cultural contexts. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(87), 5-21. <https://doi.org/10.1002/cd.23220008703>
- Kollmayer, M., Schober, B., y Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lai, K., y Green, S. B. (2016). The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51(2-3), 220-239. <https://doi.org/10.1080/00273171.2015.1134306>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320-341. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2)
- Mejía, J. (2019). Sociedad, individualismo y modernidad en el Perú. *Sociologías*, 21(50), 260-285. <https://doi.org/10.1590/15174522-02105014>
- Mestre, V., Frías-Navarro, D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento de la ley N° 28044 – Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Programa curricular de educación inicial*.
- Ministerio de Educación. (2023a). *Habilidades socioemocionales de los estudiantes de 2.º grado de secundaria y sus factores contextuales: Aproximaciones desde el estudio virtual de aprendizajes 2021*.

- Ministerio de Educación. (2023b). *Reporte técnico de la Evaluación Muestral de Estudiantes 2022*.
- Morin, A., McLarnon, M., y Litalien, D. (2020). Mixture modeling for organizational behavior research. En Y. Griep y S. D. Hansen (Eds.), *Handbook on the temporal dynamics of organizational behavior* (pp. 351-379). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788974387.00031>
- Noom, M. J., Dekovic, M., y Meeus, W. H. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22(6), 771-783. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>
- Noom, M. J., Deković, M., y Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595. <https://doi.org/10.1023/A:1010400721676>
- Oberski, D. (2016). Mixture models: Latent profile and latent class analysis. En J. Robertson y M. Kaptein (Eds.), *Modern statistical methods for HCI* (pp. 275-287). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-26633-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-26633-6_12)
- Oliva, A., y Parra, Á. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Journal for the Study of Education and Development*, 24(2), 181-196. <https://doi.org/10.1174/021037001316920726>
- Organización Mundial de la Salud. (1998). *Wellbeing measures in primary health care/the DepCare Project: Report on a WHO meeting: Stockholm, Sweden, 12–13 February 1998*.
- Panduro, J. A. (2016). Género y crianza en Lima: Los niños y las niñas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. *Persona*, 19(019), 127-150. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.976>
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B., y Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 8-47. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>
- Repinski, D. J., y Zook, J. M. (2005). Three measures of closeness in adolescents' relationships with parents and friends: Variations and developmental significance. *Personal Relationships*, 12(1), 79-102. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00103.x>
- Rivera-Heredia, M. E., y Andrade-Palos, P. (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.) *Uaricha, Revista de Psicología*, 7(14), 12-29. <http://www.revistauricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/444>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., y Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356.

- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., y Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Steinberg, L., y Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57(4), 841-851. <https://doi.org/10.2307/1130361>
- Topp, C. W., Ostergaard, S. D., Sondergaard, 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>
- Vega, V., Sanchez, M., y Roitman, D. (2011). Tipos de apego en una muestra de adolescentes con y sin trastornos de la conducta alimentaria. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*, 213-217. <https://www.academica.org/000-052/321>
- Vera-Vásquez, C., Zaragoza-Tafur, A. R., y Musayón-Oblitas, F. (2014). Validación de la .escala de competencia parental percibida versión padres (ECP-P)”para el cuidado de los hijos. *Revista Enfermería Herediana*, 7(1), 17-24. <https://doi.org/10.20453/renh.v7i1.2120>
- Wang, J., y Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119422730>
- Williams, G. A., y Kibowski, F. (2016). Latent class analysis and latent profile analysis. En J. Robertson y M. Kaptein (Eds.), *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (pp. 143-151). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190243654.003.0015>
- Zimmer-Gembeck, M. J., y Collins, W. A. (2006). Autonomy development during adolescence. En *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 174-204). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch9>

## Anexo

### Anexo A. Correlaciones entre la escala de autonomía y relación y las escalas del cuestionario de factores contextuales del docente y director

Los directores de las escuelas (n=255) y los docentes tutores (n=447) de los estudiantes también respondieron un cuestionario de factores contextuales cada uno. En estos cuestionarios se recogió información sobre el bienestar, la Tutoría y Orientación Educativa (TOE), creencias sobre las habilidades socioemocionales (HSE), entre otras. Sin embargo, como se señaló en la sección de metodología, esta información no se incluyó en el presente estudio dado que las correlaciones entre las escalas incluidas en ambos cuestionarios de factores contextuales mostraron magnitudes muy pequeñas. A continuación, se presenta la tabla de correlaciones.

**Tabla A.1**

*Correlaciones entre la escala de autonomía y relación y las escalas de factores contextuales del cuestionario al docente y director*

	Autonomía	Relación
<b>Factores contextuales del cuestionario al docente</b>		
Bienestar subjetivo	0,02	-0,04*
Estrategias para el desarrollo de la tutoría	0,00	0,00
Trabajo de acompañamiento socioafectivo y cognitivo	0,01	0,02*
Actividades de la TOE con las familias	0,01	0,01
Actividades de la TOE con los estudiantes	0,01	0,00
Dificultad para abordar temas en la TOE	0,00	-0,02
Situaciones de riesgo de los estudiantes	0,03*	0,00
Percepciones sobre cómo la comunidad educativa promueve el desarrollo de las HSE	0,00	0,01
<b>Factores contextuales del cuestionario al director</b>		
Bienestar subjetivo	0,06*	-0,02
Dificultades para la planificación de la TOE	-0,09*	0,00
Creencias sobre las HSE y su desarrollo en la IE	0,03*	0,01
Impacto de las habilidades socioemocionales	0,04*	-0,04*
Dificultad para implementar estrategias para combatir el bullying	-0,06*	-0,02

*Nota:* Un asterisco (\*) implica correlaciones estadísticamente significativas a nivel de  $p < 0,05$ .

## Anexo B. Propiedades psicométricas de las escalas de factores contextuales de los cuestionarios a la familia y estudiante

Para la interpretación y evaluación del ajuste de cada modelo factorial, se revisaron diversas fuentes bibliográficas sobre los índices de adecuación que se suelen utilizar y los puntos de corte sugeridos por diferentes autores (Hu y Bentler, 1999; Lai y Green, 2016; Marsh et al., 2004). A partir de esta revisión, el equipo de análisis de la UMC estableció que, para el caso de los constructos reflexivos<sup>14</sup>, se consideran los siguientes valores como aceptables:  $CFI \geq 0,95$ ;  $TLI \geq 0,95$ ;  $RMSEA \leq 0,11$ ;  $SRMR \leq 0,09$ . Con respecto a los constructos formativos, se evaluó su unidimensionalidad a través de la varianza explicada por el primer componente, la cual se esperaba que fuera mayor al 50 % (Jolliffe y Cadima, 2016). En las tablas B.1 y B.2 se presentan los indicadores de ajuste para los constructos reflexivos y formativos, respectivamente.

**Tabla B.1**

*Propiedades psicométricas de los constructos reflexivos de los cuestionarios a la familia y estudiante*

Escala	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
<b>Factores contextuales del cuestionario a la familia</b>				
Bienestar subjetivo	0.996	0.992	0.027	0.067
Competencia parental	0.990	0.989	0.039	0.039
Empatía	0.988	0.985	0.043	0.063
Tolerancia al castigo físico	0.999	0.996	0.021	0.074
Relación padre-hijo: cercanía	0.993	0.991	0.037	0.059
Relación padre-hijo: conflicto	0.989	0.985	0.038	0.062
<b>Factores contextuales del cuestionario al estudiante</b>				
Bienestar subjetivo	0.998	0.996	0.020	0.048

**Tabla B.2**

*Propiedades psicométricas de los constructos formativos de los cuestionarios a la familia y estudiante*

Escala	Varianza explicada
<b>Factores contextuales del cuestionario a la familia</b>	
Percepción sobre la situación socioemocional	50,97 %
<b>Factores contextuales del cuestionario al estudiante</b>	
Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje	62,18 %
Relaciones intrafamiliares: dificultades	58,31 %
Relaciones intrafamiliares: expresión	70,01 %
Relaciones intrafamiliares: unión y apoyo	69,14 %

<sup>14</sup>Para una mayor información sobre la naturaleza y medición de los constructos formativos y reflexivos, se puede revisar Jarvis et al. (2003)

## Anexo C. Distribución de las respuestas de los estudiantes en la escala de autonomía y relación

**Tabla C.1**

*Distribución de las respuestas de los estudiantes en la escala de autonomía y relación*

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<i>Ítems de la subescala de autonomía</i>					
HSEAYR_1_1	7.3 %	20.9 %	29.2 %	30.8 %	11.8 %
HSEAYR_1_2	3.7 %	9.4 %	22.7 %	40.6 %	23.5 %
HSEAYR_1_3	1.9 %	4.7 %	17.8 %	46.1 %	29.4 %
HSEAYR_1_4	1.9 %	5.0 %	22.2 %	44.0 %	26.9 %
HSEAYR_1_5	4.9 %	9.8 %	22.8 %	38.8 %	23.7 %
HSEAYR_1_6	2.8 %	6.5 %	22.4 %	42.7 %	25.6 %
<i>Ítems de la subescala de relación</i>					
HSEAYR_2_1	2.9 %	5.7 %	13.5 %	41.1 %	36.8 %
HSEAYR_2_2	3.2 %	5.9 %	17.2 %	36.5 %	37.1 %
HSEAYR_2_3	2.9 %	4.8 %	14.9 %	37.9 %	39.5 %
HSEAYR_2_4	3.3 %	7.0 %	20.3 %	37.4 %	32.0 %
HSEAYR_2_5	1.9 %	3.5 %	10.2 %	37.7 %	46.7 %
HSEAYR_2_6	2.4 %	3.1 %	10.1 %	31.9 %	52.4 %